HAL
open science

Les paradoxes de l'intensité affective dans l'autoconfrontation : l'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris

Antoine Bonnemain

To cite this version:

Antoine Bonnemain. Les paradoxes de l'intensité affective dans l'autoconfrontation : l'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris. Psychologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2015. Français. NNT : . tel-01918936

HAL Id: tel-01918936

https://hal.science/tel-01918936

Submitted on 12 Nov 2018

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

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

HAL
archives-ouvertes.fr

Les paradoxes de l'intensité affective dans l'autoconfrontation : L'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris

Antoine Bonnemain

To cite this version:

Antoine Bonnemain. Les paradoxes de l'intensité affective dans l'autoconfrontation : L'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris. Sociologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2015. Français. <NNT : 2015CNAM1021>. <tel-01344642>

HAL Id: tel-01344642

https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01344642

Submitted on 12 Jul 2016

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

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

université Paris Ouest Nanterre La Défense

le cnam

ÉCOLE DOCTORALE Abbé Grégoire

Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD, EA 4132)

THÈSE présentée par :

Antoine BONNEMAIN

soutenue le : **9 décembre 2015**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline / Spécialité : Psychologie du travail

Les paradoxes de l'intensité affective dans l'autoconfrontation

L'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris

THÈSE dirigée par :

Yves CLOT	Professeur de psychologie du travail, Conservatoire National des Arts et Métiers

co-dirigée par :

Sophie PRUNIER-POULMAIRE	Maître de conférences en ergonomie, Université Paris-Ouest Nanterre-La Défense

RAPPORTEURS :

Marc-Eric BOBILLIER CHAUMON	Professeur de psychologie du travail et psychologie ergonomique, Université Lyon 2
Béatrice CAHOUR	Chercheure CNRS CR1 HDR, i3, Télécom ParisTech

JURY :

Corinne GAUDART	Chargée de recherche HDR. CNRS LISE, UMR 3320
Anne SALAZAR-ORVIG	Professeur de linguistique, Université Sorbonne Nouvelle
Philippe CHEVAL	Directeur adjoint, Direction de la Propreté et de l'Eau de la Ville de Paris

Remerciements

Ce travail constitue le résultat de nombreuses collaborations et de précieux soutiens. J'espère en avoir tiré le meilleur parti.

A ce titre, j'adresse mes remerciements :

A Yves Clot pour m'avoir permis de réaliser ce travail exigeant, pour la qualité de sa direction, et pour son accompagnement précieux dans l'intervention.

A Sophie Prunier-Poulmaire, pour son engagement dans la co-direction de cette thèse, pour sa disponibilité, ses encouragements, et sa confiance indéfectible tout au long de ma formation universitaire.

Aux membres du jury, pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

Aux treize chefs d'équipe qui ont pris le risque de s'engager dans le dispositif d'intervention. Ils se sont mis à découvert pour tenter de transformer leur travail.

Aux commanditaires de l'intervention, à la direction du service et à l'équipe de prévention des risques professionnels de la DPE, qui se sont risqués à l'exercice du dialogue avec les professionnels de terrain.

A tous mes collègues de l'équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité du CNAM sans qui ce travail n'aurait pas été possible. Aux doctorants pour nos échanges approfondis et pour leur soutien permanent tout au long de l'intervention et de l'écriture : Jean-Yves Bonnefond, Youri Meignan, Emilie Perrot, Nadine Poussin ; merci aussi à Mylène Zittoun ; à Amélie Sandoval, pour avoir accepté de poursuivre l'action engagée à la Ville de Paris ; à Flavio Fontes, pour ses remarques qui m'ont aidées à élaborer mon objet de recherche ; aux chercheurs confirmés qui ont accompagnés mes « premiers pas » : Jean-Luc Tomás, pour notre expérience partagée de la « kinésithérapie-prévention » et au-delà, pour le temps passé à l'écriture en commun. A Katia Kostulski pour son aide précieuse, et pour le plaisir partagé

dans l'écriture d'un article ; A Pascal Simonet, pour nos échanges ponctuels et toujours enrichissants ; A Gabriel Fernandez pour nos échanges sur mes travaux antérieurs et pour sa disponibilité, pour son aide importante sur les questions délicates de traduction ; A Emmanuelle Reille-Baudrin, pour la qualité de nos échanges sur les matériaux empiriques, et pour son soutien renouvelé tout au long de mon travail.

A l'ensemble des membres de l'équipe de Psychologie du Travail et des Organisations de l'université Paris Lumières de Nanterre, pour m'avoir accueilli en tant qu'ATER pendant deux ans, et pour m'avoir permis de faire une importante expérience d'enseignement : Jean-Luc Mogenet, Isabelle Olry-Louis, Liliane Rioux, Isabelle Soidet, Stéphanie Stankovic, Emilie Vayre, Anne-Marie Vonthron ; Merci aussi à Lydia Martin pour nos nombreux échanges.

Aux chercheurs qui ont contribué à ma réflexion au début de mon parcours de recherche et qui m'en ont donné le goût : Gaëtan Bourmaud, François Daniellou, Charles Gadbois, Jacques Leplat, Youcef Rachedi, Jeannine Rogalski, et Christine Vidal-Gomel.

Aux intervenants de qualité avec qui j'ai beaucoup appris tout au long de mon cursus, en particulier : Fabrice Bourgeois, pour la qualité de sa transmission à Nanterre ; Rémi Blick, et Frédéric Garem, pour notre expérience partagée sur un terrain « singulier ».

A mes « compagnons de route » ergonomes ou psychologues du travail, Ingrid Garnier, Jean Schram, Jean-Luc Mogenet, pour leur amitié.

Merci enfin à toutes les personnes de mon entourage, dont je ne peux faire la liste exhaustive, qui ont supporté mon travail, à tous les sens du terme. Je remercie en particulier Aurélie et Yokina, qui m'ont accompagné durant ce long travail, et qui ont montré par l'action que la thèse est toujours une aventure collective.

Résumé

Ce travail de thèse prend sa source à partir d'une intervention réalisée auprès d'un collectif de chefs d'équipe des éboueurs de la Ville de Paris, et prend pour objet le rôle et la fonction des affects dans le développement de leur activité dialogique en autoconfrontation croisée. Nous cherchons à expliquer la manière dont les affects peuvent constituer une ressource pour le développement du dialogue au sein de ce collectif.

Cet objet de recherche nous amène à proposer un modèle développemental de l'activité, dans lequel l'affect joue un rôle moteur. Ce modèle propose de concevoir l'activité comme une triade vivante (sujet/objet/autrui) traversée de deux conflits développementaux : le premier lié à la triple direction simultanée de l'activité, toujours portée à la fois vers le sujet, vers un objet et vers les autres qui agissent sur cet objet ; le second, affectif, qui fait de l'activité un rapport variable entre l'expérience « déjà-vécue » et l'expérience « vivante » éprouvée par le sujet dans le contexte dialogique de l'autoconfrontation.

Nous définissons alors la notion « d'intensité affective » comme un rapport de motricité entre ces deux conflits de l'activité. Elle peut être dite « passive » lorsque l'affect se constitue comme un obstacle au développement de l'activité, et « active » lorsque l'affect se constitue comme ressource pour renouveler les instruments, les objets et les destinataires du dialogue.

Nous concluons sur le rôle des affects et sur leur fonctionnement dans le développement de l'activité dialogique. Les perspectives ouvertes par ce travail concernent d'une part la conceptualisation de l'affect dans l'activité, mais également le potentiel transformateur des affects dont la méthode en autoconfrontation doit pouvoir tirer profit, dans toutes les situations où un professionnel est placé en position réflexive vis-à-vis de son activité pratique.

Mots clés : Autoconfrontation, affect, dialogue, activité, réflexivité

Résumé en anglais

Based on an intervention with a collective group of foremen of garbage collectors, the purpose of this thesis is to better understand role and function of affect in the development of dialogical activity in crossed confrontation method. We seek to explain how affect can be a resource in development of dialog inside this collective group.

This purpose leads us to present a developmental model of activity, in which affect plays a central role. This model propose a triadic conception of activity (subject, object, others), crossed by two developmental conflicts: the first is related to the simultaneous dual direction of activity, always turned both to the object and to the others acting on the object; the second conflict directly concerns affect: it makes of activity a variable ratio between the "already lived" experience and the "living" experience that the subject experiences in the dialogical context of crossed confrontation.

We define then the notion of "affective intensity" as a motor ratio between the two conflicts of activity. Intensity can be "passive" when affect is an obstacle to development of activity, and "active" when affect is a resource for renewing instruments, objects and addressees of dialog.

We conclude about the role of affects and how they work in the development of dialogical activity. The perspectives opened by this work are on the one hand the conceptualization of affect in activity, and on the other hand the transformative potential of affects whose crossed confrontation method should benefit, in all situations where a professional is placed in a reflexive position towards his practical activity.

Key words: Crossed confrontation method, affect, dialog, activity, reflexivity

Table des matières

Remerciements 2
Résumé 4
Résumé en anglais 5
Table des matières 6
Liste des tableaux 9
Liste des figures 10
Liste des annexes 11
Introduction 12

Première partie - Intervention et cadre de la recherche 12

1. Le « milieu de la propreté » 21
   1.1. Organisation générale de la Direction de la Propreté et de l'Eau (DPE) et du service Technique de la Propreté de Paris (STPP) 21
   1.2. Présentation des activités principales du STPP : la collecte et le nettoiement 22
   1.3. Le travail des chefs d'équipe de la propreté 24
   1.4. La vie du milieu : un dialogue peu présent dans un métier dévalorisé 25

2. L'intervention : principes méthodologiques et méthodes 30
   2.1. Perspective historico-culturelle et développement du pouvoir d'agir : repères méthodologiques 31
   2.2. La méthode des autoconfrontations 33

3. L'intervention réalisée dans le service technique de la propreté de Paris 45
   3.1. Construction de la commande et action engagée auprès des commanditaires 45
   3.2. Dispositif et calendrier de l'intervention 49
   3.3. La construction de la demande des collectifs de chefs d'équipe 52
   3.4. La co-analyse en autoconfrontation : l'engagement du dialogue à l'intérieur du collectif 72
   3.5. Le travail réalisé en comité de pilotage 77

4. Résultats de l'intervention et émergence de la problématique de recherche 82
   4.1. Les résultats généraux de l'intervention : un dialogue établi entre le collectif et les concepteurs de l'organisation 82
   4.2. Le développement des marges de manœuvres personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles : « c'est bien qu'on soit pas d'accord ». 84
   4.3. Un développement des marges de manœuvres impersonnelles ? 88
   4.4. Les résultats de l'intervention du point de vue du développement du métier 94

5. La problématique de recherche 97
   5.1. Partir de l'intervention : comment le dialogue s'est-il développé entre les prescripteurs et le collectif ? 97
   5.2. L'affect comme moteur de développement du dialogue : un objet de recherche possible ? 100

5.3. Focale sur la méthode : comprendre la fonction de l'affect dans le développement du dialogue en autoconfrontation 102

Deuxième partie - L'affect comme moteur de développement du dialogue en autoconfrontation : quelles ressources théoriques ? 105

1. Les rapports entre pensée et langage dans l'activité d'analyse en autoconfrontation 107
1.1. La réalisation de la pensée dans le langage 107
1.2. Activité langagière, activité de pensée, activité pratique dans l'autoconfrontation ... 109
1.3. La réalisation des affects dans l'activité langagière 113
Synthèse 115

2. Affectivité et activité 116
2.1. Une conception de l'affect en psychologie ergonomique 116
2.2. Une conception de l'affectivité en sociologie 121
2.3. Affectivité et activité en clinique de l'activité 126
Synthèse 144

3. Activité dialogique et affectivité 145
3.1. L'énoncé bakhtinien : une triade vivante, un conflit structurel et développemental . 146
3.2. Le développement de l'activité dialogique : du « déjà dit » au « pas encore dit » 149
3.3. L'affect : second moteur du développement du dialogue 153
Synthèse 157

4. Tester l'hypothèse des deux conflits de l'activité 158
4.1. Fonctionnement du premier conflit : le renouvellement des objets et des destinataires de l'activité 158
4.2. Fonctionnement du second conflit : la variation du rapport entre le déjà vécu et le vivant en cours dans l'activité 160
4.3. Hypothèse pour l'analyse des matériaux empiriques 165

Troisième partie - Analyses et résultats : affect et pensée dans le dialogue entre chefs d'équipe 167

1. Construction du dispositif d'analyse des matériaux : l'analyse des rapports affect-pensée dans le dialogue 168
1.1. Les moyens d'analyse du premier conflit : développement des pôles de l'activité discursive 168
1.2. Les moyens d'analyse du conflit affectif de l'activité : repérage des indices émotionnels de réalisation de l'affect 173

2. Synthèse du codage des extraits de dialogue 187

3. Séquence 1 : la « mise en route » entre A. et L. 190
3.1. Présentation de la séquence 190
3.2. Repérage du conflit affectif dans l'activité dialogique de A. 195
3.3. Repérage du conflit lié à la triade dans l'activité de A. : analyse du développement des objets de discours et des indices du développement de la pensée 204
3.4. L'identification d'un paradoxe : une forme de passivité qui permet le développement de la pensée 214

3.5. Les effets du dialogue dans la suite de l'intervention : développement du dialogue intérieur et développement de l'activité pratique 221

4. Séquence 2 : la « répartition des tâches » entre B. et E. 225
4.1. Présentation de la séquence 225
4.2. Repérage du conflit affectif dans l'activité dialogique de B. 234
4.3. Repérage du conflit lié à la triade dans l'activité de B. : analyse du développement des objets de discours et des indices du développement de la pensée 244
4.4. L'identification d'un paradoxe : des formes de passivité qui n'entravent pas le développement de la pensée 256
4.5. Les effets du dialogue dans la suite de l'intervention : une seconde autoconfrontation entre B. et E., et une appropriation de la controverse par les chefs d'équipe du collectif . 260

5. Synthèse 267

Quatrième partie – Discussion et perspectives 271

1. Retour sur le dispositif d'analyse de l'affect dans l'activité dialogique 272

2. De l'affect dans le dialogue au renouvellement de l'autorité 273

3. Une conception développementale de l'activité 277

4. Le fonctionnement conjoint des deux conflits de l'activité : l'intensité affective 280

5. Les paradoxes de l'intensité affective du dialogue : la passivité comme condition de développement ? 284

6. Perspectives pour l'intervention : affects, développement, activité transférentielle .. 287

Conclusion 292
Bibliographie 297
Annexes 311

Liste des tableaux

Tableau 1 : Chronologie générale de l'intervention et des acteurs engagés aux différentes étapes 52
Tableau 2 : Caractéristiques des ateliers dans lesquels se sont déroulées les premières observations du travail des chefs d'équipe 55
Tableau 3 : Caractéristiques des chefs d'équipe engagés dans la démarche d'intervention et de leurs ateliers de travail 65
Tableau 4 : Calendrier des autoconfrontations simples et croisées 72
Tableau 5 : Extrait n° 1 d'autoconfrontation simple avec A. 74
Tableau 6 : Extrait n° 2 d'autoconfrontation simple avec A. 75
Tableau 7 : Extrait d'un échange entre chefs d'équipe dans une séance de restitution au collectif 85
Tableau 8 : Liste des problèmes concrets recueillis dans les séquences de dialogues en autoconfrontation 91
Tableau 9 : Les formes de reprises dans le discours 171
Tableau 10 : Synthèse des transcriptions pour le codage des extraits de dialogue 187
Tableau 11 : Reprise des indices gestuels de réalisation de l'affect dans l'activité de A. 199
Tableau 12 : Les deux moments d'expressions de la passivité chez A. et les formes de prises en charges associées dans l'activité de L. et du chercheur 216
Tableau 13 : Réalisations gestuelles associées à l'affect dans l'activité de B. 243
Tableau 14 : Les deux moments d'expressions de la passivité chez B. et les formes de prises en charges associées dans l'activité de E. et du chercheur 257

Liste des figures

Figure 1 : Le découpage territorial des divisions de propreté 21
Figure 2 : Organigramme de la DPE et du STPP 22
Figure 3 : Répartition des Zones Cohérentes de Traitement (ZCT) pour un atelier de travail 23
Figure 4 : Exemple d'un tableau de répartition des tâches en atelier de collecte 59
Figure 5 : Observation d'une stratégie de répartition de la pénibilité en fonction de la position dans le roulement 60
Figure 6 : Exemple d'une observation de « sortie de terrain » (atelier 20/6) 61
Figure 7 : chronique d'activité mise en discussion auprès du collectif – atelier de « balayage » 69
Figure 8 : chronique d'activité mise en discussion auprès du collectif – atelier de « balayage » 69
Figure 9 : la modification du tableau de répartition des tâches réalisé par A. 88
Figure 10 : Schématisation des plans successifs dans le processus de réalisation de la pensée dans le mot 109
Figure 11 : Schéma des rapports sujet/objet dans l'étude des phénomènes en psychologie 127
Figure 12 : Schéma des rapports entre les pôles de l'activité dirigée 128
Figure 13 : Schéma des discordances à l'intérieur du pôle objet de la triade de l'activité dirigée 159
Figure 14 : Schématisation de l'expérience vécue du sujet à l'intérieur de la triade de l'activité dirigée 162
Figure 15 : Schématisation de l'expérience « vivante » en cours de réalisation 163
Figure 16 : Schématisation de l'affect dans l'activité triadique 164
Figure 17 : Reprise synthétique du développement des objets de discours dans la séquence 1 213
Figure 18 : tableau de répartition des tâches réalisé par A. à l'issue de l'analyse de son activité en autoconfrontation simple et croisée 223
Figure 19 : Image issue du film d'activité réalisé lors de la mise en route de E. 225
Figure 20 : E. (à gauche) : « j'ai pas dit qu'y devraient hein » 241
Figure 21 : E. (à gauche) : « j'ai bien dit qu'ils pourraient être ». 241
Figure 22 : les quatre mouvements dialogiques identifiés dans la séquence 2 255
Figure 23 : Alternance entre réalisations affectives, formes de passivité et marqueurs du développement de la pensée dans les séquences 1 et 2 267
Figure 24 : Devenir des affects réalisés dans le dialogue en autoconfrontation croisée dans la poursuite de l'intervention 269
Figure 25 : Schématisation de l'affect passif dans l'activité triadique 282
Figure 26 : Schématisation de l'affect actif dans l'activité triadique 283

Liste des annexes

Annexe 1 - Extraits de dialogue issus de la seconde autoconfrontation croisée entre B. et E. 312

Introduction

Le travail de recherche que nous présentons dans cette thèse prend pour objet la méthode d'analyse dialogique en autoconfrontation croisée. Nous l'avons mise en place avec un collectif de treize professionnels, chefs d'équipe des éboueurs, au sein du service de propreté de la ville de Paris. Plus précisément, ce travail vise à instruire les rapports complexes entre affect et développement de la pensée qui se réalisent dans le cadre de cette méthode. L'instruction de cette question scientifique doit permettre de mieux comprendre les processus affectifs et psychologiques qui se réalisent lorsque l'intervenant se prête à la mise en œuvre de ce cadre de travail, que ce soit en ergonomie ou en clinique de l'activité. Cette question de recherche se situe donc au carrefour de préoccupations scientifiques pluridisciplinaires : celles de l'ergonomie, qui cherche actuellement à penser le problème du développement du pouvoir d'agir dans l'intervention (Falzon, 2013 ; Coutarel, & al., 2015), et celles de la clinique de l'activité (Clot, 2008a, 2011, 2015a, 2015b), qui tente de mieux comprendre le rôle et la fonction de l'affectivité dans le développement de l'activité.

La demande d'intervention qui nous a été initialement adressée par la Ville de Paris n'avait bien sûr pas comme objet la méthode des autoconfrontations, mais le développement du métier de l'encadrement de proximité des éboueurs comme moyen de répondre au problème révélé par l'absentéisme. Elle fait ressortir la volonté de la direction du service d'aborder les problématiques de l'organisation sous l'angle du développement du métier, en favorisant le développement des ressources individuelles et collectives permettant la réalisation d'un travail de qualité. Nous avons organisé l'intervention afin d'agir à la fois sur le développement de ces ressources à l'intérieur du collectif, via la méthode des autoconfrontations croisées (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001 ; Kostulski, & Clot, 2007 ; Duboscq, & Clot, 2010), et à la fois sur la conception des tâches, en mettant en discussion les résultats des analyses produites par le collectif au sein d'un comité de pilotage dédié, composé par les principaux décideurs dans l'organisation. Du point de vue du développement du métier qui a constitué l'objectif de l'intervention, l'action engagée dans le cadre des autoconfrontations croisées visait à développer la dimension « transpersonnelle » (Clot, 2008a), du métier afin que le collectif puisse constituer une ressource pour l'activité individuelle de chaque chef d'équipe. L'action en comité de pilotage visait quant à elle à enrichir la définition des tâches et des missions prescrites aux chefs d'équipes, à développer

ce qu'on désignera ensuite comme la dimension « impersonnelle » du métier (Ibid.), afin que cette prescription puisse constituer une ressource renouvelée pour l'activité des chefs d'équipe.

L'obstacle majeur qu'il nous a fallu surmonter, dans l'action avec les professionnels, a concerné la difficulté finalement classique mais généralement sous-estimée à établir un dialogue sur le travail réel à l'intérieur du collectif lui-même, avant même le dialogue entre ce collectif et la hiérarchie. C'est pourquoi nous avons choisi après coup de focaliser notre objet de thèse sur le dialogue et ses propriétés.

Dans la dernière phase de l'intervention, des transformations réelles sont à l'œuvre dans la construction du dialogue entre le collectif et les décideurs. Un dialogue effectif s'est établi entre eux au fil des comités de pilotage successifs que nous avons organisés tout au long de l'intervention. Deux éléments en attestent. Premièrement, ce dialogue a débouché sur la production par le collectif, au cours d'un travail spécifique et itératif de plusieurs mois, d'une liste raisonnée de problèmes concrets rencontrés par les chefs d'équipe dans leur travail. Elle est destinée à « équiper », par un inventaire structuré des objets de dialogue, l'échange entre le collectif et la hiérarchie afin de poursuivre le développement du métier, éventuellement jusqu'à la reconception des tâches dans l'organisation. Le dialogue engagé dans l'organisation par le collectif a abouti à la production de cette liste, qui a dès lors constitué un support nouveau pour resserrer, hiérarchiser et documenter les discussions autour des objets concrets à transformer dans l'organisation pour permettre la réalisation d'un travail jugé de qualité pour les chefs d'équipes eux-mêmes. Deuxièmement, et à la suite de ce processus, la direction a souhaité poursuivre le travail engagé en accueillant une seconde intervention sur la base des résultats de la première pour instituer ce dialogue potentiel, devenu plus nécessaire entre le collectif et la hiérarchie dans l'organisation.

Pour que le dialogue puisse se développer entre ces deux instances, il a d'abord fallu que le collectif exerce une double fonction dans l'organisation (Quillerou-Grivot, 2011), à la fois psychologique et sociale, soutenue par le dispositif d'intervention. Le développement de la fonction psychologique du collectif constitue l'un des résultats du travail d'élaboration de l'expérience engagée lors des autoconfrontations croisées. Ce travail a permis de développer les ressources collectives au service de l'activité individuelle de chaque chef d'équipe, en organisant la comparaison entre les professionnels sur leur activité. Il a développé la fonction psychologique de ressource pour que le collectif puisse constituer un instrument de l'activité individuelle. D'autre part, la fonction sociale du collectif, ressource pour la transformation de

l'organisation, s'est développée dans le cadre des comités de pilotage. C'est dans ce cadre que la hiérarchie a pu faire l'expérience de l'utilité du collectif pour l'organisation du travail. C'est pourquoi, après plusieurs séances de travail en l'absence des chefs d'équipe, la direction a souhaité les inviter lors du dernier comité de pilotage, en qualité d'interlocuteurs directs, reconnaissant ainsi la part prise dans le travail en cours par le collectif pour ajuster avec les prescripteurs, l'organisation du travail. Ce souci manifesté par la direction du service signale, par son originalité, un mouvement plus général dans notre domaine : le développement d'un « management par la discussion » autour de la qualité du travail (Conjard, 2014), repéré au carrefour de plusieurs disciplines, de la psychologie du travail à la gestion en passant par l'ergonomie (Detchessahar, 2013 ; Falzon, 2013 ; Lhuillier, 2014). Cette insistance sur le rapport entre collectif et organisation du travail est centrale en psychologie du travail (Bobillier-Chaumon, 2013 ; Sarnin, 2012 ; Rouat, & Sarnin, 2013). D'autres exemples ont été étudiés dans cette perspective (Quillerou-Grivot, 2011 ; Bonnefond, Clot, & Scheller, 2015).

Mais, dans notre cas, ces deux fonctions fondamentales qui marquent le développement du métier dans l'organisation n'ont pu finalement exister qu'à la condition suivante : il a fallu que le collectif conquière une autorité nouvelle sur son propre travail. Il a fallu que les membres de ce collectif soient perçus par la direction comme des interlocuteurs potentiels, comme une ressource possible pour l'organisation du travail, ce qui n'était pas spontanément le cas au début de l'intervention, non sans raison bien sûr. Sur ce point précis, la méthode en autoconfrontation a également constitué un instrument de développement de la fonction sociale du collectif en comité de pilotage. Après coup on peut affirmer que ce sont les films réalisés avec le collectif (lors des autoconfrontations) et utilisés lors des comités de pilotage qui ont permis d'anticiper la présence effective des professionnels en fin d'intervention. Même en l'absence des chefs d'équipe, ces séquences vidéos ont permis aux concepteurs de l'organisation, dans ces comités de pilotage, de « regarder » le collectif comme un instrument pour leur propre activité de conception, en tant que « fenêtre ouverte sur le réel », moyen d'y accéder pour réfléchir à l'organisation.

Au cours de l'intervention, la méthode en autoconfrontation croisée que nous avons employée a donc engagé les différents protagonistes de l'organisation, les professionnels de terrain d'abord, à envisager pour eux la possibilité d'un dialogue direct en comité de pilotage. Alors qu'au début de l'intervention, cette rencontre était improbable au regard des habitudes des concepteurs de l'organisation, mais aussi difficilement envisageable du point de vue des chefs d'équipe eux-mêmes, le dialogue a pourtant pu se construire sur la base des éléments que

nous avons décrit précédemment. Ce dialogue réalisé entre les chefs d'équipe et leur hiérarchie a entraîné l'intervention au-delà de la temporalité initialement prévue, marquant l'intérêt attesté des différents acteurs pour la démarche engagée. C'est la raison pour laquelle la direction s'est donnée, avec le CRTD[1] du CNAM, les moyens de poursuivre l'expérience.

Cet engagement renouvelé a offert un destin favorable à la dynamique collective alors à l'œuvre.

Comment le collectif a-t-il pu retrouver une autorité suffisante sur son propre travail pour accepter de devenir un interlocuteur direct des décideurs dans l'organisation ? Comment la méthode des autoconfrontations a-t-elle pu permettre de développer cette autorité du collectif sur son propre travail ? Comment a-t-elle engagée les chefs d'équipe jusqu'à l'échange direct avec leur hiérarchie, alors même que cet échange — improbable pour nous aussi — semblait au départ difficilement envisageable, pour les uns comme pour les autres ?

Ces questions sont d'abord pour nous une énigme. Ce sont elles précisément que nous allons tenter d'instruire. Elles ne le sont guère dans la littérature et pourtant décisives pour la construction des « espaces de discussions » régulièrement préconisés (Detchessahar, 2013 ; Falzon, 2013 ; Conjard, 2014). De ce fait, elles constituent le centre de ce travail. Nous espérons ainsi mieux documenter, au plan technique et du coup, conceptuel, les conditions d'émergence du dialogue sur la qualité du travail. Les connaissances sur cette question sont de nature à enrichir, d'un point de vue psychologique, la discussion interdisciplinaire engagée.

Afin de comprendre de quelle manière le dialogue sur le travail concret a pu se construire dans l'organisation, la méthode d'intervention que nous avons utilisée mérite d'être analysée en profondeur au moyen des matériaux empiriques que nous avons rassemblés. Il nous faut comprendre comment, et pas seulement pourquoi, la méthode en autoconfrontation a permis un engagement subjectif et opérationnel dans l'intervention jusqu'à la confrontation directe avec la direction ; sachant que la question du travail, de ce qu'on peut y faire ou pas, a occupé la première place dans l'échange. Nous cherchons donc à savoir comment le moyen d'action que nous avons utilisé a fonctionné, c'est-à-dire comment l'autoconfrontation a permis de produire ce niveau d'engagement initialement improbable du collectif dans le dispositif d'intervention, inattendu aux yeux mêmes des professionnels avec qui nous avons travaillés.

Sur ce point, nous avons pu repérer les effets de notre action qui visait à installer un dialogue entre les chefs d'équipe du collectif. Dans ce milieu dans lequel le rapport des concepteurs au travail réel se réduit parfois, même à leur corps défendant, au contrôle et au rappel des règles,

[1] Centre de Recherche sur le Travail et le Développement

l'installation d'un dialogue sur les critères de la qualité du travail est loin de constituer une évidence. Mais, entre les chefs d'équipe eux-mêmes, la question du travail et de la délibération sur les critères de qualité du travail n'est pas centrale au début de l'intervention. C'est pourquoi le travail de co-analyse en autoconfrontation a souvent entraîné les chefs d'équipe dans une « expérience affective ». C'est dans ce cadre inhabituel qui convoque une diversité de points de vue qu'ils ont fait l'expérience répétée des plaisirs et des déplaisirs associés à la confrontation à leur activité et à celle de leurs collègues. Cette expérience s'est révélée au cours de la co-analyse, à travers les nombreux étonnements, les formes de résistances, les agacements, mais aussi les moments de plaisir ou de joie associés aux analyses de leur activité. On pourrait dire que, dans ce milieu particulier de la « propreté », les chefs d'équipe ont pu faire l'expérience d'un genre de dialogue inhabituel, d'abord entre eux, puis avec leur hiérarchie. Mais cette expérience a provoqué des effets, en bousculant les habitudes ou en percutant parfois les idées « préconçus » des chefs d'équipe.

C'est pourquoi, l'hypothèse principale que nous faisons et qui nous permet d'explorer l'engagement des chefs d'équipe dans le dialogue entre eux, et ensuite jusqu'au comité de pilotage, renvoie, dans les analyses collectives, aux rapports entre l'affect et le développement de la pensée. Nous postulons que, dans les dialogues en autoconfrontation croisée entre les chefs d'équipe, l'affect a constitué le moteur de cet engagement, il a été une source du développement de la pensée, et, par suite, une source du développement de leur autorité dans la situation. Loin de constituer un frein au développement de la co-analyse, c'est l'affect – qu'il nous faudra définir – qui a entraîné le dialogue à l'intérieur du collectif, et qui a permis aux chefs d'équipe d'envisager la possibilité d'un échange avec les concepteurs à propos de leur travail.

Ce travail de recherche fait donc un pas de côté vis-à-vis des résultats pratiques de l'intervention dans l'organisation toute entière : il ne cherche pas à comprendre comment s'est développée l'activité pratique des chefs d'équipe, du moins pas directement, mais il cherche plutôt à comprendre le rapport existant entre la méthode utilisée et les résultats de l'action réalisée, par la médiation des affects.

Dans *La signification historique de la crise en psychologie*, Vygotski notait qu'il y a deux manières complémentaires de faire de la recherche en psychologie : « dans le premier cas, les concepts ne constituent pas un objet, un but, ou un objectif de la connaissance ; ils sont des outils, des instruments, des procédés auxiliaires et ce sont les faits qui constituent le but, l'objet de la connaissance. A l'issue d'une recherche, le nombre de faits qui nous sont connus

s'est accru, mais pas le nombre de concepts ; ces derniers, au contraire, comme tout instrument de travail, s'affaiblissent et s'altèrent avec l'usage, ont besoin de révision et, souvent, doivent être remplacés. Dans le second cas au contraire, nous étudions les concepts en tant que tels ; leur correspondance avec les faits n'est qu'un moyen, une manière, un procédé, une vérification de leur validité. Il en résulte que nous ne découvrons pas de nouveaux faits, mais que nous acquérons, ou de nouveaux concepts, ou de nouvelles connaissances sur eux. » (Vygotski, 1999, p.116). Ici, nous n'étudions pas uniquement des concepts (nous étudions par exemple le concept d'affect), mais surtout la méthode des autoconfrontations en tant que telle. Ce travail de thèse constitue une tentative pour enrichir la conceptualisation propre à la méthode des autoconfrontations croisée. Il vise à identifier dans la méthode les rapports complexes entre l'affect et le développement de la pensée. Bien que la thèse s'inscrive dans une perspective en clinique du travail, les résultats acquis sur le fonctionnement de la méthode à l'issu de ce travail devraient éclairer les processus affectifs et psychologiques à l'œuvre dans l'autoconfrontation. Au-delà de la méthodologie générale qui préside à l'usage que nous en avons fait, ce pourrait être vrai dans tous les cas où l'intervenant utilise des films de l'activité pratique pour engager les professionnels dans une « activité réflexive », comme c'est le cas en ergonomie et en psychologie ergonomique (Mollo, & Falzon, 2004 ; Cahour, & Licoppe, 2010).

Poursuivant la réflexion ci-dessus, Vygotski ajoute que « lorsqu'on examine à deux reprise une goutte d'eau au microscope, il peut s'agir de deux processus totalement distincts, bien que la goutte d'eau et le microscope soient les mêmes les deux fois : la première fois, à l'aide du microscope, nous étudions la composition de la goutte d'eau, alors que la deuxième fois, à l'aide de l'observation de la goutte d'eau, nous vérifions la fiabilité du microscope même. » (Ibid.). Cette métaphore est utile afin de comprendre l'objet de notre recherche. Ici, nous étudions, à travers l'analyse des matériaux dialogiques issus de l'action, le rapport affect/pensée dans la méthode des autoconfrontations croisées ; nous étudions la fiabilité du « microscope » grâce à l'analyse de « la goutte d'eau », et non l'inverse.

Nous soutenons la thèse suivante : les affects mobilisent les professionnels dans le dialogue, ils opèrent de manière centrale dans le développement du dialogue entre eux. Et c'est ce développement qui peut expliquer l'autorité renouvelée – d'abord à leurs propres yeux – que les chefs d'équipe ont pu acquérir sur leur propre situation professionnelle.

La méthode mérite donc d'être « révisée », elle mérite d'être repensée dans son rapport à l'affect afin de mieux comprendre de quelle manière nous avons pu obtenir ces résultats dans

l'intervention, mais aussi afin d'outiller éventuellement la méthode pour les interventions à venir ou en cours, que ce soit en psychologie ou en ergonomie.

Pour étudier la manière dont l'affect peut constituer une source du développement du dialogue dans le collectif, nous analysons le développement des rapports affect/pensée dans le cours des dialogues. Mais ce rapport ne peut être complètement étudié sans considérer un autre rapport fondamental déjà bien renseigné en psychologie : le rapport entre la pensée et le langage (Vygotski, 1997). Pour concevoir la fonction des affects dans le développement de la pensée, nous nous intéressons au langage comme mode de réalisation de la pensée. Ainsi, l'étude de l'affect dans le dialogue nous confronte au problème de la conception des rapports affect/pensée/langage dans le cours des autoconfrontations croisées. C'est pourquoi nous mobilisons dans ce travail de thèse deux types de connaissances théoriques qui nous permettent de renseigner ce rapport : des connaissances issues d'un courant de la linguistique, et des connaissances issues de la psychologie. La mobilisation des travaux d'une linguistique en situation constitue pour nous un moyen pour mieux comprendre, à l'intérieur de la méthode en autoconfrontation croisée, les rapports psychologiques complexes et développementaux entre l'affect, la pensée et le langage.

L'analyse de l'affect dans son rapport au développement de la pensée dans le cadre de l'autoconfrontation n'a jusqu'à présent pas constitué un objet de recherche en soi. L'autoconfrontation est regardée le plus souvent comme un instrument de connaissance pour le chercheur ou, au mieux, de développement de la pensée pour les professionnels (Theureau, 2010 ; Mollo, & Nascimento, 2013 ; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001 ; Faïta, & Vieira, 2003 ; Kostulski & Clot, 2007). Notre travail vise donc à apporter un éclairage nouveau sur ces rapports – affect compris – afin qu'ils puissent être rendus plus explicites, et qu'ils puissent aussi constituer un moyen de l'action en milieu de travail. Nous cherchons à éviter qu'ils ne soient un « angle mort » de l'action, qui pourrait en retour faire obstacle à l'intervention.

L'objet de cette thèse de psychologie, dans le champ de l'analyse du travail, est de soutenir que le dialogue entre les professionnels sur leur activité peut être développé non pas en « supprimant » l'affect, mais au contraire à condition que ces professionnels puissent se sentir librement affectés par l'analyse dans laquelle ils s'engagent. Cette définition de notre objet est « réductrice » et limitée au regard de l'intervention conduite à la Mairie de Paris, même si elle est, au second degré, au centre de l'action.

Malgré cette « réduction » assumée, la première partie de la thèse vise à présenter le plus complètement possible le dispositif d'intervention que nous avons déployé auprès des chefs d'équipe des éboueurs de la ville de Paris. Nous reviendrons de manière plus précise sur les développements de cette intervention et sur ce qu'elle a produit dans le collectif et dans l'institution. Cette présentation empirique constitue également un moyen d'expliciter l'objet de recherche que nous avons rapidement présenté plus haut. Car c'est sur la base des résultats de l'intervention et des questions qu'ils soulèvent que s'est constitué l'objet de notre recherche.

La seconde partie vise à poser un cadre théorique qui nous permette de concevoir les rapports affect/pensée/langage dans le cadre de l'activité dialogique en autoconfrontation. Nous développerons dans cette partie la conception de l'affect et la conception de l'activité sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour instruire notre question de recherche. Il nous faudra un peu de temps pour le faire, tant il s'agit d'aborder dans cette partie des problèmes habituellement sous-estimés dans les traditions de l'analyse du travail.

La troisième partie propose une analyse instrumentée des matériaux empiriques recueillis lors des autoconfrontations croisées. Cette analyse nous permet d'attester des rapports développementaux entre l'affect et l'activité de pensée dans le dialogue entre les professionnels. Elle nous permet également, en retour, de spécifier ces rapports du point de vue conceptuel. Une précision s'impose : les résultats empiriques produits sont circonscrits et finalement, modestes. Mais nous avons préféré la modestie et le sérieux dans ce domaine où même les techniques d'analyses sont à mettre au point.

Enfin, la dernière partie nous permettra de mettre en perspective ces résultats de recherche en les discutant, à la fois du point de vue conceptuel et théorique, mais aussi du point de vue de l'intervention en milieu de travail et ses méthodes.

Première partie

Intervention et cadre de la recherche

1. Le « milieu de la propreté »

1.1. Organisation générale de la Direction de la Propreté et de l'Eau (DPE) et du service Technique de la Propreté de Paris (STPP)

La Direction de la Propreté et de l'Eau (DPE)[2] est chargée de réaliser les activités de nettoiement de la Ville d'une part, et les activités de maintenance et de développement des infrastructures relatives au traitement et la conduite de l'eau d'autre part.

Quatorze « divisions » réparties sur l'ensemble du territoire Parisien sont en charge de l'exploitation de la propreté, c'est-à-dire qu'elles doivent assurer la prise en charge de la collecte des déchets et la propreté sur le ou les arrondissements parisiens dont elles ont la responsabilité. Dans chaque division, on compte entre 300 et 400 éboueurs répartis en ateliers de travail au sein de l'arrondissement. Du point de vue de l'organisation, chaque division est gérée par un « chef de division », ingénieur de la ville de Paris, lui-même rattaché directement au chef du STPP. Il n'y a pas de relation hiérarchique entre les missions et les divisions, ni entre les missions et les services supports.

Les divisions ont en charge l'exécution du service de propreté. Elles doivent mettre en œuvre, avec les moyens dont elles disposent, la collecte des déchets et le nettoiement des rues de la capitale (collecte des objets encombrants, nettoiement des rues, déblaiement des marchés).

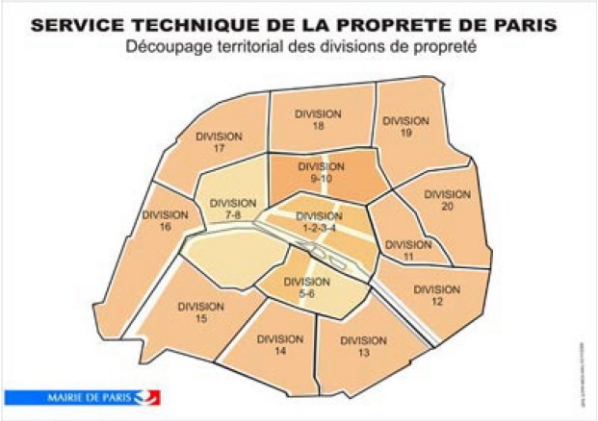


Figure 1 : Le découpage territorial des divisions de propreté

[2] La ville de Paris se décompose en un ensemble de directions, chacune en charge de réaliser un service particulier dans la collectivité. La Direction de la Propreté et de l'Eau (DPE) est l'une des 12 directions existante. Sur les 7000 salariés en emploi au sein de la DPE, environ 5000 exercent le métier d'éboueur, et 600 le métier de chef d'équipe.

A l'intérieur de chaque division, le secteur est lui-même découpé en trois ou quatre sous-secteurs qui comportent deux ateliers de travail. Enfin, dans chaque atelier entre 20 et 30 éboueurs travaillent sous la responsabilité de deux ou trois chefs d'équipe. Aussi bien les chefs d'équipe que les éboueurs travaillent « au roulement » horaire : leurs journées de travail et de repos varient chaque semaine selon une logique de roulement préétablie par l'organisation.

Nous reprenons ci-dessous (figure 2) un organigramme présentant la structure hiérarchique de l'organisation.

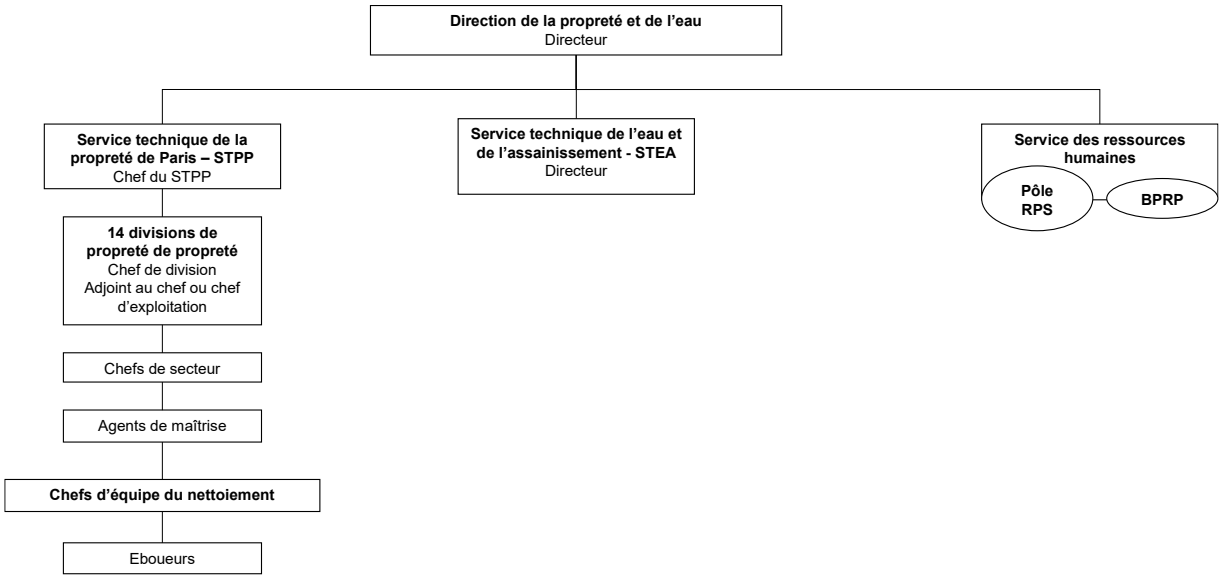


Figure 2 : Organigramme de la DPE et du STPP

1.2. Présentation des activités principales du STPP : la collecte et le nettoiement

Les activités du service se divisent selon deux axes : l'activité de collecte des déchets et l'activité de nettoyage. Nous décrirons ici la manière dont s'organise chacune de ces deux activités et leurs spécificités.

Selon l'arrondissement considéré, la collecte des déchets peut être assurée soit en interne, ou « régie », soit la collecte est assurée par un prestataire privé (Veolia, SITA, Derichebourg, etc.). Dans ce dernier cas, le STPP n'exerce alors qu'un contrôle sur la prestation effectuée. Les activités de propreté (collecte des objets encombrants, balayage et nettoiement des rues, etc.) sont quant à elles toujours assurées en régie par le STPP.

La collecte des ordures ménagères est réalisée chaque jour à Paris. Les bennes et les chauffeurs sont fournis par la « Section des Moyens Mécaniques » (SMM) qui répartit ces

ressources sur les différents arrondissements. La SMM dispose pour cela de garages situés à la périphérie de la ville et effectue la répartition des bennes et des chauffeurs chaque matin, en fonction des besoins et de la disponibilité du matériel (panne sur une benne, etc.). Lors de l'arrivée de la benne à l'atelier sur lequel elle a été affectée, à 6h du matin, le chauffeur retrouve l'équipage affecté sur la benne par le chef d'équipe de l'atelier. Cet équipage est constitué de deux « ripeurs », nom attribué aux éboueurs affectés à la tâche de collecte. Le chauffeur et les ripeurs, pour réaliser la collecte, doivent suivre un itinéraire prédéfini par l'organisation au sein du secteur.

L'activité de nettoyage est composée de trois activités principales : la collecte des objets encombrants, le nettoiement des rues et le déblaiement des marchés découverts. La collecte des objets encombrants est réalisée à l'aide d'engins spécifiques.

L'activité de nettoyage des rues est organisée selon des « zones cohérentes de traitement » (ZCT), ou « cantons », qui découpent le secteur de l'atelier de travail en plusieurs sous-secteurs (cf. figure 3) qui sont ensuite répartis sur l'ensemble des éboueurs de l'atelier chaque jour, en fonction de l'état de propreté.

L'organisation a définie, pour chaque atelier, un « plan de propreté » qui fixe les priorités à respecter en ce qui concerne le nettoiement de ces zones de traitement (quartier, état de souillure quotidien, nombre de plaintes, etc.), voire même les priorités à l'intérieur de chaque ZCT (présence d'une école, sortie de métro, zone de passage, etc.). Lorsqu'un éboueur est affecté au balayage, il doit entretenir la propreté de la ZCT qui lui est attribuée dans le temps imparti correspondant à une demi-journée de travail.

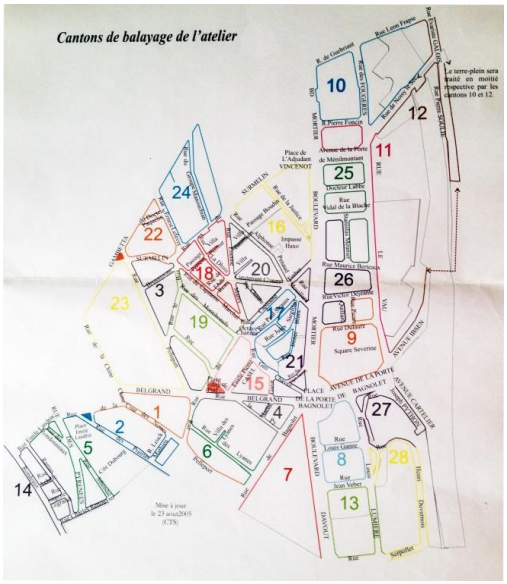


Figure 3 : Répartition des Zones Cohérentes de Traitement (ZCT) pour un atelier de travail

Les ZCT sont numérotées, parfois en fonction de la priorité de traitement qu'elles représentent (1 = très prioritaire, 27 = peu prioritaire). On compte, d'une manière générale, une vingtaine de ZCT par atelier.

Le déblaiement des marchés découverts consiste, lorsque le marché est terminé et que les commerçants ferment leurs étals, à nettoyer la zone. Pour cela, une équipe d'éboueur est formée dans l'atelier à proximité du marché, et une benne est mise à disposition par la SMM ou par un prestataire externe afin de prendre en charge les déchets du marché (cagettes, invendus, etc.). Les éboueurs se répartissent le travail en deux parties : une équipe est affectée au balayage de la zone, une autre équipe ramasse les gros déchets (cagettes et invendus) et les jette dans la benne, et une dernière équipe est chargée de passer à la suite des deux première à l'aide d'une « laveuse » afin de terminer l'opération de nettoiement du trottoir et de la chaussée. Suite à de nombreux accidents et incidents lors des déblaiements de marchés, l'organisation a mis en place des procédures de sécurité plus strictes aux abords de la benne (barrières de sécurité, fermetures des voies de circulation pendant le temps nécessaire au déblaiement, etc.).

L'ensemble de ces activités sont réalisées chaque jour dans chaque atelier de travail. Ce sont les chefs d'équipe qui sont en charge de les organiser et de les coordonner avec les éboueurs, en affectant les tâches et les moyens en fonction des ressources (techniques ou organisationnelles) dont ils disposent.

1.3. Le travail des chefs d'équipe de la propreté

Les chefs d'équipe organisent le travail de l'atelier. Ils sont chargés de réaliser les tâches liées à l'exploitation, mais aussi un certain nombre de tâches administratives.

Le chef d'équipe encadre directement les éboueurs d'un atelier chargé d'assurer la propreté des voies publiques d'une zone géographique définie. Ses principales missions consistent à[3] :

- planifier et coordonner les activités et les tâches des éboueurs ;
- participer à la définition des plans de propreté (programmation de nettoyage des secteurs) ;
- contrôler les travaux et les tâches ;

[3] Informations issues de la fiche de poste réalisée par l'organisation

- mettre en œuvre la démarche qualité et le plan de prévention des risques professionnels ;
- signaler les problèmes de propreté (affiches, graffitis, lieux de dépôts sauvages, …) ;
- répartir les tâches saisonnières (ramassage des feuilles, curage des grilles d'arbres, sablage-salage) ;
- suivre et évaluer les stagiaires.
- donner des instructions et contrôler leur réalisation ;
- contrôler et évaluer la qualité du travail des agents/des équipes ;
- contrôler l'application des règles d'hygiène/sécurité ;
- motiver ses collaborateurs et valoriser leur travail ;
- rédiger des rapports et des bilans d'activité.

Pour effectuer ces tâches, les chefs d'équipe doivent réaliser une partie de leurs activités à l'intérieur de l'atelier de travail (mise en route du travail le matin, fermeture de l'atelier en fin de journée, tâches administratives, etc.) et une autre partie « sur le terrain » (contrôle du travail, préparation à la planification, relevés des affiches et des graffitis, etc.). La journée de travail type est donc découpée entre des activités qui se déroule dans l'atelier et des activités à l'extérieur, dans les limites du secteur définit par l'organisation.

1.4. La vie du milieu : un dialogue peu présent dans un métier dévalorisé

Le milieu de la propreté a fait l'objet d'un certain nombre de publications. Nous ne les reprendrons pas toutes ici. Mais nous choisissons de présenter les éléments qui, dans le champ de l'analyse du travail, ressortent de ces travaux et qui caractérisent le milieu de la propreté.

Les éléments qui caractérisent le milieu de la propreté font le plus souvent référence aux contraintes du métier d'éboueur. Une large littérature reprend les questions de pénibilité (Gilles, & Molinié, 2004 ; Volkoff, 2006), les contraintes de rythme associées à l'activité de collecte (Michel, 2011), ou encore l'intensification du travail dans ce secteur (Pueyo, & Volkoff, 2011 ; Millanvoye, & Pueyo, 2006).

En ergonomie, Morlet (2011), ou Pueyo et Volkoff (2011), ont montré à quel point le travail des éboueurs est exigeant et à quel point il comporte des risques pour la santé et la sécurité. Mais ils montrent surtout que, face à cette pénibilité, les éboueurs développent des stratégies

d'économie pour réaliser les tâches et atteindre les objectifs fixés. Par exemple, Morlet (2011) note que les éboueurs « mettent en œuvre des stratégies de travail individuelles et collectives qui leur permettent de préserver leur santé tout en étant efficace » (p.156). Parmi ces stratégies, l'auteur relève les exemples suivants dans l'activité de collecte des déchets : « lors de la manutention de sacs, les équipiers de collecte expérimentés montrent une réelle économie d'effort se traduisant notamment par la diminution des déplacements, la réduction de la durée des efforts (lancer plutôt que transporter), l'utilisation du poids du corps pour faciliter la manutention (contrepoids et transfert de poids), la continuité du mouvement (manutention dynamique). A l'occasion de la manutention des bacs, la manipulation de deux bacs est envisagée en absence d'obstacles (marche, trottoir, etc.) et si le volume des bacs ne dépasse pas 240 litres. Enfin, lors de l'accrochage des bacs derrières la benne, en fonction du nombre de bacs à vider, les deux équipiers de collecte se répartissent des rôles spécifiques (l'un à la commande vidage, l'autre au déplacement des bacs), ce qui permet d'alterner des tâches moins lourdes physiquement permettant la récupération. » (p.164-165).

A ces contraintes de pénibilité s'ajoutent toutes celles relatives au rapport subjectif singulier entre les « travailleurs des déchets » (Corteel, & Le Lay, 2011) et leur propre travail. Dans le milieu de la propreté, c'est le déchet qui constitue l'objet de travail. Or le déchet, c'est d'abord « une place, un rang : celui du bas, de l'inférieur, de l'impur, de l'infect, de l'indigne, de l'intouchable. » (Lhuillier, 2005, p.78). Travailler avec et sur le déchet « c'est se confronter au dégoût, à la répulsion, la sienne propre et celle des autres qui ne manquent pas de porter un regard méprisant sur ces activités ou détournent le regard pour maintenir le rebut dans l'oubli. » (Ibid., p.79). C'est pourquoi, face à cet objet si exigeant, les auteurs décrivent la montée des enjeux identitaires qui se réalise dans ce milieu. Pour rendre cet objet supportable, ceux qui travaillent au contact du déchet doivent trouver le moyen de le mettre à distance, par exemple en mettant en œuvre des formes de « défenses […] à la mesure de l'intensité de la menace identitaire » (Lhuillier, & Cochin, 1999, p.72). Pour Lhuillier (2005), cette mise à distance se prolonge jusque dans les pratiques discursives : « le vocabulaire utilisé vise à supprimer la charge affective associée à l'univers de l'ordure. La langue utilisée pour signifier cette chose doit être épurée, dégagée de la fange qui colle au signifiant. » (p.81). L'auteure s'appuie ici sur les travaux de E.C. Hugues (1996) qui a définit la notion de « sale boulot » en référence aux activités reliées à la souillure et à la transgression. L'activité de ramassage des ordures fait alors partie de ces métiers dans lesquels ses membres « sont de manière récurrente pratiquement obligés d'apparaitre dans un rôle dont ils pensent qu'ils

devraient avoir un peu honte » (Hugues, cité par Corteel, & Le Lay, 2011, p.25). C'est pourquoi, beaucoup d'éboueurs parisiens affirment par exemple, lorsqu'on les questionne sur leur travail, « je travaille à la Ville de Paris. ». En utilisant ces termes « ils mettent en avant leur employeur pour mieux occulter leur métier et participent ainsi au processus d'invisibilisation de ce dernier, dans une tentative de se ménager une protection contre le stigmate. » (Ibid.). Dans ce cadre, les métiers de la propreté sont souvent associés à une forme de dévalorisation sociale qui a des effets jusque dans l'activité pratique des professionnels du déchet.

Mais, face à chacune des contraintes ainsi étudiées, la vie du milieu s'organise. Comme dans d'autres milieux de travail, les individus et les collectifs du milieu de la propreté développent « des trouvailles » ou des « bricoles » (Poussin, 2011, p.195), avec lesquelles ils vont pouvoir travailler « malgré tout ». C'est là un travail d'organisation (De Terssac, 1998) que Poussin (2011) a tenté de décrire à partir d'une intervention réalisée dans les ateliers de propreté, auprès des éboueurs de la Ville de Paris. L'auteure montre notamment que, face au manque de prescription, les éboueurs inventent des outils qu'ils se fabriquent eux-mêmes pour travailler, « un ensemble d'inventions censées répondre au manque de matériel ou à son inadaptation. » (p.195). Ces outils concernent par exemple « les morceaux de caoutchouc pour améliorer la lance ; les canettes de boissons qui sont utilisées comme gobelets à seringues, ou encore, compressées, pour bloquer les plaques des bouches de lavage ; les bâtons utilisés pour pousser les déchets coincés entre les roues des voitures et le trottoir ; les morceaux de moquettes récupérés pour faire des barrages et les morceaux de carton dont ils se servent comme pelles (appelés les « raclettes »). » (Ibid.). Pour l'auteur, ces trouvailles constituent autant de « répliques » à la prescription de la part des éboueurs, qui cherchent à trouver les moyens de l'efficience et de l'efficacité de leur action face à une prescription floue ou absente. Mais l'efficience et l'efficacité ne constituent pas les seuls facteurs explicatifs des initiatives des éboueurs en matière d'outillage. Pour Poussin (Ibid.) « le choix d'utiliser les raclettes plutôt que la pelle n'est pas qu'une question d'efficacité ou d'efficience, mais "il faut ajouter le sens de l'action pour les sujets" (Clot, 1999, p.126), sens que nous pouvons dire engendré par "la série des rapports et conflits entre les buts et les mobiles" (ibid.), entre les buts d'action (ce qui la dirige) et ses mobiles (ce qui la pousse). » (p.196-197).

Dans ce milieu, caractérisé ici par un déficit de prescription, un travail d'organisation se développe pour réussir à faire ce qui est à faire. La recherche de l'efficacité de l'action est au principe de ce travail d'organisation, sans lequel rien ne pourrait fonctionner. Mais le sens de

l'action intervient lui aussi dans ce travail d'organisation. Sur ce versant, Poussin indique qu'il est « impossible de pouvoir cerner les mobiles des éboueurs à créer ainsi leurs outils, ceux-ci étant forcément complexes et pas nécessairement conscients. Mais des pistes de réponse peuvent être trouvées dans certains de leurs propos sur la façon dont leur métier est considéré. Ils disent être perçus comme des "fainéants". La conception et la fabrication de leurs outils, qui est non pas économie mais au contraire investissement supplémentaire de soi dans le travail, peut être vu comme une réponse à cela. » (Ibid., p.197).

Ainsi, le métier d'éboueur est l'un des plus dévalorisé qui soit, et le travail d'organisation qui s'y réalise porte la trace de cette dévalorisation. Mais, paradoxalement, le déchet peut constituer une ressource : « Il encombre, il salit, il pue, mais il peut retrouver une nouvelle qualification quand, rescapé du chaos, il renaît au monde des objets. » (Lhuillier, & Cochin, 1999, p.82). Dans ce contexte, on comprend que la récupération des déchets, interdite officiellement par l'organisation, prenne une place symbolique importante dans le milieu de la propreté. En récupérant les déchets et en leur donnant une seconde vie comme instrument de travail, les éboueurs répondent et répliquent « aux riverains qui les ont jetés » (Poussin, 2011, p.197). Mais c'est également répondre « aux chefs qui leur donne l'objectif de les faire disparaître » (Ibid.). C'est enfin une manière de répliquer à une organisation qui sépare les concepteurs des travailleurs de première ligne (Ibid.). En inventant leurs propres outils de travail, le plus souvent à partir de déchets, les éboueurs tentent de faire quelque chose de la situation dans laquelle ils se trouvent. Ils cherchent à prendre le dessus sur les situations dégradées auxquelles ils se confrontent quotidiennement.

La perception de la « fainéantise » des éboueurs prend sa source à l'extérieur de l'organisation, dans la société, mais également en son sein. C'est ce qu'a pu remarquer T. Rousseau (2012) dans l'étude qu'il a réalisée sur l'absentéisme des éboueurs de la Ville de Paris. Dans son travail, l'auteur décrit les rapports sociaux complexes qui existent au sein du service. Il indique par exemple que « pour certains responsables, ça serait la perte de centralité de la valeur travail qui expliquerait l'absentéisme […] Le salarié ne vivrait plus comme autrefois le travail ; il ne serait plus prêt à y sacrifier son confort. Devant les difficultés, il rechignerait à se mobiliser pour surmonter les obstacles et venir quand même au travail. » (p.132). On retrouve ici la perception dévaluée du métier relevée précédemment, mais qui circule cette fois ci à l'intérieur de l'organisation elle-même. De manière plus précise, Rousseau (Ibid.) note que les explications de l'absentéisme par les concepteurs de l'organisation ciblent en particulier la figure « des jeunes » : « ceux-ci sont accusés de ne pas

faire leur part de boulot, de se soustraire à leurs obligations à la moindre occasion. Cette génération aurait trop d'attentes, trop de diplômes, serait immature et ne supporterait pas la discipline inhérente à un travail salarié. Comme l'explique un cadre : "les absents, ce sont les jeunes : ils n'ont pas de conscience professionnelle, le problème est là. Ils font la fête et oublient de venir". Une véritable *classe de loisirs*, confondant droit et obligation du travail salarié, serait ainsi responsable de la dégradation de l'absentéisme dans ce service. » (p.132-133). L'auteur indique également que cette explication est largement acceptée par les acteurs de l'entreprise, y compris chez les salariés eux-mêmes et chez les syndicalistes. Pour ces derniers, c'est surtout la charge de travail qui est trop intense, « il en est trop demandé aux salariés et ceux-ci, dans ce contexte, sont poussés naturellement à s'absenter pour reprendre souffle et compenser les surcharges de travail. » (Ibid., p.133).

Dans ce milieu, les rapports sociaux sont donc complexes, on le voit à travers l'exemple de l'absentéisme. La dévalorisation du métier existe à l'intérieur de l'organisation. Elle peut être portée par les éboueurs eux-mêmes, mais aussi par les concepteurs ou par les organisations syndicales : « pour la direction, les absences semblent en partie volontaires, susceptibles d'être réduites par une politique adéquate de prévention et de contrôle. Pour les représentants du personnel, l'absentéisme relève d'un excès de charge de travail et toute discussion devrait commencer par l'octroi de moyens supplémentaires. » (Ibid.).

On comprend donc mieux pourquoi, au sein des ateliers de travail, les éboueurs organisent des formes de répliques à l'organisation du travail. Ces répliques s'inscrivent jusque dans leurs actes et la manière dont ils font usage de leurs outils de travail, car la question de l'engagement au travail concentre dans ce milieu les « forces symboliques ». Pour pouvoir y travailler, il faut montrer en permanence, à soi-même et aux autres, que l'on n'est pas un « fainéant » : pour les riverains, pour les concepteurs, pour les organisations syndicales, et pour le collectif dans lequel on travaille.

On retient également l'état du dialogue « affaibli » au sein de l'organisation entre les professionnels de terrain, les organisations syndicales et les concepteurs. Les analyses de Rousseau (2012), qui nous semblent pouvoir être élargies au-delà de l'absentéisme, montrent comment les objets principaux des échanges entre ces acteurs se sont constitués sur la base de l'histoire particulière du « milieu de la propreté », mais aussi comment ils semblent aujourd'hui « grippés », et comment ils peuvent empêcher à la parole d'avoir une fonction utile dans l'organisation.

2. L'intervention : principes méthodologiques et méthodes

Avant de présenter dans la partie suivante le déroulement de l'intervention réalisée dans le milieu de la propreté, il nous faut revenir aux fondements théoriques et méthodologiques de l'intervention en clinique de l'activité. Les concepts, les méthodologies et les méthodes de la clinique de l'activité se sont construits pour une grande part sur l'expérience d'un certain nombre d'interventions en milieu de travail, que ce soit dans le secteur privé (Duboscq, 2009 ; Miossec, 2011 ; Quillerou-Grivot, 2011) ou dans des institutions publiques (Fernandez, 2004 ; Litim, 2006 ; Roger, 2007 ; Simonet, 2011 ; Poussin, 2014). Cette partie sera l'occasion pour nous de présenter quelques repères théoriques et méthodologiques issus de ces expériences antérieures, et que nous avons cherché à mobiliser pour construire notre intervention à la Ville de Paris. En clinique de l'activité, l'intervention vise à seconder les professionnels dans le développement de leur pouvoir d'agir, sur leur milieu et sur eux-mêmes, en développant leur rayon d'action dans l'organisation (Clot, 2011). L'action n'est donc pas uniquement un moyen de la recherche. Elle vise d'abord à modifier, à la demande des professionnels, les situations réelles de travail dégradées (Clot, 2008a). Autrement dit, l'intervention en milieu de travail est la première étape du processus de recherche. Lors de l'intervention, le but visé n'est pas la production de connaissances, mais la mise en place d'un cadre qui permet aux professionnels de « s'expliquer avec ce qu'ils font pour qu'ils puissent éventuellement faire autrement, s'ils pensent devoir ou pouvoir le faire » (Clot, 2008c). La phase d'intervention est alors entièrement consacrée à rechercher, pour l'intervenant « les chemins de l'action transformatrice » (Ibid.) sur le terrain. Dans ce cadre, les connaissances sont utilisées comme des ressources pour conduire l'intervention et l'action de l'intervenant. Afin de seconder les professionnels dans le développement de leur pouvoir d'agir – qui constitue l'objet de l'intervention – les méthodes les plus fréquemment mises en œuvre sont l'instruction au sosie (Oddone, Rey, & Briante, 1981 ; Clot, 1995, 2008a, 2014 ; Bournel-Bosson, 2006) ou l'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheler, 2001 ; Clot, 1999, 2008a).

2.1. Perspective historico-culturelle et développement du pouvoir d'agir : repères méthodologiques

La perspective historico-culturelle sur laquelle nous nous appuyons prend sa source dans les travaux de Vygotski. Pour ce dernier, « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 2003, p.76). Le comportement observable est un « système de réactions qui ont vaincues » (Ibid., p.74). Ainsi, l'activité réalisée n'est qu'une partie de ce qui aurait pu se faire. C'est ce que Clot a conceptualisé sous la forme d'une distinction entre « l'activité réalisée » d'une part, et le « réel de l'activité » d'autre part. En ce sens, l'activité réalisée n'a « pas le monopole du réel de l'activité […] l'activité empêchée comme l'activité rêvée ne peuvent être écartées du champ de l'activité réelle » (Clot, 2008a). Entendue de cette manière, l'activité réalisée n'est qu'une composante de l'activité. Elle ne la résume pas. Ce qui ne s'est pas fait, mais qui aurait pu se faire, fait également partie de l'activité. Or, « ce qui aurait pu se faire », le réel de l'activité, n'est pas accessible directement, que ce soit pour le sujet lui-même ou pour un observateur extérieur. C'est pourquoi il devient nécessaire, pour le rendre disponible, d'organiser des moyens d'accès détournés.

Pour Vygotski, les possibilités écartées lors de la réalisation de l'action ne sont pas accessibles directement. C'est pour cette raison qu'il a beaucoup insisté sur l'importance des « méthodes indirectes » (Vygotski, 2003, 1999) permettant d'organiser le « redoublement de l'expérience vécue », afin que les sujets puissent transformer l'expérience vécue d'un objet, en objet d'une nouvelle expérience vécue. Sur ce point en particulier, Vygotski a beaucoup critiqué le « dogme de l'expérience immédiate » (Clot, 2011) de la psychologie objective et de la psychologie subjective. L'une et l'autre proposent d'accéder directement à l'expérience vécue, soit par la voie expérimentale, soit par la voie introspective. La théorie vygotskienne constitue de ce point de vue une proposition méthodologique originale pour étudier le développement de l'activité, une troisième voie, entre les méthodes objectives et les méthodes subjectives, pour accéder seulement de manière indirecte à « ce qui aurait pu se faire », c'est-à-dire au réel de l'activité.

La méthode permettant d'accéder au vécu ne peut être qu'indirecte : elle doit permettre au sujet de transformer son activité réalisée en ressource pour de nouvelles réalisations. Ce faisant, c'est le réel de l'activité qui peut s'en trouver modifié ou réorganisé. Mais on tire également un second enseignement important à partir des travaux du psychologue russe : pour étudier le fonctionnement de la transformation de l'action, il est nécessaire de provoquer

d'abord cette transformation. Pour Vygotski en effet « c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est » (1978, p.64).

Du coup, la méthodologie d'intervention tente de tenir compte de ces éléments en permettant aux professionnels de dire quelque chose de ce qu'ils ont fait, afin qu'ils soient aussi en mesure de dire quelque chose sur ce qu'ils auraient pu faire. En rendant visible l'action réalisée comme l'une des possibilités de l'action – parmi d'autres – nous cherchons à favoriser chez les professionnels le développement de nouvelles actions. Cette méthodologie se distingue de celle de l'ergonomie qui fait de l'activité l'objet direct de l'analyse. Clot (2008b) a souligné cette différenciation : « Dans le champ du travail, l'intérêt de la tradition ergonomique francophone (Béguin et Weil-Fassina, 1997) est d'avoir insisté sur ce fait que comprendre est destiné à transformer. Mais nous découvrons autre chose : pour comprendre ce que nous cherchons à comprendre, c'est-à-dire les mécanismes de développement du pouvoir d'agir, il faut transformer les situations en organisant des "expériences de développement" ». C'est pourquoi les dispositifs méthodologiques sont pensés, en clinique de l'activité, pour organiser la répétition de l'expérience vécue des sujets. En effet, pour Vygotski, « avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues » (1994, p.42). Dans ce cadre, développer le pouvoir d'agir des sujets suppose de faire en sorte que leur expérience vécue devienne pour eux le moyen de vivre d'autres expériences. Les dispositifs méthodologiques cherchent à organiser ce « redoublement » de l'expérience, afin de développer la plasticité entre les expériences vécues du sujet, c'est-à-dire pour que celles-ci deviennent un moyen pour la transformation de sa propre activité et pour le développement de son pouvoir d'agir.

Le contexte de l'autoconfrontation croisée est conçu pour permettre ce développement de l'expérience vécue. Dans ce contexte – dialogique – les professionnels peuvent éventuellement faire de leur expérience vécue le moyen de vivre d'autres expériences (Clot, 2003). Pour Vygotski, c'est « une telle expérience redoublée, qui permet à l'homme de développer des formes d'adaptation active » (Vygotski, 2003, p.72) et c'est ce processus, en clinique de l'activité, qui permet le développement du pouvoir d'agir.

2.2. La méthode des autoconfrontations

2.2.1. Origine et présupposés de la méthode

La méthode en autoconfrontation que nous avons mise en œuvre s'appuie sur les travaux d'Y. Clot et de D. Faïta. Cette méthode est marquée par une théorie du langage et de l'énonciation. Avant de présenter les modalités pratiques de l'autoconfrontation dans l'intervention, il nous faut revenir sur ses fondements théoriques et expliciter en quoi cette méthode s'inscrit dans le cadre méthodologique historico-culturel présenté précédemment.

Pour Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2011), la transformation de l'organisation passe avant tout par une transformation de l'activité des protagonistes de l'organisation, professionnels de terrain et concepteurs. Ainsi, l'intervention ne peut avoir pour finalité de produire, pour ceux qui dirigent, les savoirs qui leurs permettront de modifier l'organisation. Notre tentative consiste plutôt à provoquer la modification chez nos interlocuteurs de leur point de vue sur l'organisation, afin qu'ils puissent agir autrement sur cette dernière pour la transformer. La méthode en autoconfrontation est conçue en ce sens comme un « espace-temps différent » (Ibid.) dans lequel le cadre dialogique favorise l'élaboration de la pensée à partir de l'expérience professionnelle.

Dans cette méthode de l'autoconfrontation, si répandue aujourd'hui dans les milieux de l'analyse du travail, celle-ci « ne saurait se définir comme un simple attachement à l'expérience vécue » (Ibid., p.23). Elle n'est pas utilisée ici pour « [auto-informer le] sujet sur les gisements d'expérience qu'il possède » (Clot, 2000, p.39), comme ce peut être le cas dans l'entretien d'explicitation de P. Vermersch (Vermersch, 2012). Au contraire, le dialogue est conduit, dans l'intervention en clinique de l'activité, dans la perspective d'enrayer le « déjà dit » et le « déjà pensé ». Le dépassement du « déjà vécu » est la condition méthodologique nécessaire pour que l'expérience vécue puisse devenir le moyen, pour le sujet, de réaliser une autre expérience (Vygotski, 2003). C'est de cette manière que nous avons cherché à transformer l'activité des professionnels concernés par l'intervention, qui sont également des protagonistes potentiels de l'organisation du travail. L'intervention vise à développer la fonction sociale des sujets et des collectifs, afin qu'ils puissent, lorsque ça n'est pas le cas, devenir des interlocuteurs de premier plan pour l'organisation du travail.

Dans cette perspective, la distinction méthodologique entre le réel de l'activité et l'activité réalisée s'applique à l'activité dialogique d'analyse en autoconfrontation. Pour Clot (2008a) « le dialogue possède un volume que sa surface ne saurait envelopper tout entier. C'est

d'ailleurs ce qui donne une histoire possible au dialogue qui est toujours plein de possibilités non réalisées […] nous proposons de considérer que le dialogue réalisé […] n'a pas le monopole du réel du dialogue » (p.206). Aussi, le chercheur n'a pas intérêt de prendre la parole réalisée comme une forme figée de discours en postulant qu'elle habille avec justesse la pensée de celui qui l'énonce. Le mot, dans la relation entre la pensée et le langage, est loin d'être figé dans sa signification et ne peut être entendu que dans son acception polyphonique (Bakhtine, 1978). Le principe dialogique, chez Bakhtine, postule que les mots du locuteur sont toujours « préoccupés » par les mots d'autrui : « notre parole, c'est-à-dire nos énoncés […] est remplie des mots *d'autrui,* caractérisés, à des degrés variables par l'altérité ou l'assimilation […] Ces mots d'autrui introduisent leur propre expression, leur tonalité des valeurs, que nous assimilons, retravaillons, infléchissons » (1984, p.296). C'est pourquoi le mot est toujours polyphonique, habité par plusieurs voix à l'intérieur de celle qui l'énonce. La conception bakhtinienne fait de l'expérience verbale de l'homme un processus d'assimilation plus ou moins créatif des mots d'autrui, et non pas des mots de la langue en eux-mêmes. Agir dans le monde suppose de se diriger dans l'univers des mots d'autrui, en se livrant « à ce dur combat dialogique aux frontières fluctuantes entre les mots d'autrui et les mots personnels » (Clot, 2008a, p. 206).

L'autoconfrontation met au travail chez les professionnels ce volume du dialogue. Il permet, à partir du dialogue réalisé, de mettre au travail chez nos interlocuteurs ce qu'ils auraient pu dire de différent de ce qu'ils peuvent dire habituellement. En cherchant à rendre visible, dicible, pensable le fait que le dialogue réalisé n'est qu'une manière de dire parmi d'autres, nous cherchons à favoriser le développement de la pensée dans l'objectif de seconder le collectif dans le développement de son pouvoir d'agir sur son milieu et sur lui-même. Ce sont ces éléments qui se veulent organiser le cadre du développement de l'interprétation chez nos interlocuteurs : en mettant au travail la polyphonie au sein du collectif, nous cherchons à désorganiser les manières habituelles de dire le travail, afin de faire apparaître de nouvelles manières d'envisager la situation.

2.2.2. Développer la conflictualité sociale sur les critères de qualités du travail pour développer les ressources du métier

La méthode en autoconfrontation croisée vise à développer ce que Clot (1999) a appelé la « fonction psychologique du collectif de travail ». Restaurer la fonction psychologique du

travail consiste à développer dans le collectif le « sentiment de vivre la même histoire », dans notre cas au moyen de la co-analyse en autoconfrontation croisée. Pour cela, l'intervenant/chercheur tente de soutenir l'élaboration de l'expérience professionnelle dans le cours des séances de travail en autoconfrontation afin de construire dans le collectif une sorte de professionnalisme délibéré (Clot, 2012a), dans lequel les critères de qualité du travail – le « travail bien fait » – peuvent être discutés jusque dans leur dimension impersonnelle. Autrement dit, le collectif considéré ici tire sa puissance d'agir de sa capacité à instruire les désaccords en son sein, car cela permet de faire ressortir les conflits de l'activité que les professionnels ont en commun, mais face auxquels ils trouvent des réponses différentes. La dispute professionnelle constitue ainsi un moyen clinique privilégié dans le cadre de la méthode. Il nous semble que c'est là une originalité de la conception de l'autoconfrontation en clinique de l'activité sur lequel il nous faut nous arrêter. En effet, l'entretien et le développement de la controverse professionnelle comme moyen d'intervention ne va pas de soi. C'est pourquoi il nous semble important d'en rappeler les principaux présupposés théoriques.

Le collectif peut constituer, lorsqu'il est « vivant » en milieu de travail, une ressource pour l'activité individuelle. Lorsque l'échange sur l'activité pratique est autorisé, voire encouragé, ou plus simplement possible, le collectif peut produire des règles implicites, qui constituent autant de ressources pour pouvoir travailler de manière efficace. C'est ce que Clot et Faïta (2000) ont désigné comme le « genre professionnel » : règles implicites, stock social de compensations inventées pour travailler efficacement et gagner en efficience, qui se transmettent entre les professionnels d'un métier, en dehors et au-delà des règles prescrites du travail. Le genre professionnel relève ainsi d'une histoire « transpersonnelle », au sens où celle-ci traverse ceux qui en ont l'expérience, sans appartenir à chacun en propre. Le novice qui débute dans le milieu de travail hérite malgré lui de ces ressources – qui peuvent d'abord constituer des contraintes dans son activité – et qu'il devra s'approprier pour pouvoir agir efficacement. Elles le « traversent » car elles ne lui appartiennent pas en propre, pas plus qu'elles n'appartiennent à ceux, plus anciens, qui en ont fait l'expérience avant lui.

Cette dimension transpersonnelle remplie une fonction psychologique majeure en milieu de travail. Alors qu'elle constitue pour le novice un « moule » contraignant dans lequel il lui faut réussir à entrer, elle permet par la suite au sujet de ne pas se trouver seul dans un face à face souvent perdu d'avance avec les contradictions organisationnelles. Elle forme un « répondant professionnel » qui donne sa contenance à l'activité individuelle en situation. Sans elle, la

santé du sujet est menacée, isolé qu'il est « face à l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1994), ou face aux conflits habituels de son activité : « la mise en défaut de […] la contenance collective de l'activité individuelle déleste l'activité personnelle pour, finalement, l'exposer aux formes variées de psychopathologie du travail. » (Clot, 2002, p.31). Restaurer cette fonction psychologique de répondant collectif constitue l'un des objectifs centraux de l'intervention en clinique de l'activité. La méthode en autoconfrontation constitue sur ce point un moyen d'action important. L'intervention consiste à éviter « l'assèchement » de la dimension transpersonnelle du métier en revitalisant par l'analyse de l'activité la fonction psychologique du collectif de travail.

Dans cette perspective, ce qui fonde le collectif est sa capacité à supporter les « débats d'écoles » qui lui permettent de « civiliser le réel » (Clot, & Gollac, 2014, p.133), de plus en plus complexe : « un professionnalisme élargi suppose, entre salariés, l'instruction de la "dispute professionnelle" sur les critères du travail de qualité » (Ibid.). Du coup, le développement de la fonction psychologique du collectif doit en passer par une confrontation avec les variantes qui vivent dans le métier, avec les différentes manières de faire : « on peut penser […] que plus un sujet qui travaille a de points de contacts avec ces variantes, plus riche et plus souple est son maniement des techniques et des langages du genre, moins il est "naïf" dans le métier. Autrement dit : mieux il est préparé non seulement à supporter le choc du réel mais à prendre sa part dans un retournement risqué : celui des déplaisirs du découvert en plaisirs de la découverte. » (Clot, 2002, p.36).

Ici, la « dispute professionnelle » constitue le critère qui définit le collectif de travail. Il prend sa source dans une conception vygotskienne de la conflictualité. Laval (2002), de façon originale dans le champ de la psychanalyse, a explicité cette conception du conflit comme moteur du développement. Pour lui « c'est l'état de la conflictualité sociale qui règle la conflictualité interne à l'individu : son fonctionnement psychique s'éteint lorsque la société ne lui offre plus de conflictualité externe ; la conflictualité interne du sujet, base de sa dynamique psychique, ne peut se maintenir sans relai social qui l'alimente en énergie conflictuelle » (p.69). On retrouve chez Vygotski cette conception des rapports entre l'individuel et le social. Pour ce dernier « dire d'un processus qu'il est extérieur revient à dire qu'il est social. Toute fonction psychologique supérieure a été extérieure – ce qui signifie qu'elle a été sociale ; avant d'être une fonction, elle a été une relation sociale entre deux personnes. Les moyens d'agir sur soi ont été initialement moyen d'agir sur les autres, et des autres sur la personne. » (2014, p.545). Ainsi, dans cette perspective, ce qui est d'abord social est, dans un second

temps, intériorisé par le sujet qui en fait un instrument dans la régulation de son propre comportement : « chaque fonction psychique supérieure se manifeste dans le processus du développement de la conduite à deux reprises, tout d'abord comme fonction du comportement social, comme forme de collaboration et d'interaction, comme moyen d'adaptation sociale – c'est-à-dire comme catégorie interpsychique – et, ensuite, comme comportement individuel d'adaptation, comme processus interne du comportement, à savoir comme catégorie intrapsychique. » (Vygotski, 1994, p.157).

La « confrontation » recherchée dans la méthode vise dès lors à développer la conflictualité interne au sujet au moyen du développement de la conflictualité sociale sur les critères de qualité du travail. La conflictualité médiatise l'internalisation et l'appropriation des ressources sociales qui permettent de travailler individuellement. L'option théorique retenue ici considère qu'il y a un primat du social sur l'individuel. Même lorsque le sujet travaille seul, il n'est pas isolé, son action personnelle s'appuie sur le genre social en vigueur dans le milieu considéré. Le genre social ne vit pas seulement à l'extérieur de lui, il peut aussi vivre en lui, à condition que la conflictualité sociale soit suffisamment vivante pour alimenter la conflictualité interne du sujet. C'est à cette condition que le sujet pourra choisir entre les possibilités qu'il porte en lui pour agir. Cette gamme des possibilités constitue une ressource sociale – internalisée – disponible pour son activité propre. C'est ce que Clot a désigné comme le « collectif dans l'individu » (2008a, p.145), ressource collective du genre au service de l'activité personnelle.

La « dispute » constitue alors dans la méthode en autoconfrontation « l'énergie » de la migration fonctionnelle (Vygotski, 2003) du social dans l'individu. C'est pourquoi la recherche de la controverse est au principe de la méthode en autoconfrontation croisée. Elle permet à chacun d'enrichir sa conflictualité interne et de s'engager dans une activité de pensée sur son activité propre. Ce processus peut être rapproché de ce que décrit Vygotski (2003) sur le comportement réalisé : « toute réaction effectuée, tout réflexe qui a vaincu apparaissent après une lutte, après un conflit au "point de collision" […] Le comportement n'est à aucun moment une lutte qui s'apaise » (p.74). Dans l'autoconfrontation, tout ce qui est finalement dit se réalise à l'issue d'une lutte entre tous les énoncés qui auraient pu se dire. La conflictualité sociale permet dans ce cadre d'alimenter cette « lutte » en énergie, afin, comme nous l'avons présenté précédemment, d'aller au-delà du « déjà dit » et du « déjà pensé », c'est-à-dire de transformer de manière effective l'interprétation des sujets sur la situation de travail qui fait problème.

2.2.3. Dispositif technique et déroulement de la méthode

C'est dans ce but que la méthode en autoconfrontation a été conçue. Dans sa mise en œuvre, elle comporte plusieurs phases incontournables qui favorisent la « réfraction réitérée » de l'activité (Clot, 2011) à travers des contextes d'énonciation multiples. Dans chacun de ces contextes, l'activité réalisée constitue l'objet de l'analyse : « l'activité de travail passée se voit à la lumière de l'activité d'analyse présente, pour fournir de nouvelles ressources pour l'action future » (Duboscq, 2009, p.38).

La réalisation concrète des autoconfrontations a deux pré-requis. Il s'agit d'abord d'installer dans le milieu de travail un « plurilinguisme » professionnel concernant les manières de faire et de dire, et, ensuite, de définir un « objet-lien » (Tosquelles, 2012) autour duquel va pouvoir s'organiser la confrontation entre les professionnels sur leur activité. Cet « objet-lien » est au centre de l'analyse en autoconfrontation parce qu'il constitue une sorte d'énigme professionnelle à l'intérieur du collectif. Les professionnels ont peine à saisir cet objet, à le délimiter dans et par les mots. L'autoconfrontation constitue alors un moyen pour eux d'y travailler pour tenter de mieux le circonscrire. C'est pourquoi la méthode d'analyse en autoconfrontation est une longue affaire d'expérimentation. C'est le développement des manières de dire en lien avec le développement des manières de faire qui nous intéresse ici. Or ces développements sont imprédictibles. Ils s'appuient sur les événements qui surgissent dans le cours même des dialogues entre les professionnels, lorsqu'ils tentent de mettre des mots sur l'objet-lien analysé.

A partir des travaux antérieurs en clinique de l'activité (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001 ; Duboscq, & Clot, 2010), on peut décrire le dispositif en autoconfrontation selon trois phases générales, contenant elles-mêmes plusieurs étapes.

La première phase est consacrée à :

- la constitution d'un collectif de professionnels volontaires pour réaliser l'analyse de leur activité ;
- l'observation des situations de travail ;
- la détermination des séquences d'activité commune pour l'enregistrement vidéo.

Dans cette phase, l'activité fait l'objet d'une observation minutieuse de la part de l'intervenant/chercheur. Ici, le travail clinique consiste, à travers une longue période d'observation du travail de certains professionnels, à transformer leur statut initial « d'observé » à celui « d'observateur » de leur propre activité et de celle de leurs pairs. Ce

retournement présuppose un travail clinique important de la part de l'intervenant, qui s'appuie sur une conception particulière de l'observation, entendue comme moyen clinique de transformation du rapport des professionnels à l'analyse de leur travail. Ici, le but n'est pas pour l'intervenant/chercheur de produire immédiatement des interprétations de la situation, mais de provoquer le développement de l'interprétation de la situation chez les sujets observés. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la partialité irréductible des observations réalisées par l'intervenant/chercheur pour engager le dialogue avec le sujet observé. La partialité des observations constitue une ressource du développement de l'interprétation chez les sujets observés: « La partialité et la limitation d'un point de vue (d'un observateur), voilà quelque chose qui peut toujours être rectifié, complété, transformé (inventorié) à l'aide de cette même observation à partir d'un point de vue différent » (Bakhtine, 1984, p.334). Ainsi, l'observation ne constitue pas uniquement le moyen de recueillir les données de la recherche, elle engage aussi des effets du côté de l'observé. Pour Wallon, « l'attention que le sujet sent fixée sur lui semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantés par l'intuition purement subjective qu'il prend de son propre personnage. C'est comme une inquiétude, une obsession de l'attitude à adopter. C'est un besoin de s'adapter à la présence d'autrui, qui se superpose à l'acte d'exécution » (1983, p.287). Cette superposition constitue une ressource importante dans le déroulement de l'observation du travail des professionnels. En situation d'observation, l'intervenant cherche d'abord à « dénaturaliser » l'expérience incorporée du professionnel. En intriguant l'observé sur ce que l'observateur cherche à voir de son activité, il cherche à développer l'observation de l'observé sur sa propre activité (Clot, & Fernandez, 2005). Dans cette perspective, l'intervenant/chercheur tente d'exprimer ses étonnements quant à l'action observable qui se réalise sous ses yeux afin que le professionnel puisse dire quelque chose sur l'action réalisée, non pas pour y donner une réponse définitive, mais plutôt pour « ouvrir le champ des questions possibles pour l'observé lui-même » (Simonet, Caroly, & Clot, 2011, p.113).

Mais cela ne rentre pas en contradiction avec la mise en œuvre de l'outillage technique propre à la méthode d'observation. Dans ce cadre, le résultat des observations formalisé à l'aide de différents moyens (papier/crayon, chronique d'activité, films, etc.) constitue un support pour l'intervenant/chercheur afin de questionner l'activité réalisée. Ces questionnements peuvent, en retour produire des effets dialogiques chez l'observé. En revenant sur les traces de son activité formalisées par l'intervenant/chercheur – qui charrie des interprétations du fait de la

partialité de ce qui a été observé – le sujet peut « se parler à lui-même » en convoquant la voix de l'observateur externe (Clot, 2008a, p.224). L'intervenant/chercheur a donc cette fonction centrale dans l'observation, qui consiste à remobiliser le dialogue intérieur du sujet avec lui-même autour de nouveaux objets issus des premiers questionnements que l'observation a entraînés. Dans le cours de ces situations d'observation « on redécouvre chaque fois que le sujet au travail porte et transporte une histoire et une expérience que l'observation extérieure confond trop vite avec un ensemble d'automatismes et de routines. » (Duboscq, & Clot, 2010, p.265). Le dialogue intérieur qui s'engage en situation d'observation signale la redécouverte par le sujet de sa propre expérience, de sa richesse, mais aussi parfois de ses limites et de ses dilemmes. C'est ce que la première phase de l'autoconfrontation cherche à instruire par l'observation, à la recherche de l'objet-lien « difficile à expliquer ».

C'est pour entretenir et proposer de nouvelles voies de réalisation de ce dialogue intérieur que les phases suivantes de la méthode ont été conçues. En effet, « le développement d'un dialogue intérieur chez les sujets observés ne saurait être interrompu sans dommage pour l'analyse. La compréhension entamée dans l'observation doit donc pouvoir bénéficier de nouveaux contextes pour se développer » (Ibid., p.225). Les phases suivantes de la méthode organisent la traversée de ces contextes nouveaux afin que l'interprétation du sujet né de la situation d'observation puisse se développer.

La seconde phase se déroule en trois étapes :

- la réalisation de l'enregistrement vidéo d'une séquence d'activité commune pour chacun des professionnels. Cette séquence vise à recueillir des traces de l'activité réalisée afin de les analyser de manière répétée ;
- la confrontation du professionnel à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du chercheur (autoconfrontation simple) ;
- la confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence du chercheur et d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres séquences d'activité (autoconfrontation croisée).

Deux types de traces vidéo sont recueillis au cours de cette seconde phase : d'une part celles de l'activité réalisée par les professionnels en situation de travail, et d'autre part, celles de la confrontation entre les professionnels lorsqu'ils font l'analyse de ce premier enregistrement.

Lors des séances en autoconfrontation simples et croisées, l'intervenant/chercheur ne cherche pas à comprendre « pourquoi » l'action réalisée sur les images filmée a été réalisée. Il cherche

plutôt à pousser les professionnels à se questionner sur ce qu'ils ont réalisé en les invitant à décrire le plus précisément possible les réalisations observables à partir de l'enregistrement vidéo. La recherche de la précision n'est pas conçue pour que l'intervenant/chercheur comprenne mieux l'activité du professionnel. Elle vise plutôt à amener le professionnel aux limites de ce qu'il peut en dire, jusqu'à ce qu'il soit pris en défaut dans la description qu'il tente de faire de son activité. C'est pourquoi, ici, la description des gestes et des opérations réalisées acquièrent un statut particulier dans le travail clinique d'analyse. En confrontant le sujet aux limites de son dire, c'est-à-dire en le poussant à décrire l'action jusqu'à ce qu'il ne sache plus l'expliquer, le sujet défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, la tâche qu'il doit faire, ce qu'il voudrait faire, et ce qu'il aurait pu faire. Du coup, le résultat de l'analyse ne produit pas d'abord des connaissances sur l'activité dont le professionnel ou le chercheur pourrait disposer, mais le plus souvent sur des étonnements autour d'un « difficile à dire ». C'est pourquoi, suite à l'autoconfrontation simple, le dialogue intérieur du professionnel se renforce de nouveaux questionnements autour de ce qu'il n'a pas pu expliciter à partir de son activité réalisée.

Le travail en autoconfrontation croisée consiste pour chaque professionnel à commenter l'activité filmée de son collègue. Ce commentaire croisé oriente le dialogue sur la confrontation des « manières de faire » différentes pour atteindre les mêmes objectifs. C'est ici que les professionnels concernés peuvent faire l'expérience du « plurilinguisme professionnel » que nous avons mentionnés plus haut. Le plus souvent, les professionnels découvrent dans l'analyse ce qui différencie leurs manières de réaliser le travail. L'intervenant/chercheur tente, dans l'autoconfrontation croisée, d'accompagner et d'entretenir les dissonances que vivent les sujets lors de ces découvertes afin qu'elles deviennent des objets du dialogue. Car d'autres gestes possibles peuvent alors être imaginés dans cette confrontation de soi à l'autre et de soi à soi. Lorsque l'intervenant/chercheur réussi à « tenir bon » sur ce cadre dialogique qui organise la comparaison entre les professionnels, on assiste à « l'ouverture de zones de développement potentiel de l'activité » (Duboscq, & Clot, 2010).

La troisième et dernière phase de la méthode vise à déplacer la confrontation à l'intérieur du dispositif d'intervention. Elle consiste à organiser la reprise des traces recueillies lors des phases précédentes à différents niveaux de l'organisation :

- à l'intérieur du collectif professionnel engagé dans la co-analyse de l'activité ;
- dans le comité de pilotage de l'intervention ;

- dans un collectif de pairs « élargi », c'est-à-dire l'ensemble des pairs qui s'affrontent aux mêmes épreuves professionnelles.

Lors de ces « restitutions » des analyses au moyen des documents vidéo, les objets travaillés lors des autoconfrontations « se trouvent encore réveillés par les limites du travail d'interprétation de l'activité concrète » (Ibid., p.266). Le cadre de la méthode en autoconfrontation organise ce mouvement interprétatif en favorisant volontairement la traversée des analyses réalisées dans des contextes différenciés. C'est pourquoi les interprétations réalisées peuvent toujours être reprises, infléchies, transformées, dans un contexte ou dans un autre. En organisant la traversée des contextes de l'analyse, la méthode vise à organiser le développement de l'interprétation chez les professionnels eux-mêmes qui peuvent alors reprendre à nouveaux frais, lorsque cela leur semble nécessaire, leurs manières de faire. Lorsque ce processus interprétatif se développe dans le cours de l'analyse, le collectif peut en sortir grandit. Il acquiert au passage une fonction nouvelle : une fonction psychologique de ressource pour l'activité individuelle. Il peut acquérir également, au-delà du collectif, une fonction sociale de ressource pour l'organisation du travail. La dernière phase de la méthode, qui consiste à faire circuler les analyses réalisées aux différents niveaux de l'organisation (auprès d'autres collègues, dans un comité de pilotage, etc.) est à ce titre indispensable pour permettre le développement de la fonction sociale du collectif dans l'organisation, pour qu'il puisse devenir l'instrument de l'organisation, et pas seulement son objet.

2.2.4. La méthode des autoconfrontations : un protocole d'intervention à visée de recherche

La méthode des autoconfrontations reprise par Clot, Faïta, Fernandez, et Scheller (2001) en clinique de l'activité est d'abord une méthode d'intervention avant d'être une méthode de recherche.

Dans le cours des autoconfrontations, l'activité de travail change de contexte et devient l'objet du discours des professionnels. L'activité ordinaire est ainsi « extériorisée », et cette extériorisation les conduit à « s'en détacher » (Clot, 2001, p.138). Alors qu'en situation de travail, l'activité pratique n'est pas d'abord un objet d'investigation pour le professionnel qui est occupé par les priorités de l'action, le cadre de l'autoconfrontation lui permet de faire de

cette activité un objet d'analyse, au service de son activité pratique en situation de travail. En devenant un objet d'investigation spécifique pour le sujet lui-même, un objet de pensée, et un objet de discours, le cadre de l'autoconfrontation « dénaturalise » l'activité ordinaire de travail. Il la rend « étrangère » (Ibid., p.134) au sujet qui peut alors y redécouvrir son expérience. Or, l'expérience en question sort rarement indemne de ce processus d'extériorisation de l'activité ordinaire. En la redécouvrant, le sujet peut dès lors s'en défaire, ou s'en rapprocher, pour mieux l'observer. Il peut en quelque sorte la prendre « sous toutes les coutures », dans la succession des contextes d'analyse proposés dans le protocole de l'autoconfrontation. Cette traversée des contextes d'analyse, qui font de l'activité ordinaire un objet d'investigation pour le sujet lui-même, produit des effets. L'activité ordinaire n'est plus tout à fait la même. Elle est devenue l'objet d'activités réflexives et langagières intérieures et extérieures. Passée au « tamis » du protocole de l'autoconfrontation, elle « va moins de soi » (Miossec, 2011, p.75).

Cette « dénaturalisation » de l'activité est une condition pour que les sujets qui se prêtent à l'expérience de l'autoconfrontation puissent trouver une issue nouvelle face aux conflits habituels qui la caractérise. Les professionnels peuvent questionner les réponses qu'ils ont déjà trouvées aux conflits de l'activité, afin éventuellement de les reprendre, de les retravailler pour en créer de nouvelles, lorsque cela leur semble nécessaire. Ils peuvent alors expérimenter dans le cadre de la méthode des autoconfrontations la possibilité d'élargir leur rayon d'action dans la situation de travail en développant, individuellement et/ou collectivement, de nouvelles ressources pour agir. A l'intérieur de ce processus, l'intervenant tente de soutenir les efforts déployés par les sujets pour trouver ces nouvelles réponses.

C'est seulement dans un second temps, à l'issue de cette expérience développementale faite dans le cours de l'intervention, que le développement produit peut alors devenir l'objet d'étude du chercheur qui va tenter de mieux comprendre de quelle manière il a fonctionné. C'est en ce sens que la méthode des autoconfrontations est à la fois un moyen pour produire des développements, et un moyen pour les étudier. Le développement constitue à la fois la méthode d'intervention et l'objet de notre travail de recherche.

Dans la partie suivante, nous allons revenir sur l'intervention réalisée, dans laquelle nous avons cherché à produire le développement des ressources du métier de chefs d'équipe des éboueurs à l'aide de la méthode des autoconfrontations. Après avoir présenté l'intervention et ses résultats, nous reviendrons sur les questions qui sont restées en suspens à l'issue de l'action. Nous montrerons que la méthode développementale que nous avons mise en œuvre,

et telle qu'elle est conçue actuellement en clinique de l'activité, ne permet pas de comprendre complètement les résultats que nous avons obtenus. Nous établirons enfin notre objet et notre hypothèse de recherche à partir de ces questionnements.

3. L'intervention réalisée dans le service technique de la propreté de Paris

Nous allons maintenant revenir sur la commande d'intervention qui porte au départ sur la question du développement du métier de l'encadrement de proximité des éboueurs. Cette commande nous a été adressée par le service de prévention des risques professionnels.

3.1. Construction de la commande et action engagée auprès des commanditaires

3.1.1. La commande initiale

La commande initiale a été élaborée par le chef du service de prévention des risques professionnels de la DPE, ainsi que par l'ergonome de ce même service. Le service doit participer à la réalisation d'une formation auprès de l'ensemble des 600 chefs d'équipe des éboueurs. Sur le volet prévention, cette formation doit porter sur « la prévention des risques liés à l'activité physique »[4]. C'est lors de la conception de cette formation que le chef de service et l'ergonome on fait le constat de « la connaissance largement insuffisante du métier d'encadrant de proximité à la propreté de Paris. ». Ce déficit de connaissance du métier occasionne des difficultés dans la conception de la formation en matière de prévention des risques liés à l'activité physique. Car, pour ces concepteurs, le contenu de formation doit s'appuyer avant tout sur une bonne connaissance du travail réel, c'est-à-dire des compromis réalisés dans l'activité d'encadrement vis-à-vis des risques professionnels des éboueurs.
C'est pourquoi, « la mise en lumière des préoccupations réelles des encadrants de proximité apparaît déterminante pour mieux appréhender la construction du répertoire de savoir-faire mobilisables dans l'action. Construire une telle approche suppose alors de recourir à des méthodes en psychologie du travail dont ne dispose pas à ce jour la direction. ».

[4] Nous reprenons ici des extraits du document qui nous a initialement été adressé, dans lequel on trouve la formulation initiale de la demande sociale d'intervention.

L'objet d'intervention proposé consiste alors à « approfondir avec un groupe de ces personnels, les ressources du métier et comprendre comment celui-ci permet d'affronter ou non la gestion quotidienne en termes de management et d'organisation de l'activité ».
L'objectif consiste ainsi initialement à produire des connaissances sur l'activité des chefs d'équipe des éboueurs, afin de « renforcer les outils à disposition du chef d'équipe en complémentarité du dispositif de formation. Ces connaissances serviront également à mieux les accompagner dans un contexte où ces agents sont de plus en plus incités à s'emparer des techniques de gestion et de communication. ».
A ce stade de l'élaboration de la demande, le rapport à la formation en cours de conception est très présent. Mais, pour de multiples raisons, l'intervention ne pourra débuter de manière effective que l'année suivant cette première formulation de la demande, alors que la formation en question est déjà finalisée et mise en application auprès des chefs d'équipe. C'est pourquoi d'autres objectifs, plus généraux, vont être ensuite associés à l'intervention. L'objectif d'une meilleure connaissance du métier de l'encadrement de proximité reste une préoccupation centrale du service de prévention des risques, mais d'autres objets viennent s'ajouter aux préoccupations initiales. En particulier, la question des « risques organisationnels » (troubles musculo-squelettiques, risques psychosociaux) et celle de l'absentéisme des éboueurs, sont posées comme des questions importantes qui pourraient être travaillées à l'occasion de l'intervention auprès des chefs d'équipe des éboueurs.
La demande sociale est donc très « mouvante » en début d'intervention. Les multiples objets de travail potentiels qui se succèdent conservent cependant certaines constantes. Ainsi par exemple, le service de prévention des risques professionnels souhaite aborder ces questions sous l'angle du « développement du métier ». De même, soutenu par l'ergonome interne du service, la question du collectif reste toujours centrale : il s'agit de travailler au développement du métier de chef d'équipe, en permettant à un collectif de pairs de réaliser l'analyse de son propre travail. Par ailleurs, lors des entrevues réalisées auprès des membres de la direction (DRH, Chef du service de la propreté), nous avons travaillé avec eux pour délimiter le périmètre de l'intervention. Un certain nombre d'ateliers de travail ont été retenus par le directeur en fonction de leur taux d'absentéisme, afin d'y réaliser les premières observations du travail des chefs d'équipe. Huit ateliers ont été retenus à cet effet, dans quatre arrondissements de la ville : le 9ème, le 13ème, le 14ème et le 20ème. Le directeur semble alors légitimement préoccupé par la question de l'absentéisme en lien avec le travail des chefs d'équipe.

C'est pourquoi, alors même que les objets de l'intervention sont toujours en cours d'élaboration, nous avons pu débuter l'intervention en proposant de mettre en place un dispositif d'intervention visant le « développement des ressources du métier par l'encadrement de proximité »[5]. Nous avons choisi de débuter l'intervention en constituant un comité de pilotage, dans lequel l'objet d'intervention ainsi que les analyses réalisées avec le collectif pourraient être discutées. Parallèlement à cette construction, nous avons engagé un travail de terrain auprès des chefs d'équipe et de la hiérarchie intermédiaire en réalisant les premières observations du travail dans certains ateliers.

3.1.2. La spécification de l'objet d'intervention : l'absentéisme et le développement du métier

Les deux premiers comités de pilotage se sont déroulés au cours de la première année d'intervention. Ils ont été largement consacrés à définir l'objet de l'intervention avec les concepteurs de l'organisation. Au cours de ces séances de travail, il est ressorti une préoccupation importante de la direction du service technique de la propreté de Paris pour la question de l'absentéisme des éboueurs. Cette dernière fait le constat d'un taux d'absentéisme anormalement plus élevé chez les éboueurs que chez les agents des autres directions de la Ville. L'hypothèse est alors formulée, au cours du premier comité de pilotage, que l'activité de l'encadrement de proximité contient sans doute des éléments qui pourraient éclairer ce taux d'absentéisme. La commande s'est donc orientée au cours des premiers comités de pilotages sur les rapports entre l'activité des chefs d'équipe, leurs manières de faire leur travail, et l'absentéisme des éboueurs.

Autrement dit, il s'agit de réaliser une analyse de l'activité des chefs d'équipes, encadrants directs des éboueurs, afin d'identifier et de discuter ce qu'on pourrait appeler « les facteurs managériaux de l'absentéisme ». Parallèlement à ce travail, la direction a déjà mis en place un plan d'action auprès des éboueurs, qui vise à réduire l'absentéisme, mais elle s'inquiète légitimement des effets potentiels de l'activité des encadrants de proximité, qui pourrait venir « entraver » les mesures prises auprès des éboueurs (entretiens de « retour d'absence » pour mieux comprendre les motifs de l'absentéisme, etc.) si les chefs d'équipe ne régulent pas suffisamment l'absentéisme et ses effets dans les situations de travail quotidiennes. L'analyse

[5] Extrait du contrat de collaboration de recherche établit entre la DPE et le CNAM.

est donc conçue au départ comme un moyen de limiter les risques « managériaux », et d'identifier dans l'activité les leviers sur lesquels il serait possible d'agir pour les réduire.

Les échanges que nous avons eu avec les différents acteurs de l'organisation montre que la question de l'absentéisme ne se pose pas seulement au sein de la direction comme un problème « technique », face auquel il serait possible de trouver une réponse « technique ». Ce problème charrie avec lui une histoire complexe des rapports entre les concepteurs et les professionnels de terrain, comme nous avons déjà eu l'occasion de l'évoquer à partir du travail de T. Rousseau (2012). La capacité des chefs d'équipe à entretenir et à développer la « motivation » et l'engagement des éboueurs dans leur travail revêt un enjeu particulièrement important pour les concepteurs. Cet enjeu et cette histoire s'inscrivent jusque dans la conception de la tâche des chefs d'équipe, dont le travail consiste, entre autre, à « motiver et valoriser le travail des éboueurs »[6]. Mais la conception des moyens disponibles pour l'entretien de cet engagement des éboueurs reste entièrement à la discrétion des chefs d'équipe. C'est pourquoi, l'orientation de l'objet de l'intervention vers la question de l'absentéisme par les concepteurs marque également la difficulté dans laquelle ils se trouvent pour concevoir les moyens de cet engagement au travail.

Dans ce processus, aucun dialogue n'est engagé entre les concepteurs et les encadrants de proximité de premier niveau, qui permette de prendre en charge la question. C'est même plutôt l'inverse qui se passe : la difficulté à résoudre le problème de l'absentéisme renforce la prescription et le contrôle, d'une part en renforçant la prescription des chefs d'équipe sur ce point (par exemple : réunions d'atelier de rappel des règles et des techniques du travail ; formation des chefs d'équipe aux techniques managériales, etc.), et d'autre part en organisant le contrôle des agents absents, afin de s'assurer de l'authenticité de leur arrêt. C'est pourquoi, au-delà d'un problème « technique », l'absentéisme transporte également dans l'esprit de nos interlocuteurs une dimension « affective » dirigée vers les professionnels de terrain, chefs d'équipe compris, qui ne réussissent pas à enrayer le phénomène alors même que cet enrayement fait partie intégrante de leur tâche. Il nous faut insister ici sur cet aspect de la commande, qui aura ensuite des effets lorsque nous la présenterons aux chefs d'équipe, afin de leur proposer de s'engager dans la co-analyse de leur travail en autoconfrontation croisée.

Cette orientation sur la question de l'absentéisme s'est spécifiée lors de la première année d'intervention, notamment à l'issue du premier comité de pilotage. Nous avons alors pu engager le travail de constitution d'un collectif de professionnels volontaires pour réaliser

[6] Extrait de la fiche de poste

l'analyse de leurs activités en autoconfrontation. Ce sont ces éléments que nous allons reprendre ensuite.

3.2. Dispositif et calendrier de l'intervention

Le dispositif d'intervention que nous avons mis en place s'inscrit dans la démarche méthodologique spécifique de la clinique de l'activité. Dans ce cadre, nous avons cherché à proposer un dispositif qui permette le développement du dialogue sur les critères de qualité du travail entre un collectif de chefs d'équipe des éboueurs et un comité de pilotage réunissant les principaux concepteurs de l'organisation. Avec les chefs d'équipe, nous avons réalisé une co-analyse de leur activité de travail avec la méthode des autoconfrontations (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001).

L'intervention s'est déroulée de mars 2011 à juin 2014. Elle a pris la forme de séances de travail diversifiées avec les professionnels et avec la direction du service de propreté :

- 23 séances de travail en autoconfrontation simple ;
- 16 séances de travail en autoconfrontation croisées ;
- 12 séances collectives autour des analyses réalisées avec l'ensemble du collectif de chefs d'équipe ;
- 1 séance de travail avec les 4 chefs de divisions engagés directement dans le dispositif d'intervention ;
- 1 Séance de travail avec l'ensemble de l'encadrement intermédiaire (16 chefs de divisions et encadrement supérieur) ;
- 5 séances de travail en comité de pilotage.

L'intervention a été pilotée par un comité de pilotage, dont la fonction dans le dispositif est de permettre la rencontre entre « l'organisation du travail et [le] travail réel » (Miossec & al., 2011). Ce comité est composé de plusieurs concepteurs de l'organisation :

- Le chef du Service Technique de la Propreté de Paris (STPP) ;
- Le chef du service des ressources humaines de la Direction de la propreté et de l'eau ;
- Le chef du service de prévention des risques professionnels ;
- L'ergonome du service de prévention des risques professionnels ;
- 4 chefs de division, supérieurs hiérarchiques des chefs d'équipes engagés dans la co-analyse de leur activité ;

- Le directeur de thèse ;
- La codirectrice de thèse ;
- Le chercheur / intervenant (doctorant).

La fonction de cette architecture dans le dispositif d'intervention est de permettre la circulation des résultats des analyses réalisées avec le collectif de chef d'équipe entre les différentes instances : la direction, l'encadrement supérieur et l'encadrement de proximité.
Du point de vue temporel, l'intervention s'est déroulée en deux phases générales : une première phase qui a consisté à réaliser des analyses de l'activité des chefs d'équipe au moyen du dialogue en autoconfrontation ; une seconde phase dans laquelle nous avons cherché à recycler les résultats des analyses au niveau du comité de pilotage, afin que les concepteurs de l'organisation puissent s'appuyer sur les analyses réalisées pour engager un travail d'élaboration sur leur propre activité de conception. Au cours de la première phase, nous avons constitué deux collectifs de chefs d'équipe différents pour réaliser les analyses. Le premier collectif regroupait des chefs d'équipe exerçant leur métier dans des ateliers de « balayage », alors que le second regroupait des chefs d'équipe exerçant leur métier dans des ateliers de « collecte ». Suite à la réalisation d'un premier cycle d'analyses en autoconfrontation avec l'un et l'autre de ces collectifs, nous les avons réunis pour poursuivre le travail d'analyse déjà engagé.
Cinq comités de pilotage se sont tenus, dans lesquels nous présentions les résultats des analyses réalisées sous la forme d'un montage filmé, comprenant à la fois des séquences d'activité en situation de travail, et des dialogues tenus sur ces activités entre les chefs d'équipe.
Nous résumons dans le tableau 1 la chronologie de l'intervention.

Période	**Objet**	**Acteurs présents (en plus de l'intervenant/chercheur)**
Du 01/03/2011 au 19/10/2011	Observations de terrain dans 7 ateliers de travail	17 chefs d'équipe répartis sur l'ensemble des ateliers
20/10/2011	Comité de pilotage n°1	*Cf. membres ci-dessus*
Du 21/10/2011 au 19/03/2012	Analyse de l'activité de mise en route du travail en atelier de balayage	5 chefs d'équipes engagés dans la co-analyse
20/03/2012	Comité de pilotage n°2	*Cf. membres ci-dessus*

Du 21/03/2012 au 05/07/2012	Analyse de l'activité de mise en route du travail en atelier de balayage	5 chefs d'équipe engagés dans la co-analyse en atelier de balayage (Collectif A)
06/07/2012	Comité de pilotage n°3 - Présentation des premiers résultats - Décision de la poursuite du travail engagé	*Cf. membres ci-dessus* + changement du chef de la prévention des risques professionnels
Du 07/07/2012 au 21/01/2013	Analyse de l'activité de mise en route en atelier de collecte	8 chefs d'équipe engagés dans la co-analyse en ateliers de collecte (Collectif B)
22/01/2013	Comité de pilotage n°4 - Présentation des résultats - Décision de la poursuite du travail	*Cf. membres ci-dessus*
Du 23/01/2013 au 07/07/2013	Analyse de l'activité de répartition des tâches en ateliers de collecte et de balayage	12 chefs d'équipe engagés dans la co-analyse (Collectif A+B)
08/07/2013	Comité de pilotage n°5 - Présentation des résultats - Discussions avec les chefs d'équipe - Décision de la poursuite du travail	*Cf. membres ci-dessus* + changement de chef du service technique de la propreté (en présence du chef précédent) + changement de chef du service des ressources humaines + présence de 5 chefs d'équipe au comité de pilotage
Du 09/07/2013 au 22/10/2013	Poursuite de l'analyse de la répartition des tâches	12 chefs d'équipe engagés dans la co-analyse
23/10/2013	Réunion avec la nouvelle cheffe du service technique de la propreté - Décision de la mise en place d'un second contrat CIFRE pour poursuivre le travail engagé - Demande de formalisation des	Cheffe du service technique de la propreté Doctorant (chercheur / intervenant)

	problématiques rencontrées sur le terrain par les chefs d'équipe sous forme de liste	
Du 24/10/2013 au 21/01/2014	- Formalisation d'une liste des problèmes dans l'activité de chef d'équipe - 4 séances de travail collectif pour l'élaboration de la liste à partir des analyses précédemment réalisées	12 chefs d'équipe engagés dans la co-analyse
22/01/2014	- Discussion de la liste avec l'encadrement intermédiaire et supérieur des chefs d'équipe - Décision de l'intérêt et de la poursuite de l'intervention à partir des problèmes posés par la liste, avec l'encadrement intermédiaire	- Ensemble des chefs de division de la ville - Cheffe du service technique de la propreté - Chef de la prévention des risques professionnels - Doctorant (chercheur / intervenant) - Directeur de thèse

Tableau 1 : Chronologie générale de l'intervention et des acteurs engagés aux différentes étapes

3.3. La construction de la demande des collectifs de chefs d'équipe

Dans l'intervention, nous distinguons la commande, généralement formulée par la direction, et la demande, construite avec le collectif de professionnel. Cette distinction est au fondement de toute intervention en clinique de l'activité (Kostulski, & Prot, 2004). La demande émerge à l'issue d'un renversement du statut de l'intervention pour les professionnels, d'une intervention qui porte « sur eux » à une intervention « pour et avec eux » (Briec, 2013). Nous nous arrêtons ici sur la formulation de la demande par le collectif de chefs d'équipe, car celle-ci constitue une étape importante de l'intervention. La commande et la demande dans l'intervention en clinique de l'activité forment le « socle » à partir duquel peut s'élaborer le dialogue sur les critères de qualité du travail. En ce sens, la demande des professionnels peut

être conçue comme une forme de réplique à la commande formulée par les concepteurs. Pour cette raison, elle contient en elle-même les germes d'un dialogue potentiel à développer dans l'organisation. La construction de la demande se réalise au fil de l'intervention avec les professionnels de terrain. Nous avons passé les six premiers mois à réaliser de nombreuses observations du travail au sein des ateliers (cf. calendrier de l'intervention). Ces observations nous ont permis dans un premier temps d'engager un dialogue avec les chefs d'équipe observés. Dans un second temps, nous avons pu présenter ces observations à plusieurs groupes de professionnels afin de leur proposer de s'engager dans le dispositif d'analyse de leur activité en autoconfrontation, et afin de tenter de construire un dialogue sur les ressources et les obstacles de leur travail d'abord entre eux, puis avec leur hiérarchie intermédiaire et supérieure. C'est au cours de ces réunions que la demande des collectifs a pu se préciser. Nous reprendrons dans cette partie ces différents éléments qui ont conduits à l'expression d'une demande au sein du collectif. Cette dernière traduit la préoccupation des chefs d'équipe vis-à-vis de la commande d'intervention et vis-à-vis des questions de métier qui se posent dans leur propre travail.

Ce travail de la demande que nous avons cherché à engager auprès des chefs d'équipe, au travers des échanges systématiques que nous avons eu avec eux, fait ressortir leur difficulté à envisager la construction d'un dialogue avec les concepteurs du comité de pilotage. L'état du dialogue initial entre chefs d'équipe et concepteurs, qui se réduit souvent au rappel des règles prescrites, a eu des effets dans le cadre des échanges que nous avons organisés de manière répétée avec les professionnels, pour leur présenter les ambitions de notre cadre méthodologique. Nous reviendrons également dans cette partie sur ces effets, car ils soulignent la manière dont le cadre que nous proposons les engage d'abord dans une « épreuve affective » qui réactualise la conflictualité habituelle entre les concepteurs et les professionnels de terrain.

3.3.1. Un dialogue difficile à établir avec les chefs d'équipe

Nos premiers échanges avec les chefs d'équipe se sont déroulés dans certains ateliers de travail, choisis par le chef du service technique de la propreté sur la base des résultats de ces ateliers en matière d'absentéisme. Ces ateliers se répartissent sur quatre divisions de la ville : les divisions 9/10, 13, 14 et 20. La division 20 présente le taux d'absentéisme le plus fort, et la

division 13 le taux d'absentéisme le plus faible[7]. Le directeur du service technique de la propreté fait l'hypothèse que, d'une division à l'autre, les conditions de réalisation du travail dans l'espace urbain sont différentes. Ainsi dans le 20ème arrondissement, la présence de « marchés sauvages »[8] aux abords du périphérique modifie le travail des équipes de terrain qui doivent s'adapter beaucoup plus rapidement aux aléas et à l'amoncèlement soudain des déchets. De même, la collecte est réalisée « en régie » dans cet arrondissement, elle est prise en charge par la collectivité. Cette tâche est considérée comme pénible par l'ensemble des professionnels et permettrait d'expliquer le taux d'absentéisme élevé chez les éboueurs. Cette configuration est proche des arrondissements 9/10 et 14. A l'inverse, dans le 13ème arrondissement, qui a le taux d'absentéisme le plus faible, la collecte des ordures ménagères est sous traitée. Les ateliers sont chargés de réaliser « uniquement » le balayage des trottoirs. Cette configuration est considérée comme étant moins pénible du fait de l'absence de tâche de collecte, et pourrait expliquer le taux d'absentéisme faible qui est mesuré dans cet arrondissement. Enfin, l'hypothèse des horaires de travail est aussi évoquée par le chef du service technique : le type de roulement horaire en place dans chaque atelier aurait un impact sur le taux d'absentéisme.

Nous avons pris rendez-vous avec chacun des chefs de division concernés pour préciser le périmètre de notre travail de « terrain ». Sept ateliers ont été retenus pour faire l'objet des observations de l'activité de travail des chefs d'équipe, qui constitue la première étape dans le dispositif méthodologique des autoconfrontations. Nous détaillons leurs caractéristiques dans le tableau 2.

Référence de l'atelier	**Type d'atelier**	**Type de roulement horaire en place**	**Atelier matin ou après-midi**	**Nombre d'agents dans l'atelier**	**Nombre de jours d'observation**
20/4	Collecte	6/9	M & AM	36	10
20/6	Collecte	6/9	M & AM	41	11
9/1	Collecte	7/42	Matin	36	7
14/2	Collecte	6/9	M & AM	34	3
10/D	Balayage	7/42	Après-Midi	21	5
13/F1	Balayage	7/42	Après-Midi	25	10

[7] Au cours de l'intervention, il ne nous a pas été possible de recueillir et d'analyser les données chiffrées de l'absentéisme. Ces éléments nous ont été énoncés par le directeur lors de notre premier entretien avec lui.
[8] Les « marchés sauvages » sont des marchés qui s'installent illégalement dans l'espace publique. Ils entraînent notamment une augmentation importante des déchets que le service de propreté doit prendre en charge.

13/3	Balayage	7/42	Matin	31	10

Tableau 2 : Caractéristiques des ateliers dans lesquels se sont déroulées les premières observations du travail des chefs d'équipe

Nous avons ainsi pu établir nos premiers échanges avec les chefs d'équipe dans deux types d'ateliers distincts : des ateliers de « balayage » et des ateliers de « collecte », à l'intérieur des divisions sélectionnées par le directeur du service de propreté.

3.3.2. Immersion dans le milieu et observations réalisées : l'absence de dialogue initial

Les observations du travail réalisées auprès des professionnels nous ont permis, dans un premier temps, de nous familiariser avec le milieu de la propreté. Elles nous ont également permis d'engager les chefs d'équipe à l'intérieur du travail d'intervention en installant avec eux la confiance nécessaire et une forme de « parler vrai » sur leur travail (Quillerou-Grivot, 2011). Les observations constituent dans l'intervention une étape indispensable pour qu'un collectif de professionnels volontaires s'engage dans l'analyse de sa propre activité. Nous reprenons dans cette partie les obstacles initiaux liés aux premières observations réalisées et le type d'observations effectuées au sein des ateliers de travail. La description de ces obstacles vise notamment à souligner comment la mise en place du dispositif d'intervention auprès des chefs d'équipe a pu constituer pour eux une véritable « épreuve ». En posant un cadre d'intervention qui prend comme objectif l'engagement d'un dialogue entre les chefs d'équipe et les concepteurs, nous avons « réveillé » les conflits habituels entre eux qui se sont signalés au cours des différentes étapes méthodologiques.

- *Les premiers obstacles de l'observation*

Afin de préparer notre arrivée dans ces différents ateliers, nous avons rédigé et diffusé, par voie hiérarchique, un texte adressé à la fois aux éboueurs et aux chefs d'équipe. Nous y décrivions les raisons de notre présence, notre besoin de mieux connaître les réalités de terrain, et notre intérêt pour le travail de l'encadrement de proximité.

Au total, nous avons pu observer pendant six mois (de fin mars 2011 à fin septembre 2011) 17 chefs d'équipe au cours de la réalisation de leur travail. Ces observations permettaient au chercheur/intervenant de relever les éléments les plus saillants de l'activité (répartition de la

charge de travail sur la journée, organisation des équipes, etc.). Les journées de travail sont caractérisées par des moments où le chef d'équipe est absorbé par la réalisation des différentes tâches, et d'autres moments, plus « calmes », où il était possible d'échanger avec lui sur son travail. Ces moments nous ont permis de réaliser des retours multiples sur les observations que nous avions réalisées et de recueillir le point de vue de chaque chef d'équipe sur notre interprétation de la situation.

La commande d'intervention que nous avons précisée plus haut a souvent été difficile à mettre en discussion avec les différents chefs d'équipe que nous avons suivis lors de ces premières observations. L'histoire des rapports hiérarchiques qui précède à l'intervention dans ce milieu professionnel est complexe, comme nous l'avons dit précédemment (cf. partie 1.4). La plupart des chefs d'équipe décrivent l'absence de prise en compte par la maîtrise de leurs conditions de travail, et la manière dont l'organisation les empêche de faire convenablement leur travail. La question du matériel défectueux est souvent mise en avant, mais également les rapports interpersonnels difficiles, et la position hiérarchique ambigüe du chef d'équipe : professionnel de terrain, mais inscrit dans la ligne hiérarchique et portant les objectifs de l'institution auprès des éboueurs. La même métaphore est souvent associée à ce phénomène et rapportée dans les discours tenus avec nous. Plusieurs chefs d'équipe nous dirons être « entre le marteau et l'enclume » dans l'institution, et faire l'objet de critiques à la fois par les éboueurs et par la hiérarchie.

Ces rapports à l'organisation nous précèdent. Nous arrivons dans ce contexte conflictuel où les chefs d'équipe considèrent que les tâches qui leurs sont confiées sont malmenées par la hiérarchie qui se préoccuperait davantage des aspects politiques liés à l'activité de nettoiement plutôt qu'à ses aspects techniques et aux problèmes réels rencontrés au cours de la réalisation du travail.

Dans ce contexte où le dialogue est « tendu » entre les professionnels de terrain et la hiérarchie, notre arrivée sur le terrain n'a pas toujours été bien accueillie par les chefs d'équipe. La commande, adressée auprès de nous par la direction, fait de notre présence un objet de polémique au sein des collectifs de professionnels. L'intervention, et notamment les observations du travail, constituent-elles un nouveau moyen de la direction pour contrôler le travail réalisé par les chefs d'équipe ? L'intervenant/chercheur est-il « avec » la direction ?

Ces questions ont pu, à certains moments, nous être directement adressées sous des formes diverses : « c'est toi que la direction envoie pour nous surveiller ? » ; « mais en fait, à la fin de ton étude, tu vas écrire quoi dans ton rapport ? » ; « toi, tu es bien payé pour faire ça non ? Ça

veut dire que tu dois écrire ce que la direction veut entendre ». Ces questionnements ont également été très présents dans l'activité même des chefs d'équipe, « en creux », au cours des premières observations. Leur activité portait la trace de cette incertitude concernant le positionnement du chercheur/intervenant dans l'organisation. Ainsi, certains chefs d'équipe refusaient de nous adresser la parole, ou faisaient tout pour éviter de rentrer en discussion avec nous.

Selon nous, ces éléments qui ont pu être dirigé sur l'intervenant lors des premières observations du travail, révèlent surtout l'état du dialogue entre les concepteurs et les professionnels de terrain. La présence de l'intervenant au sein des situations de travail vient « réveiller » chez les chefs d'équipe une forme de passivité qui s'est installée dans le dialogue avec les concepteurs.

Ce premier temps de l'observation a donc constitué une réelle difficulté dans notre tentative d'installer les conditions de l'intervention en clinique de l'activité (Duboscq, 2009 ; Quillerou-Grivot, 2011).

Pourtant, nous considérons que ce sont ces premiers obstacles qui nous ont permis de construire avec les professionnels une forme de « parler vrai » sur le travail (Quillerou-Grivot, 2011). En ce sens, nous suivons Kostulski (2010), pour qui « ces obstacles […] signalent la fluidité contrariée et même la nécrose des instances en tension. Notre objectif est alors non pas de masquer ou de contourner les obstacles […] mais de mettre en discussion, et potentiellement de transformer en développements réalisés, les obstacles réels qui s'imposent à nous dans le cadre méthodologique comme ils s'imposent aux professionnels dans leur quotidien de travail » (p.32). Nous avons pu remettre en discussion auprès des chefs d'équipe les raisons de notre présence dans leurs ateliers. Avec certains d'entre eux, nous avons pu exprimer notre inconfort vis-à-vis de la situation d'observation compliquée dans laquelle nous étions engagés. Ces échanges ont parfois transformé le rapport entre l'intervenant/chercheur et les professionnels qui ont pu exprimer ouvertement leurs craintes vis-à-vis du dispositif d'intervention. La crainte la plus fréquemment exprimée concerne l'instrumentalisation de ce travail par la direction, qui semble habituelle du point de vue des chefs d'équipe.

C'est aussi face à cette difficulté que nous avons fait le choix de passer beaucoup de temps à l'intérieur des ateliers de travail pour la réalisation des premières observations. Au cours de ce temps d'observation de huit mois, nous avons pu développer avec les professionnels un certain nombre d'échanges et d'expériences concrètes partagées qui ont permis de renverser la passivité initiale en moyen pour les engager dans l'analyse de leur activité, alors même que

leur participation au dispositif n'était pas encore tranchée. Nous avons par exemple fait l'expérience des obstacles quotidiens du travail (panne de matériel et gestion difficile des incidents, gestion des plaintes des riverains, le ramassage des « dépôts sauvages » d'ordures ménagères, etc.), mais aussi des temps plus « intimes » liés à l'activité des chefs d'équipe. Nous avons par exemple partagé à de nombreuses reprises les repas avec les éboueurs et avec les chefs d'équipe, les temps de sieste de certains chefs d'équipe sur les journées de 9h, les rapports parfois difficiles avec les riverains, ou encore les agressions dont font l'objet les chefs d'équipe et les éboueurs dans certains quartiers. Notre présence lors de ces moments nous a permis de faire l'expérience du quotidien vécu par les professionnels, depuis notre place d'intervenant, c'est à dire l'expérience des empêchements et de ses impasses de leur activité, mais aussi de ses moments plus joyeux associés à la vie de l'atelier.

Ce temps long de l'observation a eu des effets visibles dans l'évolution du discours des chefs d'équipes vis-à-vis de notre présence. Certains d'entre eux nous diront plus tard l'importance pour eux du temps passé dans les ateliers au plus proche des obstacles de leur travail. D'autres prendrons en charge auprès de leurs collègues le caractère subversif de notre présence dans les ateliers. Sur ce point par exemple, l'un des chefs d'équipe nous a présenté auprès de ses collègues comme étant « de leur côté ». Cette manière de présenter l'intervenant à d'autres professionnels du milieu montre à nouveau l'état du dialogue entre les concepteurs et les chefs d'équipe, et semble indiquer que le rapport entre eux est d'abord pensé en termes d'appartenance au « terrain » ou d'appartenance aux « bureaux ». Mais cette manière de présenter l'intervenant indique également que le temps passé à observer le travail concret avec certains chefs d'équipe a produit des effets dans leur manière de percevoir l'intervention.

C'est de cette manière que nous avons pu construire les conditions pour qu'un collectif de chefs d'équipe volontaires puisse se constituer afin d'approfondir l'analyse de leurs activités. C'est sur la base de ce « renversement » que certains professionnels ont acceptés de s'engager dans l'analyse fine de leur activité en autoconfrontation.

- *Les observations réalisées : l'exemple du tableau de répartition des tâches*

Les observations nous ont permis de nous familiariser avec le milieu de la propreté, mais aussi de produire un engagement des chefs d'équipe dans l'analyse de leur propre activité. Nous avons pu nous faire une meilleure idée des tâches à réaliser et de l'organisation générale des journées de travail. Nous avons également pu reprendre à de nombreuses reprises ces observations générales auprès des chefs d'équipe concernés. Assez rapidement, un objet est

revenu de manière systématique dans les discussions : le tableau de répartition des tâches. Ce tableau constitue l'un des outils de travail du chef d'équipe. Chaque atelier en est équipé. Le plus souvent, il est accroché à l'entrée de l'atelier afin que tous les éboueurs puissent y avoir accès. Les chefs d'équipe utilisent ce tableau pour y reporter les tâches affectées chaque jour à chaque éboueur sur les différentes tranches horaires. Il permet d'indiquer aux éboueurs les tâches qu'ils devront réaliser sur la première, deuxième et éventuellement troisième tranche horaire.

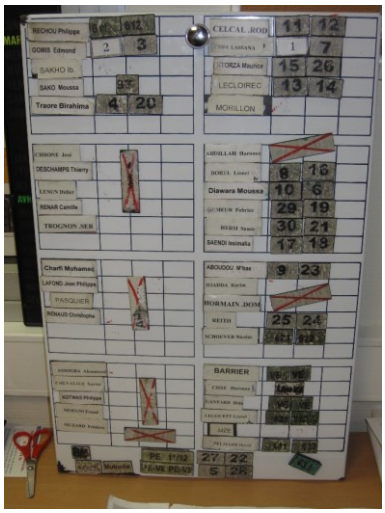


Figure 4 : Exemple d'un tableau de répartition des tâches en atelier de collecte (Atelier 20/6)

Les observations que nous avons réalisées se sont toujours construites sur la base des préoccupations des chefs d'équipe observés. Ainsi, vis-à-vis du tableau de répartition des tâches par exemple, les chefs d'équipe nous ont d'abord beaucoup parlé de l'attention soutenue qu'ils portaient à certains critères de répartition : faire attention à ne pas mettre un éboueur fatigué ou qui revient d'un arrêt maladie sur une benne, conserver les cantons de balayage pour l'après-midi, répartir les bennes d'une certaine manière entre les éboueurs, etc. D'autres critères plus généraux ont également pu être observés, par exemple : afficher le tableau au dernier moment le matin, empêcher les éboueurs de consulter le tableau avant le départ effectif, etc.

Nous avons pu constater de larges différences dans les manières de prendre en compte ces critères entre les chefs d'équipe. Certains tenaient un critère comme prioritaire, tandis que pour d'autres, ce critères était le moins important.

Nous avons alors cherché à approfondir l'analyse par l'observation plus précise de l'activité de répartition des tâches. En recueillant les modifications réalisées sur le tableau le matin, nous avons pu identifier un certain nombre de stratégies misent en œuvre par les chefs

d'équipe pour atteindre les objectifs de production, mais aussi pour réguler l'ambiance entre les éboueurs au sein de l'atelier. Ces stratégies concernent par exemple : la répartition des tâches qui laisse une distance suffisante entre deux éboueurs susceptibles de se retrouver sur un secteur pour discuter, la prise en compte de l'entente entre les agents lors de la formation de binômes de travail, la prise en compte de la position dans le roulement pour affecter un éboueur sur une tâche plus ou moins pénible (lorsque l'éboueur est en début ou en fin de semaine par exemple), estimer les absences le matin en fonction de la connaissance qu'ils ont des éboueurs pour réaliser la répartition, etc. S'organisent, au travers de ces régulations, de véritables stratégies, qui font le compromis entre la santé des éboueurs et l'efficacité du travail, en fonction des roulements horaires (Toupin, Barthe, & Prunier-Poulmaire, 2013 ; Prunier-Poulmaire, 2008).

En ce qui concerne la stratégie de répartition de la pénibilité par exemple, les observations montrent de manière massive que cette stratégie est partagée entre les chefs d'équipe. Ainsi, pour les groupes de 9h[9], c'est-à-dire les éboueurs en début de semaine qui reviennent de repos, les tâches sont très souvent liées à la collecte, considérée dans le milieu comme plus difficiles. A l'inverse, pour les groupes de 6h (fin de semaine) les tâches sont le plus souvent liées au balayage, considéré comme moins pénible. Sur la figure 5 par exemple, le groupe de 9h est affecté uniquement aux tâches de collecte, alors que le groupe de 6h est affecté uniquement aux tâches de balayage sur la journée considérée.

Figure 5 : Observation d'une stratégie de répartition de la pénibilité en fonction de la position dans le roulement

Parallèlement à ces éléments, nous nous sommes également intéressés aux « sorties de terrain » réalisées par les chefs d'équipe. Lors de ces « sorties », le chef d'équipe doit

[9] La semaine de l'éboueur commence par deux ou trois journées « longues » de neuf heures, suivie de deux ou trois « petites » journées de 6h.

contrôler le travail réalisé par les éboueurs. Mais ce temps de l'activité permet également d'anticiper la répartition des tâches, en fonction de ce qu'il va découvrir : un dépôt sauvage imprévu, un marché illégal qui s'est installé, etc. Ces éléments permettent au chef d'équipe de prévoir les tâches qu'il devra répartir le lendemain ou le jour même. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés également aux trajets réalisés par les chefs d'équipe lorsqu'ils sortent de l'atelier pour contrôler le travail, dans la limite de la zone géographique délimitée par l'organisation.

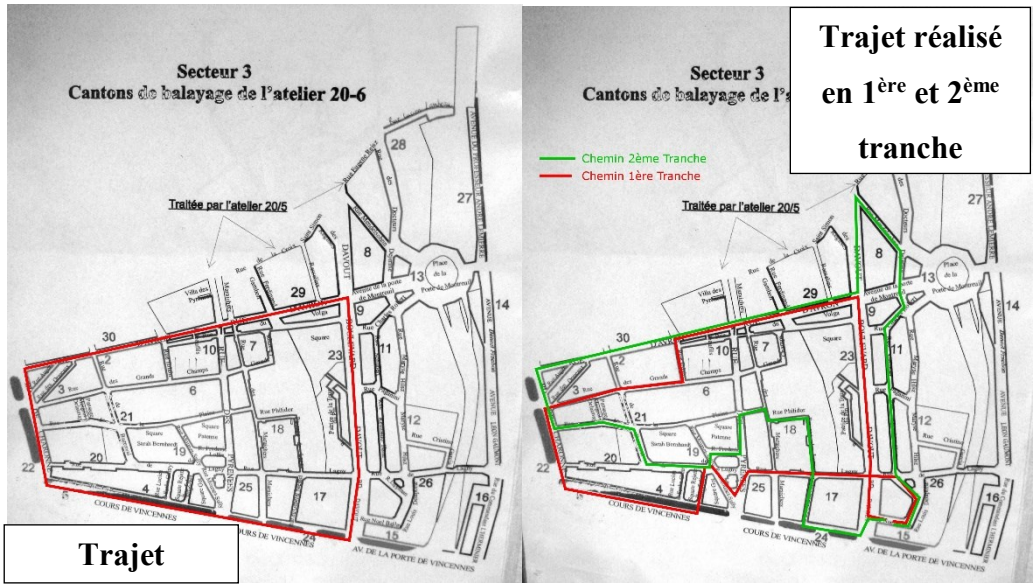


Figure 6 : Exemple d'une observation de « sortie de terrain » (atelier 20/6)

Sur la figure 6 on peut voir que le chef d'équipe organise son trajet (à droite) en fonction des zones prioritaires définies par l'organisation (à gauche). Son trajet de première tranche (à droite en rouge) suit assez précisément ces axes prioritaires. A l'inverse, son trajet de deuxième tranche (à droite, en vert) vise à anticiper le travail en se déplaçant sur les petites artères qui sont bien souvent la cible des dépôts imprévus.

A partir de ces éléments, nous avons beaucoup discuté avec les chefs d'équipe du « casse tête » de la répartition des tâches, de l'ensemble des stratégies que cela implique de mettre en œuvre pour ne pas laisser s'installer de mauvaise ambiance, ou pour ne pas soliciter de manière trop prononcée les éboueurs. La plupart d'entre eux mettent en lien ces éléments et les absences au travail. C'est lorsque l'activité est trop sollicitante, ou que l'ambiance est dégradée entre les éboueurs, que certains d'entre eux vont s'absenter. Cette interprétation, qui nous a été renvoyée à de multiples reprises, fait de la répartition des tâches une activité particulièrement importante et sensible pour les chefs d'équipe qui doivent trouver les moyens de réguler la pénibilité et l'ambiance en attribuant les « bonnes tâches » aux « bons

éboueurs » en fonction de chaque situation singulière. Mais ils pointent également les limites des stratégies qu'ils mettent en place dans leur travail : les outils de travail dégradés ne sont pas toujours remplacés, les bennes sont parfois défectueuses, etc. et ces éléments jouent également sur l'ambiance et la pénibilité.

Nous avons pu observer de nombreuses différences dans les manières de réaliser ces différentes tâches entre les chefs d'équipe. Ces variations peuvent s'expliquer soit parce que les ateliers différents appellent des stratégies différentes de la part des chefs d'équipe, soit parce que les buts et les motifs de l'action entre les chefs d'équipe sont différents. Suite à cette période d'immersion dans le milieu, nous avons choisi de mettre en discussion ces éléments auprès de plusieurs groupes de chef d'équipe. C'est au cours de ces réunions que nous avons proposé à ceux qui le souhaitaient de s'engager dans la co-analyse de leur activité en autoconfrontation.

3.3.3. La constitution du collectif de chefs d'équipe volontaires et l'établissement d'une demande : un dialogue possible ?

- *Formulation de la demande des collectifs*

Huit mois après le début de l'intervention, à la suite de notre longue période d'immersion au sein des ateliers de travail, nous avons pu réunir un ensemble de chefs d'équipe dans chacun des arrondissements retenus par la direction, et nous avons proposé à ceux qui le souhaitaient de s'engager dans la co-analyse de leur travail, dans le but de construire un dialogue avec leur encadrement sur les obstacles de leur activité de travail, en rapport avec l'absentéisme. Quatre réunions (une dans le 9ème/10ème qui sont rattachés à la même division, une dans le 13ème, une dans le 14ème et une dans le 20ème arrondissement) ont donc été réalisées avec un groupe de chefs d'équipe différent à chaque fois. Parmi eux se trouvaient des chefs d'équipe auprès desquels nous avions déjà réalisé des séances d'observation de leur travail, mais d'autres également avaient été conviés à y participer.

Ces réunions ont été rendues possibles grâce au travail que nous avons réalisé en amont avec les chefs des divisions des arrondissements concernés. Elles ont en effet posé un certain nombre de difficultés pratiques. Il a notamment fallu déterminer un jour et des horaires adaptés au regard des roulements horaires diversifiés entre les chefs d'équipe. L'engagement des chefs de divisions dans l'organisation de ce dispositif s'est avéré indispensable. De plus, il a été décidé qu'aucune hiérarchie intermédiaire ne serait présente, afin de permettre aux chefs

d'équipe de discuter librement la commande d'intervention et la possibilité pour eux de s'engager dans le travail d'analyse de leur activité. Notons que l'absence de hiérarchie est une option inhabituelle dans ce milieu de travail. La réalisation de cette possibilité témoigne de la confiance développée avec l'encadrement supérieur à l'intérieur de chaque division et constitue également un résultat de l'action engagée avec eux sur lequel nous ne pouvons revenir ici dans le détail.

Les discussions entre les chefs d'équipe à travers ces réunions font ressortir que, de leur point de vue, le problème de l'absentéisme est fortement relié aux marges dont ils disposent pour encadrer les équipes. Les discours tenus à ce moment-là laissent percevoir un pessimisme important sur la possibilité de dialoguer avec la direction sur les objets de leur travail. Pour la plupart des chefs d'équipe, la commande sur l'absentéisme laisse entendre qu'ils seraient responsables d'une perte d'engagement dans le travail chez les éboueurs. Pour eux, au contraire, comme le dira un chef d'équipe, « le travail de l'encadrement consiste justement à faire revenir les éboueurs le lendemain », c'est-à-dire à faire en sorte que les éboueurs soient suffisamment « motivés » pour ne pas se soustraire au travail par la voie de l'absentéisme. De leur point de vue, sans leur participation active à la gestion quotidienne des équipes, l'absentéisme serait sans doute bien plus développé dans l'organisation qu'il ne l'est actuellement.

La présentation de la commande au sein des collectifs de chefs d'équipe est vécue comme une épreuve. Les concepteurs et les chefs d'équipe sont d'accord sur l'un des buts de l'activité d'encadrement qui consiste à agir sur l'engagement des éboueurs dans leur travail, à les motiver. Mais, dans le contexte que nous avons décrit précédemment, cette commande est perçue par les chefs d'équipe comme une remise en cause de leur capacité à atteindre ce but dans leur activité. Elle renvoie dès lors pour eux à une nouvelle tentative de contrôle et de rappel des règles par les concepteurs, sans prise en compte des obstacles quotidiens de leur travail avec lesquels ils doivent composer. Cette remise en cause leur fait vivre, dans le cours de ces séances de travail, une épreuve affective qui les décontenance.

Les chefs d'équipe ont également beaucoup discuté des obstacles quotidiens de leur travail ainsi que des arrangements auxquels ils se livrent pour faire ce qui est à faire. Ils pointent le manque d'échanges réel sur ces obstacles à l'intérieur de la division, et au-delà, dans l'organisation. La plupart des réunions de division constituent plutôt selon eux des réunions « d'informations », dans lesquelles les chefs de division relayent les prescriptions sans les mettre en discussion. De même, ils font le constat de l'absence de dialogue avec la hiérarchie

supérieure et la direction. Lors de ces discussions, les échanges laissent transparaître une certaine forme de résignation vis-à-vis de cette absence de dialogue. Les plus anciens ont parfois repris ces éléments pour montrer à quel point ce dialogue est absent depuis longtemps et semble du coup impossible à construire aujourd'hui. Les préoccupations de l'encadrement supérieur se situeraient alors en dehors des considérations pour le travail concret et les problèmes qu'il pose à la fois aux chefs d'équipe et aux éboueurs.

Face à ces différents éléments, nous avons proposé à ceux qui le souhaitaient, dans chaque réunion, de réaliser avec nous une co-analyse de leur travail, dans le but de construire le dialogue avec la direction. Certains chefs d'équipe ont accepté, malgré ce contexte de résignation, de s'engager dans ce travail d'analyse.

Il nous semble que cet engagement initial et surprenant, dans le contexte que nous avons décrit, peut s'expliquer sur la base de plusieurs critères. D'abord, les observations du travail que nous avons réalisé durant les huit premiers mois ont pu permettre d'établir un dialogue authentique (Quillerou-Grivot, 2011) avec les chefs d'équipe sur leur travail. Certains nous dirons par la suite à quel point il était important pour eux que nous soyons venus dans leurs atelier dès la prise de poste, jusqu'à la fermeture de l'atelier. Cela constituait pour eux l'indice d'un intérêt inhabituel pour leur travail et pour les « détails » de leur activité que nous avons pu discuter avec eux. Ensuite, l'existence même du dispositif que nous proposions, soutenu par la hiérarchie, chefs de division et direction, a sans doute surpris les chefs d'équipe. Si leurs discours porte le plus souvent sur l'impossibilité d'être entendu dans l'organisation, l'existence même du dispositif montre que la direction et la hiérarchie intermédiaire se préoccupe du « terrain », qu'ils cherchent à s'y intéresser. C'est pourquoi un certain nombre de chefs d'équipe a accepté de s'engager dans ce travail. Selon certains d'entre eux, il apparaît contradictoire de refuser de s'engager dans un dialogue à l'initiative de la direction, tout en critiquant l'impossibilité chronique de dialoguer dans l'organisation. C'est pourquoi, nous leur avons proposé de concevoir le dispositif comme une tentative pour établir un dialogue avec la hiérarchie sur le travail concret, ses obstacles et ses ressources, pris dans un rapport à la question l'absentéisme.

C'est sur la base de cette demande du collectif que nous avons entamé la co-analyse de l'activité d'encadrement en autoconfrontation, afin de faire l'analyse des manières de s'y prendre dans l'activité pour « faire revenir les éboueurs le lendemain ». Autrement dit, sur la base de ces discussions dans le collectif, s'est constitué une sorte « d'objet-lien » (Duboscq, & Clot, 2010) qui réunit chacun de ses membres autour d'un objet d'analyse commun. Nous

avons cherché à prendre au sérieux le point de vue du collectif en prenant pour objet de l'analyse les manières possibles pour maintenir, entretenir, ou plus simplement, prendre soin de l'engagement des éboueurs dans leur travail. Cet objet leur pose problème, il résiste à la formulation verbale automatique et ne semble pas supporter les mêmes présupposés entre les chefs d'équipe. C'est à partir de cet objet que les chefs d'équipe ont pu choisir les situations, avec l'intervenant/chercheur, qui leur paraissaient les plus à même d'expliquer les manières de prendre soin de l'engagement des éboueurs dans leur travail. Cinq chefs d'équipe en ateliers de balayage, et huit chefs d'équipe en ateliers de collecte, ont accepté de s'engager dans ce travail d'analyse.

- *Caractéristiques des chefs d'équipes volontaires*

Sur l'ensemble des divisions engagées dans le dispositif d'intervention, treize chefs d'équipes ont accepté de s'engager dans la co-analyse de leur travail. Nous présentons leur ancienneté au poste ainsi que les caractéristiques de leurs ateliers de travail respectifs dans le tableau 3.

Professionnel	**Ancienneté au poste au début de l'intervention**	**Type d'atelier de travail**
Mr B.T.	8 ans	Collecte
Mr J.P.G.	10 ans	Collecte
Mr E.J.	4 ans	Collecte
Mr E.F.	4 ans	Collecte
Mr M.D.O.	4 ans	Collecte
Mr C.P.N.	4 ans	Collecte
Mme M.B.	3 ans	Collecte
Mr M.D.	6 ans	Collecte
Mme N.C.	7 ans	Balayage
Mme L.C.	7 ans	Balayage
Mr G.F.	6 ans	Balayage
Mr F.P.	3 ans	Balayage
Mr A.L.	20 ans	Balayage

Tableau 3 : Caractéristiques des chefs d'équipe engagés dans la démarche d'intervention et de leurs ateliers de travail

Parmi les professionnels volontaires, deux d'entre eux sont collègues directs dans le même atelier de travail (Mr B.T. et E.F.). Tous sont de même niveau hiérarchique. Certains sont issus du concours externe de la fonction publique, et n'ont donc jamais exercé le métier d'éboueur. A notre connaissance, ils n'ont pas choisi de travailler ensemble dans ce groupe sur la base d'affinités interpersonnelles. Chacun de ces professionnels encadre des équipes comptant entre 20 et 40 éboueurs.

De plus, le collectif n'a pas été constitué à des fins de représentativité. En ce sens, il n'est ni représentatif de l'âge de la population de chefs d'équipe, ni du sexe, ni de l'ancienneté. Cette absence de représentativité ne constitue pas selon nous un obstacle majeur pour l'intervention. En effet, notre objectif d'intervention est de produire un contexte dans lequel le métier de chef d'équipe pourra se développer. Ce développement du métier dans l'organisation doit permettre aux professionnels de développer des ressources, dans le collectif mais aussi dans l'organisation, qui leur permettent de mieux prendre en charge la question quotidienne des absences au travail au sein des ateliers, en favorisant la présence des éboueurs. A l'intérieur de cette démarche, c'est la fonction du collectif dans l'organisation qui importe le plus. La co-analyse de l'activité doit permettre de repérer les obstacles génériques rencontrés lors de la réalisation du travail. Or, ces éléments, puisqu'ils sont génériques, ne concernent pas uniquement les professionnels du collectif, mais également l'ensemble des professionnels qui s'affrontent aux mêmes épreuves dans d'autres ateliers de travail. Nous avons donc cherché dans cette intervention à développer le métier, en développant la double fonction du collectif : sa fonction psychologique de ressource pour que chaque professionnel personnalise son activité propre, mais aussi sa fonction sociale de ressource pour que l'organisation se transforme. Le but que nous nous fixons dans l'intervention, et qui concerne le développement de la fonction sociale du collectif, vise à produire du collectif en tant qu'il est – ou qu'il peut devenir – un instrument pour l'organisation du travail. Il peut constituer un moyen pour identifier dans le réel ce qui fait obstacle, au-delà des individus singuliers, afin que l'organisation puisse s'en saisir et se transformer. Ce qui nous intéresse donc en particulier dans le collectif, c'est ce qu'il a de transpersonnel, c'est-à-dire ce qui traverse chacun des chefs d'équipe et qui concerne en réalité l'ensemble des professionnels qui réalisent la même activité. En envisageant le collectif de cette manière, nous considérons qu'il est alors bien représentatif des épreuves professionnelles que tout chef d'équipe rencontre dans son travail. C'est la portée du collectif dans l'organisation que nous avons cherché à développer, afin qu'il puisse devenir un moyen pour organiser le travail différemment.

Nous avons d'abord commencé les analyses de manière séparée entre les deux collectifs de chefs d'équipe : les cinq chefs d'équipe en atelier de « balayage », et les huit chefs d'équipes en ateliers de « collecte ». Puis au cours de l'intervention, nous avons réuni les deux collectifs afin de leur permettre de poursuivre les analyses de manière croisée.

- *La reprise des observations réalisées dans le collectif de chefs d'équipe en atelier de « balayage » et le choix de la situation de « mise en route »*

Nous avons sélectionné et formalisé une partie des observations réalisées précédemment afin de les remettre en discussion au sein du collectif de cinq chefs d'équipe en atelier de balayage. Nous présentons ici ces observations qui ont permis au collectif d'engager la discussion lors de la première réunion de travail. Ces discussions nous ont conduits, avec les chefs d'équipe, au choix de la situation de travail à analyser collectivement pour travailler à partir de la commande d'intervention.

Lors des observations, les échanges entre l'intervenant/chercheur et les chefs d'équipe observés ont beaucoup porté sur la difficulté que chacun des chefs d'équipe rencontre pour réaliser la « mise en route » du travail des éboueurs. Du point de vue des chefs d'équipe, la mise en route est difficile dans la mesure où les éboueurs ne partent pas travailler à l'heure. Chaque chef d'équipe a développé des moyens d'action pour favoriser le départ des éboueurs sur leur secteur de travail. Nous avons donc choisi de mettre en discussion cette séquence d'activité qui préoccupe les chefs d'équipe afin de leur permettre d'engager une discussion entre eux sur les différentes manières de réaliser la mise en route et sur les critères qu'ils se fixent pour agir dans cette situation. Dans chaque atelier de travail observé, nous avons réalisé une chronique d'activité (Kerguelen, 2014) qui décrit l'enchaînement chronologique des actions observées dans la situation de mise en route. Dans le dispositif d'intervention en clinique de l'activité que nous avons mis en place, l'usage de chroniques d'activités que nous empruntons aux travaux de Kerguelen en ergonomie, revêt un certain nombre d'avantages. Nous avons déjà indiqué que nous cherchons à ce que l'observation ne soit pas seulement un moyen pour l'intervenant de comprendre l'activité des professionnels, mais qu'elle devienne également un moyen pour les professionnels de s'engager dans un dialogue avec eux-mêmes et entre eux. La manière de formaliser les observations réalisées sous la forme de chroniques sert donc un double objectif dans le cadre de notre propre dispositif : elle permet d'abord de « restituer les observations » (Ibid., p.146) aux professionnels concernés, mais elle constitue également un support à partir duquel on peut tenter de « dénaturaliser » l'activité des

professionnels (Simonet, Caroly, & Clot, 2011). En effet, lors de la présentation des chroniques d'activité au sein du collectif, nous ne cherchons pas uniquement à leur fournir un « support à la production d'explicitations et de commentaires par les acteurs de l'activité observée » (Kerguelen, 2014, p. 146). Nous cherchons également à ce que puissent s'engager entre les professionnels une activité d'analyse sur leur activité propre. Cet engagement suppose que le support que nous proposons puisse faire apparaître des différences entre les choix opérés dans l'action par les chefs d'équipe, afin que ces derniers puissent s'en saisir pour approfondir l'analyse entre eux, avec l'intervenant.

Ici, nous avons réalisé des chroniques d'activité pour chaque professionnel que nous avions observé lors de la mise en route. Afin de ne pas engager le dialogue du côté des caractéristiques individuelles du chef d'équipe observé, nous avons volontairement rendu ces chroniques anonymes. Nous cherchons à ce que la discussion puisse s'engager à partir des différences entre l'activité réalisée par les uns et par les autres, afin que les choix subjectifs qui la sous-tendent puissent être au centre des discussions.

L'observation de la mise en route a consisté à recueillir quatre types d'actions réalisées par le chef d'équipe :

- Les communications avec les éboueurs, avec un autre chef d'équipe, ou au téléphone avec un supérieur hiérarchique ;
- Les actions réalisées sur la préparation du travail, son anticipation et sur le tableau de répartition des tâches (modifications d'une tâche affectée à un éboueur, etc.) ;
- Les actions réalisées sur les logiciels de gestion de l'activité de l'atelier (TEMPO, GEOPRO) et plus largement les actions qui concernent la gestion du personnel, la comptabilité des heures de travail ;
- Les actions réalisées lors de la mise en route proprement dite : positionnement du chef d'équipe à l'heure de départ (devant le tableau de répartition des tâches, à l'extérieur de l'atelier, dans le bureau, dans le vestiaire ou dans le réfectoire).

La chronique d'activité permet de faire la synthèse de la mise en route autour de ces quatre types d'actions et permet aussi de faire ressortir de manière grossière les différentes manières de faire entre chaque chef d'équipe. Nous ajoutions à chaque fois les événements ayant marqué l'activité du chef d'équipe lors de la mise en route (événement à gérer, imprévu, etc.) et nous précisions systématiquement le moment où tous les éboueurs sont partis sur leurs secteurs respectifs, pour indiquer la fin de la période de mise en route.

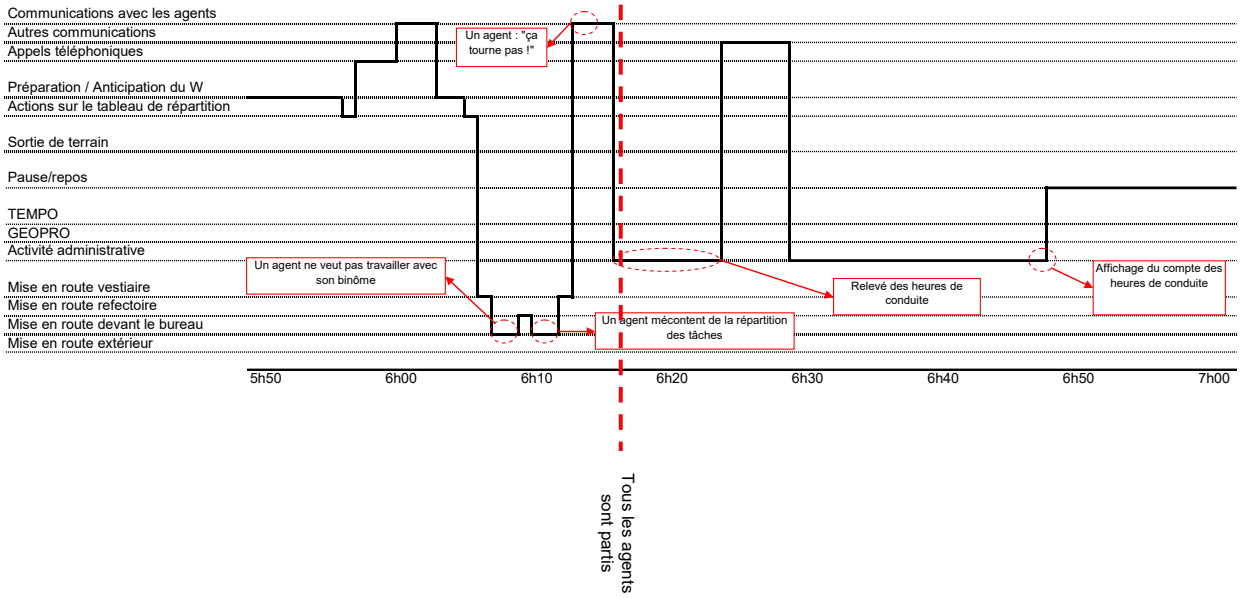


Figure 7 : chronique d'activité mise en discussion auprès du collectif – atelier de « balayage »

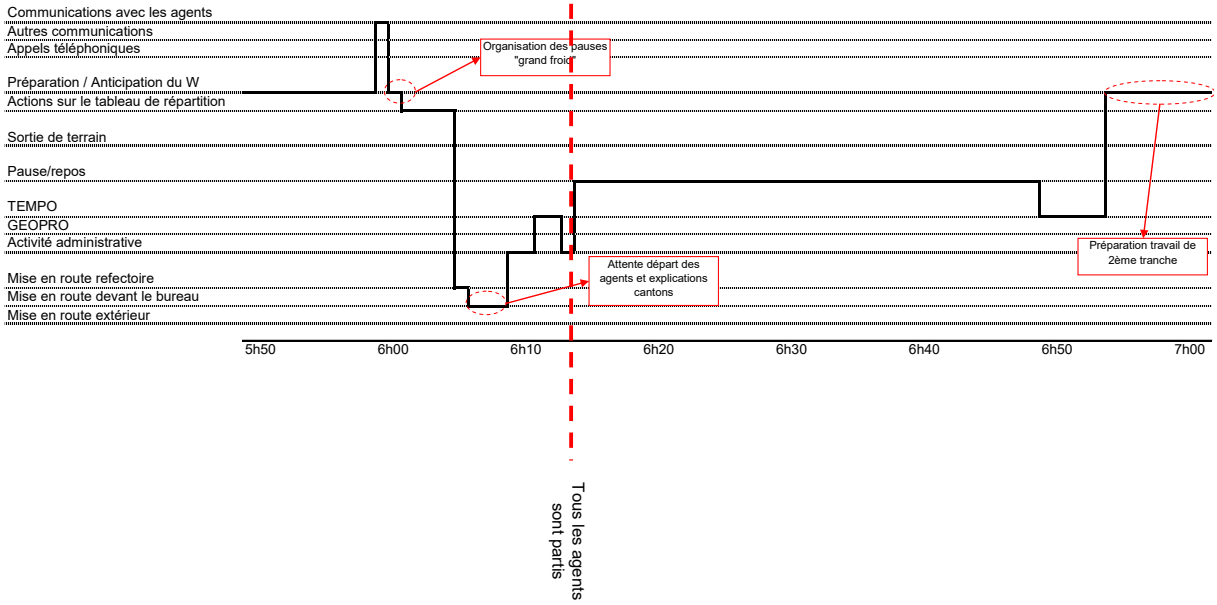


Figure 8 : chronique d'activité mise en discussion auprès du collectif – atelier de « balayage »

Lors de la discussion à partir des différentes chroniques d'activité, les chefs d'équipe sont revenus collectivement sur les difficultés rencontrées lors de la mise en route. Ils ont pu mettre en discussion les manières différentes de faire face à ces difficultés. Par exemple, certains chefs d'équipe « naviguent » dans les différents espaces de l'atelier pour signifier aux

éboueurs qu'il est l'heure de partir travailler, d'autres choisissent de rester devant le tableau de répartition des tâches pour donner aux éboueurs des précisions sur la tâche qu'ils doivent réaliser en première tranche horaire, sans chercher à les « pousser » à partir. Mais aussi, certains chefs d'équipe arrivent à l'atelier à 5h50, avant l'heure officielle de début de travail, alors que d'autres refusent d'arriver avant l'heure prescrite à 6h00. De même, un chef d'équipe dans le collectif affiche son tableau de répartition des tâches à la vue des éboueurs la veille en fin de service, alors que les autres choisissent systématiquement de ne l'afficher qu'à la dernière minute, à 6h10.

Les discussions se sont dans un premier temps tournées vers le manque de discipline des éboueurs qui ne respectent pas le cadre prescrit du travail en partant travailler en retard. C'est d'abord ce qui pose problème aux chefs d'équipe dans cette situation. Dans le cours de la discussion, la comparaison entre les différentes manières de faire la mise en route qui se révèlent à partir des chroniques d'activité a permis d'engager le collectif dans une activité d'élaboration sur leur activité quotidienne. Mais la chronique d'activité telle que nous l'avions réalisée, comme support pour engager les échanges, a vite présenté ses limites. Elle ne permettait pas d'appréhender de manière suffisamment précise les différentes manières de faire. C'est pour cette raison que nous avons proposé au collectif d'approfondir la compréhension de ces différences dans le cadre de l'autoconfrontation, qui implique de recueillir des films d'activité pour la situation de mise en route avec chacun des membres du collectif.

- *La reprise des observations dans le collectif de chefs d'équipe en atelier de « collecte » et le choix de la situation de mise en route*

Le travail de co-analyse avec le collectif de huit chefs d'équipe en atelier de collecte a débuté après que le collectif de chefs d'équipe en atelier de balayage ait réalisé un premier cycle de travail en autoconfrontation, un an après le démarrage de l'intervention (cf. supra : calendrier de l'intervention). Nous avons préparé avec le collectif des ateliers de balayage un montage vidéo des analyses réalisées en autoconfrontation sur l'activité de mise en route, adressé au collectif de chefs d'équipe en atelier de collecte des ordures ménagères. Ce montage a été présenté à ce second collectif lors d'une réunion qui visait à engager la co-analyse de leur activité en atelier de collecte.

Ici, les observations du travail réalisées par l'intervenant/chercheur n'ont donc pas servi directement de support pour engager les discussions. C'est le montage vidéo issu de la co-

analyse dans le collectif de professionnels en atelier de balayage qui a joué cette fonction. Ce sont donc les observations réalisées dans le cadre des autoconfrontations par les chefs d'équipe des ateliers de « balayage » qui ont servi de support à la discussion au sein du collectif des ateliers de « collecte ». Ces observations avaient été regroupées par thèmes dans le montage vidéo. Les objets suivants étaient mis en discussion par les chefs d'équipe des ateliers de « balayage » :

- Les difficultés rencontrées pour être équitable dans la répartition des tâches entre les éboueurs ;
- Les manières d'utiliser et d'afficher le tableau de répartition des tâches dans l'atelier ;
- Les manières d'être présent dans l'atelier lors de la mise en route.

Assez rapidement, suite au visionnage de la vidéo, les 8 chefs d'équipe du collectif des ateliers de « collecte » se sont engagés dans des échanges soutenus à partir du contenu de la vidéo. Ils ont d'abord repéré les différences les plus prononcées entre leur propre activité et l'activité des chefs d'équipe en atelier de balayage. Par exemple, la question de l'affichage du tableau la veille leur semble impossible dans leurs ateliers, alors que c'est une manière de faire parfois utilisée en atelier de balayage. L'activité de collecte des ordures ménagères est de leur point de vue une activité « sensible » au sein de leurs ateliers de travail. En prévenant trop tôt l'éboueur de la tâche qu'il devra réaliser le lendemain, le chef d'équipe prend le risque de provoquer l'absence de cet éboueur. Par exemple lorsque ce dernier constate que la tâche qui lui est attribuée le lendemain est une tâche qu'il n'aime pas réaliser, ou lorsque son binôme ne lui convient pas, il pourra choisir de ne pas venir le lendemain, ou d'arriver en retard, alors que les bennes seront déjà parties.

A la suite de ces discussions, le collectif est revenu sur les spécificités de l'activité du chef d'équipe lors de la mise en route du travail en atelier de « collecte ». La répartition des tâches pose des questions différentes en atelier de collecte, car l'activité de collecte elle-même modifie les exigences du travail. Par exemple, le respect des horaires devient impératif, dans la mesure où la collecte doit être réalisée en une matinée, afin d'éviter de mobiliser des bennes coûteuses et supplémentaires l'après-midi. Dans ce contexte, et du point de vue du collectif, la mise en route pose de nouvelles contraintes en plus de celles repérées par le collectif des ateliers de balayage.

Afin de travailler ces différences entre les deux types d'ateliers, nous avons proposé aux chefs d'équipe des ateliers de collecte de réaliser l'analyse de la mise en route en autoconfrontation,

afin d'approfondir et de mieux comprendre les spécificités de cette séquence d'activité au sein des ateliers de collecte. Ils ont accepté de s'engager dans l'analyse sur cette base et afin de repérer les dysfonctionnements relatifs à la situation de mise en route. L'analyse prend pour eux, à ce moment de l'intervention, la forme d'un diagnostic réalisé par leur soin en autoconfrontation, qui peut ensuite être adressé et mis en discussion au sein du comité de pilotage, et avec leurs collègues chefs d'équipe en atelier de balayage.

Dans le cas des deux collectifs (en « balayage », et en « collecte ») c'est la situation de mise en route qui a été choisie pour faire l'objet des analyses en autoconfrontation car, du point de vue des chefs d'équipe, elle permet d'accéder aux obstacles de la répartition des tâches, qui peuvent empêcher l'installation d'une bonne ambiance de travail, ou accentuer la pénibilité et ainsi produire de l'absentéisme. Notre objectif a dès lors consisté à permettre aux chefs d'équipe de mettre en discussion entre eux, au moyen de la méthode des autoconfrontations, les ressources de leur activité de mise en route afin de tenter de les développer au sein du collectif.

3.4. La co-analyse en autoconfrontation : l'engagement du dialogue à l'intérieur du collectif

Nous présentons le calendrier de la co-analyse réalisée avec le collectif dans le tableau 4.

Chefs d'équipe associés à l'intervention	Analyse de l'activité de « mise en route » en atelier				Analyse de l'activité de répartition des tâches		
	Films d'activité	ACS	ACC 1	ACC 2	Films d'activité	ACS	ACC
Mr G.F.	14/03/2012	03/04/2012	07/05/2012	25/05/2012	20/09/2012	13/12/2012	11/01/2013
Mr F.P.	16/04/2012	26/04/2012	07/05/2012	01/06/2012	25/10/2012	27/12/2012	05/01/2013
Mme L.C.	21/03/2012	29/03/2012	31/05/2012	24/05/2012	22/10/2012	28/12/2012	11/01/2013
Mr A.L.	05/03/2012	12/04/2012	31/05/2012	01/06/2012			
Mme N.C.	20/02/2012	16/05/2012	24/05/2012	25/05/2012	20/12/2012	04/01/2013	05/01/2013
Mr B.T.	25/09/2012	06/11/2012	14/11/2012	17/12/2012	12/02/2013	19/02/2013	08/04/2013
Mr E.F.	24/10/2012	29/10/2012	14/11/2012		12/02/2013	20/02/2013	08/04/2013
Mr M.D.	19/10/2012	29/10/2012	15/11/2012				
Mr C.P.N.	28/09/2012	31/10/2012	15/11/2012		03/04/2013	07/04/2013	10/04/2013
Mr J.P.G.	27/09/2012	26/10/2012	21/12/2012	19/11/2012	19/02/2013	22/02/2013	26/02/2013
Mme M.B.	31/10/2012	01/11/2012	21/12/2012	02/11/2012			
Mr M.D.O.	18/10/2012	22/10/2012	17/12/2012	19/11/2012	19/02/2013	21/02/2013	26/02/20103
Mr E.J.	05/10/2012	23/10/2012	02/11/2012		04/02/2013	08/03/2013	10/04/2013

Tableau 4 : Calendrier des autoconfrontations simples et croisées

(ACS = autoconfrontation simple ; ACC = autoconfrontation croisée)

Nous reviendrons essentiellement dans cette partie sur les obstacles principaux qui se sont posés à nous dans le cours des autoconfrontations, ainsi que sur la manière dont nous avons organisé l'articulation entre le collectif de chef d'équipe et le comité de pilotage.
L'obstacle majeur que nous allons reprendre concerne la difficulté à engager un dialogue sur le travail à l'intérieur du collectif au moyen des autoconfrontations. La co-analyse a constitué dans l'intervention une épreuve difficile pour les professionnels, qui ont d'abord cherché à analyser de façon systématique l'adéquation entre leur manière de faire et la prescription, plutôt que de faire des analyses un moyen de l'échange entre eux. Ce phénomène souligne à nouveau l'état du dialogue initial entre les chefs d'équipe et leur hiérarchie, davantage centré sur le respect des règles que sur la résolution des obstacles concrets qui s'imposent dans l'activité.

3.4.1. La commande : une expérience affective qui pèse dans l'autoconfrontation

Lors de la réalisation des premières autoconfrontations, un obstacle s'est souvent présenté de façon systématique. Les professionnels ne s'engageaient pas immédiatement dans l'analyse de leur activité, mais semblaient plutôt préoccupés par ce que « pourrait en dire la direction ». Autrement dit, l'expérience affective faite par le collectif lors de la présentation de la commande a eu des effets jusque dans la situation d'analyse en autoconfrontation. Chaque image filmée constituait l'occasion pour le chef d'équipe d'interroger la conformité de son activité à la prescription. Les concepteurs ont semblé constituer, dans les premiers temps de la co-analyse, les seuls destinataires des analyses. C'est pourquoi le travail clinique lors des autoconfrontations a alors consisté à déplacer l'adressage des analyses pour installer une forme de comparaison entre les professionnels du collectif. Nous cherchions à provoquer dans le cours des autoconfrontations l'étonnement des chefs d'équipes sur leurs manières de faire afin de renforcer l'intensité des échanges au sein du collectif (Simonet, Caroly, & Clot, 2011). Nous rapportons ci-dessous deux extrait de l'autoconfrontation simple réalisée avec A., qui est chef d'équipe en atelier de balayage pour illustrer cette tentative. Ici, A. réalise l'analyse de la « mise en route » qu'il a effectuée en présence de l'intervenant. Le premier extrait reprend le début de l'autoconfrontation et illustre la manière dont A. adresse les analyses aux concepteurs de l'organisation.

A. : (*regarde les images*) J'ai pas bien compris ce qu'il a dit là.
I. : On peut le remettre hein (*revient en arrière sur le film*)
A. : « ça va chef »… J'sais pas oh c'est amical c'est sympa. (*le film redémarre*)
I. : (*regarde les images*) ça va… j'ai rien compris là.
A. : Qu'est-ce qu'il dit ? J'arrive pas a... Bon j'suis un peu sourd mais bon
I. : Non mais c'est le son de la caméra. (*revient en arrière sur le film*)
A. : (…) « un p'tit cawa » ! Ouais « vous voulez un p'tit cawa ? » (*regarde l'intervenant*)
I. : « un p'tit cawa »
A. : Voilà là c'est mieux… donc euh… rien de… (*fait la moue*)
I. : Quand tu arrives quoi tu prends un p'tit cawa.
A. : Oui ouais.
I. : Mais c'est qui c'est lui qui te dit « vous voulez un p'tit cawa ? »
A. : Oui oui c'est Doudou ouais, « un p'tit cawa » ouais… ouais c'est Doudou.
I. : Parce que c'est lui euh c'est lui qui te sert ton café en fait ?
A. : Nan nan mais parce que j'fais bon. Quand j'arrive à cette heure-là en général j'prends le café et puis comme ils sont toujours… c'est les mêmes qui sont à peu près dans le réfectoire donc euh euh des fois ça m'arrive j'dis « tiens Doudou t'as servi le café ? » comme ça bon ben… (regarde l'intervenant) ça c' c' c'est bien…
I. : On te propose du café quand tu arrives.
A. : Moi ça me gêne pas hein ça.
I. : Non non, mais on regarde pas seulement ce qui est gênant.
A. : Ouais… C'est pas gênant non plus de… de montrer ça ?
I. : Ah ben… Je sais pas… Qu'est-ce que tu en penses ?
A. : Non pfff ça me dérange pas… Moi jusque-là ça me dérange pas du tout… Ouais jusque-là ça va hein !

Tableau 5 : Extrait n° 1 d'autoconfrontation simple avec A.[10]

Dans cet extrait (tableau 5), le fait de boire un café lors de l'arrivée en atelier constitue le premier objet d'analyse pris en charge entre l'intervenant et le chef d'équipe. Les derniers tours de paroles de l'extrait montrent que l'analyse s'oriente pour A. sur la recherche de ce qu'il est possible de montrer ou non aux concepteurs de l'organisation. C'est pourquoi, la question du café, qui peut sembler anodine, revêt une importance nouvelle dans la situation d'analyse avec l'intervenant. Plutôt que de faire l'analyse de sa manière de faire, A. s'engage ainsi dans l'analyse de la conformité de sa manière de faire à la prescription. Le début de l'autoconfrontation est marqué par cet adressage fort de l'analyse, dirigée vers les concepteurs. Chaque objet pris en charge par l'intervenant et par le chef d'équipe est une occasion pour ce dernier de vérifier que sa manière de faire ne fera pas polémique auprès de la hiérarchie. C'est là encore selon nous un indice de l'état du dialogue dans l'organisation entre les concepteurs et les professionnels de terrain. L'activité se tourne presque mécaniquement vers le rapport à la norme prescrite, sans référence aux normes instituées par le collectif.

[10] Dans la transcription de ce cet extrait et des suivants, nous intégrons la transcription de la ponctuation afin d'en faciliter la lecture. I.= Intervenant ; A. = chef d'équipe.

Mais, dans la poursuite de l'autoconfrontation, l'intervenant tente de déplacer le questionnement afin de provoquer l'étonnement de A. sur sa manière de faire. De cette façon, il entend faire de l'activité de A. une question qu'il s'adresse à lui-même, et pas uniquement aux concepteurs, afin que le chef d'équipe puisse s'engager dans une activité réflexive sur sa propre activité, et afin de préparer le dialogue à venir avec le collectif de pairs.

Le second extrait (tableau 6) présente la fin de l'autoconfrontation simple. A. revient avec l'intervenant sur l'horaire de départ des éboueurs sur leur secteur de balayage prévu à 6h10. Sur les images, A. répète à de multiples reprises aux éboueurs qu'il « faut y aller » afin de les pousser à respecter cet horaire de départ.

A. : Ils savent (*les éboueurs*) que je suis à cheval sur les horaires et que… euh… pffff c'est pas que je suis, c'est que tout le monde devrait être bon sang… Alors on y est plus ou moins… même mes collègues ils se répètent hein tout le monde se répète à la mise en route. Ils se répètent pas les collègues euh… ceux que tu as filmés ? C. : Ah ben il y en a qui ne disent pas du tout « en route » « faut y aller » A. : Ils disent rien du tout parce que… donc ils ont des des… ils ont des gens disciplinés euh… et puis qui partent bien alors ? C. : Ben… non ! (rire) A. : Ils partent pas du tout ? C. : Si ! (rire) A. : Mais plus tard ? C. : Euh… ben pas sur la vidéo qu'on a… A. : Ils partent plus tard alors ? C. : Non non ils partent à l'heure… ils partent pas sur… non non ils partent à l'heure A. : Donc je répète peut être de trop « faut y aller » ?

Tableau 6 : Extrait n° 2 d'autoconfrontation simple avec A.

Dans cet extrait, A. est poussé par l'intervenant à reprendre sa manière de faire la mise en route. Le premier énoncé montre que A. se questionne sur son attachement à faire respecter les horaires de départ et sur sa manière de « pousser » les éboueurs à partir en répétant à de nombreuses reprises « faut y aller » ou « en route ». Il questionne ensuite l'intervenant afin de vérifier que cette modalité d'action existe bien chez tous les chefs d'équipe. Mais ce dernier résiste d'abord à l'interprétation de A., en reprenant les manières de faire d'autres chefs d'équipe qu'il a pu observer, qui ne se répètent pas lors de la mise en route.

Le dialogue débouche sur le questionnement que A. s'adresse à lui-même sur sa manière de faire : « peut-être que je répète de trop "faut y aller" ? » qui marque son engagement dans une activité réflexive sur son activité propre.

Ces éléments sont représentatifs des débuts de la co-analyse en autoconfrontation que nous avons réalisée avec les professionnels. La commande d'intervention qui est perçue par les

chefs d'équipe comme une remise en cause de leur capacité à « motiver » les éboueurs, continue d'agir, même à leur insu, jusque dans les échanges en autoconfrontation avec l'intervenant. C'est pourquoi, la possibilité de s'étonner sur sa propre activité revêt ici une importance majeure dans l'intervention. Ces étonnements déplacent les destinataires du dialogue, qui est d'abord adressé aux concepteurs, et le dirige à l'intérieur du collectif de pairs afin que ce dernier puisse s'emparer des questions de métiers qui se révèlent par l'analyse. La possibilité pour que les chefs d'équipe installent une autorité renouvelée sur leur propre travail dans l'organisation est conditionnée par la possibilité pour eux de s'emparer collectivement des questions de métier qui les préoccupent d'abord individuellement.

3.4.2. Restitutions des analyses au collectif de travail et préparations des comités de pilotage

A l'issue des analyses en autoconfrontation, nous avons organisé de manière systématique des réunions de restitution des analyses au collectif. Pour cela, nous présentions aux chefs d'équipe un montage filmé alternant des extraits de dialogues en autoconfrontation et des extraits d'activité filmée en situation de travail en liens avec le dialogue. Ces échanges étaient enregistrés avec l'accord des chefs d'équipe.

Ces réunions avaient deux objectifs. Elles visaient d'abord à poursuivre l'élaboration engagée lors des autoconfrontations, avec l'ensemble du collectif. A cette occasion, les étonnements produits lors des phases précédentes de la méthode pouvaient être réinvestis dans l'échange collectif et permettaient d'ouvrir le champ de la discussion entre pairs sur les critères et les priorités de l'action. Ces réunions de restitution avaient également pour objectif de mettre en discussion « ce qu'il faudrait adresser » des analyses au comité de pilotage de l'intervention. C'est la réalisation de ce deuxième objectif qui nous permettait de revenir avec les chefs d'équipe sur les questionnements engagés lors des autoconfrontations.

Lors des discussions qui menaient aux choix des séquences à présenter en comité de pilotage, nous n'avons jamais abandonné notre point de vue au profit de celui des professionnels. Il nous est arrivé, surtout au début de l'intervention, de défendre certaines séquences, qui étaient selon nous importantes à mettre en discussion auprès du comité de pilotage.

Au cours de ces séances de travail, les professionnels commençaient par prendre connaissance d'extraits vidéo de dialogues en autoconfrontation croisée. Nous commencions par laisser la place à la discussion collective sur le problème posé à partir des séquences visionnées.

Chacun pouvait alors reprendre, avec les autres, les points de vue rendus explicites dans la séquence. Le plus souvent, les controverses professionnelles se poursuivaient au sein du collectif à la suite du visionnage. L'intervenant organisait les échanges afin de permettre la poursuite de l'élaboration dans le collectif.

Ces échanges avaient pour fonction de préparer le choix des séquences à adresser au comité de pilotage. Ces réunions de restitutions collectives ont permis de produire, au cours de l'intervention, trois montages filmés des analyses réalisées en autoconfrontation. Chacun de ces montages a été adressé au comité de pilotage (comité n°3, n°4 et n°5). Ils permettaient d'engager les échanges dans le cadre de ces comités. C'est sur ce travail que nous allons revenir maintenant.

3.5. Le travail réalisé en comité de pilotage

3.5.1. Objectifs du travail clinique en comité de pilotage

Dans notre dispositif d'intervention, le comité de pilotage remplit la fonction de destinataire des analyses réalisées par le collectif de chefs d'équipe. Nous cherchons à y mettre au travail, entre les concepteurs de l'organisation, les analyses réalisées en autoconfrontation. L'objectif consiste à développer l'interprétation de la situation qui pose problème entre les membres de ce comité, afin qu'ils puissent envisager différemment, si nécessaire, la conception des tâches pour le métier de chef d'équipe, et ce afin de ne pas séparer l'action locale qui se réalise avec le collectif de chef d'équipe, et l'action plus générale sur l'organisation. Nous partageons en ce sens la même préoccupation que Sarnin, Bobillier-Chaumon, Cuvillier et Grosjean (2012, p.260), ou que Bobillier-Chaumon (2013) qui indique que le processus de transformation implique la prise en compte de différentes dimensions, de la plus personnelle à la plus impersonnelle (p. 165).

Pour cela, nous mobilisons des outils méthodologique encore trop peu explicités en clinique de l'activité, mais qui sont en cours de formalisation (voir par exemple Quillerou-Grivot, 2011 ; ou Bonnefond, Clot, & Scheller, 2015). Nous ne pouvons contribuer nous-même à cette formalisation, dans la mesure où nous n'avons pas pu recueillir les matériaux empiriques nécessaires pour réaliser ce travail. Il nous a en effet été impossible d'enregistrer les échanges entre les différents concepteurs lors des comités de pilotage.

Le comité de pilotage est une instance particulière à l'intérieur du dispositif d'intervention. L'installation d'un « plurilinguisme » entre les concepteurs ne peut pas suivre les mêmes

voies de réalisation que dans le collectif professionnel. Il semble en effet beaucoup moins évident d'engager un travail d'analyse dans ce type d'instance, comparé au travail d'analyse réalisé avec le collectif de chefs d'équipe, premièrement parce que ce travail d'analyse fait d'abord question pour les membres du comité de pilotage, et deuxièmement parce que nous disposons encore de très peu de méthodes d'action capables de supporter notre travail clinique dans ces comités. L'engagement des concepteurs dans un travail d'analyse sur leur propre activité semble également difficile à mettre en place dans la mesure où le comité de pilotage ne réunit pas un groupe de pairs. Entre les concepteurs, se jouent des enjeux hiérarchiques et des enjeux de pouvoirs, qui viennent sans doute entraver la possibilité d'organiser la comparaison entre eux sur leurs manières de faire à partir des analyses réalisées par le collectif de chefs d'équipe.

Ainsi, pour les membres du comité de pilotage, il n'est pas d'emblée perceptible que leur engagement dans un travail d'analyse soit nécessaire, dans la mesure où le problème de l'absentéisme prend spontanément sa source dans le travail des chefs d'équipe, ou chez les chefs d'équipe eux-mêmes, et n'est pas immédiatement relié dans l'esprit de nos interlocuteurs à la question de l'organisation plus générale du travail. C'est pourquoi nous avons mobilisé des moyens techniques d'action dans ce cadre à partir des données mobilisées avec le collectif de professionnels, pour installer un cadre d'analyse dans lequel les points de vue des uns et des autres peuvent être discutés.

Lors des séances de travail en comité de pilotage, le groupe commence par prendre connaissance des extraits d'analyses de l'activité des chefs d'équipe à l'aide des traces vidéo préparées par l'intervenant avec les chefs d'équipe, au cours des séances de restitution. Nous cherchons ici à inscrire les représentants de l'institution comme destinataires de l'activité d'analyse des chefs d'équipe. Nous présentions l'extrait d'analyse filmé comme un document adressé par le collectif de chef d'équipe aux différents membres du comité de pilotage.

Suite à la visualisation de l'extrait, nous laissions les concepteurs exprimer leurs points de vue sur le problème soulevé dans l'extrait vidéo. Le travail clinique consistait ensuite à créer les conditions d'un échange contradictoire entre les différents membres du comité, de sorte que cet espace puisse devenir un espace de débat documenté, « instruit » et « équipé », réservé aux décideurs de l'organisation du travail à partir des dialogues réalisés entre les chefs d'équipe sur leur activité.

Lors des premiers comités de pilotage, les concepteurs ont regardé les films d'activité et de co-analyse de l'activité en cherchant très fréquemment à repérer les manières de faire « à

risque » chez les chefs d'équipe. Les discussions revenaient souvent au départ sur les écarts entre les comportements observés et la prescription. Mais par la suite, s'est exprimée la difficulté à trancher entre les différentes manières de faire, car les arguments de chaque chef d'équipe étaient « valables ». Cette difficulté à trancher a constitué un ressort clinique important pour engager la discussion entre les membres du comité de pilotage.

3.5.2. Statut et fonction des films d'autoconfrontation en comité de pilotage : engager le dialogue en l'absence des chefs d'équipe

Pour les quatre premiers comités de pilotage, le directeur du service technique de la propreté de Paris n'a pas souhaité la présence des chefs d'équipe du collectif. De son point de vue, le comité de pilotage doit constituer une instance dédiée aux concepteurs de l'organisation. De même, il a récusé la proposition d'y intégrer les organisations syndicales, car il craignait que le dialogue ne se complique au sein de l'instance de pilotage de l'intervention. Cette crainte a sa légitimité. Elle montre surtout sa volonté de discuter « autrement » dans le cadre du comité de pilotage, comparé aux cadres habituels qui existent déjà dans l'institution. Il semble impossible d'imaginer que l'on puisse discuter « autrement » avec les syndicats. Même si d'autres expériences existent sur ce point (Bonnefond, Scheller, & Clot, 2015), on peut bien sûr le comprendre.

Du point de vue de la méthode d'action à l'intérieur de ces comités, nous avons alors cherché à ne pas rester prisonniers d'un dialogue en « face à face » entre les concepteurs et les chercheurs. De notre point de vue, il fallait médiatiser la parole et l'activité des chefs d'équipe à l'intérieur de ces comités indirectement, même en leur absence. C'est pourquoi nous avons pris le parti de présenter des montages filmés conçus avec le collectif, comprenant des séquences de dialogues en autoconfrontation croisée, ainsi que des séquences d'activité recueillies en situation de travail. La présentation de ces séquences visait à faire du matériau dialogique des autoconfrontations croisées un moyen pour les concepteurs de s'interroger à la fois sur l'activité des chefs d'équipe, et sur leur propre activité de conception. C'est pourquoi, l'existence des « voix » du collectif nous a semblé indispensable.

Dans le cadre des comités de pilotage, la méthode en autoconfrontation change donc de statut. Elle n'est plus seulement un moyen dialogique d'analyse de l'activité pratique des chefs d'équipe, mais elle constitue un moyen d'engager la discussion entre les concepteurs de l'organisation sur leur activité propre. La méthode qui constituait un moyen de développer les

ressources de l'activité des chefs d'équipe, devient ici un moyen pour le développement des ressources à l'intérieur du comité de pilotage.

L'usage que nous faisons des traces dialogiques de l'autoconfrontation en comité de pilotage organise une forme de « médiation de la parole » et de l'activité des chefs d'équipe, qui peut ainsi exister dans le cadre des séances de travail avec les décideurs. En ce sens, cette médiation de la parole par le film a constitué pour nous une manière de développer la fonction sociale du collectif en faisait « passer ses voix » dans l'instance délibérative du comité de pilotage. C'est dans ce cadre que la conflictualité entre les rapports de pouvoir hiérarchique et l'expertise sur le travail des chefs d'équipe a pu se développer au sein d'une tension productive (Bonnefond, Clot, & Scheller, 2015). Il fallait trouver le moyen de mettre en discussion le point de vue du collectif sur son propre travail afin de provoquer, entre les prescripteurs, un travail d'élaboration de leur propre point de vue sur la situation, mais aussi afin d'asseoir la capacité d'expertise du collectif sur les obstacles du travail quotidien. C'est le recyclage des séquences en autoconfrontation au sein du comité de pilotage qui s'est révélé constituer une voie d'action intéressante en la matière. En retour, les objections formulées en comité de pilotage sont des ressources potentielles pour le collectif.

Nous avons présenté un montage filmé dans les comités de pilotage n°3 et n°4 et n°5 (Cf. calendrier de l'intervention). Ces montages constituaient les résultats des analyses réalisées avec le collectif sur la situation de mise en route du travail, en atelier de « balayage » et en atelier de « collecte », en lien avec leurs manières de prendre soin de l'engagement des éboueurs dans leur travail, les ressources qu'ils mobilisent pour cela et les contraintes et obstacles qu'ils rencontrent pour le faire. Au cours de ces comités de pilotage, les concepteurs ont pu faire l'expérience contradictoire de la richesse des discussions entre les chefs d'équipe pour penser l'organisation, de l'intelligence des situations que permettaient les controverses entre eux, mais également de l'insuffisance des films projetés pour approfondir ces questions. Le directeur du service exprimera à plusieurs reprises le caractère « impressionnant » des films projetés, même si existe la difficulté à leur donner un destin spécifique dans son activité propre. De même, un chef de division nous dira comment ces dialogues constituent de son point de vue une « fenêtre ouverte sur l'atelier ».

C'est pourquoi, lors du quatrième comité de pilotage, les concepteurs ont décidé de convier le collectif à participer à la séance de travail suivante, afin de pouvoir s'entretenir directement avec lui sur les ressources et les obstacles du travail d'encadrement.

Nous reviendrons ensuite sur cette 5ème séance, dans laquelle le collectif était présent, et qui constitue une conséquence du développement effectif de la fonction psychologique et sociale du collectif de travail.

4. Résultats de l'intervention et émergence de la problématique de recherche

4.1. Les résultats généraux de l'intervention : un dialogue établi entre le collectif et les concepteurs de l'organisation

Les résultats de l'intervention se situent à plusieurs niveaux. Quatre d'entre eux méritent d'être soulignés ici. Ils concernent :

- Le développement des ressources collectives au service de l'activité de chaque chef d'équipe ;
- Une transformation de la demande dans le collectif de professionnels et un élargissement des destinataires de l'analyse ;
- L'engagement d'un dialogue effectif entre le collectif de chefs d'équipe et le comité de pilotage ;
- Un développement de la commande du côté du comité de pilotage avec une décision de poursuite de l'action engagée.

Ces résultats peuvent être envisagés comme une forme de développement des marges de manœuvre, consécutive à un développement du pouvoir d'agir des différents protagonistes de l'organisation. Pour Clot et Simonet (2015) « le pouvoir d'agir dans l'activité est la source du développement des marges de manœuvre. Elles résultent en effet de l'efficacité répétée de l'activité qui permet d'élargir le champ des actions possibles. » (p.46). Les auteurs décrivent dans ce cadre trois types de marges de manœuvres : les marges de manœuvres personnelles, les marges de manœuvre collectives (interpersonnelles et transpersonnelles), et les marges de manœuvre impersonnelles. Les marges de manœuvres personnelles sont relatives aux effets du développement du pouvoir d'agir sur le sujet lui-même : « son niveau de vicariance (Berthoz, 2013) ou encore son pouvoir d'être affecté peut en sortir grandi. » (Ibid.). Il est ainsi subjectivement plus disponible pour faire de son expérience vécue un moyen de vivre d'autres expériences. Mais dans ce processus de déploiement des marges de manœuvres personnelles, l'opérateur n'est pas seul. Le collectif de travail, remis en activité, peut également agrandir et assouplir le champ des opérations pré-travaillées disponibles pour l'activité de chacun : « le

genre professionnel qui retient le patrimoine commun des actions encouragées ou inhibées en situation peut gagner en élasticité. » (Ibid.). L'enrichissement de ce répertoire constitue alors une forme de développement des marges de manœuvres collectives interpersonnelles et transpersonnelles.

Enfin, au niveau organisationnel, le développement du pouvoir d'agir des concepteurs sur leur propre activité peut entraîner un développement de la « plasticité organisationnelle », c'est-à-dire un accroissement du champ des possibles de l'organisation. « Cette latitude organisationnelle peut élever le seuil de tolérance de l'organisation du travail à l'événement et à l'initiative des sujets » (Ibid.). Petit, Dugué et Daniellou (2011) donnent un exemple de cette plasticité élargie de l'organisation : « une organisation qui garantirait aux salariés de l'autonomie dans leur travail, favoriserait la remontée des difficultés rencontrées et modifierait les procédures coûteuses pour les personnes, soutiendrait l'entraide entre collègues et les échanges avec la hiérarchie, donnerait les moyens de mettre en discussion et de réaliser un travail de qualité, et donnerait aussi la possibilité aux agents d'utiliser leurs compétences et d'en acquérir de nouvelles, en particulier lors des processus de changement. » (p.402). Cette organisation n'est possible que par une redistribution des tâches en son sein, et selon un principe de subsidiarité (Ibid., p.404-405).

On peut également ajouter à ces exemples de « plasticité organisationnelle » celle relevée par Bobillier-Chaumon (2013), qui porte sur la conception technologique et la plasticité des systèmes techniques.

Les résultats de l'intervention, que nous allons reprendre maintenant dans le détail, portent la trace du développement des marges de manœuvre aux différents niveaux que nous avons mentionnés. Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord les résultats au niveau du collectif de travail, en ce qui concerne le développement des ressources collectives de l'activité individuelle. Nous présenterons ensuite les résultats obtenus au plan organisationnel, en ce qui concerne notamment le développement d'un dialogue effectif entre le collectif de chefs d'équipe et les concepteurs de l'organisation. Selon nous, ces deux niveaux de résultats sont reliés. Le développement de la fonction sociale est conditionné par le développement de la fonction psychologique du collectif, qui lui permet de faire autorité sur le travail vis-à-vis des concepteurs.

4.2. Le développement des marges de manœuvres personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles : « c'est bien qu'on soit pas d'accord ».

Le développement de la fonction psychologique du collectif de travail se réalise dans le cadre des situations dialogiques d'autoconfrontation, mais aussi dans le cadre des séances de restitutions collectives dans lesquelles les professionnels peuvent poursuivre les discussions engagées préalablement. Ce développement consiste à faire de l'analyse collective du travail en autoconfrontation une ressource pour l'activité individuelle. Dans le cadre de notre intervention, plusieurs éléments empiriques viennent confirmer que le travail de co-analyse a produit de tels effets chez les professionnels chefs d'équipe qui se sont engagés dans le dispositif d'intervention.

Ces effets se situent sur plusieurs plans que nous distinguons :

- le plan de l'appropriation de la méthode dialogique et de la comparaison comme moyens d'élaboration collective de l'expérience professionnelle ;
- le plan du développement du « sentiment de vivre la même histoire » dans le collectif (Clot, 2008a) : les problèmes quotidiens de travail ne concernent plus uniquement l'un ou l'autre des chefs d'équipe, mais sont de manière plus générale des problèmes de métier à résoudre collectivement ;
- le plan de la transformation des manières de faire en lien avec l'élaboration de l'expérience en autoconfrontation croisée.

Sur ces trois plans, nous avons pu observer les effets du développement du collectif de travail sur l'activité individuelle, dans les séances de travail collectives, en autoconfrontation, ou encore en situation de travail.

Même si nous ne pouvons rentrer en détail dans l'analyse de ces matériaux, nous choisissons ici de rapatrier ceux qui nous permettent d'attester des transformations impulsées sur le plan de la dimension transpersonnelle du métier, qui fait du collectif une ressource pour l'action individuelle.

L'extrait suivant, par exemple, est issu d'une séance de travail avec le collectif, dans lequel les chefs d'équipe reprennent les arguments avancés par deux de leurs collègues en autoconfrontation autour des manières possibles de préparer le tableau de répartition des tâches. Pour l'un d'entre eux, la répartition doit chercher à promouvoir une forme d'égalité entre les éboueurs, qu'ils soient jeunes, anciens, expérimentés ou non. A l'inverse, pour son

collègue, la conception égalitaire de la répartition lui semble impossible, dans la mesure où certains éboueurs sont plus performants que d'autres sur une tâche donnée. Dans cette séance de travail collectif, E. revient sur cette séquence de dialogue en s'interrogeant sur les effets de cette inégalité de traitement sur la santé des éboueurs, notamment du point de vue de la fatigue physique qui s'accumule chez l'éboueur lorsqu'on l'affecte de manière systématique à la réalisation d'une même tâche considérée comme pénible[11].

E. : en fait nan nan dans le film c'est une interrogation que je me pose. J'espère que vous avez bien tous compris que c'est une interrogation à voix haute que je me pose c'est-à-dire que sur les méthodologies je fais les mêmes choses que vous mais, je me pose quand même sur le plan humain la question, c'est finalement est ce que je suis un bon encadrant en faisant peser cette fatigue à ceux qui travaillent le plus ? Tu vois c'est ça le vrai questionnement. C'est que tu vois, que tu fasses la chose avec plaisir ou pas, quand il y a une quantité de travail et une quantité de fatigue physique, fatigue physique hein, qui s'accumule et qui est là est-ce que finalement je suis dans mon rôle à faire peser cette fatigue physique énorme à ceux qui travaillent déjà bien et qui le font déjà tout le temps plutôt qu'aux tricheurs ? c'est ça mon interrogation.
L. : Là-dessus je suis d'accord, le problème c'est qu'il faudrait prendre le truc à l'envers c'est-à-dire c'est plutôt les arrêts de complaisance qu'il faudrait aller voir. Parce que nous on peut pas.
E. : oui on est d'accord. Mais à notre niveau on peut pas faire grand-chose alors la question tu vois que je voulais discuter avec B. c'était ça.
I. : Mais sans doute qu'on va pas résoudre cette question aujourd'hui, mais ce qui est important je trouve c'est que on voit qu'il y a aussi des manières de prendre le problème, que chacun peut reprendre à son compte
E. : oui oui c'est…
M. : mais moi je trouve que c'est bien qu'on… qu'on soit pas d'accord.
E. : oui parce que ça fait avancer les choses
L. : ça fait avancer les choses c'est clair !
E. : sinon ben ce serait « ah bah oui on est d'accord ». Et il n'y a pas d'échange.
(rire collectif)
G. : et puis on s'aperçoit à travers les divers films qu'on retrouve les mêmes problèmes d'un atelier à l'autre.
L. : Et puis ça nous fait remettre en question surtout et puis… on réfléchit et.
G. : il y a aussi des tas de choses différentes, par exemple dans son atelier il y a un gars qui leur colle des bulletins et il appelle la veille pour dire « demain je reprends hein »…
E. : « tu me mets à la benne hein ? »
G. : « tu me mets à la benne hein ? »… et ça c'est extraordinaire, j'ai eu le cas. N. elle a des gars dans l'atelier qui font pareil qui appellent et qui disent « je reprends demain » et le lendemain matin ils sont pas là…

Tableau 7 : Extrait d'un échange entre chefs d'équipe dans une séance de restitution au collectif

Deux remarques nous semblent importantes à formuler vis-à-vis de cet extrait de dialogue. D'abord, on peut dire que E. utilise ce cadre dialogique comme un espace d'évaluation de sa

[11] Reproduit ici, l'extrait obéit aux conventions de décryptage suivants : nous faisons le choix d'ajouter la ponctuation afin de faciliter la lecture. E, L, M, G = professionnels du collectif ; I = Intervenant.

propre pratique, il formule auprès de ses collègues les interrogations qu'il se pose vis-à-vis de sa manière de faire et de celle de son collègue, B., avec qui il a engagé une controverse sur la répartition des tâches en autoconfrontation croisée. L'espace de dialogue constitue pour lui un espace d'élaboration avec les autres sur les manières de prendre le problème de la répartition des tâches.

Deuxièmement, la modalité dialogique qui s'engage entre E. et ses collègues est celle de la confrontation des points de vue sur le problème posé par E. Sa collègue L. s'engage dans la discussion en cherchant à opposer au point de vue de E. un autre point de vue. C'est la comparaison des points de vue qui organise et structure ici le dialogue. M. énonce cette modalité du dialogue (« c'est bien qu'on… qu'on soit pas d'accord ») fondé sur l'instruction des désaccords en même temps qu'il signale le plaisir qu'il y prend personnellement. Ce ressenti semble partagé entre les professionnels qui expriment tous le rapport de motricité entre le genre discursif institué dans le collectif et les questions vives de métier qui se posent à eux dans l'analyse (« ça fait avancer les choses »).

Enfin, G. souligne la découverte de l'aspect générique des problèmes concrets qu'il rencontre dans son travail. Autrement dit, les autres aussi vivent les mêmes épreuves que lui au travail.

L'espace de dialogue ne concerne donc pas uniquement le problème de l'un ou le problème de l'autre des chefs d'équipe, mais permet de constituer les problèmes comme des problèmes partagés de métier qui font question pour tous.

Cet extrait de dialogue documente l'idée que le travail de co-analyse a eu un effet sur au moins deux plans que nous avons cités précédemment : premièrement sur le plan de l'appropriation de la méthode dialogique fondée sur l'instruction des désaccords, qui est devenue dans le collectif un instrument d'élaboration de la pensée. Le désaccord constitue alors l'outil du développement de la pensée dans le collectif et marque le développement d'une « méthode » d'analyse que les chefs d'équipe se sont appropriée. Deuxièmement, sur le plan du développement du sentiment de « vivre la même histoire », le tour de parole de G. rejoint l'idée qu'il y a une généricité des épreuves qui se présentent aux chefs d'équipe dans le travail, lesquelles peuvent devenir alors des objets d'analyse à reprendre collectivement pour les repenser.

Le dernier plan sur lequel nous avons pu constater des transformations ponctuelles concerne le rapport entre le développement de la pensée en autoconfrontation simple et croisée et le développement de l'action en situation de travail. La méthode ne nous a pas permis de mesurer avec précision l'ensemble des effets du cadre dialogique d'analyse sur l'action des

chefs d'équipe en situation de travail réelle. Néanmoins, quelques traces empiriques attestent que l'élaboration engagée en autoconfrontation croisée a conduit à une transformation effective des manières de faire chez certains chefs d'équipe.

Nous reprenons ici un exemple de transformation de l'activité pratique d'un chef d'équipe, A., qui nous semble fortement reliée aux échanges réalisés en autoconfrontation avec sa collègue, L.

Dans le cours de l'autoconfrontation, les deux professionnels sont revenus sur les modalités d'affichage du tableau de répartition des tâches : faut-il l'afficher en fin de service pour le lendemain (ce qui permet aux éboueurs de connaître leur tâche la veille) ou faut-il attendre le dernier moment le matin pour l'afficher dans l'atelier ? L'objet qui les préoccupe est de chercher à comprendre les effets provoqués par l'affichage du tableau, la veille ou le matin, sur l'engagement des éboueurs dans leur travail, surtout en cas de modification impromptue de la tâche au dernier moment, comme cela arrive souvent. Les deux chefs d'équipe se sont engagés dans le dialogue jusqu'à la controverse.

A l'issue de cette controverse qui affecte beaucoup les deux professionnels, comme nous le verrons lorsque nous ferons l'analyse de cet extrait en tant que matériaux empirique de la recherche, L. propose à A. de positionner sur son tableau des « points d'interrogation » destinés aux éboueurs, afin qu'ils puissent se préparer à une éventuelle modification de leur tâche et qu'ils soient ainsi moins décontenancés par cette modification toujours possible. Nos observations ultérieures dans cet atelier montrent que A. a fait varier sa manière de présenter le tableau de répartition des tâches. S'il a choisi de conserver une modalité d'affichage la veille, en fin de service, il a pourtant modifié sa manière d'écrire les tâches sur le tableau, de sorte qu'il indique maintenant, pour les tâches qui risquent de changer, une seconde tâche alternative en remplacement de la première. Chaque tâche, « principale » ou « secondaire » est séparée par un « ou » qui marque l'alternative possible pour l'éboueur comme le présente la photo (« Go ou "feuilles"[12] »). Dans le cas de l'activité personnelle de A., la fonction psychologique du collectif s'est développée. Les dialogues réalisés en autoconfrontation simple, croisée, puis lors des séances collective, lui a permis de repenser les critères de l'affichage du tableau de répartition des tâches. C'est pourquoi, ici, le dialogue collectif n'est pas uniquement une fin en soi, mais a constitué pour A. un moyen de réorganiser son activité pratique.

[12] La tâche des « feuilles » est une tâche attribuée aux éboueurs en automne, qui consiste à ramasser les feuilles sur les trottoirs

Figure 9 : la modification du tableau de répartition des tâches réalisé par A.

De tels éléments attestent que le travail de co-analyse a permis de produire dans le collectif des ressources pour l'action inidividuelle, même si nous ne sommes pas en mesure d'en dresser l'inventaire académique. C'est pourquoi, à l'issue de l'intervention, nous nous posons la question de l'évaluation des transformations opérées par la médiation du dispositif méthodologique mis en œuvre. Il nous semble que deux modalités d'évaluation sont possibles : la première consisterait à mesurer les transformations selon un schéma « avant/après » du point de vue de l'activité de chef d'équipe (Coutarel, Daniellou, & Dugué, 2005). La seconde consisterait à évaluer la transformation du point de vue du développement des instances de l'intervention et de ses objets, et du point de vue de la pérennité de l'action engagée. Ainsi, le problème posé en début d'intervention se pose-t-il de la même manière en fin d'intervention ? Quels sont les cadres qui permettent à l'organisation de travailler durablement la question de l'absentéisme dans une coopération avec le collectif de professionnels ? C'est plutôt sur ce versant-là que nous faisons le choix d'évaluer la portée de l'action engagée dans le service de propreté de la Ville de Paris.

Ce sont ces questions que nous allons tenter de renseigner à partir des résultats de l'intervention, pour évaluer la portée de l'action réalisée du point de vue des instances décisionnaires dans lesquelles nous avons présenté les analyses réalisées par le collectif. Ici, le développement de la fonction sociale du collectif dans l'organisation constitue un indicateur important qui fait apparaître les effets de l'intervention.

4.3. Un développement des marges de manœuvres impersonnelles ?

Du point de vue du développement de la fonction sociale du collectif, c'est-à-dire son champ d'action dans le périmètre de l'organisation, le résultat le plus probant de l'intervention se

situe dans l'existence d'un dialogue effectif établi entre ces professionnels et les concepteurs de l'organisation. L'un des résultats majeur de notre travail d'intervention est constitué par la rencontre entre le collectif de chefs d'équipe et la direction du service de propreté de la Ville de Paris lors du cinquième et dernier comité de pilotage. Cette séance de travail a été importante pour l'intervention à plusieurs titres :

- l'échange direct entre des chefs d'équipe et les concepteurs est un événement très inhabituel pour les uns et pour les autres dans la vie de ce service. C'est la première fois dans l'histoire du service que des chefs d'équipe peuvent engager un dialogue direct avec la direction et l'encadrement supérieur sur l'objet précis du travail ordinaire quotidien ;
- les discussions qui se sont effectivement déroulées dans ce cadre se sont tournées vers l'idée que les chefs d'équipe pouvaient manquer de marges de manœuvre dans la réalisation de leur travail.

C'est pourquoi cette séance de travail a constitué une étape fondamentale de l'intervention et l'un de ses résultats important. Ce comité de pilotage a débouché sur un développement de la commande du côté de la direction et un développement de la demande du côté du collectif de chefs d'équipe engagé dans le dispositif. Ces deux développements constituent de notre point de vue des indicateurs de transformation des manières de regarder l'absentéisme dans l'organisation.

A l'issue du dernier comité de pilotage, dans lequel les chefs d'équipe étaient présents, nous avons organisé une rencontre avec la nouvelle cheffe du service technique du service de propreté. Au cours de cet entretien, elle a formulé le souhait de poursuivre le travail engagé avec le collectif. Elle a aussi pu exprimer sa difficulté à faire quelque chose des échanges tenus entre les chefs d'équipe et en comité de pilotage. La difficulté réside dans la possibilité d'identifier, pour elle, et dans le cadre de l'organisation telle qu'elle est, des moyens d'action concrets afin de soutenir les chefs d'équipe dans la réalisation de leur travail quotidien. Lors du dernier comité de pilotage, la question des marges de manœuvre des chefs d'équipe a été discutée. L'ensemble des participants à convenu de la nécessité de travailler au développement de ces marges, sans pour autant en définir les moyens.

La cheffe du service technique de la propreté nous a donc demandé de produire une formalisation, sous forme de liste, des problèmes concrets rencontrés par les chefs d'équipe dans leur travail, afin d'être en mesure d'identifier les difficultés les plus importantes et de

réfléchir aux possibilités de les travailler au niveau organisationnel. Dans le but de soutenir cette élaboration du côté de la direction, nous avons convenus de réaliser cette formalisation avec le collectif de chefs d'équipe.

Le collectif s'est engagé dans cette formalisation sur les six derniers mois d'intervention. Cinq réunions de travail sur cette question ont été réalisées. Nous avons proposé de formaliser les « problèmes concrets rencontré par les chefs d'équipe au cours de la réalisation de leur travail » à partir des analyses précédentes. Un premier travail de reprise des dialogues a été réalisé par l'intervenant/chercheur, puis présenté sous la forme d'un montage vidéo au collectif. Nous avons recueilli dans le matériel vidéo les diagnostics réalisés à l'intérieur des dialogues par les chefs d'équipe sur des objets diversifiés, qui vont des modalités d'échanges entre les chefs d'équipes et leurs supérieurs hiérarchiques aux caractéristiques techniques du matériel de travail, parfois inadapté au travail des éboueurs, et au travail des chefs d'équipe. Cet artefact a permis au collectif de construire, avec l'intervenant, une formalisation des problèmes concrets qui se posent dans le travail et qui contrecarrent l'engagement des éboueurs dans leur travail, sous la forme d'une liste, que nous présentons dans le tableau 8.

Problème identifié	**Conséquence possible sur l'activité du chef d'équipe**	**Exemples**
Exemptions et inaptitudes	Report de la charge sur les éboueurs non exempts ou inaptes	Salage/sablage ; Collecte
	Les tâches les plus éprouvantes reviennent souvent aux mêmes éboueurs	
	Il est difficile de récompenser les agents qui réalisent ces tâches pénibles	
Le manque de concertation / la définition des rôles et du périmètre de chacun des échelons hiérarchique (chef d'équipe compris)	Les réunions en division ne permettent pas de résoudre les problèmes qui se posent dans le travail	
	L'avis du chef d'équipe n'est pas suffisamment sollicité	
	Le chef d'équipe n'a pas de moyen d'affirmer son désaccord avec les décisions prises	
	Le sentiment chez les chefs d'équipe d'un manque de confiance	
	Le sentiment chez les chefs d'équipe que la communication vise l'application d'une réglementation qui n'est pas discutable	

Le matériel parfois inadapté à l'activité de l'éboueur et du chef d'équipe	Des outils qui ne constituent pas un levier pour motiver les éboueurs sur des tâches considérées comme des « corvées »	Outils de désherbage ; binette ; engins (nouveaux ENT)
	Cette inadaptation des outils provoque la création d'outils « bricolés » par les éboueurs eux-mêmes	
	L'économie permanente sur les consommables empêche la réalisation du travail de façon efficace	Sacs, gants, etc.
	Des engins qui dysfonctionnent du fait de leur utilisation intensive (matin et après-midi)	ENT trottoirs qui aspirent très peu
	Des difficultés constatées pour l'entretien et le suivi des machines	Temps long des réparations et/ou moins d'engins disponibles pendant le temps des réparations
	Les dysfonctionnements répétés du matériel bureautique	Imprimantes, ordinateurs, impossibilité temporaire d'accéder à TEMPO ou GEOPRO
	Le temps long de prise en charge des dysfonctionnements du matériel de bureau	2 mois pour réparer l'imprimante ou changer le téléphone
La transmission des informations entre ateliers engins et ateliers territoriaux	Difficulté dans la programmation du travail car le chef d'équipe ne sait pas de quelles machines il va disposer à 6h00	
	Dysfonctionnement répété de la répartition des engins par secteur	Recevoir plus d'engins que prévu dans la programmation ou ne pas recevoir d'engin du tout
L'application différente des règles de gestion du personnel d'un arrondissement à l'autre	Un sentiment d'inégalité de traitement qui se développe chez les éboueurs	Règles sur les Rti, les jours fériés et les retours sur repos
	Cette différence dans l'application est un levier pour certains éboueurs afin de contester la réglementation auprès des chefs d'équipe	
La difficulté à monter un dossier de sanction	Dossiers peu suivis lorsque la sanction concerne un chauffeur d'engin en régie	
	Ne pas être suivi soit pas la hiérarchie soit par le chef de division décrédibilise le chef d'équipe	
La disposition des locaux	La disposition des locaux dans l'atelier influence l'activité de mise en route réalisée par le chef d'équipe	Déplacements nombreux lorsqu'il y a plusieurs entrées et sorties dans l'atelier

Tableau 8 : Liste des problèmes concrets recueillis dans les séquences de dialogues en autoconfrontation

Cette liste constitue dans l'intervention une forme d'inventaire structuré des objets de dialogue à poursuivre entre les décideurs et le collectif professionnel. Elle a été remise en discussion, à la demande de la cheffe du service technique de la propreté, le long de la ligne hiérarchique au-dessus des chefs d'équipe, auprès de l'ensemble des chefs de divisions du service (Cf. *figure 2*, p.22 pour l'organigramme). De leur point de vue, les objets mis en évidence par la liste constituent également des objets de préoccupation dans leur propre activité d'encadrement, bien qu'ils ne sachent souvent pas comment s'y prendre pour parvenir à les faire évoluer. Cette reprise a permis aux chefs de division d'exprimer leurs points de vue sur ces difficultés. Au cours de ces échanges, l'ensemble des participants a envisagé la possibilité de poursuivre ce travail à partir des différents éléments de la liste, avec le collectif de chefs d'équipe déjà constitué.

Il y a donc eu, au cours des derniers mois de l'intervention, une évolution importante du dispositif qui s'est étendu à l'ensemble de l'encadrement intermédiaire à partir du travail de formalisation réalisé par le collectif. A l'issue de ce travail, les termes de la commande se sont transformés. C'est l'un des résultats principaux du travail d'intervention. L'identification des facteurs de risque d'absentéisme dans l'activité managériale, centrée au départ sur les qualités des personnes, ou sur les « bonnes pratiques » managériales, ne constitue plus l'objet central des discussions. Au contraire, il semble que c'est le développement de nouveaux moyens, qu'ils soient techniques ou organisationnels, qui constitue l'objet de l'action dans ce milieu de travail, en fin d'intervention.

Cette modification des préoccupations chez les commanditaires de l'intervention est d'une grande importance du point de vue de l'action, elle est le résultat du travail d'analyse réalisé avec le collectif. En cherchant à agir sur les problèmes concrets qui se posent dans le cours du travail, « avec » les chefs d'équipe et non pas « pour eux », la direction pose un point de vue sur l'absentéisme très différent du point de vue initialement posé en début d'intervention. Il semble que des rapports se soient établis dans la conception de l'absentéisme entre la qualité du travail réalisé par les chefs d'équipe – ou l'empêchement à réaliser un travail de qualité – et les absences au travail chez les éboueurs. On pourrait dire que, loin qu'on assiste à une remontée des problèmes, l'organisation est descendue sur ces problèmes, et la manière de concevoir l'absentéisme vis-à-vis des problèmes concrets qui se posent dans le travail de l'encadrement de proximité en constitue un marqueur important.

Ce travail de la commande a également eu des effets sur le collectif de chefs d'équipe engagé dans le dispositif d'intervention. Positionné par la direction comme une ressource potentielle

pour l'organisation, le collectif s'est beaucoup questionné sur la légitimité de sa parole dans l'organisation : « est-ce que nous représentons l'ensemble des chefs d'équipe de la ville ? N'y a-t-il pas d'autres chefs d'équipe qui rencontre d'autres problématiques de terrain et qui n'ont pas eu l'occasion de s'exprimer au cours de ce travail d'analyse ? Comment pouvons-nous confronter nos analyses au point de vue des autres chefs d'équipe ? ». C'est sur la base de ce questionnement que la demande a elle aussi évoluée au sein du collectif qui ne cherche plus seulement à produire un diagnostic de la situation à partir des dialogues internes au collectif, mais qui souhaitait également élargir le champ des destinataires de l'analyse afin de soumettre à l'appréciation des collègues les points de vue qui ont été défendus pendant l'intervention sur l'activité de l'encadrement de proximité.

C'est à partir de ces résultats que la poursuite de l'action a été envisagée, sous le guidage d'une psychologue du travail, et par la médiation d'un renouvellement du contrat de collaboration de recherche.

Notre propre intervention a pris fin, comme prévu, alors que ce travail de développement des marges de manœuvres impersonnelles était en cours de réalisation. La liste réalisée avec le collectif a constitué dans ce cadre un moyen potentiel de reconception de la tâche à la fin de l'intervention. Elle visait à impulser, à partir de la co-analyse du travail réalisée avec le collectif de chefs d'équipe, une réflexion avec l'encadrement supérieur sur la conception des tâches, afin de développer les marges de manœuvres impersonnelles. C'est pourquoi elle constitue, en fin d'intervention, un instrument potentiel de reconfiguration des situations de travail problématiques pour les chefs d'équipe. Elle renvoie donc au développement du pouvoir d'agir du collectif dans l'organisation et à la possibilité, pour les chefs d'équipe, en interaction avec l'encadrement supérieur, « d'influencer davantage les *processus* qui définissent la configuration des différentes situations de travail » (Coutarel, & al., 2015, p.19). C'est donc bien d'un travail sur les rapports entre pouvoir d'agir et marges de manœuvres dont il est question ici. Avec Coutarel et al. (2015) nous pensons que « développer le pouvoir d'agir de l'opérateur c'est transformer l'activité des concepteurs de l'organisation du travail » (p.19). En ce sens, la formalisation des problèmes rencontrés par les chefs d'équipe dans leur travail constitue une tentative pour mettre au travail ces rapports dans l'organisation. A partir du travail réalisé dans le collectif sur les marges de manœuvres personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles, nous avons pu construire cette formalisation qui vise à agir sur les marges de manœuvres impersonnelles des chefs d'équipe.

4.4. Les résultats de l'intervention du point de vue du développement du métier

Le développement de la fonction psychologique et sociale du collectif de travail constitue l'indice d'un développement du métier dans l'organisation. C'est pourquoi nous pouvons reprendre les résultats de l'intervention de ce point de vue. Il nous faut pour cela définir le concept de métier. Nous le ferons à partir du travail de Osty (2010), et de Clot (2008a).

Ce dernier a cherché à conceptualiser le métier à partir notamment du travail de F. Osty (2010) pour qui « loin d'être marginal, [le] phénomène social d'affirmation des métiers pourrait bien s'amplifier, sous le coup des nouveaux enjeux de production, réhabilitant alors le métier comme une configuration sociale et organisationnelle de la modernité » (p. 238). Pour l'auteure, trois instances organisent le « désir de métier » : le collectif assure la socialisation et l'identification à une communauté de métier ; le travail et le professionnalisme définissent le métier du côté des savoirs de l'action face aux événements qui se présentent en situation professionnelle ; enfin, le processus de professionnalisation stabilise les règles. Ces trois instances « circonscrivent ici les scènes sociales où se déploient trois processus distincts : l'élaboration d'une compétence spécifique, l'accès à l'identité et l'édification des règles sociales » (Ibid., p.228). Or justement, dans les institutions et les entreprises actuelles « plus l'écart s'accroît entre l'offre identitaire véhiculée par les règles de gestion et l'expérience individuelle et collective de subjectivation au travail, et plus le sentiment de malaise vient prendre le pas sur la construction d'une identité de métier » (p.226). Ici le rôle de l'encadrement de proximité est de première importance puisque, en tant « qu'acteur hybride » sa fonction consiste pour Osty à « construire une synthèse supportable entre des logiques à priori irréconciliables » (Ibid., p.227). Selon l'auteure, dans la fonction de régulation de l'encadrement de proximité, « la reconnaissance du sujet y est tout aussi cruciale que celle des compétences » (p.230). La reconnaissance est entendue ici dans son acception intersubjective – l'individu impliqué dans le métier avec d'autres qui doivent le reconnaître – et non pas dans son rapport au métier – le métier dans l'individu et entre les individus comme un rapport à la norme, collectivement institué.

Pour Clot (2008a), « il faut aller jusqu'à s'intéresser au métier dans l'individu et pas seulement à l'individu dans le métier défini […] comme communauté d'appartenance. Il faut aller jusqu'à comprendre la fonction psychique interne du collectif de métier. » (p.254). Entendu de cette manière, le métier constitue une sorte de contenant collectif dans lequel chaque professionnel doit pouvoir se reconnaître. Une « contenance générique » qui inscrit le

métier « dans une histoire technique, cognitive et même corporelle. » (Ibid. p.255). Or, en l'absence de cette contenance générique que les professionnels utilisent comme instrument de leurs activités individuelles, « la psychopathologie du travail n'est jamais loin » (Ibid., p. 256). C'est pourquoi l'une des voies d'action consiste à tenter de restaurer la contenance du métier qui permet à chacun de s'y reconnaître, afin de revitaliser le « sentiment de vivre la même histoire », si important pour la santé.

Clot (Ibid.) a ainsi défini une « architecture du métier », à même de soutenir cette voie d'action consistant à le « re-contenancer », ou à le restaurer. Il distingue quatre registres différents, sur lesquels le métier peut « s'écrire » d'un point de vue développemental :

- Le registre personnel : le métier est toujours incarné par un sujet qui déploie une activité propre ;
- le registre interpersonnel : le métier est toujours constitué de rapports intersubjectifs entre différents professionnels, soit entre ceux qui réalisent la même tâche, soit dans les activités conjointes entre eux, et l'activité du sujet leur est toujours adressée ;
- le registre transpersonnel : le métier est traversé par une histoire collective qui constitue ce que Clot et Faïta (2000) ont appelé le genre professionnel, fait de « sous-entendus » collectifs qui permettent à chacun de se mettre au « diapason » dans chaque situation ;
- le registre impersonnel correspond à l'activité de prescription (définition de fonctions, de statut, de carrière, mais aussi définition et répartition des tâches au sein d'une organisation). Cette dimension est la plus décontextualisée, elle constitue « ce qui tient le métier au-delà de chaque situation particulière » (Clot, 2008b, p.181) dans l'institution ou l'organisation.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le présenter, le dispositif d'intervention repose sur une méthodologie qui est d'une part indirecte et d'autre part développementale. Autrement dit, il propose, par des méthodes telles que les autoconfrontations, de soutenir un travail réflexif des professionnels sur leur activité et, par une multiplication des contextes organisée pour penser l'activité, de développer la plasticité entre ces quatre instances du métier, dépositaires de marges de manœuvre propres, et le pouvoir d'agir.

Dans cette modélisation du métier, les quatre instances sont liées entre elles, mais ne sont pas figées. Elles sont prises dans une tension permanente qui permet leur mise en mouvement. C'est pourquoi le mouvement de l'une peut potentiellement en modifier une autre. L'instance impersonnelle, par exemple, devrait pouvoir être affectée par les mouvements de l'instance

transpersonnelle pour que l'organisation soit un soutien pour l'activité individuelle et collective, et non un empêchement. De nombreux travaux en clinique de l'activité ont montré que les situations de travail se dégradent lorsque les mouvements entre ces instances sont « grippés » ou rendus impossibles (Kostulski, & al., 2011 ; Litim, 2006 ; Roger, 2007).

Comme nous l'avons présenté précédemment, le développement de la fonction psychologique du collectif, devenu une ressource potentielle pour l'activité individuelle de chaque chef d'équipe, constitue la trace d'un développement du métier dans l'organisation. Le développement de la fonction psychologique correspond à une transformation des rapports entre les trois premiers registres du métier – personnel, interpersonnel, et transpersonnel – dans le cadre de la co-analyse en autoconfrontation.

C'est dans ce cadre que les chefs d'équipe ont pu faire l'expérience de la comparaison comme moyen pour repenser leur activité. L'autoconfrontation a ainsi constitué dans l'intervention un espace de développement des registres personnel, interpersonnel et transpersonnel du métier. La méthode semble avoir permis la reprise par les chefs d'équipe d'un certain nombre de présupposés génériques constitutifs du genre professionnel.

Nous avons relevé par exemple la manière dont A. avait pu modifier son tableau de répartition des tâches à la suite des échanges sur les manières possibles de l'afficher dans l'atelier, soit la veille, soit le matin même. Cette modification de la manière de faire peut être conçue comme une modification du « clavier » des actions disponibles pour agir dans l'activité de A., qui s'est emparé des variantes qui ont été discutées pour en faire quelque chose dans son activité propre.

C'est enfin dans le cadre des comités de pilotage que nous avons tenté de montrer le travail qui s'est engagé du côté du registre impersonnel du métier, en ce qui concerne la transformation de l'activité de prescription. Ici, le développement de la commande vers une élaboration des moyens pour soutenir le travail des chefs d'équipe marque le développement qui s'est engagé auprès des concepteurs et entre eux. Dans ce travail, le collectif occupe une place importante, inattendue pour ce collectif lui-même, ce qui n'était pas le cas en début d'intervention.

5. La problématique de recherche

5.1. Partir de l'intervention : comment le dialogue s'est-il développé entre les prescripteurs et le collectif ?

Nous pouvons à présent revenir sur les éléments qui ont présidés à l'élaboration de notre objet de recherche. D'abord, nous retenons que l'intervention a produit du dialogue dans l'organisation. Elle a permis d'installer les conditions pour qu'un dialogue d'abord inenvisageable se réalise finalement entre le collectif de professionnels et le comité de pilotage. C'est ce dialogue réalisé qui a réaffirmé l'engagement important des professionnels dans l'intervention, car ils se sont risqués à mettre en discussion leur point de vue sur la situation. Mais ce dialogue a également réaffirmé l'engagement des membres du comité de pilotage, qui se sont aussi risqués à rendre possible l'énonciation du point de vue élaboré par le collectif. Enfin, c'est ce dialogue réalisé qui a entraîné l'intervention dans de nouveaux développements possibles, comme en atteste le renouvellement de la collaboration avec le laboratoire de recherche dans le but de poursuivre l'action engagée. Ces résultats nous permettent de soutenir l'hypothèse d'un développement effectif du métier de chef d'équipe dans le cours de l'intervention.

Mais encore beaucoup de questions restent en suspens. Parmi ces questions, il nous semble que la plus importante concerne la possibilité même du dialogue réalisé en comité de pilotage : comment expliquer que, dans le contexte de cette organisation dans laquelle le l'échange sur le travail réel et ses empêchements est difficile – comme dans beaucoup d'entreprises en France – entre les décideurs et les professionnels de terrain, le dialogue ait pu « prendre » entre eux ? Ce résultat nous semble difficile à expliquer en première analyse. En effet, les chefs d'équipe ont clairement exprimé au départ leurs doutes sur la possibilité de ce dialogue.

En cherchant cette explication, nous voulons enrichir la clinique du travail sur un sujet souvent laissé dans l'oubli ou repéré comme obstacle (Kostulski, & al., 2011). Les chefs d'équipe ont tout de même formulé une demande, qui les a engagés dans la démarche d'analyse, et qui vise à mieux comprendre les manières possibles pour « faire revenir les éboueurs le lendemain », c'est-à-dire pour prendre soin de leur travail. C'est seulement

ensuite, dans le cours de la co-analyse que les chefs d'équipe ont accepté de se prêter à l'échange direct avec les concepteurs en comité de pilotage. Cette décision du collectif est sous tendue par le dispositif d'analyse, qui leur a permis de faire l'expérience du développement du pouvoir d'agir sur les situations de travail, notamment sur la situation de « mise en route » le matin et sur l'activité de répartition des tâches. On suppose ici que c'est cette expérience faite dans le cadre des autoconfrontations qui leur a permis d'envisager la possibilité de dialoguer avec leur hiérarchie.

Autrement dit, afin que le collectif se sente l'autorité[13] suffisante pour la confrontation avec la hiérarchie, il a d'abord fallu que cette autorité se développe entre eux dans le cours des séances en autoconfrontation. Or, nous nous questionnons sur cette autorité renouvelée. Comment a-t-elle pu se développer à l'intérieur du collectif avant de devenir le moyen de construire la confrontation directe avec les concepteurs en comité de pilotage ?

Du côté des décideurs, nous pensons que ce sont les films projetés lors des comités de pilotage qui ont rendus possible l'échange direct en fin d'intervention. Ces films présentent les chefs d'équipe du collectif alors qu'ils sont en train de se confronter – souvent jusqu'à la controverse entre eux – aux traces de leur activité réalisée. Le processus de comparaison dans lequel ils sont placés dans la situation d'autoconfrontation les pousse à dépasser le « déjà dit » et le « déjà pensé ». C'est pourquoi, dans les montages filmés visionnés en comité de pilotage, le dialogue tenu sur le travail par les chefs d'équipe est inhabituel pour les concepteurs. On pourrait dire que ce discours ne correspond pas au discours habituellement tenu face aux concepteurs. Au contraire les échanges entre chefs d'équipe présentés en comité de pilotage font ressortir que 1/ les problèmes soulevés sont partagés entre les professionnels ; 2/ les professionnels ont des réponses différentes pour faire face à la même difficulté ; 3/ ces réponses différentes sont argumentées dans le cadre de l'autoconfrontation présentée ; et 4/ ce processus argumentatif déstabilise les professionnels, il les pousse dans leurs retranchements et les amène à questionner le problème lui-même – les manières de l'envisager – ou les ressources constituées pour y faire face.

Lors des comités de pilotage, les concepteurs ont pu identifier ce cadre particulier des échanges en autoconfrontation. Ce cadre pousse les professionnels dans un débat contradictoire avec eux-mêmes et avec les autres. Ce qui est habituellement convenu entre eux peut ainsi se rediscuter. Les concepteurs ont formulé à plusieurs reprises leur compréhension de ce processus. Par exemple, lors du troisième comité de pilotage, nous

[13] Selon M. Revault d'Alonnes (2006), « l'autorité est le prédicat d'un pouvoir auquel elle confère sa légitimité » (p.21).

avons présenté le premier montage vidéo, dans lequel deux chefs d'équipe argumentent de manière soutenue vis-à-vis de leur manière de faire la « mise en route » dans leur atelier. A l'issue du visionnage, le directeur a exprimé sa difficulté à choisir entre les deux modalités de réalisation qui se révèlent dans la séquence. Il a indiqué qu'il avait déjà, au préalable, un avis sur la question, mais que le film avait modifié sa manière de voir les choses, et qu'il lui était maintenant impossible de trancher entre les deux modalités d'action possibles. De même un chef de division nous dira, après le visionnage, à quel point cet exercice du dialogue lui semblait d'abord impossible à réaliser avec des chefs d'équipe, « qui ne veulent habituellement jamais discuter ». Il soulignera le caractère « incroyable » des séquences de dialogues qui contredisent, de fait, l'évaluation habituelle.

Ces éléments marquent les effets importants du visionnage des dialogues sur les concepteurs. Ces films leur font quelque chose. Nous pensons que les dialogues présentés ont affecté les concepteurs de l'organisation à plusieurs niveaux : d'abord au niveau de la possibilité même de faire dialoguer les chefs d'équipe entre eux sur leur activité ; ensuite au niveau du grain d'analyse dans lequel peuvent « descendre » les chefs d'équipe. La précision des échanges réalisés entre les professionnels fait ressortir toute leur expertise sur la situation, parfois même en faisant apparaître les limites de l'expertise des prescripteurs eux-mêmes qui ont pu éprouver, à certains moments, des difficultés à comprendre finement la portée et le détail des échanges entre les chefs d'équipe.

De notre point de vue, ce sont ces éléments, éprouvés à plusieurs reprises (la découverte de l'expertise approfondie des chefs d'équipe, et la découverte qu'un dialogue est possible), qui ont amené le comité de pilotage à proposer un échange direct avec les professionnels du collectif. C'est au travers des montages filmés que nous avons présentés en comité de pilotage que l'activité collective a acquis un statut d'expertise imprévu du point de vue des concepteurs de l'organisation, et a ainsi rendu la présence du collectif légitime. C'est grâce à l'acquisition de ce statut particulier que le comité de pilotage a pu envisager la possibilité et l'utilité d'un échange direct. Lors de la quatrième séance en comité de pilotage, le directeur a exprimé son intérêt nouveau pour inviter les chefs d'équipe lors de la séance suivante. Il a indiqué « tout l'intérêt » qu'il y voyait maintenant, contrairement au début de l'intervention, lorsqu'il avait d'abord pensé contreproductif de les y intégrer.

C'est ce processus général d'engagement d'un dialogue effectif dans l'organisation qui nous pose question à l'issue de l'intervention. Le sentiment d'autorité s'est développé dans le cours des autoconfrontations. C'est pourquoi, afin de mieux comprendre sa genèse, notre recherche

porte sur la méthode des autoconfrontations elle-même. Nous cherchons à mieux comprendre les ressorts de l'autorité renouvelée des chefs d'équipe, d'abord sur leur propre travail. Quelle expérience ont-ils faite dans le cours de ces séances de travail, qui leur a permis de soutenir leur point de vue face à la hiérarchie ? Comment la méthode d'analyse a-t-elle développé leur engagement dans l'intervention jusqu'à la confrontation directe en comité de pilotage ? Comment se sont-ils engagés dans un dialogue soutenu entre eux ? Comment la méthode a-t-elle permis de « dénaturaliser » leur activité ? Comment la méthode a-t-elle rendue les choses discutables ?

Ce sont ces questions qui président à l'élaboration de notre objet de recherche.

5.2. L'affect comme moteur de développement du dialogue : un objet de recherche possible ?

Lors de l'intervention, nous avons pu remarquer à quel point le travail d'analyse a pu constituer une véritable épreuve affective pour les professionnels. Nous l'avons relevé en plusieurs endroits lors de la présentation de l'intervention. Les chefs d'équipe ont souvent été décontenancés par leurs propres manières de faire ou par celles de leurs collègues à partir des images filmées. Ils ont également été décontenancés, au début, par la commande elle-même, qu'ils ont reçue comme une remise en cause de leur capacité à atteindre l'un des buts important de leur activité, entretenir et développer l'engagement des éboueurs dans leur travail. Mais ces étonnements répétés, y compris lors des analyses en autoconfrontation, ne les ont pas empêchés de s'engager dans un dialogue entre eux au sein du collectif. Bien au contraire, en première analyse, nous pensons que ce sont ces moments – affectifs – lorsqu'ils surviennent en autoconfrontation, qui ont engagés les professionnels dans l'analyse et la comparaison plus poussée de leurs manières de faire.

De notre point de vue, le développement du dialogue dans l'organisation n'a pu se réaliser qu'après un travail dialogique au sein du collectif et au moyen – au moins ici – de la méthode des autoconfrontations. C'est bien parce que les chefs d'équipe ont pu élaborer leur point de vue dans le cadre des autoconfrontations que le dialogue avec la hiérarchie a été rendu possible. Comprendre comment le dialogue s'est engagé dans l'organisation consiste donc d'abord à comprendre comment il s'est engagé et comment il s'est développé entre les professionnels eux-mêmes. De ce point de vue, notre travail de recherche consiste alors à proposer un modèle de compréhension du développement du dialogue en autoconfrontation.

C'est seulement de cette manière que nous pourrons comprendre de quelle façon le dialogue a pu se construire entre le collectif professionnel et le comité de pilotage. Pour comprendre comment le collectif a pu faire autorité au point de devenir un interlocuteur légitime des concepteurs, il nous faut revenir sur le processus de développement de cette autorité dans le cours même des autoconfrontations croisées.

Notre hypothèse de travail sur ce point particulier est la suivante : c'est le développement de l'affectivité dans l'activité d'analyse qui a entraîné le dialogue et qui a permis au collectif de développer sa fonction psychologique, avant de rendre possible le développement de sa fonction sociale. Autrement dit, le développement de la fonction psychologique du collectif de ressource pour l'activité individuelle est une condition pour que puisse se développer sa fonction sociale dans l'organisation. Ainsi, comprendre l'élargissement du rayon d'action des professionnels dans l'organisation – c'est-à-dire le développement de la fonction psychologique et sociale du collectif – consiste d'abord à comprendre comment ils ont pu faire de l'expérience dialogique proposée une ressource pour penser à nouveaux frais leurs manières de faire.

C'est pourquoi, notre objet de recherche vise à faire l'analyse des rapports entre les affects, le dialogue – c'est-à-dire l'activité langagière – l'activité de pensée, et l'activité pratique dans le cadre de la méthode en autoconfrontation. En analysant ces rapports, nous serons en mesure de rendre explicite les processus affectifs et psychologiques en jeu qui permettent aux professionnels de s'engager dans le dialogue, de rentrer dans l'analyse fine de leur activité et ce faisant, d'élaborer un point de vue sur la situation formant la base d'une autorité renouvelée. En réalisant l'analyse de leur propre travail ils ont pu développer leur expertise, qui est ensuite devenue un moyen de faire autorité sur le travail, au-delà du collectif, au sein du comité de pilotage. Dans notre travail, nous chercherons donc à étudier de quelle manière cette méthode leur a permis de développer leur point de vue.

C'est cette hypothèse des rapports entre « l'étonnement » et le développement de la pensée que nous voudrions investiguer par la voie de la recherche : comprendre quel rôle et quelle fonction ont joué ces « moments de décontenancement » dans le développement de l'activité dialogique, dans le cadre de l'autoconfrontation. Car c'est peut être paradoxalement seulement à cette condition, qui consiste à dépasser le « déjà dit » et le « déjà pensé » au cours des analyses, que le collectif a pu développer son autorité sur son propre travail. Dans ce processus de « dépassement », la dimension affective et émotionnelle semble jouer, en première approche, un rôle fondamental.

5.3. Focale sur la méthode : comprendre la fonction de l'affect dans le développement du dialogue en autoconfrontation

Les travaux qui portent sur la méthode des autoconfrontations elle-même ou ceux qui cherchent à la définir font souvent référence à la question de l'affectivité, sans étudier nécessairement les rapports qu'elle entretient avec le développement de la pensée et du dialogue.

Ainsi par exemple, Clot et Faïta (2000) parlent « d'étonnement ou de désarroi », tandis que Werthe (2001) pointe les « manifestations de surprises » (p.193) des professionnels lors des autoconfrontations. De même, Barricelli et Anjos (2011) pointent « les sources d'interrogations, et souvent d'étonnement » des enregistrements vidéo auxquels sont confrontés les professionnels, ou encore leurs « embarras » lorsqu'ils doivent commenter ce qu'ils se voient faire à l'image. Faïta et Vieira (2003) parlent quant à eux du « rapport "d'étonnement" à soi et sur soi » qui peut se développer chez les professionnels, notamment en autoconfrontation simple.

L'affect est également identifié dans la littérature sur cette méthode comme un « déclencheur de pensée et d'action » (Barricelli, & Anjos, 2011). Libois et Mezzena (2009) par exemple ont identifié dans les échanges entre deux professionnels en autoconfrontation croisée comment l'un d'entre eux est affecté par la situation qui interpelle sa collègue, et comment, à la suite de cet événement, le dialogue trouve à se réaliser dans de nouveaux objets entre eux.

Ce rapport important qui se noue entre l'affect, la pensée et l'action est également repéré par Saujat et Serres (2015) lorsqu'ils indiquent que « le processus d'autoconfrontation, à travers les étonnements et les discordances vécues qu'il génère, permet de recycler les préoccupations initiales et d'imaginer d'autres possibilités d'action, orientées par d'autres intentions et réclamant d'autres opérations. » (p.24). Duboscq et Clot (2011) indiquent en ce sens que « le résultat de l'analyse ne débouche pas d'abord sur des connaissances de l'activité, mais souvent sur des étonnements autour d'événements difficiles à interpréter dans les canons du discours convenu. » (p.265).

En psychologie ergonomique, l'autoconfrontation est plutôt décrite comme un instrument permettant au chercheur de saisir la part non observable de l'activité. Elle permettrait alors y compris de recueillir les états émotionnels que le sujet a pu ressentir au cours de son activité pratique (Cahour, & Licoppe, 2010), qui ne sont pas directement accessibles à l'observateur externe. Mais, ce faisant, le processus affectif lié à la réalisation de l'autoconfrontation en

elle-même, les rapports entre l'affect et le développement de la pensée au cours de l'analyse de l'activité, ne semble pas constituer une question à part entière.

A l'intérieur de ces différents travaux l'affectivité peut donc constituer un élément important qui permet de comprendre comment les professionnels peuvent imaginer de nouveaux possibles pour l'action. Ces travaux décrivent comment les « étonnements », « embarras », ou « affects », engagent le sujet dans une élaboration sur sa propre activité. Les situations affectives de l'autoconfrontation vont alors se révéler être le moteur d'un travail de reconfiguration des représentations de l'individu. Mais il nous semble que ce processus qui va de l'étonnement à la transformation des représentations dans l'autoconfrontation devrait pouvoir être complété par une connaissance approfondie du processus affectif lui-même, que ce soit sur le plan de son fonctionnement ou sur celui de son développement dans le cadre de la méthode des autoconfrontations. C'est précisément l'objet de notre travail ici que de proposer une lecture des rapports entre affectivité et développement de la pensée dans le dialogue, et ce afin de comprendre comment la méthode a soutenu le collectif, lors de l'intervention que nous avons présenté, dans le développement de sa fonction psychologique et de fonction sociale dans l'organisation. L'objet ainsi définit nous semble alors rejoindre les préoccupations de la psychologie ergonomique, qui tente de « comprendre ce que "font" les situations de confrontation aux traces de sa propre activité » (Cahour, & Licoppe, 2010, p.244), c'est-à-dire ce qu'elles provoquent à la fois en dehors du cadre réflexif de l'autoconfrontation, mais aussi ce qu'elles provoquent en son sein, dans le cours des échanges avec le chercheur ou avec un pair.

En ce qui concerne le fonctionnement de l'affectivité dans le dialogue, il nous faudra présenter un cadre théorique à même de soutenir notre action dans le cadre des autoconfrontations. Ce cadrage théorique nous permettra de proposer un « modèle de l'affectivité » dans l'activité, et plus précisément dans l'activité dialogique.

En ce qui concerne le développement de l'affectivité, notre travail consistera à investiguer les rapports entre l'affect et le développement de la pensée dans le dialogue. Nous chercherons, à partir de matériaux empiriques, à suivre dans les dialogues le devenir de l'affect, afin de comprendre comment il est lié aux processus d'élaboration de la pensée. Comment il favorise l'élaboration ou au contraire comment il la contraint.

Il nous semble que l'étude de ces rapports pourrait permettre d'affiner la méthode des autoconfrontations et les manières dont il est possible de s'en saisir pour l'intervention.

Soutenir que c’est l’affect qui engage les professionnels dans l’analyse de leur activité modifie de manière substantielle l’action même de l’intervenant dans le cadre des autoconfrontations.

Deuxième partie - L'affect comme moteur de développement du dialogue en autoconfrontation : quelles ressources théoriques ?

Dans cette partie, nous allons revenir sur les ressources théoriques qui nous permettent de soutenir que l'affect est une source du développement du dialogue dans le cadre de l'autoconfrontation. De manière plus précise, à l'intérieur de ces moments de dialogue, nous faisons l'hypothèse que ce sont les « étonnements », ou les affects éprouvés, qui ont engagés les professionnels dans l'échange, en « bousculant » – sans qu'ils puissent s'y dérober facilement – leurs habitudes quant aux manières de faire et de penser leur travail.

A la suite des travaux en ergonomie et en clinique de l'activité sur les méthodes en autoconfrontation, on connaît déjà les effets de l'activité d'analyse dans laquelle s'engagent les sujets et qui concernent le développement d'une forme de réflexivité sur leur propre activité. Mais peu de travaux s'intéressent à la fonction des affects à l'intérieur du processus réflexif. Alors, les ressources théoriques que nous mobilisons doivent également tenter de poser les rapports entre l'affect et le développement de la pensée.

Pour entrer dans ce travail d'élaboration théorique, nous reviendrons d'abord sur les rapports entre la pensée et le langage à partir des travaux de Vygotski (1997). En effet, dans le cadre de l'autoconfrontation, la compréhension de ces rapports est de première importance pour comprendre comment peut se développer l'interprétation de la situation, c'est-à-dire l'activité de pensée, chez les professionnels qui prennent leur activité pratique comme objet d'analyse. Nous verrons également que Vygotski faisait déjà de l'affect une source du développement de l'activité de pensée.

Nous reviendrons ensuite sur la conception des rapports entre affectivité et activité, à partir notamment des travaux déjà menés dans le champ de l'analyse du travail, en psychologie ergonomique et en sociologie. En psychologie ergonomique, les auteurs s'intéressent à l'action sur les déterminants de l'affectivité dans le travail, afin d'assurer le confort émotionnel suffisant pour la réalisation de l'activité cognitive du sujet. Mais nous verrons que, dans cette perspective théorique, la conception de l'activité limite notre réflexion.

C’est pourquoi nous proposerons ensuite, à partir des travaux en clinique de l’activité, un modèle développemental de l’activité qui nous permettra de penser les rapports développementaux que cette dernière entretient avec l’affectivité. Nous proposerons ici de concevoir l’activité comme la résultante de deux conflits (Clot, sous presse a ; sous presse b ; 2015a, 2015b), sources de son développement : un premier conflit lié au fait que l’activité du sujet est toujours simultanément dirigée vers un objet, mais aussi vers l’activité des autres portant sur cet objet ; un second conflit, affectif, qui situe l’activité dans des temps multiples – passé, présent, futur – lié à l’opposition entre l’expérience « déjà vécue » du sujet, et l’expérience qu’il vit dans la situation en cours.

Nous reprendrons ensuite ces rapports vis-à-vis de l’activité dialogique, afin de comprendre comment ils peuvent être posés dans le cadre de cette activité particulière que nous avons cherché à installer entre les chefs d’équipe dans le cours des autoconfrontations simples et croisées. Nous verrons à cette occasion que les deux conflits développementaux de l’activité ont déjà été repérés dans les travaux de Volochinov (1926/1981) et de Bakhtine (1984) sur le dialogue. Ces éléments nous permettrons de soutenir que l’affect constitue une ressource potentielle pour le développement de l’activité dialogique en autoconfrontation.

Enfin, la dernière partie nous permettra de poser notre hypothèse de recherche, que l’analyse des matériaux empiriques cherchera à instruire.

1. Les rapports entre pensée et langage dans l'activité d'analyse en autoconfrontation

1.1. La réalisation de la pensée dans le langage

Vygotski (1997) rend explicite sa conception des rapports entre la pensée et le langage dans son dernier ouvrage, *Pensée et langage,* et plus précisément dans le dernier chapitre, *Pensée et mot,* dans lequel l'auteur développe et explique les rapports qui unissent l'une à l'autre. L'idée fondamentale que cherche à expliciter Vygotski est la suivante : « tentons maintenant de nous représenter dans leur ensemble la structure complexe de tout *processus réel de pensée*… de la naissance d'une pensée jusqu'à sa *réalisation définitive dans une formulation verbale* » (Vygotski, 1985, p.328). Pour l'auteur, le passage de la pensée au langage n'est pas direct, il est produit via un ensemble de processus psychologiques complexes : « le rapport de la pensée avec le mot est avant tout non une chose mais un processus, c'est le mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la pensée. Ce rapport apparaît à la lumière de l'analyse psychologique comme un processus en développement, qui passe par une série de phases et de stades » (Vygotski, 1997, p.428). C'est ce processus psychologique qui va de la pensée au mot et du mot à la pensée que nous allons maintenant reprendre.

1.1.1. La signification du mot comme unité de base

Dire que le passage de la pensée dans le mot n'est pas direct signifie que la pensée et le langage constituent deux systèmes psychologiques distincts, en interaction l'un avec l'autre. C'est pourquoi « la pensée ne s'exprime pas dans le mot » (Ibid., p.431) comme on enfile une robe de confection, « mais se réalise dans le mot » (Ibid.). Les rapports entre pensée et langage sont toujours conçus ici comme des rapports dialectiques, la transformation de l'un entraînant une modification de l'autre, et inversement : « dès l'origine, la pensée et le langage ne sont absolument pas taillés sur le même modèle. On peut dire en un certain sens qu'il existe entre eux une contradiction plutôt qu'une concordance. La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée […] En se transformant en

langage, la pensée se réorganise et se modifie. » (Ibid.). Il y a « un devenir […] de la pensée dans le mot » (Ibid., p.428).

Pour réaliser l'étude de ces rapports, Vygotski propose de décomposer dans l'analyse des « unités de base » qui sont « des produits de l'analyse tels qu'à la différence des éléments ils possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout et sont des parties vivantes de cette unité qui ne sont plus décomposables » (Ibid., p.54). L'unité d'analyse du rapport entre la pensée et le langage choisie par Vygotski est la signification du mot.

Les significations des mots, en tant qu'elles sont des produits de l'unification entre la pensée et le langage, se développent : « La signification du mot n'est pas immuable. Elle se modifie au cours du développement de l'enfant. Elle varie aussi avec les différents modes de fonctionnement de la pensée. C'est une formation plus dynamique que statique » (Ibid., p.427). C'est pour cette raison que Vygotski s'intéresse à l'étude du « fonctionnement des significations dans le cours vivant de la pensée verbale » (Ibid.) pour être en mesure d'expliciter les rapports entre la pensée et le langage. Pour ce faire, l'analyse qui prend pour objet le rapport de la pensée avec le mot en tant que mouvement doit, selon l'auteur, « étudier les phases à travers lesquelles s'effectue ce mouvement, de distinguer les divers plans par lesquels passe la pensée qui s'incarne dans le mot. » (Ibid., p.429). A l'intérieur de ce mouvement, la place de ce que Vygotski a appelé le « langage intérieur » est déterminante.

1.1.2. Plusieurs plans dans le passage de la pensée au mot

Dans le chapitre 7 de l'ouvrage, l'exposé de Vygotski procède du plan le plus extérieur au plan le plus intérieur. Les transformations qui s'opèrent de la pensée au mot, et inversement, sont distinguées à chaque étape de manière minutieuse, de sorte que le passage d'un plan à un autre est rendu explicite du point de vue psychologique. C'est pourquoi, avec Schneuwly (1989), on peut concevoir ce chapitre comme un véritable « modèle psychologique de production langagière ». A la suite de Bournel-Bosson (2005, p.60), on peut schématiser la succession des plans de transformation dans l'interaction du mot et de la pensée comme sur la figure 10.

1 2 3 4

Plan phasique → plan sémantique → langage intérieur → pensée → motif

……plan extérieur……..plan intérieur……

Figure 10 : Schématisation des plans successifs dans le processus de réalisation de la pensée dans le mot

Dans un souci de synthèse, nous ne présenterons pas ce processus dans le détail.

Remarquons simplement que le quatrième et dernier plan décrit par Vygotski concerne le motif. Pour lui « l'analyse psychologique d'un énoncé quelconque ne parvient à son terme que lorsque nous découvrons ce dernier plan intérieur de la pensée verbale, le plus secret : sa motivation » (Ibid., p.495). La compréhension du discours de l'autre requiert une compréhension du côté du « vouloir dire », c'est-à-dire de ce qui motive la parole. Or, pour l'auteur, les affects font partie de cette « sphère motivante » du psychisme.

C'est pourquoi, nous reviendrons ensuite sur cet élément important pour commencer à définir les rapports entre l'affect, la pensée et le langage. Mais avant cela, nous reprendrons la question des rapports entre la pensée et le langage du point de vue de la méthode des autoconfrontations croisées.

1.2. Activité langagière, activité de pensée, activité pratique dans l'autoconfrontation

Dans la théorie vygotskienne, on l'a vu, la pensée se réalise dans le langage. L'interaction serait alors un lieu de réalisation de la pensée, de sa construction et de ses développements (Kostulski, & Clot, 2007). Dans l'intervention qui sert de point d'ancrage pour notre recherche, nous avons mobilisé une méthode qui place sur le devant de la scène l'activité dialogique comme moyen de développement de l'activité de pensée et de l'activité pratique. Il nous faut donc éclairer maintenant les rapports développementaux entre ces activités qui se déroulent simultanément dans le cours des dialogues en autoconfrontation.

1.2.1. Statut et fonction de l'activité langagière dans l'activité d'analyse en autoconfrontation

Dans la méthode des autoconfrontations croisées que nous avons présentée, les professionnels sont placés en situations de réaliser l'analyse de leur activité avec le chercheur. Ce qui est dit dans ce cadre - l'activité langagière poursuivie - est toujours mis au service d'une seconde activité, non langagière : comprendre un problème ou le résoudre, prendre une décision, etc. « Converser est toujours une activité au service d'un autre système d'activité : parler est un moyen et non une fin » (Kostulski, & Clot, 2007, p.78). Dans ce système d'activités, l'activité langagière est donc toujours simultanément le produit d'une activité, une activité à part entière ainsi que l'instrument d'une activité. Vygotski soulignait déjà comment « toute pensée remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème. Ce déroulement de la pensée s'opère sous la forme d'un mouvement interne à travers toute une série de plans, d'un passage de la pensée dans le mot et du mot dans la pensée » (1997, p.428-429). L'activité langagière constitue alors non pas un objectif direct du cadre dialogique de l'autoconfrontation, mais un moyen de réaliser une activité d'analyse sur l'activité pratique à partir de la demande formulée par les professionnels.

Mais, à la suite de Kostulski et Clot (2007), il nous faut également préciser que « parler peut être le "moyen" d'assurer différentes fonctions » (p.78) dans l'activité d'analyse : se disputer ou collaborer par exemple. On suivra ces auteurs, pour qui « l'interlocution est donc intimement liée à l'activité […] Ainsi, rendre compte du rapport de l'interaction à la pensée suppose de comprendre le rôle fonctionnel de l'interaction verbale dans la structure même de l'activité » (Ibid., p.79). Kostulski et Clot (2007) s'intéressent aux dialogues entre professionnels car ils « semblent au fondement même d'un modèle théorique permettant de rendre compte des liens fonctionnels et structurels de la pensée au langage et du langage à l'activité » (p.80).

Dans l'activité d'analyse le dialogue recouvre un double statut : à la fois comme produit d'une activité et comme activité « comme les autres » (Ibid.). La conversation est toujours le produit d'une activité conjointe (Clark, 1999), résultat des activités orientées et coordonnées de deux ou plusieurs interlocuteurs. La conversation constitue le résultat de cette activité conjointe car elle est produite pas à pas, tour de parole après tour de parole entre les interlocuteurs. L'activité poursuivie par chacun d'entre eux n'est pas nécessairement la même, chaque interlocuteur pouvant assumer un rôle différent dans le cours de la conversation (par exemple questionneur-questionné). De même, l'activité de chacun d'entre eux peut être différemment

orientée (comme dans le cas du quiproquo) ou tournées vers des objets différents (comme dans le cas du malentendu).

C'est pour cette raison que l'activité conjointe qui se déroule en autoconfrontation croisée entre deux interlocuteurs condense les processus psychologiques en jeu dans le cours de l'interaction verbale. L'activité de chacun d'eux réalise ces processus psychologiques qui peuvent être différents pour l'un et pour l'autre. Autrement dit, l'activité conjointe en conversation revêt une épaisseur psychologique qu'il s'agit de ne pas négliger.

Cette épaisseur psychologique a été conceptualisée en clinique de l'activité à partir des travaux de Vygotski. Pour ce dernier, l'activité réalisée n'est que l'une des activités possibles. L'activité qui a vaincu est gouvernée par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts. Tel qu'il s'est réalisé, le comportement n'est qu'une infime part de ce qui est possible : « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non-réalisées » (Vygotski, 2003, p.76).

Dans cette perspective, l'activité langagière réalisée n'est jamais que l'actualisation d'une des activités langagières réalisables dans la situation où elle voit le jour. Pour cette raison, la distinction entre l'activité réalisée et le réel de l'activité reste valable dans le cadre de l'activité langagière qui se réalise en autoconfrontation : « on doit aussi envisager l'épaisseur psychologique de l'activité conversationnelle et discursive sous-jacente à l'interaction verbale. » (Kostulski, & Clot, 2007, p.81). Le réel de l'activité langagière comprend, à l'intérieur de la conversation, ce qui ne se dit pas, ce que l'on cherche à dire, à invalider, à attester sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu ou pu dire, ce que l'on pense pouvoir dire ailleurs, ce que l'on dit pour ne pas dire ce qui est à dire.

De ce point de vue, l'activité discursive qui se réalise en autoconfrontation est également une activité « comme les autres », « épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à faire ce qui est à faire. » (Ibid.).

Dans le cours de l'activité d'analyse de leur travail que poursuivent les professionnels dans le cadre de l'autoconfrontation croisée, l'activité langagière supporte donc deux statuts de manière successive : elle est d'abord un produit de la coordination des activités conversationnelles, puis une ressource pour développer l'activité d'analyse. Ainsi, les rapports qui s'établissent d'un énoncé à l'autre, de manière distribuée entre deux interlocuteurs, peuvent constituer la « *source* d'un événement de pensée » (Ibid., p.82).

L'imbrication des activités peut donc être résumée de la manière suivante : l'activité poursuivie par le professionnel en autoconfrontation croisée est une activité d'analyse. L'activité langagière conjointe qu'il poursuit est une activité de questionnement mise au service de son activité d'analyse. En retour, l'activité d'analyse est mise au service de l'activité langagière conjointe de questionnement qui lui permettra de poursuivre la première. Ainsi, les productions langagières locales qu'il réalise se constituent comme ressources pour poursuivre l'activité d'analyse. Inversement, les événements de pensée qui se produisent dans le cours de l'activité d'analyse constituent une ressource au service du développement de l'activité langagière conjointe : « De fait, ce sont bien des processus de migrations fonctionnelles de la source en ressource (Clot, 2001 ; 2003 ; 2004) qui semblent à l'œuvre dans l'enchaînement conversationnel » (Kostulski, & Clot, 2007, p. 82).

Dans ce cadre, « le langage naturel est à la fois un outil pour penser et un outil pour communiquer » (Trognon, & Batt, 2008, cités par Kostulski, & Clot, Ibid.). L'activité conversationnelle et discursive est ainsi médiatisée par un instrument psychologique, le langage, qui possède dans un milieu considéré une « zone de valeur fonctionnelle partagée » (Rabardel, 2002), ou, dit autrement, un ensemble de schèmes d'utilisation (Rabardel, 1995 ; 2002). Les schèmes d'utilisation langagiers peuvent être rapprochés de ce que Bakhtine (1984) appelle les « genres de discours ». Pour ce dernier « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. » (p.265). C'est pourquoi, les schèmes d'utilisation de la langue, ou les genres de discours, sont particuliers à « la sphère d'utilisation » dans laquelle ils s'élaborent. Autrement dit, les genres de discours sont pris à l'intérieur des genres d'activité dans lesquels ils se réalisent. Et ces « sous-entendus », ces « raccourcis », fonctionnent à l'insu même des chefs d'équipe qui ont réalisés l'analyse de leur activité en autoconfrontation.

Le genre d'activité propre à l'autoconfrontation vise justement à organiser la migration fonctionnelle de la pensée dans le langage et vers ce langage, et inversement, afin de provoquer le développement de l'activité d'analyse entre les professionnels, à des fins pratiques.

1.2.2. Migration fonctionnelle et développement

Dans la conception développementale sur laquelle nous nous appuyons à partir des travaux de Vygotski, la question de ces « migrations fonctionnelles » d'objet en moyen, de source en ressource de l'activité, (1994, 2003, 2014) est fondamentale.

Ce processus de migration des fonctions comme opérateur du développement est au fondement du processus de compensation décrit par Vygotski (1994). Il montre comment, par exemple, à la suite de l'expression d'une déficience, le sujet réorganise totalement la structure de ses processus psychiques supérieurs. Mais la compensation d'une fonction par une autre n'est pas directe et automatique, elle passe par des voies détournées de développement. Par exemple, « chez l'enfant aveugle une intensification du toucher ou de l'ouïe pour le compte de la vue perdue n'intervient pas automatiquement […] Au contraire, il ne se produit pas un remplacement de la vue elle-même, mais les difficultés intervenues, à la suite de la perte de la vue, se résolvent par le développement d'une superstructure psychique. C'est pourquoi nous rencontrons parfois une mémoire, une attention, des aptitudes langagières meilleures chez les personnes aveugles. » (Ibid., p.100). Ainsi, suite à une déficience, ou plus simplement à la rencontre d'un obstacle pratique, il y a réorganisation des fonctions entre elles, et non pas développement de nouvelles fonctions.

Dans le cours des autoconfrontations, l'objectif consiste, dans le dialogue entre pairs, à développer cette interfonctionnalité entre la pensée et le langage, afin que le langage puisse être mis au service de l'activité de pensée, et inversement. La méthode cherche donc à organiser le développement de l'interfonctionnalité entre activités (activité de pensée, activité langagière et activité pratique). Tout au long de ce processus, les migrations fonctionnelles – ce que le sujet fait, dit de ce qu'il fait, fait de ce qu'il dit – signalent le développement à l'œuvre de cette interfonctionnalité dans le cours des dialogues.

1.3. La réalisation des affects dans l'activité langagière

Il nous faut à présent introduire dans le rapport entre la pensée et le langage la question de l'affect. Le travail de Vygotski constitue sur ce point une ressource importante, bien que sa conception de ces rapports n'ait pu être menée à son terme.

Pour lui « la première question qui se pose, lorsque nous parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la liaison entre *intellect* et *affect*. » (1997, p.61). Selon lui, « la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience

d'avec son aspect affectif, volitif est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute la psychologie traditionnelle » (Ibid.).

Le dernier plan, le plus intérieur, qui permet à Vygotski de décrire le passage de la pensée à la parole est celui du motif (voir supra) : « l'analyse psychologique d'un énoncé quelconque ne parvient à son terme que lorsque nous découvrons ce dernier plan intérieur de la pensée verbale, le plus secret : sa motivation » (Ibid., p. 495). Dans le dernier chapitre de *Pensée et langage*, Vygotski analyse la fonction de la « sphère motivante de la conscience » dans le rapport qu'il cherche à établir entre la pensée et le langage. Il indique que la pensée « prend naissance elle-même non pas dans une autre pensée mais dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée il y a une tendance affective et volitive. Elle peut seule répondre au dernier "pourquoi" dans l'analyse de la pensée. » (Ibid., p.494).

L'auteur compare alors la pensée à un nuage « déversant une pluie de mots » (Ibid.) et, dans la continuité de cette métaphore, propose de regarder la motivation, qui comprend les affects et les émotions, comme le « vent qui met en mouvement les nuages » (Ibid.). C'est pourquoi la pensée ne peut être appréhendée uniquement du point de vue de l'intellect. L'affect met la pensée en mouvement lorsqu'elle se réalise dans le langage. Autrement dit, il existe dans l'activité de pensée des affects qui, eux aussi, se réalisent dans le langage.

Vygotski indique que « pour comprendre le langage d'autrui, la seule compréhension des mots est toujours insuffisante, il faut encore comprendre la pensée de l'interlocuteur. Mais la pensée de l'interlocuteur est elle-même incomplète si l'on ne comprend pas son motif, ce qui lui fait exprimer cette pensée. » (Ibid., p. 495). L'activité langagière ne consiste pas seulement à produire verbalement un énoncé, elle doit également, en quelque sorte, imprimer dans les mots l'intention, de nature affective, associée à cet énoncé. Cette « impression » de l'affect dans le langage se réalise dans le mot. C'est pour cette raison que le langage réalise l'affect, dans la mesure où ce dernier constitue la source qui a donné naissance à la pensée. Nous reviendrons plus tard sur l'idée que l'affect se réalise aussi sous d'autres modalités que la modalité langagière.

Synthèse

La première étape de notre élaboration théorique vise à rendre compte des rapports qui s'établissent entre la pensée et le langage dans le cadre de la méthode que nous étudions. L'étude du « microscope » (Vygotski, 1999), c'est-à-dire l'étude de la méthode que nous avons utilisée dans l'intervention, commence par l'étude des rapports entre la pensée et le langage. En repartant des travaux de Vygotski (1997) sur le fonctionnement et le développement de ces rapports, en les regardant dans le cadre particulier de l'autoconfrontation (Kostulski, & Clot, 2007), il apparaît que l'affectivité semble jouer un rôle spécifique qui engage une activité de pensée chez le sujet.

Le développement des rapports entre la pensée et le langage est au fondement de la méthode en autoconfrontation. Cette dernière vise à provoquer, par la répétition des contextes d'analyse (autoconfrontation simple, autoconfrontation croisée, restitutions au collectif) un développement de ces rapports afin que l'interprétation de la situation chez les professionnels de terrain puisse se transformer. Ce mouvement est rendu possible car la pensée se réalise dans le langage. Le passage de la pensée au mot se conçoit alors comme une transformation de l'un dans l'autre. La pensée se transforme simultanément à sa réalisation dans le langage.

Dans l'activité d'analyse en autoconfrontation, l'activité langagière constitue un instrument de l'activité d'analyse en cours. Elle ne constitue pas un objectif direct du cadre dialogique de l'autoconfrontation, mais un moyen de réaliser une activité d'analyse sur l'activité pratique à partir de la demande formulée par les professionnels. L'activité langagière supporte donc ici deux statuts de manière successive : les productions langagières locales se constituent comme ressources pour poursuivre l'activité d'analyse. Inversement, les événements de pensée qui se produisent dans le cours de l'activité d'analyse constituent une ressource au service du développement de l'activité langagière entre les professionnels.

Le cadre de l'autoconfrontation vise à favoriser ces processus de migrations fonctionnelles, de source en ressource, car ce sont eux qui organisent le développement de l'activité de pensée en lien avec l'activité pratique.

A l'intérieur de ce processus, l'affect semble jouer un rôle moteur. Nous avons vu que pour Vygotski (1997), l'affect est compris dans « la sphère motivante de la conscience », et constitue la source du développement de la pensée.

Il nous faut maintenant tenter de préciser la conceptualisation de l'affect, afin de mieux comprendre en quoi il pourrait jouer un rôle moteur et développemental à l'intérieur des rapports entre la pensée et le langage.

2. Affectivité et activité

Cette partie mérite qu'on s'attarde un peu sur le problème. Il est peu instruit et peu discuté dans la littérature. Un « état de l'art » un peu substantiel et patient s'impose donc.

On soutient que l'affect constitue un moyen de développement important de l'activité dialogique. Pour avancer sur cette question, nous avons étudié les travaux de la psychologie ergonomique et de la sociologie des émotions sur la question de l'affect et des émotions pour mieux comprendre les liens qui s'établissent entre affect et activité dans le champ de l'analyse du travail. Nous verrons que la conception des rapports entre affectivité et activité dans ces deux disciplines ne recouvre que partiellement les objectifs que nous nous fixons dans une perspective développementale de l'activité. C'est pourquoi nous proposons ensuite, comme d'autres avant nous (Poussin, 2014), une perspective développementale sur l'affect du point de vue de la clinique de l'activité.

2.1. Une conception de l'affect en psychologie ergonomique

Notre intérêt pour la conception de l'affectivité en psychologie ergonomique est lié principalement aux objets communs qu'elle peut partager avec la clinique du travail, notamment son rapport au travail réel et à l'activité, mais aussi ses objectifs affichés de transformation des situations dégradées, dans lesquelles l'affect prend ici une place particulière. Ces travaux sont récents dans le champ de la psychologie ergonomique.

Depuis une dizaine d'années, les travaux dans ce champ tentent de conceptualiser un modèle de l'affectivité au travail afin développer de nouveaux moyens d'intervention sur la question des affects et des émotions. Ainsi, pour Raufaste, Daurat, Mélan et Ribert-Van de Weerdt (2004) « l'homme au travail n'est pas qu'un simple système de traitement de l'information, non plus qu'un simple outil de travail doté d'une force mécanique plus ou moins dirigée » (p.176). Grosjean et Ribert-Van de Weerdt (2005) expliquent cette orientation récente des travaux en psychologie ergonomique par l'entremise de plusieurs sources : « de plus en plus de situations de travail incorporent davantage de tâches relationnelles, où les rapports interpersonnels sont centraux (Weller, 1999) ; l'intérêt renouvelé d'un certain nombre de chercheurs pour la dimension subjective ou intersubjective, présente dans le travail ; la mise

en évidence des liens de dépendance entre, d'une part, la performance et, d'autre part, le volet émotionnel et subjectif de l'activité » (Ibid., p. 356).

Ici, « l'homme au travail est considéré dans son contexte social et avec sa dynamique affective, et plus seulement comme un système intellectuel autonome » (Cahour, 2006, p.379). Ce courant de recherche tente de relier les aspects intellectuels et les aspects affectifs de l'activité humaine.

Les auteurs s'intéressent plus particulièrement « aux liens entre affect et cognition tels qu'ils s'actualisent au cours d'interactions en situation de travail coopératif ou lors de relations de service » (Ibid., p.380) dans l'objectif de mieux étudier « les émotions dans le travail et au-delà […] le bien-être au travail » (Grosjean, & Ribert-Van de Weerdt, 2005, p.356).

Dans cette perspective, cette psychologie ergonomique là s'intéresse aux affects pour saisir la complexité de l'activité. Les affects sont en effets considérés comme influençant les processus cognitifs impliqués dans la réalisation de l'action : « l'état affectif oriente donc l'action, les activités cognitives et sociales et leur donne une qualité différente » (Cahour, & Lancry, 2011, p.102). De manière plus précise, pour la psychologie ergonomique, et afin d'améliorer les situations de travail et d'usage, « il est notamment essentiel de cerner quelles sont les sources d'inconfort émotionnel, pour travailler ensuite à améliorer les situations » (Ibid., p.102).

Du point de vue de l'intervention, le travail sur l'affect consiste alors à identifier les sources « d'inconfort émotionnel » qui « parasitent » l'activité du sujet. Ces sources sont multiples, elles regroupent :

- La perte de contrôle d'une partie de l'activité : c'est « lorsque la maîtrise de la situation que nous avons habituellement nous échappe soudain et que notre pouvoir d'agir est mis à mal (Rabardel, 2005) » (Cahour, & Lancry, 2011, p.103) ;
- La surcharge attentionnelle et cognitive : cette source d'inconfort se manifeste « dans des cas de sollicitations multiples, en activité de travail ou en conduite automobile par exemple » (Ibid.), elle va générer « tension, inquiétude et stress » (Ibid.) ;
- Les relations conflictuelles et l'image de soi menacée : il s'agit ici essentiellement du « manque de reconnaissance et valorisation par la hiérarchie mais aussi le manque de soutien par les collègues et le sentiment d'isolement » (Ibid.).

Ces différents facteurs intervenants dans l'activité sont sous-tendus par une conception de l'affect associé à une certaine valence. A partir des travaux de Lazarus, Kanner et Folkman (cités par Cahour, 2006) les émotions sont conçues comme « des réactions adaptatives à des

états cognitifs d'évaluation où le sens de la situation est analysé » par le sujet (Ibid., p.381). D'un côté, les chercheurs identifient les émotions « négatives », c'est-à-dire celles qui impactent négativement le cours de l'activité parce qu'elles interfèrent avec elle (Ribert-Van de Weerdt, 2011) ; d'un autre côté les émotions « positives » qui agissent positivement sur l'activité, en fournissant notamment « une flexibilité et créativité accrues lors de résolutions de problèmes » (Cahour, 2006, p.381). La valence correspond ainsi au degré « d'agréabilité […] liée à une tendance à l'approche ou à l'évitement » de la part du sujet, en modifiant son action (Ibid., p.383).

L'action de transformation des situations de travail en psychologie ergonomique se situe dans cette perspective. Les émotions sont à la fois perçues comme des perturbateurs potentiels, mais aussi comme des moyens nécessaires et potentiellement bénéfiques à la réalisation du travail. Ce « travail émotionnel » (terme emprunté aux travaux de Hochschild, 1983) mobilisé par le sujet est coûteux en termes de charge de travail et son évaluation devient essentielle « pour contribuer à faire diminuer la charge et améliorer les conditions de travail » (Ribert-Van de Weerdt, 2011, p.322). L'objet de l'intervention consiste donc à repérer les sources d'émotions dans le travail pour limiter leurs aspects négatifs sur la santé et favoriser leurs aspects positifs. L'application de stratégies de « gestion de l'émotion » par le sujet comporte un coût qui peut devenir néfaste pour la santé par une mobilisation trop importante de ressources qui « crée de la fatigue, voire de l'épuisement » (Ibid., p.334).

Dans ses travaux, B. Cahour repère une difficulté méthodologique d'accès aux affects, qui complique toute recherche sur cette thématique : « nous sommes confrontés à un problème méthodologique d'accès à ces processus affectifs qui font partie de l'expérience privée des sujets et ne sont que partiellement observables » (2006, p.381). En effet, le modèle de l'affectivité proposé par Cahour distingue trois couches d'affects :

1) la couche des affects ostensifs, qui sont montrés (volontairement ou pas) ou observables directement ;
2) la couche des affects plus ou moins conscientisés par le sujet ;
3) la couche des affects qui ne sont pas perçus par le sujet parce qu'ils sont inconscients.

Pour l'auteure (Ibid.), les affects montrés peuvent être étudiés par une analyse des corrélations entre des indices observables de façon objective et les rapports verbaux des sujets qui décrivent leurs émotions vécues. Les affects plus ou moins conscientisés peuvent apparaître

au chercheur par l'usage de méthodes « psycho-phénoménologiques » comme l'entretien d'explicitation de Vermersch (2012). Enfin, la dernière couche d'affect n'est pas accessible pour le chercheur car reléguée dans l'inconscient du sujet.

Dans ce modèle de l'affectivité, les affects sont définis, entre autres, en référence aux travaux de Cosnier (2006). Ils incluent des « événements ou états du champ affectif qui se caractérisent par un ensemble d'éprouvés psychiques spécifiques accompagnés, de façon variable en intensité et en qualité, de manifestations physiologiques et comportementales » (Cosnier, 2006, p.14). La psychologie ergonomique, et notamment les travaux de Cahour, regroupe donc, à l'intérieur des affects, les émotions, les valences – positives ou négatives – l'humeur et les sentiments (Cahour, 2006, p. 383).[14]

Les travaux de la psychologie ergonomique posent la question des affects en lien avec la fonction qui leur est attribuée dans l'activité. L'affect a ici un impact sur l'orientation de l'activité (Cahour, & Lancry, 2011). L'activité étant entendue comme « ce qui est réellement mis en œuvre par un sujet dans une situation donnée et qui est au-delà du prévu, du prescrit, de l'anticipé » (Cahour, 2010, p.274). La position soutenue dans ces travaux est que « l'état affectif oriente les activités cognitives et sociales […] Il crée des dispositions, oriente non seulement l'action mais également la pensée et une façon d'être au monde (ouverture, disponibilité). » (Cahour, 2010, p. 283).

L'objectif consiste dès lors à « préciser ces interactions entre affects et activité humaine complexe » (Ibid., p. 284) et à chercher les sources de confort et d'inconfort émotionnel afin de les favoriser ou de les réduire. Une meilleure compréhension des stratégies mises en œuvre dans l'activité des opérateurs permet ainsi de proposer des aides à l'organisation pour réduire les sources d'affects négatifs, par exemple en révisant les modes d'évaluation ou en transformant l'approche du management de proximité (Ribert-Van de Weerdt, 2011, p.332).

A partir de ces travaux un certain nombre de liens se dessinent entre l'affectivité et l'activité : l'affect oriente l'activité du sujet. Il « colore » son activité par l'intermédiaire des émotions à valence positives ou négatives qui favorisent ou entravent le fonctionnement des processus cognitifs. De ce point de vue, soit l'affect constitue un « facilitateur » de la cognition, soit il « gêne » le sujet dans la réalisation de son activité. C'est pour cette raison que l'action en psychologie ergonomique cherche à repérer la valence de l'affectivité dans une activité

[14] Les auteurs précisent que, dans certains cas, les affects peuvent être simulés par l'opérateur afin d'interagir d'une certaine manière avec un auditoire. En ce sens, ils participent à la construction de l'éthos de l'orateur, ce qui semble rejoindre en partie les travaux des sciences du langage, dans lesquels l'image de l'orateur peut se construire à partir de la mise en scène des émotions (Amossy, 2013).

donnée, afin de transformer les situations dans lesquelles l'affect constitue un frein pour le fonctionnement de l'activité.

En psychologie, dans une perspective développementale, nous nous appuyons en particulier sur les travaux de Vygotski pour penser la question du rapport entre les sphères affectives et cognitives de la vie psychique. Pour l'auteur, pensée et affect entretiennent des rapports réciproques développementaux (1997, p.61). L'affect peut diriger la pensée ou au contraire être influencé par elle.

Dans son ouvrage *Défectologie et déficience mentale*, Vygotski indique qu' « il existe des choses sur lesquelles, de fait, nous ne pouvons pas penser, et des choses à l'aide desquelles nous ne pouvons pas agir d'une certaine manière, car les unes et les autres se heurtent à l'affectivité initiale que ces choses provoquent en nous. Par exemple […] nous ne sommes pas en mesure de penser systématiquement à notre mort, de même que nous ne sommes pas en mesure de faire quoi que ce soit qui provoquerait en nous de fortes réactions affectives négatives. Il va de soi que les affectivités envers certains objets se manifestent dans les pensées sous une forme très affaiblie. » (1994, p. 225). Dans ce cadre, intellect et affect sont reliés à l'intérieur des processus psychiques de développement des fonctions psychiques supérieures, comme la mémoire logique ou l'attention volontaire. Dans les travaux de Vygotski, il existe deux « unités de fonctions dynamiques » qui relient intellect et affect, deux unités indivisibles qui permettent d'étudier leurs rapports développementaux. Elles « constituent, sous la forme la plus simple, des unions caractéristiques de l'ensemble » (Ibid., p. 222) : l'activité de pensée et l'activité concrète.

L'activité, si l'on suit Vygotski, constitue alors le plus petit dénominateur commun permettant d'étudier les rapports qui unissent intellect et affect.

Un point de vue développemental consisterait donc à étudier l'affect dans son rapport à la pensée dans l'activité du sujet. En somme, il consisterait à mieux comprendre comment se <u>transforment</u> les rapports entre intellect et affect <u>dans</u> l'activité. Mais ce point de vue ne nous semble pouvoir être soutenu qu'avec une conception dynamique et développementale de l'activité.

C'est pourquoi l'activité conçue classiquement en psychologie ergonomique comme « ce qui est réellement mis en œuvre par un sujet dans une situation donnée » (Cahour, 2010, p. 274) ne peut sans doute pas nous permettre de répondre de manière complète à notre objectif de recherche qui consiste à comprendre l'influence de l'affectivité sur le développement de

l'activité de pensée et de l'activité pratique. Pour Vygotski, « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (2003, p.76).

Certes, dans cette perspective « les émotions ne sont donc pas considérées ici comme un facteur marginal intervenant de temps en temps, mais bien comme constitutif de toute activité qui se déploie dans un flot constant et mouvant d'états émotionnels qui orientent et impactent l'action, la relation et la réflexion, et qui sont eux-mêmes modifiés par l'activité qui se déploie et la situation qui se construit. » (Cahour, & Lancry, 2011, p.105), mais le modèle de l'activité semble davantage orienté vers la compréhension de l'activité réalisée en situation, ici et maintenant, que sur son « déploiement » non réalisé (Ibid., p.105), si important dans la transformation des rapports qui unissent l'affectif et le cognitif dans l'activité du sujet.

Autrement dit, dans le cadre de notre travail, concevoir un modèle de l'affectivité dans son rapport au développement de l'activité sous-tend, de notre point de vue, une conception nécessairement développementale de l'activité. Nous proposerons ultérieurement un cadre théorique nous permettant de poser de manière conjointe l'affectivité dans son rapport à l'activité. A cette occasion, nous nous appuierons sur le modèle développemental de l'activité proposé par Clot (1999, 2008a) pour tenter de questionner une certaine conception de l'activité en psychologie ergonomique, peut être différente d'ailleurs de celle qui se constitue actuellement en ergonomie constructive (Falzon, 2013).

2.2. Une conception de l'affectivité en sociologie

Les travaux dans le champ de la « sociologie des émotions » (Soares, 2003) nous permettent aussi d'avancer encore un peu plus dans notre tentative de conceptualisation des rapports entre affect et activité.

Ce champ de recherche en sociologie tente de « comprendre comment les dimensions socioculturelles façonnent les émotions et entrent en compte dans leur définition leur évaluation et leur gestion » (Ibid., p.9). Soares (Ibid.) indique que, face à l'analyse « toute cartésienne » (p.10) du travail encore trop souvent mise en œuvre, la fonction d'une sociologie des émotions consiste à se rapprocher de l'analyse du travail réel en prenant en compte les émotions dans leur rapport au travail. Pour lui, il n'est pas « possible de laisser nos émotions à la porte des organisations » (Ibid.), et leur réintroduction récente dans les travaux en sociologie montre une volonté de dépasser l'opposition cartésienne classique entre émotion

et raison, qui induit un « oubli pur et simple des émotions » (Ibid.), au nom d'une certaine objectivité dans l'analyse du travail.

L'auteur distingue deux perspectives principales dans l'analyse des émotions au travail : une première perspective, plutôt d'origine anglo-saxonne, qui étudie les émotions engendrées par le travail, telle que l'étude de l'ennui (Fischer, 1993, 1998, cité par Soares, 2003, p.10) ou de la honte dans le travail (Walsh, 1999, cité par Soares, Ibid.) ; une seconde perspective, qui se développe plutôt dans la tradition sociologique francophone, et qui s'intéresse à la notion de « travail émotionnel » à partir des travaux de Hochschild (voir par exemple Hochschild, 2003).

Dans la conception des émotions de Hochschild, les individus gèrent leurs émotions conformément à un certain nombre de règles implicites socialement instituées. Dans son rapport à l'action, l'émotion est ici conçue comme étant gérée par le sujet, qui transforme ses émotions pour qu'elle puisse rentrer dans le cadre de la sphère sociale qui fixe les limites de la conduite humaine (Hochschild, 2003, p.45). Le travail émotionnel s'intercale entre le sujet, le social et l'action du sujet dans le monde. Avant d'agir, ce dernier réalise, ou tente de réaliser, un travail sur ses émotions qui lui permet de réguler ses comportements afin que ceux-ci soient en conformité avec les règles socialement définies.

C'est sur la base de cette conception du travail émotionnel que Jeantet (2003) a réalisé une analyse du travail dans le domaine des activités de services. Selon elle, ce type d'activité exige un haut niveau d'investissement relationnel pour les salariés. Bien souvent, la prescription porte sur les émotions dans ces milieux de travail, et « pousse les individus à mobiliser les ressources organisationnelles et les collectifs de travail afin d'inventer des façons de contourner la règle et de travailler en cohérence avec leur conception du travail et en résonance avec leur parcours. » (Jeantet, 2003, p.99). A partir d'un exemple chez les guichetiers de la poste, l'auteure identifie les techniques qu'ils mobilisent dans leur travail afin de « limiter l'implication » (Ibid., p. 107) dans la relation avec le client. Au centre de ces techniques, elle identifie celle de la « politesse à outrance » : « cette technique permet de demeurer conforme au prescrit – ce qui met à l'abri des critiques – tout en faisant preuve d'une double insolence : en dénonçant l'attitude du client et en réagissant de façon imprévue et contraire à ce qui est attendu » (Ibid., p. 108). Ainsi la prescription des émotions a, pour l'auteur, des conséquences sur les sujets et sur les interactions avec le client dans le cadre de la relation de service. Mais elle peut également avoir des effets, selon Jeantet, sur la qualité des rapports sociaux. C'est pourquoi il arrive que « le caractère pressant et contradictoire de

ces prescriptions aille finalement jusqu'à compromettre, et le rapport subjectif au travail, et les relations aux clients » (Ibid., p.109).
Du point de vue de l'analyse du travail, la conception du « travail émotionnel » permet donc au sociologue de réaliser une analyse des différentes manières d'être actif émotionnellement dans le travail. Elle constitue un moyen d'identifier les techniques de « travail émotionnel » des individus pris dans un champ social qui détermine la règle à suivre pour être en conformité avec la norme. Dans le travail, les normes prescrites, surtout lorsqu'elles portent sur les émotions, peuvent interférer avec le « travail émotionnel » qui se déroule habituellement. La prescription émotionnelle contraint les salariés à trouver dans la gestion de leurs émotions, individuellement et collectivement, de nouvelles manières de se sortir des situations aliénantes dans lesquelles ils sont pris. C'est pourquoi, l'analyse des techniques de « travail émotionnel » revêt un caractère central en sociologie des émotions, car elles permettent de montrer l'activité du sujet face aux normes sociales diverses auxquelles il a à faire, ses manières « d'inventer par la ruse des façons courtoises de résister aux tentatives d'asservissement » (Ibid., p.108).

Mais il nous semble qu'à la fois la conception de l'affectivité à partir des travaux de Hochschild (2003), mais aussi la conception de l'action à partir des travaux de Jeantet (2003), méritent d'être discutées. Nous le ferons à partir d'une discussion déjà engagée dans le champ de la sociologie elle-même, par J. Bernard (2015), qui a réalisé une synthèse des différentes approches de l'émotion au sein de la discipline.
Pour cet auteur, il semble nécessaire de « clarifier [les] présupposés » (p.2) épistémologiques qui gouvernent les approches hétérogènes des émotions en sociologie. Deux courants principaux co-existent. Ils opposent « les tenants d'un déterminisme sociologique » à « ceux s'interrogeant sur la force de changement social que constitue l'émotion » (Ibid.). Les premiers soutiennent la thèse d'une production sociale des émotions, alors que les seconds tentent de comprendre de quelle manière l'émotion peut constituer une « source de réflexivité et de changement » (Ibid., p.8). Les travaux de Hochschild (2003) et ceux de Jeantet (2003) que nous avons présentés s'inscrivent à l'intérieur de la première orientation, dans la mesure où ils cherchent à expliquer les mécanismes sociaux et individuels du « travail émotionnel » : « les sentiments sont façonnés […] par des règles sociales. » (Jeantet, 2003, p.101).
Ici, le « travail émotionnel » est étudié en tant que tel, il est considéré « comme un travail » (Ibid., p.100) en soi. Même si les auteurs soulignent leur importance, les rapports entretenus

entre ce travail émotionnel et l'activité de travail ne constituent pas le cœur de l'analyse, et sont posés comme un élément « périphérique » dans l'approche des émotions au travail : « il faudrait s'interroger sur les rapports qu'entretient ce "travail [émotionnel]" avec le travail tel qu'on l'entend habituellement dans le sens plus restreint d'activité professionnelle » (Ibid., p.101). C'est pourquoi, l'étude des émotions au travail ne prend pas pour objectif l'étude des rapports possibles entre émotion et action, en établissant les effets du « travail émotionnel » sur la transformation de l'action.

Or, pour Bernard (2015), « il ressort des théories de la production sociale des émotions l'impression d'un déterminisme statique. Si une bonne part du "travail" de la société (ou de la culture) sur les émotions consistent à les régler, à définir leurs conditions d'acceptabilité (les "règles de sentiments" ou *feeling rules*) et leurs formes appropriées selon les circonstances (les "règles d'expression" ou *display rules*), ou encore à hiérarchiser les motifs d'émotion légitime, force est de constater que ce travail ne peut être totalement efficace. Les émotions débordent souvent de leur cadre coutumier ou légitime d'expression. Elles peuvent alors être force de réflexivité ou de changement. » (p.7-8).

Ainsi, un second courant de recherche en sociologie tente d'expliquer, au-delà du « fonctionnement » social des émotions, leur caractère « performatif », c'est-à-dire la manière dont elles peuvent constituer la source de changements sociaux. De ce point de vue, « l'émotion […] comporte en elle-même une tendance à l'action » (Ibid., p.8), elle « nous touche, nous fait quelque chose, nous "bouge" » (Ibid.). Les mécanismes du « mouvement » engendré par l'émotion dans l'ordre social établi constituent alors l'objet principal de la recherche. Il nous semble que cet élément peut nous permettre d'aller un peu plus loin afin de comprendre un peu mieux en quoi consiste le « déploiement » (Cahour,& Lancry, 2011) de l'activité qui fait suite à un « travail émotionnel ». Si l'émotion oriente l'activité, il nous faut mieux comprendre en quoi consiste cette « orientation » et comment elle fonctionne.

Parmi ces mécanismes, l'un d'entre eux nous semble particulièrement prometteur dans notre tentative de poser les liens entre affectivité et activité. Le « mouvement » produit par l'émotion pourrait être lié, selon Bourdieu (1997, cité par Bernard, 2015), au décalage entre les « dispositions et les "espérances" » d'un côté, et les « "chances" de réussite » de l'autre : « lorsque les dispositions et les "espérances" ne coïncident pas ou plus avec les "chances" de réussite (liées à la position), apparaît la souffrance et la frustration vues ici par Bourdieu comme des facteurs d'inhibition de l'action. » (Ibid., p.7).

C'est à partir du travail de P. Livet (2007) qu'on peut mieux comprendre ce décalage. Pour ce dernier, « toute émotion peut-être définie comme la perception d'un différentiel entre nos attentes en cours et des traits de la situation qui surgissent ou dont nous venons de prendre conscience, différentiel évalué à l'aune de nos préférences et désirs. » (p.340). Alors, l'émotion provoquerait un changement. Dans la mesure où l'émotion constitue ici « un signal de ce que les prémisses qui conduisaient à ces attentes ne sont pas toujours valides », l'émotion a donc « une incidence cognitive, qui est que nous sommes incités à réviser nos prémisses. ». (Ibid.). Ce que Bourdieu voyait d'abord comme un « facteur d'inhibition de l'action », est considéré par Livet comme « un opérateur de mise en mouvement » (Bernard, 2015, p.9). Le décalage entre les attentes et « les informations que nous donnent le monde » (Ibid.) provoque un « travail de révision, qui est porteur de dynamique sociale » (Ibid.), l'émotion constituant alors l'opérateur principal de la transformation de l'action. Elle n'est donc plus uniquement un objet d'étude en soi, comme ce peut être le cas dans les travaux de Hochschild (2003) ou de Jeantet (2003), mais aussi un moyen de penser la transformation de l'action qu'elle impulse, elle constitue une « sonnette d'alarme pour nos révisions. » (Livet, 2007, p.340).

Cette transformation de l'action est envisagée par Livet selon deux modalités de réalisation possibles. Le travail de révision qui se signale par l'émotion nécessite de « mettre sa perception du monde en accord avec ce que nous dit le monde "objectivement" » (Bernard, 2015, p.9). Dans un premier cas, si « la nouvelle information du monde est "une bonne surprise", la révision est facile et réalisée avec plaisir » (Ibid.). Dans un second cas au contraire, « lorsqu'il s'agit de perceptions plus négatives […] le travail de révision nécessite d'aller contre des préférences profondément ancrées, dont certaines sont étayées sur des valeurs importantes pour le sujet. » (Ibid.). Les émotions peuvent alors également se constituer comme « blocage des révisions » (Livet, 2007, p.341), en empêchant la transformation de la perception et des attentes.

Dans la perspective de recherche que nous empruntons, ces éléments font apparaître des liens possibles entre les émotions et l'action du point de vue de la sociologie, que nous pourrions sans doute réinvestir dans le champ de l'analyse du travail afin de comprendre comment l'affect agit sur l'activité.

Notons également que les termes employés méritent sans doute être mieux définis : les auteurs emploient souvent de manière indifférenciée « affectivité », « affect » ou « émotion », sans distinction, pour décrire un même phénomène. Mais ces travaux nous permettent en tout

cas d'avancer dans la conceptualisation des rapports entre affectivité et activité. A la suite de Bernard (2015) et de Livet (2007), on peut envisager que ces rapports s'organisent autour de l'éprouvé d'un différentiel entre les attendus et les inattendus dans l'activité du sujet. L'affect signalerai alors ce passage – la « révision » des attendus face à l'inattendu – et aurait un effet sur l'action elle-même, un pouvoir « performatif » de transformation.

La partie suivante vise à reprendre ces premiers éléments afin de proposer une manière de concevoir les rapports affectivité/activité en psychologie du travail. A l'issue de ce premier examen de la littérature, nous retenons que, dans la perspective que nous nous sommes fixés, il nous faut d'abord définir une conception développementale de l'activité qui nous permette d'envisager de façon plus précise ces rapports et leurs développements possibles.

2.3. Affectivité et activité en clinique de l'activité

Dans cette partie, nous voudrions repartir des précédentes considérations afin d'établir, à partir de travaux récents en clinique de l'activité, les rapports entre affectivité et activité. Pour cela, nous présentons d'abord la conception développementale de l'activité sur laquelle nous nous appuyons pour notre propre travail, puis nous présentons une conception de l'affectivité qui fait des affects un moyen potentiel du développement de l'activité.

2.3.1. L'activité en clinique de l'activité : une triade vivante

En clinique de l'activité, l'activité est considérée dans un mouvement de transformation continue. Le modèle de l'activité dirigée est issu du modèle de l'activité médiatisée par les instruments emprunté aux travaux de Vygotski (1985, 2014). Ainsi « dans le comportement de l'homme s'observent toute une série d'adaptations artificielles[15] orientée vers la maîtrise de ses propres processus psychiques. Par analogie avec la technique, ces adaptations peuvent à bon droit être conventionnellement dénommées outils ou instruments psychologiques » (Vygotski, 2014, p. 567). L'activité humaine met en rapport un sujet qui agit sur un objet, par la médiation d'instruments, qu'ils soient techniques ou psychologiques.

Cette dichotomie sujet/objet constitue une donnée générale de la psychologie dans l'étude des phénomènes. Elle a été décrite par S. Moscovici du côté de la psychologie sociale : « le psychologue […] pose d'un côté l' "ego" (l'individu, l'organisme) et de l'autre l' "objet", ou

[15] Ou « historico-culturelles » par opposition aux comportements d'essence naturelle « congénitaux ou acquis »

encore, d'une part un répertoire de réponses et de l'autre le stimulus » (Moscovici, 2014, p. 9). On figure ce rapport par la figure 11.

Figure 11 : Schéma des rapports sujet/objet dans l'étude des phénomènes en psychologie (d'après Moscovici, 2014, p.8)

Mais ce premier modèle générique de l'activité ne suffit pas. En effet, « l'objet du travail ne porte pas, écrit sur son front, les schèmes sociaux de son utilisation » et « les autres ne portent pas non plus écrit sur leur front le sens de ce qu'ils font » (Clot, 1999, p.103). C'est pourquoi « c'est dans le commerce [que les autres] entretiennent entre eux et avec l'objet qu'il faudra que le sujet pénètre pour travailler. Il le fera en cherchant à comprendre ce qu'ils cherchent à faire – leurs buts et leurs mobiles réels – grâce à ce qu'ils font ou au travers de ce qu'ils ne font pas » (Ibid., p. 103).

Autrement dit, l'action du sujet n'est jamais uniquement dirigée vers un objet. L'objet est toujours socialement hétérogène, « percussion d'usages différents » (Ibid.) dans le milieu de travail considéré, à laquelle le sujet doit se mesurer. Cette dimension sociale comme troisième participant est également posée comme indispensable pour l'explication des phénomènes psychologiques par Moscovici (2014). Pour lui, les modèles se centrant sur le rapport à deux termes sujet-objet ont toujours « été marqués d'un caractère partiel. Plus grave : ils ont réduit les phénomènes psychosociaux à des phénomènes psychologiques et les phénomènes sociaux à des phénomènes individuels » (p. 9). L'auteur propose alors de concevoir la conduite humaine selon une « tercéité » (terme qu'il emprunte à Peirce) « ego-alter-objet », dans laquelle le sujet, l'objet et autrui entretiennent des rapports dynamiques.

Dans ce cadre, on conçoit que l'activité humaine, et notamment l'activité professionnelle, met toujours en rapport un sujet avec un objet, et ce même sujet avec d'autres sujets qui agissent sur le même objet (Clot, 1999 ; Fernandez, 2004), au moyen d'instruments. Pour Vygotski, on l'a dit, l'activité n'existe que médiatisée par des instruments, techniques ou psychologiques, parmi lesquels on trouve le langage. Les rapports entre le sujet et l'objet sont médiatisés par des instruments techniques, alors que les rapports entre le sujet et les autres sujets qui agissent sur le même objet sont médiatisés par des instruments psychologiques. Les rapports qui

unissent les pôles deux à deux ne sont pas directs : dans l'activité en cours, le sujet n'agit sur l'objet que par l'entremise des autres sujets, directement ou indirectement. De même, l'action du sujet sur l'objet de son activité lui permet d'établir des rapports avec autrui. A la suite de Fernandez (2004), on figure ce modèle de l'activité ainsi que les rapports des pôles deux à deux sur la figure 12.

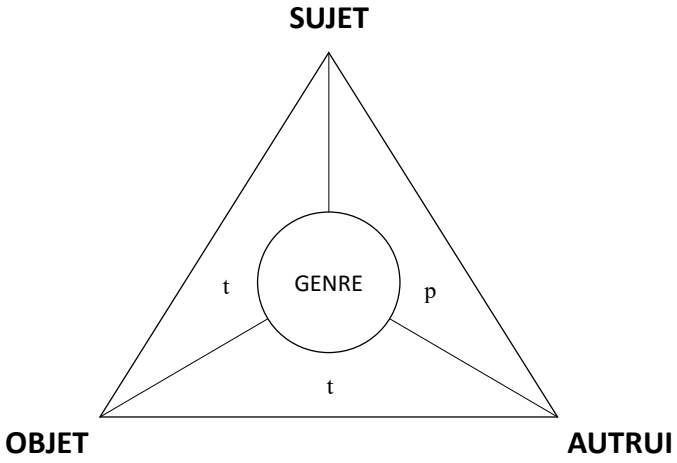


Figure 12 : Schéma des rapports entre les pôles de l'activité dirigée (t = instruments techniques ; p = instruments psychologiques)

A ce titre l'activité est triplement dirigée (Clot, 1999) : « dans la situation vécue, elle n'est pas seulement dirigée *par* la conduite du sujet ou dirigée *au travers* de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée *vers* les autres. L'activité de travail leur est adressée après avoir été destinataire de la leur et avant de l'être à nouveau » (p.98).

Le fonctionnement de l'activité ainsi modélisé peut être caractérisé à travers trois concepts issus des travaux de Clot (1999, 2008a), sur lesquels nous nous arrêterons rapidement pour décrire ce fonctionnement : le genre professionnel, le style, le réel distingué du réalisé.

Le concept de genre professionnel est emprunté aux travaux de Bakhtine (1984) sur les genres langagiers. Pour ce dernier « s'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible » (1984, p.285). Afin de ne pas avoir à réaliser cette opération coûteuse, les genres discursifs fixent les attendus du fonctionnement langagier dans un milieu donné. De ce fait ils constituent « un stock d'énoncés attendus, prototypes de manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps socio-discursif » (Clot, & Faïta, 2000, p.10). Chaque individu reçoit ainsi au cours de son développement « outre les formes prescriptives de la langue commune (grammaire), les formes non moins prescriptives des genres. Pour une intelligence réciproque entre locuteurs, ces derniers sont aussi

indispensables que les formes de la langue » (Bakhtine, 1984, p.287). Les genres discursifs peuvent être dès lors considérés à la fois comme ressource et comme contrainte, c'est-à-dire comme instrument de l'activité, ou comme schèmes d'utilisation (Rabardel, 2002). Ils contraignent la parole à l'intérieur du régime social du langage dans le milieu considéré en même temps qu'ils constituent une ressource pour que chacun puisse s'y comprendre.

Clot (1999, 2008) a transposé ce concept dans le champ de la psychologie du travail sous le terme de genre professionnel. Dans les milieux de travail, il constitue une sorte de « pré-fabriqué, stock de "mises en actes", de "mises en mots", mais aussi de conceptualisation pragmatiques (Samurçay et Pastré, 1995), prêts à servir » (Clot, 2008a, p.107) produits de l'histoire professionnelle. Entre la tâche et l'activité d'un sujet s'intercale un ensemble de sous-entendus formés par l'histoire du métier, qui pré-organisent l'activité en dehors de la prescription formelle. Le genre est toujours déjà-là lorsque le sujet s'engage dans l'activité. Pour le sujet, il prend d'abord, comme pour les genres de discours, la forme d'une contrainte difficile à prendre en compte de par son aspect implicite. Il doit s'approprier les instruments génériques de l'activité que les autres utilisent mais dont l'accès pour lui n'est pas direct. Lorsque cette appropriation est possible dans le milieu de travail, la contrainte peut devenir une ressource pour l'activité individuelle du sujet, elle peut être « mise au service de son action comme moyen de la réaliser » (Clot, 1999, p. 95). C'est pourquoi le genre professionnel constitue une ressource collective pour l'activité de chacun, lorsque le sujet a pu reprendre à son compte les instruments génériques pré-fabriqués par les autres avant lui dans le milieu professionnel.

Dans cette perspective, le social ne s'oppose nullement à l'individuel. Il s'agit d'une incorporation du social à l'intérieur du sujet. En retour, le sujet qui possède lui aussi une histoire au cours de laquelle ont sédimenté les façons de faire et de penser peut être en mesure de retoucher le genre professionnel. Le processus d'appropriation est un processus de « stylisation » du genre, dans la mesure où le sujet doit « faire sien », en le retouchant, un instrument générique issu de l'histoire professionnelle. Ce processus produit comme résultat le style de l'action. Mais ces retouches nécessaires à l'appropriation peuvent revenir dans le genre sous la forme de variantes génériques. Autrement dit, s'affranchir des variantes génériques pour les adapter à son activité propre peut conduire à la création de nouvelles variantes générique.

Du coup, entre ce qui pré-existe dans le milieu professionnel et l'activité d'un sujet, il y a un travail d'appropriation et de retouche par le sujet qui peut suivre de multiples voies de

réalisation. La distinction entre « activité réalisée » et « réel de l'activité » désigne ces voies de réalisations multiples que le sujet n'emprunte jamais toutes. Ce que le sujet réalise effectivement n'est que l'une des possibilités réalisable dans la situation. Chaque professionnel effectue alors un choix de réalisation parmi de multiples possibles, qui ne lui sont pas toujours accessibles, mais qui peuvent le devenir dans les contextes où il peut redécouvrir les buts poursuivis par autrui pour éventuellement en faire des instruments pour son activité propre. De ce point de vue, « le fonctionnement antérieurement réalisé voit sélectionnés certains instruments, d'autres supprimés » (Clot, 2008a, p. 169) en fonction des contextes qu'il traverse.

Nous pouvons maintenant décrire la manière dont nous concevons le développement de l'activité. Dans le modèle que nous avons présenté, le plus important du point de vue du développement de l'activité concerne la variation de ses fonctionnements d'un contexte à un autre. En traversant une diversité de contextes, l'activité ne se répète jamais à l'identique. La répétition est ici décisive, puisque c'est elle qui « nourrit le fonctionnement et donne au sujet le pouvoir d'élaguer les opérations parasites dans l'arc des opérations prétravaillées disponibles » (Ibid., p.169). La traversée des contextes par l'activité constitue alors le moyen d'une « répétition sans répétition » (Bernstein, 1996). Elle constitue en elle-même le moyen de transport du développement.

La variation des contextes est donc au principe du développement de l'activité. Lorsque l'activité passe dans une pluralité de contextes, le sujet « est en mesure de les explorer l'un par l'autre, de prendre l'initiative de transformer les actions sur l'un en fonction de l'expérience qu'il a acquise dans un autre » (Malrieu, 1996).

De plus, on l'a vu, l'activité, dirigée au travers l'objet de la tâche et vers les autres, leur est toujours simultanément adressée. Elle constitue une réplique à l'activité d'autrui, présent ou absent de l'activité en cours. L'analyse de Léontiev est éclairante sur ce point en particulier : « l'homme n'est jamais seul en face du monde d'objets qui l'environne. Le trait d'union de ses rapports avec les choses ce sont ses relations avec les hommes » (1956/1958, p.177). Autrement dit, en adressant ses actes à différents interlocuteurs à la fois, « c'est à rendre compatibles les activités portant sur l'objet de la sienne propre que s'emploie le sujet » (Fernandez, 2004, p. 149). Dans la mesure où l'activité du sujet n'est pas dirigée uniquement vers l'objet, mais aussi vers l'activité des autres portant sur ce même objet, elle est tournée en même temps dans deux direction différentes.

C'est le moteur principal de son développement, car la double direction simultanée de l'activité est un conflit que le sujet tente toujours de réduire. L'objet de l'activité est toujours « pré-occupé » par l'activité d'autrui dans un milieu professionnel : « Le développement trouve ses ressorts ou ses freins dans ces collisions structurelles qui composent l'activité » (Clot, sous-presse a, p. 6). Ce conflit intrinsèque à l'activité constitue la source du développement potentiel de cette dernière. On l'a vu, pour Leontiev, l'objet médiatise le rapport à autrui dans l'activité. Il constitue le lieu d'une collision entre activités qui lui donne la capacité de transformer les rapports entre les sujets : « l'objet est un trait d'union d'emblée controversé entre les hommes qui travaillent et il appartiendra même au sujet de montrer, pour être efficace, que cet objet est aussi au-delà de ces relations, autre chose : l'objet d'une action dans le réel qui dépasse ces relations, qui les justifient ou les invalident, en tout cas qui les transforme » (Clot, 2008a, p. 19). C'est en ce sens que l'activité est médiatisée.

Dans le modèle de la figure 12, l'accès à l'objet de son travail par le sujet consiste toujours à s'approprier ce qui pré-existe dans le milieu professionnel en faisant de ses rapports à autrui un moyen pour y parvenir. De même, avec Leontiev, on peut dire que les rapports aux autres dans l'activité son médiatisés par son objet.

La triade sujet/objet/autrui constitue dans les travaux de Clot (2008a) la plus petite unité d'analyse dans la compréhension du développement de l'activité. En effet, c'est dans l'activité ordinaire que les sujets au travail peuvent développer leur pouvoir d'agir. C'est dans leur activité quotidienne qu'ils sont en position de concevoir de nouvelles relations aux objets de leur activité, aux autres ou à eux-mêmes. C'est éventuellement dans ces activités là que se découvrent de nouveaux buts inattendus dans l'activité (Miossec, 2011) et de nouveaux destinataires.

Du coup, l'activité médiatisée est aussi médiatisante, elle est une source pour que le sujet puisse renouveler ses rapports à l'objet, à autrui et à lui-même : « c'est en produisant son milieu pour vivre avec les autres ou contre eux, en s'adressant à eux ou en s'en détournant, mais toujours en comparaison avec eux et au contact du réel, que le sujet se construit. » (Clot, 2008a, p. 19).

Le développement de l'activité est donc lié à ces mouvements structurels, parfois empêchés, qui sont source de vitalité pour le sujet qui peut s'y construire. Soutenir ces mouvements consiste alors à provoquer, autant que possible, le renouvellement des objets et des destinataires afin de développer le pouvoir d'agir des sujets sur eux-mêmes et sur leur milieu.

2.3.2. Une conception de l'affectivité en clinique de l'activité

Il nous faut à présent introduire la question de l'affectivité à partir de ce modèle de l'activité en développement.

Nous partirons de l'une des thèses fortes de Vygotski (1994) concernant les rapports entre développement intellectuel et cognitif d'une part, et développement affectif et subjectif d'autre part. Pour lui, l'analyse psychologique doit sortir « des limites restreintes de la sphère intellectuelle » en posant « l'unité des sphères intellectuelles et affectives dans le développement » (p.213). La thèse portée par Vygotski propose de concevoir le cognitif et l'affectif dans leur unité, sans pour autant les confondre. Il s'agit d'élucider leurs rapports, mais aussi de montrer que ces rapports ne sont jamais constants, qu'ils sont dans un « rapport dépendance unilatéral de l'un par rapport à l'autre » (Rochex, 1997, p. 136). La thèse vygotskienne de l'affect en activité rejoint l'idée défendue par Ribot selon laquelle cet affect est « un même événement traduit en deux langues » (Ribot, 1896/2005), le corps et l'esprit.

Dans son travail sur l'arriération mentale (1994, p.213), Vygotski indique que, ce qui unit intellect et affect, c'est leurs rapports – mouvants – dans l'activité du sujet. Ainsi, « nos actions ne naissent pas sans cause, mais sont mises en mouvement par certains processus dynamiques, besoins et motifs affectifs, de même notre pensée, toujours motivée, toujours conditionnée psychologiquement, découle toujours d'une motivation affective qui la met en mouvement et qui l'oriente […] Spinoza déjà, définissait l'affectivité comme quelque chose qui augmente ou amoindrit la capacité de notre corps à agir et contraint la pensée à se mouvoir dans un sens précis » (Ibid., p. 224-225). C'est pourquoi, l'étude des transformations des rapports entre intellect et affect doivent passer par une étude du développement de l'activité de pensée en lien avec l'activité quotidienne (l'action), qui sont pour Vygotski les deux plus petites unités « caractéristiques de l'ensemble » et capables de l'expliquer.

Ici, la conception de l'affectivité chez Vygotski rejoint celle de Spinoza car l'affect y est également définit comme une variation de puissance : « le corps humain peut être affecté de beaucoup de façons qui augmentent ou diminuent sa puissance d'agir, et aussi d'autres façons qui ne rendent sa puissance d'agir ni plus grande ni plus petite. » (Spinoza, 1954, p. 181).

Aussi, « notre corps et notre esprit sont affectés par des causes externes, qui nous touchent en permanence dans le présent de notre vie et qui s'impriment dans notre mémoire et peuvent donc continuer de nous affecter, même lorsqu'elles sont physiquement absentes […] ces affections entrent en résonance avec le développement de notre propre puissance interne, elles

se composent avec notre propre complexion interne, ou, à l'inverse, concourent à la décomposer (à l'image d'un poison). » (Zarifian, 2009, p.138).

L'approche spinoziste des affects est donc reliée à une problématique de composition/décomposition, ou, dit autrement, une problématique de dégénération/régénération : « le corps humain a besoin, pour se conserver, d'un très grand nombre d'autres corps, par lesquels il est continuellement comme régénéré » (Spinoza, 1954, p. 136). C'est cet effort de régénération du sujet que Spinoza appelle le « conatus ». Il constitue l'effort déployé pour « persévérer dans son être » (Ibid., p.189).

Dans ce cadre, les affections éprouvées par un sujet peuvent entrer « en résonnance » avec lui de manière « régénérative » (activité), ou alors de manière « dégénérative » en le décomposant (passivité) : « il s'agit, pour continuer d'exister, de pouvoir redevenir actif régulièrement contre la passivité qui gagne » (Clot, sous-presse a, p.7). Cette mise en activité par l'affect n'est possible que par l'effort que fournit le sujet lui-même pour « persévérer dans son être », mais jamais à l'abri des autres.

Dans cette dynamique, la « régénération » signifie « qu'un individu donné abandonne constamment certaines parts de lui-même tout en s'incorporant constamment certaines parts des autres sous condition que cette substitution laisse invariant une certaine proportion » (Balibar, 1996, p.41). C'est donc lorsque l'affectation de soi-même par les autres, ou des autres par soi-même, cesse, que la passivité peut s'installer. La persévérance de l'individu dans son être entretien ainsi l'équilibre toujours instable entre une diminution et une augmentation de sa puissance d'agir. S'il n'est pas continuellement reconstitué dans ses rapports avec les autres qui l'affectent et qu'il peut affecter, son activité « dégénère ». C'est pourquoi « l'effort pour augmenter la puissance d'agir n'est pas séparable d'un effort pour porter au maximum le pouvoir d'être affecté » (Deleuze, 1981, p.40).

Chez Spinoza, comme pour Vygotski, la conservation de l'individu passe par sa régénération possible ou pas auprès d'autres individus. Lorsque cette régénération est possible, il y a augmentation du pouvoir d'être affecté. A l'inverse, lorsque c'est la dégénérescence qui l'emporte, il y a diminution du pouvoir d'être affecté. Pour le dire un peu vite, tout est relié au devenir actif ou passif de ce qui affecte le sujet.

Nous avons déjà mentionné que, pour Vygotski (2003), « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (p.76). Pour chaque sujet, ces possibilités non réalisées lui sont plus ou moins accessibles, plus ou moins disponibles : « c'est là un champ de forces sur le clavier duquel le sujet peut jouer plus ou moins librement. Plus ce champ de force est intense,

plus la latitude subjective est étendue, plus le pouvoir d'être affecté est grand. Mieux le sujet pourra ouvrir le cercle de ses processus psychiques internes aux bifurcations que lui propose le développement du pouvoir d'agir de son activité, mieux aussi, il pourra résister, quand ce sera le cas, à l'amputation de ce pouvoir d'agir en se dégageant des risques qu'il court par l'entremise des déliaisons et reliaisons qui protègeront sa santé. » (Clot, 2008a, p.27).
Ainsi le développement du pouvoir d'agir est aussi indexé à la plasticité subjective du sujet que son histoire propre lui a permis de constituer comme ressource. Le pouvoir d'être affecté concerne « la capacité de mettre une fonction au service d'une autre, ses émotions, par exemple au service de sa pensée et inversement » (Ibid.). La possibilité pour le sujet de produire ces migrations interfonctionnelles détermine la latitude dont il dispose pour donner un devenir actif à l'affect. Lorsque le sujet échoue à le faire, l'expérience vécue n'est plus un moyen de vivre d'autres expériences (Vygotski, 2003), le développement est entravé, empêché jusqu'à la maladie psychique, qui peut alors se signaler sous des formes variées.

Au regard du modèle de l'activité et de son développement que nous avons explicité précédemment, la question de l'affect doit y être éclaircie. Nous avons vu, avec Vygotski et Spinoza, que c'est l'entretien du commerce affectif entre les hommes (aussi bien pour autrui que pour l'objet de l'activité), et le pouvoir d'être affecté chez le sujet, qui déterminent les variations du pouvoir d'agir. C'est donc la possibilité pour le sujet de faire quelque chose des affects qui prennent source dans son activité dont il s'agit ici. Pour « conserver l'équilibre », le sujet peut faire des affects un moyen de sa propre activité. La conception de l'affect sur laquelle nous nous appuyons est résolument tournée vers le développement du pouvoir d'agir dont l'affect lui-même peut être l'instrument. L'affect est sans doute trop souvent rapproché des effets négatifs dont il est la cause, et qu'il faudrait pour cela supprimer ou contenir. En psychanalyse, Green a déjà posé ce problème, sans pour autant le traiter : « La conception psychanalytique de l'affect pêche sans doute par un défaut, celui de s'étendre plus longuement sur les effets négatifs des affects que sur leurs effets positifs. » (1973, p.333). Or, à la suite de Vygotski et Spinoza, nous pensons que l'affect peut constituer également un moyen de l'activité du sujet, moteur de transformation des passions en actions. En ce sens « l'approche que nous privilégions fait de l'affect, non pas un supplément d'âme subjectif de l'activité, un facteur "hédonique", une pulsion ou une motivation venue du dedans du sujet vers cette activité, mais la source pratique des développements ou des empêchements de

l'activité elle-même au contact du réel. » (Clot, sous-presse a, p.4), l'énergie que l'activité elle-même prête au sujet ou dont elle le prive.

2.3.3. Affect, émotion, sentiment

A ce stade de notre travail, il nous faut préciser la distinction importante entre l'affect, les émotions et les sentiments. Dans le travail en cours de conceptualisation sur l'affectivité en clinique de l'activité (Clot, 2003, 2008a, 2013, sous-presse a, sous-presse b, 2015a, 2015b ; Jouanneaux, 2011 ; Poussin, & Miossec, 2015 ; Quillerou, & Clot, 2013 ; Reille-Baudrin, & Werthe, 2013 ; Scheller, 2013 ; Poussin, 2014), les affects se distinguent des émotions et des sentiments. Clot précise dès 2008 la nécessité de poser ces distinctions en cherchant ainsi à prendre en compte l'hétérogénéité de l'affectivité. Il indique que « l'affect résulte d'un conflit qui éprouve l'activité du sujet et son organisation personnelle alors que l'émotion concerne davantage la palette des instruments corporels au travers desquels ce sujet y répond. Leur discordance est toujours possible, lorsqu'on pleure de joie par exemple ou encore lorsqu'on « rit jaune ». Les émotions, corporellement vécues par chacun sont pourtant socialement construites et partagées, parfois même contagieuses. C'est sans doute pourquoi elles trouvent à se cultiver spécialement dans les sentiments, ces représentations collectives et instruments sociaux de la pensée qui véhiculent normes, idéaux et valeurs. Les affects sont donc médiatisés corporellement et socialement par les émotions et les sentiments où ils s'enrichissent mais aussi trop souvent s'enkystent. En retour, ils sont un peu l'énergie et la vitalité de ces émotions et sentiments contre les risques de voir ces derniers devenir atones et convenus. » (Clot, 2008, p.8).

Affect, émotion et sentiment se situent ainsi sur des plans différents de l'affectivité. L'affect est relié à l'activité dans son ensemble, alors que l'émotion est posée comme instrument corporel de réalisation de l'affect dans l'activité. Le sentiment constitue aussi une forme de réalisation de l'affect qui le cultive dans la pensée.

Nous allons maintenant revenir sur ces trois plans de l'affectivité.

- *L'affect*

Afin de proposer une première conception de l'affect dans ce travail de recherche, nous nous référerons d'abord au travail de référence d'A. Green (1973), en psychanalyse.

Selon l'auteur « les affects […] produits ont désespérément cherché des représentations auxquelles ils ont essayé de l'accoler, comme pour contenir dans la psyché une tension qui tendrait à se décharger directement dans l'acte » (Ibid., p. 224). De ce point de vue, l'affect apparaîtrait au point de rupture entre ce que le sujet vit dans la situation en cours et la manière dont il peut relier l'expérience qu'il fait à des représentations pré-existantes qui structurent l'expérience qu'il a. C'est pourquoi, en l'absence de représentation disponible, l'affect « surgit comme le diable sorti de sa boîte […] quelque chose a été activé de l'intérieur ou de l'extérieur, qui se traduit par un ébranlement de l'organisation du sujet » (Ibid., p.223). Notons que cette manière de définir l'affect – comme signal d'un ébranlement – se rapproche de la conception de l'émotion telle qu'elle est posée dans les travaux de P. Livet (2007) en sociologie (Cf. supra).

On retiendra donc que l'affect produit une forme de désorganisation avec laquelle le sujet devra composer. Lorsqu'il y a une trop grande quantité ou une intensité qualitative trop élevée de l'affect, la pensée n'est pas possible. De même qu'elle ne peut se réaliser en l'absence d'affect : « le lien qui le lie à la représentation est celui d'un appel réciproque : la représentation éveille l'affect, l'affect mobilisé est en quête de représentation. » (Green, 1973, p.99).

Dans les travaux de Clot, l'affect est intrinsèquement relié à l'activité, « il appartient à l'activité toujours en conflit » (sous-presse a). Nous reviendrons ensuite sur cette conflictualité de l'activité qui la structure et qui constitue également l'un des moteurs de son développement. Nous retenons pour le moment, notamment à la suite de ce que nous avons présenté et à la suite du travail de N. Poussin (2014), que l'affect peut-être conçu en clinique de l'activité comme une forme de désorganisation de l'activité, une « perte de contenance » (Clot, 2012b), ou encore « une déconstruction, une désorganisation, car le vécu, qui est l'organisateur générique de l'action, ce qui permet de la prévoir, peut être mis à découvert dans l'activité. » (Ibid.). Nous reviendrons ensuite sur ces éléments, de façon plus détaillée.

- *Emotion et sentiment : instruments de réalisation de l'affect dans l'activité*

Dans le travail de Green (1973) l'affect qui entraîne un ébranlement dans l'organisation du sujet peut aller jusqu'à l'immobiliser. « L'emprise » de l'affect, le décontenancement qu'il provoque, peut constituer une source d'empêchement pour le sujet qui cherche une représentation pour y répondre, sans toujours pouvoir la trouver.

L'émotion et le sentiment sont conçus alors en clinique de l'activité comme des instruments de l'activité du sujet, permettant de répondre à la désorganisation provoquée par l'affect. Pour Clot, le sujet est capable d'être affecté « grâce au développement de sa mobilité interfonctionnelle ; à sa capacité de mettre une fonction au service d'une autre, ses émotions, par exemple au service de sa pensée et inversement » (Ibid., p.28). C'est grâce à ces modifications fonctionnelles qui surviennent dans le cours du développement de l'activité que l'affect peut se « liquider » dans l'action, pour reprendre les mots de Green. Autrement dit, le devenir de l'affect dans l'activité tient dans cette possibilité d'une « interfonctionnalité », d'une migration d'une fonction psychique à une autre : « ces migrations interfonctionnelles sont, dans le psychisme, un instrument décisif pour donner un destin dynamique à l'affect. Celui-ci "défait" le sujet, le déconstruit, s'il reste intransformable et sédentaire, s'il ne se métamorphose pas. Et il ne peut le faire qu'en se réalisant dans un jeu ouvert entre expression des émotions et représentations mentales, entre intellect et sentiment. Ce mouvement mesure la plasticité fonctionnelle du sujet » (Ibid.) et définit ainsi la « capacité d'être affecté » comme un seuil de tolérance, un degré de liberté psychique qui, en retour, détermine ses possibilités d'action dans le monde.

Dans ce cadre, émotion et sentiment sont conçus comme des instruments psychologiques et corporels de l'activité. La conception de l'instrument est empruntée ici au travail de Vygotski (2014). Ce dernier, on l'a vu, réalise la distinction entre instrument technique et instrument psychologique (Vygotski, 2014, p.567). L'instrument psychologique est dirigé vers le psychisme du sujet, alors que l'instrument technique est d'abord dirigé vers l'objet de son activité. C'est pourquoi Vygotski indique que l'outil technique « est orienté vers tel ou tel changement dans l'objet même ; l'outil psychologique ne modifie en rien l'objet ; il est un moyen d'influence sur soi-même (ou sur autrui) – sur le psychisme, sur le comportement, et non pas un moyen d'action sur l'objet. Dans l'acte instrumental se manifeste par conséquent une activité en rapport non avec la chose, mais avec soi-même. » (Ibid., p.571).

Les émotions et les sentiments, en tant qu'instruments psychologiques de l'activité, serviraient donc à agir sur soi (Wallon, 1982, p.208 ; Clot, sous-presse a, sous-presse b), en reconstruisant quelque chose de la contenance perdue suite à l'éprouvé d'un affect. C'est ce mouvement de reconstruction qui permet également de donner un destin à l'affect dans l'activité du sujet. Il peut ainsi, via l'émotion et le sentiment, se mesurer à l'action – quitte à la suspendre – et faire quelque chose de l'affect éprouvé dans son activité. De ce point de vue,

émotions et sentiments réalisent l'affect au sens vygotskien du terme, de la même façon que le langage réalise la pensée.
L'émotion, on l'a vu, permet au sujet de pallier au décontenancement engendré par l'affect : « au plus on a de capacités de variation émotionnelle, subjective et corporelle, au plus on est capable de supporter l'affect en palliant le déphasage du développement possible ou impossible par les ressources émotionnelles déjà vécues » (Clot, 2012b). L'auteur souligne ici l'importance du « déjà vécu » qui fait « stock » en se sédimentant et qui permet de développer la gamme des ressources disponibles dans l'activité en cours.

Le sentiment le plus souvent mobilisé en clinique de l'activité est « le sentiment de vivre la même histoire, à l'aide duquel les épreuves présentes qui affectent les professionnels sont catégorisées et ingérées » (Clot, 2008a, p.255). Il est conçu comme une « représentation collective et un instrument social de la pensée qui véhicule normes, idéaux et valeurs » (Poussin, 2014, p.99). Pour Clot (Ibid.) il se développe lorsque la contenance générique de l'activité individuelle peut se travailler en situation professionnelle entre les membres du collectif. Le sentiment constitue alors une ressource pour l'activité de chacun, c'est un outil pour vivre les épreuves rencontrées dans l'exercice du métier. C'est pourquoi l'intervention en clinique de l'activité vise à revitaliser ce sentiment lorsqu'il fait défaut.
Dans l'intervention en clinique de l'activité, il s'agit alors de provoquer des étonnements, ou des affects, chez les professionnels, notamment dans le cours des autoconfrontations, afin de « réveiller » des émotions qui pourront être ensuite « cultivées » en sentiments. Pour Reille-Baudrin et Werthe (2013), il s'agit là d'un travail de « civilisation des affects », qui se réalise dans l'analyse collective des séquences d'activité et qui permet le passage de problèmes vécus personnellement à leur constitution en « questions professionnelles » pour lesquelles tout le monde est concerné. Pour Scheller (2013), l'intervention permet de transporter les contenus affectifs d'un registre du métier à l'autre, par exemple du registre personnel au registre transpersonnel, contribuant ainsi au développement de l'affectivité.

Notre travail de thèse s'oriente plus particulièrement sur la question de l'affect, beaucoup plus que sur l'émotion et le sentiment tels que nous avons cherché à les définir. C'est pourquoi nous développerons ensuite de manière plus précise la conceptualisation de l'affect que nous avons déjà ébauchée. Nous le ferons notamment en revenant sur la structure conflictuelle de l'activité telle que nous l'avons conçue – comme une triade vivante. Cette conflictualité

intrinsèque est le moteur principal de son développement. Nous poursuivrons ainsi la conceptualisation de l'affect dans l'activité en cherchant à comprendre en quoi elle peut être à la source de son développement.

2.3.4. Deux conflits développementaux de l'activité

La triade vivante de l'activité et la conception de l'affectivité que nous avons explicitées ne se recoupent pas complètement. Une conception de l'affect dans l'activité ne peut se suffire du modèle triadique de l'activité longtemps utilisé en clinique de l'activité (Clot, 2015a), et tel que nous l'avons présenté. Le conflit moteur du développement de l'activité, tournée à la fois vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, n'explique pas à lui seul la fonction de l'affect pour ce développement potentiel. C'est pourquoi il nous faut décrire un second conflit, lié à l'affect, moteur d'un développement potentiel de l'activité.

Nous partirons de la distinction que propose Canguilhem entre « vivant » et « vécu » : « par vie, on peut entendre le participe présent ou le participe passé du verbe vivre, le vivant et le vécu. La deuxième acception est, selon moi, commandée par la première qui est plus fondamentale » (1983, p.335).

De ce point de vue, l'activité vivante, dans laquelle il y a un renouvellement vital des objets et des destinataires, n'est pas indépendante de l'activité déjà vécue. Ce que réalise le sujet dans l'activité en cours n'est pas indépendant de *l'expérience qu'il a* des différents contextes dans lesquels il a pu la réaliser avant. C'est pourquoi, *l'expérience qu'il fait* en cours d'activité entre en conflit – moteur ou inhibiteur – avec l'expérience qu'il a. C'est cette tension entre le vivant et le déjà vécu que souligne Canguilhem.

On l'a dit, le concept d'affect tel que le reprend Clot (sous presse a ; sous presse b ; 2015a) est inséparable de l'activité telle que nous l'avons définie : « on pourrait dire que l'affect passe par le corps et l'esprit mais n'en vient pas. Il appartient à l'activité toujours en conflit, simultanément tournée vers son objet et vers l'activité d'autrui portant sur cet objet. ».

L'affect est donc lié au conflit de l'activité en tant qu'elle est triplement dirigée (vers l'objet, vers autrui, vers le sujet), mais il est aussi lié à un second conflit, que nous tentons de documenter ici afin de comprendre la motricité de l'affect dans le développement de l'activité : « Dans l'activité il y a deux conflits. Le premier lié à la triade. Le second est le conflit entre le vécu et le vivant, le pouvoir d'être affecté et le pouvoir d'agir. » (Clot, 2012b).

Clot reprend donc la distinction de Canguilhem entre le vivant et le vécu, et propose de considérer que l'affect est un passage dans l'activité entre ces deux termes : « passage d'un état à un autre de l'activité […] qui diminue ou augmente le pouvoir d'agir. C'est un trait d'union médiatisant qui évalue, dévalue et réévalue le déjà vécu, un rapport au cours duquel s'opère la transfiguration du donné en créé. Il relie le sujet au réel en limitant ou en étirant le rayonnement de son activité. » (sous-presse a). Ici, l'affect est conçu comme « un rapport du vivant au vécu et, même, la part du vivant dans le vécu » (Ibid.). Ainsi, dans l'activité en cours, l'inattendu (le vivant) fait vivre au sujet une nouvelle expérience qui peut éventuellement provoquer chez lui un « décontenancement ». Lorsque les instruments dont il dispose ne sont pas au rendez-vous face à l'inattendu de l'activité en train de se faire, le sujet cherche dans son vécu – même à son insu – le moyen de s'y mesurer, sans garantie de pouvoir y parvenir. L'affect organise et signale ce passage.
Mais du coup, l'activité change de « régime », prise dans une tension entre les attendus habituels et les inattendus de la situation actuelle. Vygotski décrivait déjà ce mouvement dans l'activité comme un « changement général de la vitalité » (1998, p.106). Il survient lorsque les ressources dont dispose le sujet sont prises en défaut dans l'activité vivante en cours, c'est-à-dire lorsque une « différence de potentiel » se fait jour entre l'activité déjà vécue et l'activité vivante en cours. C'est cette différence de potentiel qui fournit au sujet l'énergie nécessaire pour retrouver éventuellement sa contenance, c'est-à-dire pour aller chercher dans le déjà vécu, qui fait stock, ce qui lui permet de s'expliquer avec les inattendus de l'activité en cours. Mais dans ce « passage », dans cette marche du connu vers l'inconnu, son énergie peut aussi se perdre.

Quoi qu'il en soit, la contenance retrouvée ne signifie pas forcément la préservation d'un équilibre inchangé. Avant d'aborder cette question, rappelons que, dans la perspective que nous adoptons, l'expérience vécue est regardée en position d'instrument possible de l'activité, qui médiatise les rapports du sujet à l'objet et à autrui. Elle contient l'ensemble des instruments que le sujet a constitué à travers son histoire, personnelle ou professionnelle. C'est pourquoi le « déjà vécu » se rapporte directement ici au concept de genre professionnel, qui constitue une ressource générique et collective dans l'activité de chaque professionnel et qui permet à chacun de se mettre au « diapason » de l'histoire collective (Clot, 1999, 2008a). Rimé (2005) fait à ce sujet des observations similaires : « la société a précédé l'esprit humain (Mead, 1934) et les individus peuvent donc puiser dans différents glossaires que les

ressources sociales ont mis à leur disposition » (p.325). Ajoutons seulement que ces ressources peuvent aussi se dégrader en contraintes.

Suite à un affect qui inaugure un conflit entre le connu et l'inconnu dans l'activité du sujet, plusieurs voies existent pour le résoudre, et également plusieurs voies existent pour le comprendre. La première de ces voies propose de concevoir la résolution du conflit comme un retour à l'équilibre antérieur à l'apparition de l'affect, à partir de ces « glossaires » sociaux d'expérience. C'est particulièrement le cas dans le travail de Rimé (Ibid.). Pour lui, nous vivons dans un monde virtuel qui, du point de vue psychologique, prend la forme d'un monde postulé par le sujet qui permet d'anticiper sur le réel : « il s'agit […] des présuppositions dérivées par l'individu de son expérience de la manière dont le monde et sa propre personne fonctionnent. » (Ibid., p.311). Ici, « lorsque le milieu l'expose à des variations, l'individu éprouvera des émotions quand il n'est pas en mesure d'activer les structures de connaissances et d'action permettant d'y répondre de manière appropriée. Une situation émotionnelle correspond donc à un moment où l'univers virtuel de l'individu est pris au dépourvu. » (Ibid.). A partir du travail de H. Cantril (1950), Rimé indique que l'émotion apparaît lorsqu' « il se produit quelque chose à quoi notre monde de présomptions ne nous avait pas préparé » (Ibid., p. 314). Le sujet tente alors de comprendre pour quelles raisons ses présomptions ont été inadéquates.

C'est pourquoi, pour Rimé, l'émotion est un moyen de production du sens. Elle permet de révéler au sujet l'inadéquation entre ses présomptions sur le monde et le réel, afin qu'il puisse être en mesure de produire du sens pour accroître la qualité de ses outils d'anticipation (Ibid., p.316).[16]

Mais ici, pour l'auteur, l'entreprise essentielle consiste à préserver l'équilibre initial : « il faut que l'univers virtuel continue d'assurer sa fonction de digue symbolique » (Ibid., p.391). Ainsi, l'émotion semble constituer chez Rimé un moyen de la préservation des présomptions du sujet sur la base des situations vivantes, qui ont pour fonction de signaler, via l'émotion, une inadéquation dans la représentation. Dans ce processus, c'est le retour ou la préservation de l'ordre symbolique qui est visé. L'émotion engage le sujet dans un processus de construction d'un sens préservateur qui lui permet de revenir à l'équilibre.

Or, c'est ici que le travail de Rimé s'éloigne de celui de Vygotski. Chez ce dernier, avec Spinoza, il est question du devenir actif de l'affect dans l'activité. L'auteur cherche à

[16] Notons ici à nouveau que c'est ce « déphasage » qui a été repéré également par Livet (2007) en sociologie sur la question de l'émotion, et par Green (2004) en psychanalyse pour définir l'affect.

comprendre comment les passions peuvent constituer la source de nouvelles actions. Chez Rimé, cette conception motrice de l'affect dans le développement de l'activité ne nous semble pas envisagée.

Pour Rimé, la réalisation d'un affect signale la manière dont le sujet cherche à retrouver l'équilibre, après avoir été décontenancé. Pour Vygotski au contraire, il s'agit de comprendre comment l'affect peut avoir des effets mutatifs sur la structure même de l'expérience vécue, comment cette dernière peut se transformer à la suite du décontenancement éprouvé par le sujet dans son activité.

2.3.5. L'affect : une ressource pour le développement de l'activité

C'est cette seconde voie développementale que l'on voudrait considérer ici.

Cette voie consiste pour le sujet à faire de l'expérience – affective – qu'il fait dans son activité présente, un moyen de réorganiser son expérience déjà vécue. De ce point de vue, « les nouvelles sources d'énergie de l'activité en cours potentialisent les ressources énergétiques déjà là » (Clot, 2003) comme par un effet de contagion. P. Aulagnier, en psychanalyse, a décrit un phénomène similaire. Pour elle, dans l'analyse avec le patient, il s'agit de « doter l'expérience affective que l'on vit *hic et nunc* d'un nouveau sens qui exerce un pouvoir irradiant sur un ensemble d'expériences de la même qualité qui l'avaient précédé » (1990, p. 185). Ici, l'affect est le moteur de cette irradiation par laquelle l'activité modifie « l'expérience » qui fait stock et qui constitue une ressource pour le sujet. C'est également ce processus mutatif que Dewey (2005) a repéré au cours de ses travaux sur l'expérience : « "l'intégration" dans toute expérience vitale, note Dewey, ne consiste pas uniquement à ajouter quelque chose à la somme de ce que nous savions déjà. Elle implique un processus de reconstruction » (p.90).

Alors, le travail de Spinoza sur les affects « passifs » et « actifs » sont ici utiles pour comprendre les rapports entre affects et activité. Les premiers engendrent dans l'activité du sujet une « tentative défensive de traduire ce qui arrive dans les termes de ce qui existait déjà » (Clot, sous-presse a). Les seconds, à l'inverse, engendrent dans l'activité une reconversion du « déjà vécu », « le rendant disponible pour les réalisations inattendues de l'activité en cours » (Ibid.).

Les rapports entre affect et activité peuvent emprunter ces deux voies de réalisation, passive ou active. C'est pourquoi, dans l'activité d'analyse en autoconfrontation, ces deux voies de

réalisation de l'affect dans l'activité sont possibles. Elles peuvent se signaler dans l'activité de pensée ou dans l'activité langagière des professionnels qui s'engagent dans l'analyse de leur activité pratique. Dans chaque cas, c'est la nature de l'affect, actif ou passif, qui influence les processus psychologiques ou langagiers en cours de réalisation. L'affect constitue dès lors, quelle que soit la modalité dans laquelle il s'exprime, un élément moteur dans l'activité : il oriente l'activité de pensée mise au service de l'activité langagière ou inversement. Il se traduit dans l'activité qu'il a d'abord mise en mouvement.

Vygotski a repéré cette motricité de l'affect dans l'activité. Pour lui, c'est la tendance affective et volitive qui préside à la réalisation de la pensée dans le langage. C'est « le vent » (sphère motivante de la conscience qui comprend l'affect) qui met en mouvement « les nuages » (la pensée) qui déversent à leur tour « une pluie de mots » (le langage) (Vygotski, 1997, p.492).

Ces éléments nous permettent de soutenir que le conflit affectif de l'activité, entre le déjà vécu et le vivant, constitue un élément moteur du développement de la pensée. Or, dans le cadre des autoconfrontations croisées, le développement de la pensée dans le langage est au principe de la transformation de l'action, comme on l'a vu à partir du travail de Kostulski et Clot (2007), en permettant au sujet de faire de l'expérience dialogique qu'il est en train de faire un moyen pour repenser l'activité pratique qu'il a d'habitude, et pour agir sur elle. Dans ce cadre, les affects pourraient alors initier un développement de la pensée.

Il faut maintenant approfondir les rapports que nous avons posés entre affectivité et activité dans le cadre de l'activité particulière que constitue le dialogue. Nous le ferons dans la partie suivante en revenant notamment sur les travaux de Bakthine et Volochinov, afin de rendre compte de la manière dont peut se concevoir le conflit affectif entre le déjà vécu et le vivant, mais cette fois sur le plan propre du langage, dans l'activité dialogique d'analyse en autoconfrontation.

Synthèse

Concevoir l'affect comme une ressource pour le développement de l'activité implique de disposer d'un modèle développemental de l'activité. De ce point de vue, l'activité peut se concevoir comme une « triade vivante » qui met en rapport un sujet, l'objet de son activité, et l'ensemble des autres sujets qui agissent sur ce même objet. Le développement de l'activité est lié à sa structure triadique conflictuelle par nature : le sujet ne peut agir sur l'objet de son activité qu'en tenant compte de la manière dont les autres agissent sur cet objet. C'est l'un des moteurs du développement de son activité.

Nous identifions un second moteur de ce développement situé cette fois du côté des rapports inéliminables entre le « déjà vécu » et le « vivant » dans l'activité. Ce rapport dans l'activité caractérise selon nous l'affect, comme un « passage » entre le « déjà vécu » et le « vivant ». Il signale la réévaluation en cours par le sujet du « déjà vécu » à la lumière de l'activité « vivante » en cours de réalisation. L'affect survient lorsque les ressources dont dispose le sujet sont prises en défaut dans l'activité vivante en cours, c'est-à-dire lorsque une « différence de potentiel » se fait jour entre l'activité déjà vécue et l'activité en cours. C'est cette différence de potentiel qui fournit au sujet l'énergie nécessaire pour retrouver éventuellement sa contenance, c'est-à-dire pour aller chercher dans le « déjà vécu », qui fait stock, ce qui lui permet de s'expliquer avec les inattendus de l'activité en cours.

Nous avons circonscrit deux destins possibles de l'affect dans l'activité. Les travaux de Rimé (2005) nous ont permis de mieux comprendre le premier de ces destins : suite au décontenancement de l'activité du sujet, ce dernier peut tenter de faire du « déjà vécu » un moyen de revenir à l'équilibre initial. Mais, à partir des travaux de Vygotski, dans la lignée de Spinoza, nous avons entrevu la possibilité d'un autre destin de l'affect dans l'activité : un destin qui fait du décontenancement un moyen pour le sujet de réorganiser différemment le « déjà vécu », pour en faire quelque chose d'autre dans ses expériences à venir.

Cette première identification du conflit « affectif » propre à la triade doit encore être précisée, nous le ferons suite à la réalisation de nos analyses empiriques. Pour le moment, il nous faut rechercher comment ce conflit peut être conçu du point de vue de l'activité dialogique dans laquelle s'engagent les professionnels en autoconfrontation croisée. Ce sera l'objet de la partie suivante (partie 3).

3. Activité dialogique et affectivité

Comme d'autres avant nous (Kostulski, 2004 ; Henry, 2008 ; Bournel-Bosson, 2005 ; Clot, 2005) nous concevons l'analyse dialogique de l'activité, réalisée par les professionnels en autoconfrontation, comme une activité spécifique, au sens où nous l'avons définie dans la partie précédente. Dans cette partie, nous allons revenir sur l'activité dialogique et son développement en lien avec la question de l'affectivité que nous avons posée. A ce stade de notre réflexion, nous avons envisagé l'affect comme une source du développement de l'activité, en tant qu'il ouvre à une histoire possible, à son devenir potentiellement actif. Comment ces processus se jouent-ils dans l'activité dialogique, dans l'orientation des énoncés tournés vers l'objet, vers autrui et vers soi ? C'est ce à quoi nous voudrions apporter des éléments de réponse ici, à partir des travaux de Bakhtine sur le dialogue. Rappelons que notre interrogation sur l'affect prend sa source dans l'action de transformation que nous avons engagée avec les professionnels. Comment leur activité de pensée a-t-elle pu être mise en mouvement dans le collectif par la médiation de l'affectivité ? Nous faisons l'hypothèse que c'est l'affect qui a provoqué le développement de l'activité dialogique entre les professionnels et pour chacun d'eux, et qui les a engagés jusqu'à la réalisation d'un dialogue effectif avec les concepteurs de l'organisation. On peut dès à présent, à la suite de ce que nous avons présenté, formuler ce problème autrement : en quoi le second conflit de l'activité, entre le déjà vécu et le vivant, que nous définirons alors ici comme un rapport entre le « déjà-dit » et le « pas encore dit », peut médiatiser le premier, en provoquant un développement des objets et des destinataires de l'activité dialogique ?

Aborder cette question nécessite maintenant que nous nous arrêtions sur la conceptualisation du dialogue. Les travaux issus du « cercle de Bakhtine » peuvent à cet endroit être considérés, historiquement et théoriquement, comme une base solide pour avancer dans notre réflexion. Il ne s'agit pas pour nous d'opérer une sorte d'inventaire exhaustif des points incontournables de la théorie de Bakhtine, car ce serait là une trop vaste entreprise nous engageant dans des controverses que nous n'avons pas les moyens d'instruire ici. Mais nous nous attacherons à comprendre les raisons pour lesquelles Bakhtine lui-même a considéré le dialogue sous sa forme triadique, à l'instar du concept d'activité tel que nous l'avons présenté précédemment. Nous chercherons également dans l'œuvre de Bakhtine et de ses successeurs la manière dont les rapports entre vivant et déjà vécu dans le dialogue ont été posés.

3.1. L'énoncé bakhtinien : une triade vivante, un conflit structurel et développemental

3.1.1. Le dialogue

Deux éléments nous semblent importants pour caractériser le dialogue : son caractère social d'une part, et les mouvements permanents qu'il réalise, entre le « donné » et le « créé », d'autre part.

L'approche dialogique issue des travaux de Bakhtine considère que le langage n'est pas un simple outil « qui code de la pensée préexistante ou met en mots des pensées » (Grossen, 2006, p.132). Au contraire, le langage participe du processus même de construction de la pensée, ce qui rejoint en ce sens les travaux de Vygotski que nous avons présentés précédemment.

A la suite de Grossen et Salazar-Orvig (2006), le dialogue peut être défini comme « tout échange ou interaction verbale, que celle-ci se donne entre deux ou plusieurs interlocuteurs. » (p.13). De plus, toute situation de dialogue comporte un locuteur et au moins un allocutaire. Le locuteur est celui qui produit l'énoncé, et l'allocutaire renvoie au participant à qui s'adresse effectivement le discours. Ducrot (1984) a distingué le locuteur de l'énonciateur, « qui correspond dans un énoncé à l'expression d'une parole rapportée ou d'un point de vue qui peut être celui du locuteur ou celui d'une autre instance » (Ibid., p.19). De même l'allocutaire, celui à qui s'adresse effectivement le discours, se distingue du destinataire qui peut éventuellement être absent de la situation.

La perspective dialogique met davantage l'accent sur le discours qui se construit dans l'échange, plutôt que sur sa dimension interactionnelle. En effet, « la question qui se pose au sujet du dialogue n'est pas seulement celle de l'alternance des tours de parole, mais celle de savoir ce qui en nous nous rapproche des autres ou nous en éloigne. » (François, 2006, p.47).

De ce point de vue, avec Bakhtine (1984), on considère que le langage est de part en part social. Cette affirmation mérite des explications, car elle ne va pas de soi. Selon Todorov (1981) en effet, on pourrait objecter que « l'acte de phonation comme celui de perception sont purement individuels, et physiologiques, et qu'ils ne présupposent donc pas la moindre socialité » (p. 49). Mais, pour Bakhtine, l'acte fondateur du langage ne se trouve pas uniquement du côté de la phonation et de la perception, mais aussi du côté de la production et de la réception du sens. Dans le dialogue, le sens est une construction conjointe qui se réalise

entre les participants : « les locuteurs produisent à travers l'échange ce qu'ils n'auraient pas produit seuls. » (Salazar-Orvig, 2006, p.150).

C'est pourquoi le dialogue est considéré ici sous l'angle d'un rapport toujours présent entre ce qui est donné (ce qui est supposé partagé entre les interlocuteurs, ce qui est déjà-là) et ce qui est créé dans l'échange (Faïta, 2001). La construction conjointe du sens produit un espace discursif dans lequel viendront s'inscrire de nouveaux énoncés, constitués à partir des énoncés antérieurs.

De ce point de vue, le mot peut être envisagé comme une forme de « donné » dans la situation de l'échange verbal. Il serait d'abord « le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur […] le mot, comme signe, est extrait par le locuteur d'un stock social de signes disponibles. » (Volochinov, 1929/1977, p.124).

De plus, pour Volochinov, le « locuteur ne se sert pas de la langue comme d'un système de formes normalisées » (Ibid., p. 99) mais « pour ses besoins énonciatifs concrets » (Ibid.). Autrement dit, le locuteur ne cherche pas dans l'échange à rentrer en conformité avec la norme linguistique, mais cherche à utiliser la norme afin qu'elle prenne une signification adaptée au contexte concret de l'énonciation : « pour le locuteur, la forme linguistique n'a pas d'importance en tant que signal stable et toujours égal à lui-même mais en tant que signe toujours changeant et souple. » (Ibid.). Du côté de la réception, ce qui importe pour l'allocutaire n'est pas non plus la forme stabilisée de la langue, mais plutôt de « percevoir le mot comme un signe, c'est-à-dire le saisir dans un contexte et une situation précis » (Peytard, 1995, p. 35).

C'est l'un des points fondamentaux de la théorie bakhtinienne du dialogue : entre la parole réelle en situation et les formes normalisées du langage, il existe d'autres formes de la langue qui prennent place dans un milieu donné, « que seuls connaissent ceux qui appartiennent au même horizon social » (Volochinov, 1981, p.192). Ces formes langagières particulières constituent les genres de discours (Bakhtine, 1984) : « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours* » (p.265).

Dans cette perspective, ces auteurs conçoivent le dialogue comme « l'interaction réalisée dans/par l'ensemble des multiples discours d'une société donnée, en un moment donné » (Peytard, 1995, p. 36).

3.1.2. Le dialogue, une activité triplement dirigée

Quels sont les mécanismes du dialogue tel que nous l'avons envisagé précédemment ? Comment se jouent ces principes dialogiques dans la situation concrète de l'échange verbal ? La compréhension du fonctionnement du dialogue nous permettra de le définir comme une activité triplement dirigée.

Commençons par indiquer que pour Faïta « les références à l'activité occupent [dans l'œuvre de Bakhtine] une place centrale, au point de justifier l'idée selon laquelle Bakhtine aurait en fait produit une théorie de l'activité » (2001, p.14). Il nous faut donc comprendre en quoi le modèle de l'activité que nous avons proposé précédemment peut être rapproché du modèle du dialogisme. De même, il nous faut concevoir en quoi ce modèle est « développemental ».

Pour Bakhtine, « l'énoncé est tourné non seulement vers son objet mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet » (1984, p.302). De plus, « le rapport à l'énoncé d'autrui ne peut être séparé ni du rapport à la chose (qui fait l'objet d'une discussion, d'un accord, d'une rencontre) ni du rapport au locuteur lui-même. C'est une triade vivante dont le troisième membre n'a pourtant, jusqu'à présent, guère été pris en compte » (Ibid., p. 332).

L'énoncé comporterait alors ce rapport immédiat du langage, à la fois au réel et au locuteur vivant dans la situation concrète de l'échange verbal. C'est pourquoi il peut être conçu comme un rapport entre un objet et un locuteur qui cherche à dire quelque chose sur cet objet.

Mais, pour Bakhtine (1978), entre le locuteur et son objet « se tapit le milieu mouvant, souvent difficile à pénétrer, des discours étranger sur le même objet, ayant le même thème […] tout discours concret (énoncé) découvre l'objet de son orientation comme déjà spécifié, contesté, évalué, emmitouflé, si l'on peut dire, d'une brume légère qui l'assombrit, ou, au contraire, éclairé par les paroles étrangères à son propos. Il est entortillé, pénétré par les idées générales, les vues, les appréciations, les définitions d'autrui. » (Ibid.). C'est pourquoi le rapport dialogique comporte un troisième terme, « autrui », qui s'intercale entre le locuteur et son objet.

On retrouve ici la modélisation triadique comme « tercéité » que nous avons empruntée aux travaux de S. Moscovici (2014) du point de vue de la psychologie, avec l'idée forte que le rapport du sujet à l'objet ne peut suffire à expliquer les phénomènes, et qu'il faut ajouter un troisième terme reliant le social à l'individuel.

Dans l'échange, le sujet ne peut produire un discours sur un objet qu'à travers les discours antérieurement tenus par les autres sur cet objet. Ces discours antérieurs constituent la part

sous-entendue de l'expression verbale. Mais ici, Bakhtine précise que le sujet ne fait pas que comprendre l'objet, il le constitue dans le même temps. Il se livre, *in situ*, à un « dur combat dialogique » (Bakhtine, 1984, p. 364) entre les voix multiples qui saturent déjà l'objet, alors même qu'il cherche à lui donner une signification dans le contexte de la conversation.

Ces mouvements dialogiques qui prennent place dans l'échange verbal, participent pour l'auteur d'une transformation de l'objet du discours. En effet, « l'atmosphère sociale du discours qui environne son objet fait jouer les facettes de son image » (1978, p.101) et ainsi, dans ce contexte, disparaît « le caractère d'immuabilité sémantique de l'objet, son sens et sa signification se renouvellent et grandissent à mesure que le contexte se développe » (Ibid, p.464).

L'objet du discours est donc envisagé ici à l'opposé d'un objet figé, immuable. Au contraire, Bakhtine le regarde comme un produit « en cours de construction » dans l'échange verbal. Par une sorte de réfraction réitérée dans des contextes multiples qui le chargent des intentions d'autrui, le mot et sa signification sont toujours ouverts à des développements futurs dans le contexte présent du dialogue : « grâce à son contact avec le présent, l'objet s'insère dans le processus inachevé d'un monde en devenir » (Ibid.).

Nous reviendrons ensuite sur ce point important de la conception bakhtinienne du dialogue, qui en fait dans l'échange vivant, un conflit au destin imprédictible – mais pas inexplicable – entre attendus et inattendus, ce qui, on l'a vu, caractérise pour nous l'affect.

Mais il nous faut noter pour le moment que le dialogue ainsi modélisé comme « tercéité » peut être considéré comme « développemental ». Il ne s'intéresse pas seulement à concevoir la « structure » de tout échange verbal, mais s'intéresse aussi à comprendre comment l'échange engage une transformation de la parole, entre le « déjà dit » et le « pas encore dit », c'est-à-dire comment le processus dialogique créé éventuellement quelque chose de nouveau.

3.2. Le développement de l'activité dialogique : du « déjà dit » au « pas encore dit »

C'est le phénomène d'inachèvement qui nous intéresse ici en particulier. Comme nous l'avons déjà souligné, les travaux de Bakhtine posent la question du dialogue comme un rapport dans l'échange entre l'attendu – le réitérable – et l'inattendu, le « nouveau » qui peut advenir dans la transformation du discours. Cette perspective nous paraît être à même de nous aider à concevoir à présent la question du développement de l'activité dialogique en lien avec

l'affectivité, entendue comme rapport entre les attendus du sujet et les inattendus de l'activité en cours.

Car c'est bien parce que le dialogue « ne s'arrête jamais » pour Bakhtine, qu'il reste ouvert à des développements. Ce qui caractérise le dialogue en premier lieu, c'est son mouvement. Ce mouvement est rendu possible parce que le dernier mot n'est jamais dit dans l'échange. Ce qui donne son caractère de « non finitude » au dialogue est lié aux rapports permanents qu'il entretient avec le réel (1978, p. 171). Ce qui compte pour Bakhtine, c'est l'horizon de la réalité dans le dialogue. Plus précisément, c'est *l'horizon de la vérité* sur la réalité qui maintient actif le rapport de la parole à l'objet réel. Or, dans le dialogue « la vérité existe, mais on ne la possède pas » (Todorov, 1984, p.21).

C'est donc parce que la vérité sur l'objet réel auquel se réfère le discours n'est la propriété de personne que le dialogue est infini. Dans la conception bakhtinienne du dialogue, la vérité n'est pas conçue comme une vérité absolue, du côté de la théorie et de la connaissance, mais plutôt comme un horizon vers lequel on tend dans et par le dialogue[17] : « on aspire ici à chercher la vérité, plutôt qu'on ne la considère comme donnée d'avance : elle est un horizon ultime et une idée régulatrice. » (Ibid.). La recherche de la vérité dans le réel leste le dialogue, et, sans cet horizon, ce dernier disparaît au profit d'un concert monologique entre toutes les voix.

Clot (2005) commente ainsi cette idée de Bakhtine : « ne pas renoncer à s'emparer de l'objectivité du monde à la recherche de ce qui excède la vérité du moment, à la recherche de ce qu'on ne peut pas encore faire ou pas encore dire : telle est peut-être la signification essentielle du dialogisme bakhtinien, très proche d'ailleurs en cela du transformisme vygotskien. » (p. 42).

C'est le sens de la méthode en autoconfrontation croisée que nous avons déjà présentée. Il s'agit dans l'intervention de délimiter un périmètre interlocutoire qui vise à produire des ressources dialogiques nouvelles pour la transformation des situations de travail ordinaires. Nous nous sommes appuyés dans l'intervention avec les chefs d'équipe, sur cette caractéristique du dialogue pour produire avec eux l'analyse de leurs activités.

[17] L'auteur utilise deux mots différents pour caractériser ces deux formes de vérités. Il emploie « *istina* » pour la vérité théorique, et « *pravda* » pour désigner la recherche de la vérité dans le réel. Or cette recherche est infinie, dans la mesure où le réel, changeant, peut se voir sous une infinité de points de vue. Le réel peut toujours être discuté à la recherche de sa vérité, chaque vérité théorique n'étant qu'un moyen de s'y mesurer.

Pour Bakhtine, entre les « mots neutres » de la langue et « les mots personnels » de la parole, existent les « mots d'autrui », ainsi désignés par « n'importe quel mot autre que le mien » (1984, p.363). Ainsi, « un interlocuteur ne s'adresse à autrui que par la médiation de la masse interdiscursive que constitue le discours déjà-là dans lequel il cherche, non pas à loger, mais à réaliser sa pensée. » (Bournel-Bosson, 2005, p. 78). Dans ce contexte, c'est dans une lutte pour la signification que s'engagent les sujets dans le dialogue. Ils cherchent à y réaliser leur « vouloir-dire » à l'aide des genres sociaux de discours qu'ils doivent toujours remanier. Pour Clot (2005) « c'est la motricité de l'inaccompli qui engage les attendus de la parole dans ce qui lui échappe encore, aux risques pour le sujet de se trouver à découvert » (p. 43).
L'inaccompli concerne ce que les sujets pourraient éventuellement dire, qu'ils n'ont pas encore dit sur le réel : c'est un « difficile à dire » (François, 1998, p.26) avec lequel les sujets pourraient éventuellement faire quelque chose de différent de ce qu'ils ont déjà fait.
Ce sont ces processus qui vont nous intéresser maintenant pour expliquer les mécanismes développementaux de la triade dialogique.

Pour Faïta, dont les travaux s'appuient largement sur la conception bakhtinienne du dialogue, « s'il ne fait aucun doute que la dimension symbolique des actes de travail, dont participe le langage, constitue le lieu d'une réélaboration continuelle de leurs paramètres, les jeux contradictoires traversant ce processus demeurent encore opaques. » (Ibid., p.13). Les processus du développement du dialogue méritent donc d'être rendu plus explicites.
L'activité dialogique serait l'activité au cours de laquelle le sujet transforme les genres de discours en les réalisant dans la parole : « l'énoncé ne "reflète" pas le donné, il crée quelque chose d'autre » (Ibid., p.24). Plus encore, les genres mobilisés pour produire un énoncé le sont en fonction d'un domaine d'activité déterminé, en situation : « c'est le domaine d'activité qui convoque le genre et c'est le passage de l'un à l'autre qui provoque la circulation entre les genres » (Ibid., p. 26).
Par exemple, prendre la parole pour raconter une histoire drôle est une forme d'activité qui peut faire appel à plus d'un genre potentiel, marqués de diverses façons : vulgarité du ton et choix lexicaux qui s'y rapportent ou procédés allusifs, etc. Mais le choix des genres qui permettront au locuteur de réaliser son dire se font à l'intersection de la situation concrète et de cette activité narrative, « selon que l'on agit ainsi pour conjurer l'angoisse collective, gêner quelqu'un, se livrer à une provocation » (Ibid., p. 27). L'auteur donne également l'exemple d'un conducteur de train, qui répond à ses collègues l'interrogeant sur sa façon de procéder au

réglage de la machine : « Je conduis un train… je fais comme s'il y avait ma femme et mes enfants dans le premier wagon » (Ibid., p.25). Ici, le sujet ne choisit pas d'expliquer les raisons de son action, « il préfère transférer l'objet du discours dans le monde des relations affectives, où l'étayage par des vécus et ressentis partagés par ses collègues, hommes, pères de famille, crée un "entour-style" (François, 1998, p. 116) radicalement différent, transformant les bases du rapport dialogique » (Ibid.).
La référence n'est plus dans le discours du conducteur la relation à l'objet technique. En invoquant le genre discursif des relations intimes et familiales, il mobilise d'autres genres de discours qui lui permettent d'achever ses énoncés de manière différente. Ce faisant il ouvre à l'objet ainsi déplacé un nouveau réseau de relations qui dirige autrement la pensée « dans cet univers » (Bakhtine, 1984, p. 383) professionnel. « Le développement de l'objet lui-même est alors une conséquence de ce déplacement, car il se transforme au même titre que les sujets et la situation » (Ibid., p. 26).

Ces rapports développementaux ont aussi été étudiés par Salazar-Orvig (2006). Pour l'auteure, les protagonistes du dialogue ne partagent pas la même interprétation de la situation. C'est pourquoi des forces de convergence et de divergence s'opposent dans la situation. Le phénomène de convergence concerne la manière dont l'espace discursif (les significations des mots par exemple) est partagé par les interlocuteurs. Mais dans la mesure où ces derniers ne sont jamais identiques ou interchangeables, et qu'ils ont une expérience différente du dialogue, tout échange se caractérise également du côté d'une forme de divergence. L'interprétation de chacun des membres de l'échange ne coïncide jamais complètement, ce qui implique de la part des sujets une activité interprétative vis-à-vis de ce qui est dit, débouchant sur une transformation du sens.
L'auteure donne l'exemple d'un entretien entre un soignant et un patient. Lorsque le soignant revient sur la parole antérieure du patient, à partir de sa propre interprétation de ce qui a été dit, il en modifie la perspective : « à partir du moment où il redit avec ses propres mots ce que le patient a avancé, il lui imprime son propre point de vue » (Ibid., p.158). Et c'est pour cette raison que les significations se développement dans l'échange, par la succession de ces mouvements qui servent à asseoir l'intercompréhension entre les participants. Ces mouvements « replacent autrement l'entendu et l'interprété dans l'espace discursif. » (Ibid., p.159), contribuant ainsi à enrichir les significations.

Autrement dit, le développement du dialogue consiste à transformer ce qui a déjà été dit, afin de le faire entrer dans la situation singulière dans laquelle on cherche à dire quelque chose de nouveau. C'est pourquoi, on pourrait dire que le processus de développement du dialogue prend place entre le « déjà dit », qui fait stock, et le « pas encore dit », c'est-à-dire ce qu'il faut modifier pour réaliser un « vouloir-dire » toujours singulier au contexte de l'échange verbal.

Ce faisant c'est bien d'un rapport développemental entre le donné et le créé que peut procéder le dialogue. Au risque toujours présent de rabattre tout ce qui se dit sur du « déjà dit », le dialogue organise « l'ouverture d'un "monde des possibles", offert à autrui dont l'activité propre va y puiser les éléments de son travail spécifique, sous la médiation des habitudes, des façons de faire, des "préconstruits sociaux" que le groupe, le collectif, interpose à ce moment-là entre les sujets. » (Faïta, 2001, p.29). On retrouve là le conflit moteur du développement de l'activité : le sujet ne peut produire un énoncé sur un objet qu'en tenant compte des énoncés antérieurement tenus à son propos. C'est ce conflit qui transforme le « déjà dit » pour produire du nouveau dans la situation de l'échange verbal.

Il nous faut à présent investiguer les rapports entre l'activité dialogique et l'affectivité afin de mieux comprendre la fonction de l'affect dans le développement du dialogue.

3.3. L'affect : second moteur du développement du dialogue

Dans la théorie bakhtinienne du dialogue, la transformation des genres de discours procède d'un conflit « d'adressage » du dire dans l'activité du sujet : entre l'objet du discours que le sujet cherche à appréhender, et le discours des autres qui préexiste vis-à-vis de cet objet, le sujet ne peut produire un énoncé qu'en transformant les énoncés d'autrui qui portent sur cet objet.

Mais il nous semble que le dialogue peut aussi se développer sous l'effet du second conflit de l'activité que nous avons présenté : celui, affectif, qui met en tension le déjà vécu et le vivant dans le cours de l'échange.

Pour approfondir cette question, nous partirons de la question de l'évaluation sociale, qui est au centre de la théorie bakhtinienne du dialogue. Volochinov (1926/1981) a éclairé cette question. Selon lui, lorsque nous évaluons habituellement les énoncés quotidiens, nous les caractérisons de la manière suivante : « "c'est un mensonge", "c'est la vérité", "voilà de fortes paroles", "il ne fallait pas dire cela", etc. » (p.189).

Dans le cadre de l'échange verbal, l'auteur considère les évaluations du point de vue de leur nature sociale. Dans l'échange, les évaluations sociales partagées n'ont pas besoin d'être exprimées car elles sont « sous-entendues »[18]. Tout énoncé s'appuie immédiatement sur cette évaluation sociale partagée entre les protagonistes de l'échange verbal : « quel qu'il soit, [l'énoncé] relie toujours entre eux ceux qui participent à une situation, comme des coparticipants qui connaissent, comprennent et évaluent cette situation de la même façon » (Ibid., p.191). Ce qui est « convergent » (Salazar-Orvig, 2006) dans l'échange ne peut être que socialement partagé, car dans le cas contraire le non-dit devait nécessairement être levé : « ce que je sais, ce que je vois, ce que je veux, ce que j'aime ne peuvent être sous-entendus. Ne peut devenir partie sous entendue de l'énoncé que ce que *nous*, locuteurs, nous connaissons, voyons, aimons et reconnaissons tous, ce qui nous est commun à tous et ce qui nous unit. » (Ibid.).

Mais de plus, les évaluations sociales « sont entrées dans la chair et dans le sang de tous les représentants de ce groupe ; elles organisent les actions et la conduite des gens ; elles sont en quelque sorte soudées aux choses et aux phénomènes correspondants ; c'est pourquoi elles ne requièrent pas de formulation verbale particulières. » (Ibid., p.193). Elles constituent une forme de langage « déjà là », un stock issu des expériences dialogiques du sujet qui ont précédées la situation locale.

Autrement dit, les évaluations sociales partagées figent toujours momentanément le discours dans la mesure où elles ne supposent pas d'être mises au travail dans l'échange. Mais lorsque l'évaluation est mise en question, elle signale une réorganisation discursive en cours de réalisation chez les protagonistes du dialogue (Ibid.).

Pour Volochinov, l'expression la plus pure de l'évaluation en cours de réalisation dans le discours se trouve dans l'intonation. L'intonation dit toujours quelque chose qui se situe au-delà du contexte d'énonciation immédiat dans lequel se réalise l'échange. Pour l'auteur, « dans l'intonation, le discours est en contact direct avec la vie », « lorsqu'un homme suppose que son interlocuteur n'est pas d'accord avec lui ou même simplement lorsqu'il n'est pas sûr de cet accord et qu'il en doute, il donne aux mots qu'il prononce une intonation différente et, du reste, construit différemment son énoncé. » (p. 195). Plus loin Volochinov souligne que « une intonation créatrice, sûre d'elle-même et riche de nuances, n'est possible qu'à partir de la supposition d'un "soutien du chœur". En revanche, là où ce soutien est absent, la voix se

[18] Pour rappel, les évaluations sociales sous-entendues sont constitutives des genres de discours au sein de genres d'activités dans un milieu donné. Elles constituent des instruments de l'activité langagière, qui permettent aux membres d'une même collectivité de se comprendre.

brise, sa richesse d'intonations se réduit, comme cela se produit lorsqu'un homme en train de rire s'aperçoit que personne ne l'imite : son rire cesse ou dégénère, il devient forcé, perd son assurance et sa clarté et n'est plus capable de susciter des plaisanteries ou de joyeux propos. » (Ibid., p.195).
L'auteur conclue alors que « *la communauté des principales évaluations est le canevas sur lequel le discours humain vivant brode les ornements de son intonation*. » (Ibid., p.195).

Or, cette conclusion renferme précisément, comme le montre l'exemple de ce rire qui dégénère, une conception de l'affectivité comme rapport entre le déjà vécu et le vivant, entre le « canevas » et les surprises de l'échange en cours. Dans ce rapport, l'énergie et la vitalité dégénèrent ou se régénèrent. L'intonation résulte de l'évaluation vivante exercée sur les évaluations sociales partagées qui préexistent à l'activité discursive en cours. Elle permet de réévaluer ce qui existait déjà, au regard d'un vouloir dire nouveau qui émerge dans la situation de l'échange verbal.
Volochinov l'exprime encore un peu plus clairement ensuite : « l'intonation se trouve à la frontière de la vie et de la partie verbale de l'énoncé, elle transmet en quelque sorte l'énergie de la situation vécue dans le discours, elle confère à tout ce qui est linguistiquement stable un mouvement historique vivant et un caractère de singularité. Enfin, l'énoncé […] est le produit et la fixation sur le matériau verbal de la communication vivante » qui prend place dans l'échange entre les interlocuteurs (p.199). En quelque sorte, on pourrait dire que l'énoncé transporte la vie dans le discours. Il s'enracine dans le vécu social historiquement constitué, qui fait « stock » et qui entoure le dialogue, dans les présupposés partagés qui règlent le discours dans une communauté donnée.
Dans cette conception du dialogue, l'énoncé opère la transformation des discours déjà-là, via l'intonation par exemple, pour faire émerger du nouveau ou du « singulier », pour reprendre les termes de Volochinov. Ce nouveau produit dans et par le dialogue peut alors éventuellement devenir lui-même ensuite une nouvelle constante partagée entre les gens d'un même milieu social.
Il semble donc possible de concevoir la question de l'affectivité telle que je nous l'avons posée au début de notre travail d'élaboration théorique, dans le cadre de l'activité dialogique, en ce sens que l'affect peut y être conçu comme un rapport entre le « déjà dit » relatif au déjà vécu et le « pas encore dit » qui cherche à se réaliser dans le discours vivant en situation d'autoconfrontation.

Nous constatons par ailleurs que Bakhtine (cité par Peytard, 1990, p.11) identifie cette question de l'affect dans le discours dans son rapport à l'intonation. Dans *le problème du contenu, du matériau et de la forme dans la création artistique verbale* (1924), il parle de « l'aspect intonatoire du mot (*émotionnel et volitif, au plan psychologique*) son orientation axiologique, exprimant la variété des relations axiologiques du locuteur » (p.74). Il indique également que « *l'activité génératrice du mot* pénètre et se reconnaît axiologiquement dans le côté intonatif du mot, s'enrichit d'un jugement de valeur dans le sentiment de son intonation active. Nous entendons par "côté intonatif du mot" sa capacité d'exprimer la multiplicité des jugements de valeur du locuteur à l'égard du contenu de l'énoncé […]. L'activité de l'auteur devient l'activité d'une évaluation exprimée qui colore tous les côtés du mot : le mot invective, caresse, exprime son indifférence, rabaisse, délivre, etc. » (p.77).

L'intonation est donc à la frontière entre les mots d'autrui et les mots propres du sujet lorsqu'il tente d'en faire quelque chose dans l'activité dialogique en cours. Ici, c'est l'aspect émotionnel que l'intonation transporte qui signale le passage entre ce qui s'est « déjà dit » ailleurs et ce que le sujet cherche à en faire de différent dans le contexte de l'activité en cours. L'émotion signale dans ce cadre, mais surtout réalise corporellement, un décontenancement affectif à l'œuvre dans l'activité du sujet, une variation du rapport entre le « déjà vécu » et le « vivant », qui se réalise dans l'intonation.

Synthèse

L'activité langagière qui se réalise dans le cadre de l'autoconfrontation peut être conçue comme une activité à part entière. Elle n'est pas seulement l'instrument de l'activité quotidienne du sujet, mais aussi, dans le cadre de l'autoconfrontation, une activité en tant que telle, mise au service de l'activité pratique.

Le concept de dialogisme issu des travaux de Bakhtine (1984) et Volochinov (1977) nous permet de préciser la conceptualisation de l'activité dialogique qui se réalise dans le cours des autoconfrontations. L'énoncé y est conçu comme une « triade vivante », qui médiatise les rapports du sujet à l'objet de son énonciation, vis-à-vis des énoncés d'autrui qui portent sur le même objet. C'est pourquoi, le développement de l'activité dialogique peut être envisagé du point de vue de la conflictualité inhérente à sa structure. Ce que le sujet cherche à dire sur son activité pratique en autoconfrontation ne peut se faire que vis-à-vis de ce qui en a déjà été dit ailleurs. C'est à l'intérieur de ce conflit que le sujet réalise son « vouloir-dire », qui prend appuie sur le « déjà dit » pour le mouler différemment dans le contexte actuel de l'échange, afin d'en dire quelque chose d'autre.

L'activité dialogique est également constituée d'un second conflit, qui la situe dans des temporalités multiples, entre le « déjà dit » et le « pas encore dit », entre les manières de dire « déjà vécues » et les manières de dire « vivantes » qui se réalisent en cours d'échange. C'est ce qui caractérise selon nous la réalisation de l'affect dans l'activité dialogique.

Or, ce second conflit a été repéré par les auteurs du « dialogisme » dans le phénomène de l'intonation. Cette dernière fixe sur le matériau discursif ancien les aspects évaluatifs de l'activité dialogique en cours, et révèle ce faisant le rôle de l'émotion qui signale ce passage entre « déjà dit » et « pas encore dit ».

Le dialogue, entendu alors comme activité, au sens où nous l'avons défini, est composé de ces deux conflits développementaux. Son conflit affectif peut dès lors être considéré comme le moteur d'un développement potentiel.

Nos analyses chercheront à mieux comprendre le fonctionnement de ces deux conflits et leurs interactions dans le cours du dialogue en autoconfrontation croisée.

4. Tester l'hypothèse des deux conflits de l'activité

A ce stade de notre travail, nous avons indiqué que :

- L'affect constitue un moteur potentiel dans le processus de développement du dialogue ;
- L'affect est la manifestation d'un conflit qui se réalise dans l'activité du sujet entre le « déjà vécu » qui fait stock, et les inattendus de la situation « vivante » de l'échange verbal ;
- L'affect peut prendre deux modalités de réalisation distinctes : « actif » ou « passif », orientant différemment le développement de l'activité.

Dans cette dernière partie, nous allons reprendre en détail le fonctionnement de ces deux conflits dans l'activité. Nous présenterons ensuite la fonction de l'analyse de nos matériaux empirique qui vise à identifier l'existence de ces deux conflits développementaux dans l'activité dialogique entre chefs d'équipe. L'identification de ces deux conflits et l'analyse de leur fonctionnement devrait nous permettre de mieux comprendre comment l'affect a constitué dans l'intervention, un moyen de développer le dialogue dans le collectif, et au-delà dans l'organisation.

4.1. Fonctionnement du premier conflit : le renouvellement des objets et des destinataires de l'activité

La réalisation du premier conflit permet de renouveler les objets et les destinataires de l'activité. Dans l'intervention, ce renouvellement est une condition nécessaire pour que le collectif soit en mesure d'affronter les obstacles nouveaux qui se posent dans la réalisation du travail. L'activité ne se développe que lorsqu'elle brise les lignes habituelles de la pensée et de l'action, c'est-à-dire lorsqu'elle permet aux professionnels de développer leur point de vue sur la situation, c'est-à-dire d'envisager les choses autrement.

Plusieurs éléments peuvent signaler un tel développement, par exemple « le *développement* de nouvelles possibilités de penser, la production de quelque chose de neuf, l'invention d'une possibilité de faire autrement ou de dire autrement » (Clot, 2008a, p.211).

Pour comprendre ce mouvement de l'activité il nous faut revenir au modèle de l'activité triadique que nous avons déjà présenté précédemment, structurellement traversée de deux conflits développementaux : un premier conflit dans l'activité du sujet, simultanément dirigée vers l'objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet ; et un second conflit, affectif, entre le déjà vécu et le vivant en cours dans la situation.

Le premier conflit décrit les discordances existantes entre et à l'intérieur les pôles sujet, objet et autrui (Fernandez, 2004, p.145) : lorsque le sujet agit sur le l'objet de son travail, il ne peut le faire qu'en tenant compte, du mieux possible, des rapports hétérogènes que les autres entretiennent avec cet objet. Mais de plus, cette hétérogénéité produit, à l'intérieur de chaque pôle, des différenciations qui interfèrent avec l'activité du sujet. Il existe ainsi des discordances à l'intérieur de chaque pôle du fait de l'hétérogénéité des buts poursuivis par chaque professionnel. Pour illustrer cette conflictualité motrice, on reprend la schématisation réalisée par Fernandez (2004) à propos des conducteurs de train et de la signalisation, dans un exemple centré sur le pôle objet (figure 13).

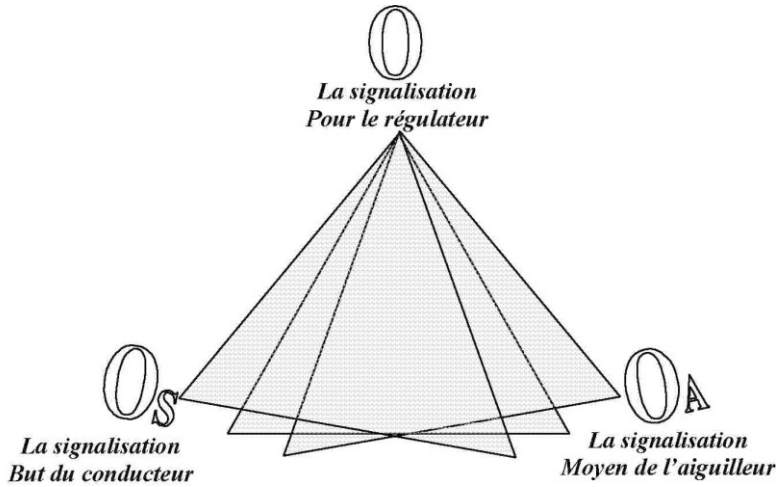


Figure 13 : Schéma des discordances à l'intérieur du pôle objet de la triade de l'activité dirigée (à partir de Fernandez, 2004)

Cette hétérogénéité interfère avec les buts propres poursuivis par le sujet dans le cours de son activité. Mais elle peut également constituer un moyen pour le sujet de faire des buts poursuivis par autrui un moyen de son activité propre. Ce développement est rendu possible lorsque « [le sujet] voit dans l'objet d'autres usages possibles que ceux qu'il pratique, qu'il

imagine ou auxquels il a renoncé. Ce changement de la façon de percevoir l'objet est un changement potentiel de l'action, une nouvelle affordance » (Ibid., p.147)

Dans l'activité dialogique, cette hétérogénéité à l'intérieur des pôles de l'activité se révèle dans l'activité conversationnelle. C'est d'ailleurs souvent la découverte de ces discordances qui affecte le sujet lorsqu'il ne s'y attend pas, lorsqu'il découvre dans l'activité d'autrui d'autres manières de voir les choses ou d'autres manières d'envisager l'action sur elles, c'est-à-dire lorsqu'il découvre que les présupposés de son activité propre ne sont pas partagés.

Ces moments, lorsqu'ils se réalisent, interfèrent dans l'activité de pensée du sujet qui doit du coup la « réorganiser ». Ce sont ces mouvements de réorganisation qui caractérisent le développement de l'activité.

Mais cette réorganisation est coûteuse, elle demande de la part du sujet une grande disponibilité, un véritable pouvoir d'être affecté qui lui permet de faire de l'affect ou du décontenancement un moyen de la réorganisation de son activité de pensée. C'est sur ce point que nous allons poursuivre car il touche au second conflit de l'activité, entre le vécu et le vivant, entre le « déjà dit » et le « pas encore dit », devant le « difficile à dire » ou le « difficile à faire ».

4.2. Fonctionnement du second conflit : la variation du rapport entre le déjà vécu et le vivant en cours dans l'activité

Le second conflit de l'activité que nous avons déjà présenté en fait autre chose qu'une activité située dans l'immédiateté de la situation. Il inscrit l'activité dans d'autres temps, le présent bien sûr, mais aussi le passé et le futur qui pèsent dans l'activité en cours du sujet. Ils pèsent notamment du point de vue de l'expérience du sujet, son « déjà vécu », qui condense les moyens d'actions historiquement et collectivement constitués dans le milieu et qu'il s'est appropriés, qu'il a internalisés. C'est ce « déjà vécu » qui organise les attendus réitérables du sujet, ce à quoi il peut s'attendre compte tenu de son expérience.

Mais la situation actuelle ne correspond jamais complètement aux attendus du sujet, chaque situation comporte son lot d'inattendus avec lesquels le sujet doit composer. Dans ce cadre, l'activité porte en elle ce second conflit, entre les attendus issus de l'expérience vécue et les inattendus qui peuvent la mettre à découvert. C'est pourquoi elle peut se trouver « affectée dans sa marche du connu à l'inconnu » (Zavialoff, 1998, p.42).

A la suite de Pastré (2012), on peut considérer l'expérience dont nous parlons comme « du vécu […] assumé et intégré à soi-même » (p.119). Pour cet auteur « quand on vit, on éprouve des choses ; et ces "épreuves", au sens premier du terme, laissent une trace en nous, de façon souvent durable. Ajoutons que certaines de ces traces sont "avantageuses" et font qu'on devient progressivement un homme d'expérience » (Ibid.). Pour l'auteur, l'expérience, c'est le vécu, « mais un vécu qui a été trié, sélectionné par un sujet » (Ibid.).

Pastré distingue deux expressions différentes en ce qui concerne l'expérience : « avoir l'expérience de » et « faire l'expérience de ». La première expression renvoie à l'expérience constituée, « quelquefois même stabilisée au point d'être arrêtée » (Ibid., p.120). La seconde expression renvoie au contraire à l'idée d'expérience comme « confrontation à quelque chose de nouveau pour le sujet » (Ibid.). C'est ce type d'expérience que Pastré appelle « expérience-rupture » et qui lui permet de définir l'expérience du sujet comme « la problématisation d'aspects encore inconnus du monde et d'aspects encore inconnus de lui-même, par leur irruption dans une situation » (Roelens, 2009, citée par Pastré, 2012, p.120).

C'est pourquoi, selon Pastré, le processus de construction de l'expérience requiert du sujet qu'il puisse « éviter l'évitement » face à ce qui se présente de nouveau dans la situation, « à accepter l'épreuve quand elle se présente » (Ibid.). Car « il en est de l'expérience comme de l'habitude en psychologie ou de la tradition en religion : une fois constituée, elle devient généralement une clôture ; mais au moment de sa constitution, *in statu nascendi*, elle témoigne du dynamisme de l'activité. » (Ibid.).

Selon nous, ce processus de constitution de l'expérience est avant tout un processus affectif de confrontation entre les deux types d'expériences citées par Pastré (Ibid.).

Dewey (2005) a pu noter aussi ce phénomène. Il distingue dans l'expérience « l'agir » et le « pâtir » et souligne le « rythme particulier » de leurs rapports (2005, p.270). Dans ce cadre, il a insisté sur le « rythme interrompu » (p.49) par l'agir qui vient perturber la tranquillité du pâtir. Mais, si le pâtir « est puissant et pertinent », il « provoque une accumulation d'énergie qui est la source d'une décharge d'énergie consécutive » (p.270). C'est pourquoi, selon Dewey « la rencontre du connu et de l'inconnu ne se limite pas à un simple agencement de forces : elle est une re-création dans laquelle l'impulsion présente acquiert forme et solidité tandis que le matériau ancien, qui était "en réserve", est littéralement régénéré et gagne une vie et une âme nouvelles en devant affronter une situation nouvelle » (ibid., p.119).

Alors le développement de l'expérience, loin d'être univoque et prédéterminé, se réalise dans ces formes de confrontations entre le connu et l'inconnu, le stock de ressources prétravaillées et incorporées et l'inattendu qui les met en défaut dans le contexte vivant de la situation en cours. C'est en ce sens que P. Mayen indique que « le mouvement de reconstruction de l'expérience est une définition de la continuité là où sont intervenues des discontinuités dans le cours de l'expérience. » (Mayen, 2012, p.290). Car la discontinuité ne constitue pas toujours une ressource dans l'expérience du sujet. Ce qui arrive d'inattendu peut également mettre l'expérience du sujet à découvert, et, selon la manière dont le sujet se « confrontera à l'événement », empêcher sa constitution.

Dans le modèle triadique de l'activité que nous avons présenté, ces deux types d'expériences sont représentés. L'expérience vécue constitue pour le sujet l'instrument de son activité en cours de réalisation. Elle condense les schèmes d'utilisation que le sujet a internalisés et qu'il s'est appropriés à partir du milieu social et culturel dans lequel il a rencontré les épreuves du réel. On pourrait le présenter autrement : l'expérience vécue du sujet, c'est la combinaison de ses rapports passés à l'objet de son travail par la médiation de l'activité des autres sur cet objet. Et à ce titre, l'expérience vécue peut se concevoir également du point de vue d'une structure triadique, dans la mesure où elle condense les rapports passés du sujet à l'objet de son activité, alors qu'elle était simultanément adressée à l'activité d'autrui portant sur cet objet. C'est une sorte de triade « refroidie » qui recompose l'histoire, les ressources et les contraintes issues des activités passées. Nous représentons dès lors l'expérience déjà-vécue du sujet à partir de la figure 14.

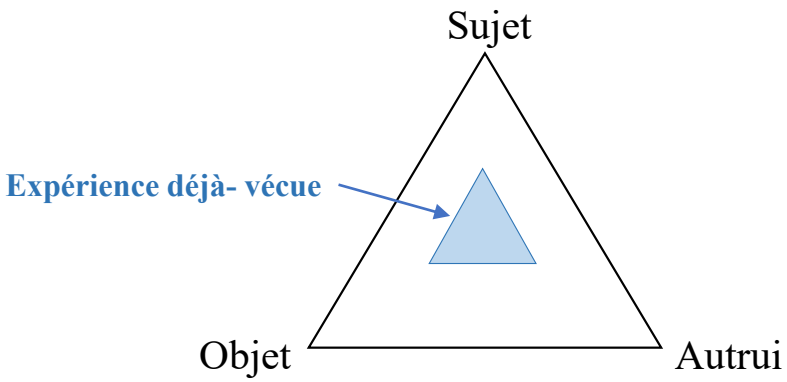


Figure 14 : Schématisation de l'expérience vécue du sujet à l'intérieur de la triade de l'activité dirigée

En ce sens, l'expérience vécue telle que nous la décrivons peut être rapprochée du concept de genre professionnel tel qu'il a été définit en clinique de l'activité. Pour Clot et Faïta (2000) le genre est définit comme l'ensemble des « antécédents » ou des présupposés sociaux de l'activité en cours. C'est « une mémoire transpersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir. » (p.12). Ou encore, c'est « un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. » (Ibid.).

Le second type d'expérience décrite par P. Pastré est une forme différente d'expérience : « faire l'expérience de », qui situe l'activité dans l'immédiateté de la situation en cours. Elle décrit pour nous l'actualité des rapports sujet/objet/autrui dans une situation singulière. De la même manière que précédemment, nous la représentons dans la figure 15.

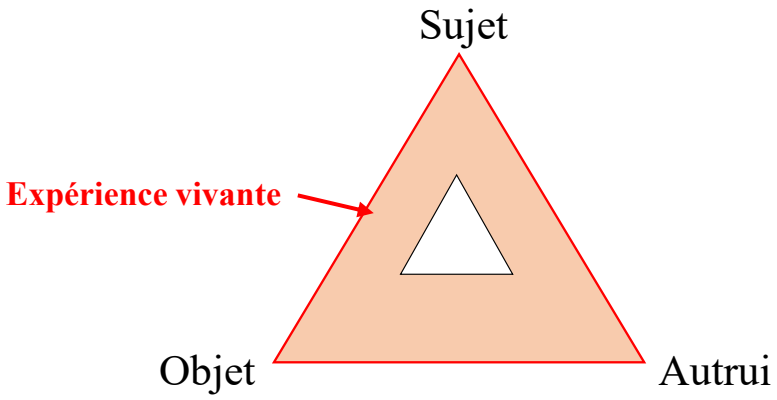


Figure 15 : Schématisation de l'expérience « vivante » en cours de réalisation

Pour Pastré (2012) « le point crucial tient à la manière d'affronter l'épreuve de l'événement. Ou bien on rabat celui-ci sur du déjà connu, et l'expérience s'installe comme un enfermement ; ou bien on accepte de courir le risque de la confrontation à l'événement dans sa nouveauté, on "évite l'évitement", et on construit alors une expérience qui ouvre un champ de possibles » (Ibid., p. 121). Autrement dit, dans le cours de l'activité présente le rapport entre « l'expérience que j'ai » et « l'expérience que je fais » est variable.

J. Bruner (2014) fait également des observations similaires à propos des rapports entre les attendus et les inattendus. Revenant sur la fonction psychologique du récit, il indique que « les histoires racontent comment l'inattendu fait irruption dans l'attendu ; elles traitent de tout ce qui va à l'encontre de l'ordinaire partagé, et aussi de la manière dont ces écarts ont été résolus. Habituellement, une histoire commence par une situation conforme à l'ordinaire

partagé ; elle nous présente alors comment cette situation a été bousculée (ce qu'Aristote appelle la *peripeteia*), puis viennent les actions entreprises pour restaurer l'ordinaire initial ou en proposer une nouvelle version. » (p.43).

On retrouve ici les deux voies de dépassement de ce que nous avons appelé le conflit affectif de l'activité : la première dans laquelle les actions entreprises « restaurent l'ordinaire initial » (Ibid.), et la seconde, dans laquelle ces actions débouchent sur « une nouvelle version » (Ibid.) de l'ordinaire. Chaque sujet, au cours de son expérience, « élabore la conception qu'il a de ce qui est ordinaire, et propose des modèles délimitant ce qui est possible. » (Ibid.). C'est pourquoi, pour l'auteur, de la même manière que chez Pastré et chez Dewey, « la vie de l'esprit semble partout saisie dans une dialectique sans fin entre l'ordinaire et l'inattendu, entre le quotidien et l'exceptionnel. », qui sont selon nous des rapports qui caractérisent l'affect comme second conflit structurel de l'activité.

L'activité du sujet est affectée de manière variable « dans sa marche du connu à l'inconnu et c'est là que le sujet trouve la source des fluctuations de sa vitalité, de l'intensité la plus forte à la plus faible. » (Clot, sous-presse b).

A partir de Spinoza, Clot (Ibid.) a décrit cette variation du rapport entre ces deux types d'expériences comme une variation de la « force de chaque individu », en plus ou en moins. Cette variation est liée aux événements qui surgissent dans l'activité présente, au regard des ressources « propres et collectives » (Ibid.) dont dispose le sujet. Pour l'auteur, c'est ce rapport et sa variation qui caractérisent l'affect. Un rapport entre l'expérience déjà vécue et l'expérience vivante en cours qui place le sujet à découvert, c'est-à-dire qui décontenance son activité, mêlant toujours de près vulnérabilité et disponibilité. Nous représentons ainsi l'affect comme rapport entre ces deux formes d'expériences à la suite des schématisations précédentes, dans la figure 16.

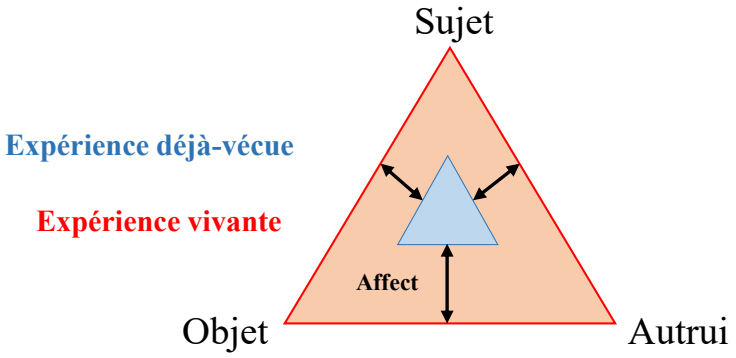


Figure 16 : Schématisation de l'affect dans l'activité triadique

Ce rapport constitue selon nous un processus affectif dans l'activité. L'affect marque le passage qui s'effectue dans l'activité entre l'expérience déjà vécue qui fait stock dans l'activité du sujet, et l'expérience vivante que le sujet réalise dans l'activité en cours. De ce point de vue, nous concevons l'expérience déjà-vécue comme un rapport entre les activités passées du sujet et qui font ressource pour son activité en cours. Mais, face aux inattendus de la situation présente, les ressources construites, incorporées, appropriées au cours des réalisations antérieures, peuvent perdre leur contenance.

L'affect engage alors un processus de restructuration de l'expérience déjà-vécue afin qu'elle devienne disponible, autrement, pour les réalisations à venir. L'affect constitue en ce sens l'indice d'un processus de déliaison/reliaison (Clot, 2008a) dans l'activité de pensée du sujet, et ce processus engage son activité actuelle dans une confrontation des formes d'expériences décrites par Pastré (Ibid.).

De ce point de vue, on peut dire à partir du travail de Clot (2015a, 2015b) que « quand les attendus du sujet sont exposés à un objet ou à un destinataire imprévus, son organisation psychologique perd sa contenance habituelle. Il est poussé aux limites, éventuellement au-delà du "répondant" dont il dispose. Ce conflit le met à découvert en opposant en lui passivité et activité à proportion des affects qui déchargent ou rechargent son énergie. L'activité change de température. ».

4.3. Hypothèse pour l'analyse des matériaux empiriques

La conceptualisation de l'affectivité que nous empruntons aux travaux de Clot (2015a, 2015b ; sous-presse a ; sous-presse b) pose l'affect comme un rapport dans l'activité entre l'attendu et l'inattendu, qui provoque un « changement de température » de cette dernière. L'activité peut être affectée de différentes manières. Ainsi, l'affect « sera dit plutôt actif quand le sujet parvient à faire du déjà vécu un moyen de vivre autre chose » (Clot, sous-presse b), et « plutôt passif quand, pour lui, l'activité vivante n'est plus, au contraire, que le moyen de vivre encore la même chose » (Ibid.).

Cette conception des rapports entre affect et activité suppose de la part du sujet « un travail psychique où passivité et activité ne cessent jamais d'entrer en collision » (Ibid.).

Mais il nous semble que ces rapports variables entre la passivité et l'activité, qui conduisent potentiellement au développement de l'activité, méritent d'être mieux définis. Dans les

travaux de Clot que nous avons cités, ces rapports restent relativement flous. L'auteur décrit ces rapports de différentes façons :

- Le conflit affectif de l'activité du sujet « le met à découvert en opposant en lui passivité et activité à proportion de ses affects qui déchargent ou rechargent son énergie » (Ibid.) ;
- dans l'activité, l'affect est une « balance de la passivité et de l'activité et même indistinction transitoire entre les deux » (Ibid.) ;
- l'affect peut être dit « plutôt actif » ou « plutôt passif » (Ibid.) ;

Ces formulations ne permettent pas de déterminer de manière précise le fonctionnement de l'affect dans le développement de l'activité.

C'est pourquoi, les analyses empiriques que nous allons réaliser se fixent pour objectif d'explorer le fonctionnement de ces rapports : l'affect semble pouvoir être dit « passif » ou « actif » en fonction de ce qu'il produit dans l'activité du sujet. C'est ce que l'analyse cherchera à instruire. Nous tenterons ainsi de préciser le fonctionnement de l'affect dans l'activité dialogique afin de comprendre comment il a pu permettre aux chefs d'équipe du collectif de s'engager dans la co-analyse de leur travail en modifiant leur point de vue sur la situation.

Troisième partie - Analyses et résultats : affect et pensée dans le dialogue entre chefs d'équipe

1. Construction du dispositif d'analyse des matériaux : l'analyse des rapports affect-pensée dans le dialogue

L'analyse de nos matériaux vise à mettre à l'épreuve l'hypothèse de la motricité des affects dans le développement du dialogue. Il nous faut vérifier que l'affect est relié au développement des objets et des destinataires de l'activité pour être en mesure d'instruire l'hypothèse de la motricité des affects dans le développement de l'activité dialogique. C'est pourquoi nous recourons dans l'analyse à un dispositif qui nous permet d'appréhender l'interaction de ces deux phénomènes : d'un côté la réalisation de l'affect qui signale un conflit entre le « déjà vécu » et le « vivant », et de l'autre, le développement des pôles de l'activité dialogique, qui signale un conflit lié à la triade.

Nous présentons les moyens d'analyse de manière distincte : nous présentons d'abord le point de vue adopté à partir de la littérature pour analyser le développement de la triade, sujet, objet et destinataires, et nous présentons ensuite les moyens d'analyse de l'affect. Pour analyser le développement des objets et des destinataires de l'activité, nous bénéficions d'acquis importants du côté des sciences du langage, qui nous permettront d'analyser le développement de l'activité dialogique d'analyse. Du côté de l'analyse de l'affect, nous nous appuierons en particulier, en l'absence d'une méthode stabilisée, sur le travail pionnier en psychologie du travail de N. Poussin (2014), qui a élaboré un dispositif permettant de « repérer les indices de l'affect » à l'intérieur des séquences de dialogue.

1.1. Les moyens d'analyse du premier conflit : développement des pôles de l'activité discursive

1.1.1. Les travaux de l'école française d'analyse du discours

Comme d'autres avant nous (Bournel-Bosson, 2005 ; Henry, 2008 ; Kloetzer, 2008; Duboscq, 2009 ; Miossec, 2011 ; Briec, 2013), nous avons utilisé les travaux de l'école française d'analyse du discours, et notamment aux travaux de F. Sitri (2003) à propos du développement des objets de discours, et les travaux de Salazar-Orvig (2006) et de Vion (2006a) à propos de la reprise des discours d'autrui dans le discours.

Nous nous sommes tournés vers une théorie du langage (Faïta, 2011) qui soit compatible avec un point de vue historico-culturel en psychologie et qui puisse nous permettre de réaliser l'analyse de nos matériaux au plan psychologique. A l'instar de l'usage qu'en a fait Miossec (2011), l'approche mobilisée devait :

- poser le langage comme un instrument de constitution (et de transformation) de la réalité et non comme un instrument de reflet d'une réalité pré existante ;
- considérer la nature sociale des faits de langue : le dialogue est une construction collective, un discours n'est jamais inédit, il reprend de multiples autres discours avec lesquels il s'entretient ;
- tenir compte de ce rapport entre le discours énoncé et les autres discours (ceux des autres, présents ou non dans la situation d'interlocution, mais aussi les autres discours du locuteur lui-même) ;
- considérer que ce rapport est d'abord un rapport de collision, pour promouvoir ses propres mots, dans un combat avec les mots et énoncés d'autrui, mais aussi un rapport de collision conçu comme une lutte pour faire advenir du nouveau, contre le « déjà-dit » et le « déjà pensé », le discours convenu, y compris le sien propre. Contre la doxa, pour parler comme M. Litim (2006).

Les travaux réalisés par l'école française d'analyse du discours répondent à ces critères et nous permettent d'appréhender le développement de la triade de l'activité dialogique, notamment à partir des travaux de F. Sitri (2003) sur la transformation de l'objet de discours.

1.1.2. La reprise comme opérateur d'analyse des objets de discours

L'analyse de l'opération de « reprise » constitue selon nous un moyen de faire apparaître le premier conflit de l'activité qui se réalise dans le dialogue : l'activité langagière sur l'objet d'analyse ne peut se réaliser qu'en tenant compte des autres discours déjà-là qui entourent cet objet. Ce conflit constitue la source du développement des pôles de la triade de l'activité. L'analyse des reprises nous permettra donc d'identifier ce type de conflit dans l'activité dialogique, ainsi que les développements auxquels il donne lieu en ce concerne l'objet de discours, mais aussi la variation des destinataires (le sujet lui-même, un collègue, la hiérarchie, les éboueurs, etc.). De même, nous considérons que la transformation de l'objet de discours fait suite à un développement de l'activité de pensée. Cette transformation constitue

dès lors un indice du développement de l'activité de pensée qui a précédé dans l'activité intérieure du sujet.

Sitri (2003) s'appuie sur les travaux de Fuchs (1994) sur la paraphrase pour décrire les opérations de reprises dans le discours, qui transforment de manière significative l'objet du discours (p.51). Pour ce dernier, au-delà d'un certain seuil de distorsion, l'objet de discours n'est pas seulement répété et modifié, il devient autre. Le processus de reprise est donc « par essence paradoxal : un segment discursif ne devient objet de discours que s'il est repris mais, en retour, par la reprise, il est transformé, modifié – jusqu'à devenir radicalement autre » (Sitri, 2003, p.49).

L'auteure identifie les formes de reprises les plus « courantes » dans le discours argumentatif :

- la paraphrase sémantique : ici seule la relation sémantique indique la reprise d'un élément précédent du discours. Par exemple la reprise de « propagande » par « développer des idées politiques et ne pas essayer de les imposer […] par la force » (p.54) ;
- l'extraction / reclassification : à propos de X, « ce Y, c'est un Y » constitue une reprise de X par usage de l'anaphorique « *ce »,* qui possède une propriété référentielle grâce à laquelle X devient Y ;
- la détermination/référenciation : ici « l'histoire des indices » devient successivement dans le discours « les indices que l'on m'avait donnés à la régie », « l'indice de référence », et « l'indice du deuxième trimestre ». A chaque étape du déroulement du discours, ce sont les manières de faire référence à l'objet qui en permettent la reprise, mais aussi la déformation.

Pour Bernicot, Hudelot et Salazar-Orvig (2006) les reprises doivent être envisagées au sens large, incluant répétition lexicale, reprise partielle et reformulation complète. C'est dans ce cadre que Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano (2006) ont proposé une classification des reprises et de leurs fonctions dans les échanges entre des mères et leurs enfants au moment de l'acquisition du langage. Selon les auteurs, les énoncés de reprise sont « second dans l'échange » et se forment d'abord à partir d'un énoncé source, premier. Ils postulent donc, à la suite de François (1990), que les énoncés de reprises ne peuvent être interprétés en dehors du mouvement qu'ils réalisent vis-à-vis de l'énoncé premier. C'est pourquoi la reprise doit être considérée pour les auteurs selon sa principale propriété dialogique : « On peut décrire ces

énoncés comme des cas de dédoublement énonciatif (Brès et Verine, 2002) où le locuteur second effectue une énonciation sur une première énonciation […] La première énonciation se trouve citée y compris avec sa valeur illocutoire (dénomination, proposition, instruction). Mais la deuxième énonciation n'est pas neutre pour autant : dans la manière dont la reprise est traitée dans l'énonciation seconde (le changement d'intonation, le recours à des constructions contrastives, la négation par exemple) est indiqué le positionnement du locuteur second. » (Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano, 2006, p. 35). C'est dans ce cadre que Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano (2006) ont proposé de distinguer quatre formes de reprises distinctes dans le discours en fonction de deux paramètres principaux, d'une part le locuteur de l'énoncé premier (autoreprise/hétéroreprise) et les « ajouts » éventuels du locuteur lors de la reprise (avec/sans ajout).

	Reprise de ses propres mots (autoreprise)	**Reprise des mots de l'autre (hétéroreprise)**
Reprise sans ajout	Autoreprise sans ajout	Hétéroreprise sans ajout
Reprise avec ajout	Autoreprise avec ajout	Hétéroreprise avec ajout

Tableau 9 : Les formes de reprises dans le discours (Bernicot, Salazar-Orvig, & Veneziano, 2006)

Enfin, il faut ajouter à ces différentes formes de reprises celles proposées par Authier-Revuz (2001) à propos du discours rapporté. Nous considérons que le discours rapporté constitue une forme de reprise du discours d'autrui. L'auteure distingue ici trois formes possibles du discours rapporté, à la suite des travaux de Bakhtine (1978) et Volochinov (1977) :

- le discours direct : par exemple dans *« il a dit : « c'est impossible » »* on assiste à une citation directe et explicitée du discours d'autrui ;
- le discours indirect : par exemple *« il a dit que c'était impossible »*. Le discours repris est ici inséré dans le discours du locuteur, de sorte que l'énonciation première s'efface ou s'estompe au sein de l'énonciation seconde ;
- le discours indirect libre : ce type de discours rapporté est construit *« sans introducteur de discours rapporté »* (Volochinov, 1977). Ce mode, largement présent dans les échanges courants, repose sur la connivence, entre les interlocuteurs, qui n'ont pas besoin de se référer à « celui qui parle » pour se comprendre (Bournel-Bosson, 2005).

Pour Sitri (2003), l'opération de reprise est « par essence paradoxal[e] » (p.49) dans la mesure où la reprise transforme nécessairement l'objet de discours. Elle ajoute que « repris, l'objet est tout autant répété que déformé : de reprise en reprise, de déformation en déformation, il peut devenir autre ou s'épuiser, cédant alors la place à un nouvel objet » (p.51).
La fonction de la reprise se situe donc du côté de la transformation de l'objet du discours : en reprenant ses propres mots ou ceux des autres, le sujet déforme l'objet, jusqu'au « seuil de distorsion » (Fuchs, 1994) à partir duquel il se transforme.
La reprise est alors toujours reprise d'un « déjà-dit » qui a une fonction d'instrument dans l'activité dialogique au cours des autoconfrontations croisées. Afin de faire l'analyse des matériaux présentés dans cette thèse, nous pensons que l'analyse du développement des objets de discours dans le dialogue, par l'analyse des reprises successives qui le transforment, constitue un bon moyen pour identifier et signaler le développement de l'activité d'analyse des professionnels dans le cours de l'autoconfrontation. Cet outil d'analyse constitue un indicateur du développement de l'activité en cours que poursuivent les professionnels dans le cadre dialogique de l'autoconfrontation.

Il nous faut à présent être en mesure de faire l'analyse du rapport énergétique entre le « vivant » et le « déjà vécu » (l'affect) dans cette même activité, afin d'identifier dans les séquences la présence du second conflit de l'activité que nous avons décrit. Pour cela, il nous faut définir un outillage technique d'analyse à même d'identifier des indices de réalisation de l'affect dans l'activité dialogique en autoconfrontation, mais aussi à même de nous renseigner sur le devenir de cet affect dans l'activité. Autrement dit, pour investiguer l'affectivité dans le dialogue, on définira d'abord à partir de la littérature les indices multimodaux de réalisation de l'affect afin de pouvoir les identifier à l'intérieur de nos séquences. Puis, nous définirons les critères qui nous permettent d'analyser le devenir de l'affect, en lien avec l'activité de pensée : l'affectivité est-elle, ou non, un moyen du développement de la pensée ? C'est à cette question que nous allons maintenant nous intéresser pour l'élaboration de notre dispositif d'analyse.

1.2. Les moyens d'analyse du conflit affectif de l'activité : repérage des indices émotionnels de réalisation de l'affect

Le repérage d'un affect dans l'activité dialogique doit nous permettre d'identifier dans le matériel empirique la présence du conflit affectif de l'activité. Mais le repérage de ce conflit ne peut être qu'indirect, dans la mesure où il n'est pas toujours possible d'accéder au « déjà vécu ». Il nous faut dès lors définir les critères qui nous permettent d'identifier « de l'extérieur » la présence d'un affect. L'existence d'un affect nous permettra de postuler l'existence d'un conflit entre le « déjà vécu » qui fait stock, et le « vivant » qui le décontenance dans l'activité du sujet.

C'est pourquoi nous proposons de réaliser une analyse de l'affectivité en deux temps, en centrant l'analyse sur l'identification de l'affect à partir de nos matériaux de recherche. Dans le premier temps, nous chercherons à identifier les indices de l'affect à partir des indices émotionnels dans le cours du dialogue. Comme on l'a vu précédemment, l'émotion observable trahit l'affect. Nous la regardons ici comme un moyen détourné pour accéder aux affects, c'est-à-dire comme un instrument d'analyse. Une première analyse de nos matériaux nous a amené à considérer que trois modalités d'analyse devaient être retenues : la voix, la gestualité, et le contenu de la production verbale. Nous allons examiner chacune de ces modalités à partir de la littérature afin de définir les indices que nous retenons pour réaliser l'analyse des séquences de dialogues issus de l'intervention auprès des chefs d'équipe des éboueurs. Ces indices nous permettront d'identifier l'existence d'un affect dans le cours de la conversation, à partir de ses « réalisations » corporelles et langagières.

Dans un second temps, nous proposons d'analyser la dynamique de l'affectivité dans le cours du dialogue. Pour cela, il nous faudra préciser si l'affect constitue le ressort d'un développement de la pensée, ou à l'inverse, fixe la pensée sur elle-même et empêche de donner à l'affect un devenir actif qui se réalise dans un renouvellement des objets et des destinataires de l'activité.

Dans cette partie, nous reviendrons sur les différentes approches et les différentes modalités que nous avons retenues pour l'analyse – la voix, la gestualité et le contenu de la production verbale – qu'une première analyse des matériaux a permis d'identifier comme pertinentes pour répondre à notre objectif de recherche. On s'appuie ici en partie sur le travail réalisé par N. Poussin (2014) qui a cherché à « rendre compte des processus de développement du sentiment, dans l'éprouvé d'un affect, par sa reprise et sa mise à l'épreuve dans l'échange

argumentatif sur les manières de mener son activité » (p.107). Son travail constitue une tentative importante d'analyse et de conceptualisation de l'affectivité en clinique de l'activité. C'est pourquoi, nous nous appuierons sur les indices de réalisation de l'affect qu'elle a identifié : indices vocaux et indices langagiers.

Compte tenu de la conceptualisation de l'affect, il nous a semblé important de ne pas nous en tenir aux réalisations langagières de l'affect dans l'activité. La chaîne gestuelle associée aux énoncés dit aussi quelque chose de cette réalisation (Cosnier, 2003). C'est pour cette raison que nous recourons à un dispositif d'analyse multimodal des réalisations de l'affect dans l'activité dialogique. On cherche par-là à analyser à la fois ce qui peut se voir et ce qui peut s'entendre dans la situation dialogique de l'autoconfrontation. Deux contraintes importantes se posent à nous face à ce travail : la première concerne la nature de nos matériaux d'analyse qui n'ont pas été recueillis initialement pour faire l'objet d'une analyse multimodale. La seconde tient aux compétences réduites dont nous disposons pour réaliser cette analyse multimodale, qui ne sont ni celles d'un acousticien, ni celles d'un linguiste. Nous faisons le choix de nous aventurer sur cette voie d'analyse, tout en sachant que sa portée s'en trouvera nécessairement diminuée. Si cette voie s'avérait féconde, un travail pluridisciplinaire s'imposerait alors afin de spécifier les instruments de l'analyse de l'affect dans l'activité dialogique.

1.2.1. Indices vocaux de réalisation de l'affect

- *La voix comme marqueur de l'affectivité*

Les rapports entre la voix dans l'activité langagière et l'affectivité ont peu été étudiés. Faïta (2011), note que « les dimensions hétérogènes, non systématiques des actes de communication, d'ordre affectif, ou relevant des arrière-plans de l'échange, ont été exclues de la problématique pendant toute une période. » (p.41-42).

L'étude des rapports entre voix et affectivité semble poser problème. Mais la période de délaissement de ces rapports est néanmoins marquée par quelques travaux qui ont cherché à « restaurer [le] vocal au centre de l'énoncé » (Deniot, 2002, p.710) en réhabilitant sa fonction expressive et affective. Certains courants se sont intéressés à l'expression des émotions dans la voix : celui des « affective sciences » représenté par Scherer (1986, repris par Scherer, Bänziger, Grandjean, 2003) ; certains psychologues (Bänziger, 2004 ; Grandjean & Bänziger, 2009) ; mais aussi dans le champ de la linguistique (Léon, 1969, 1976, 2009 ; Aubergé, 2002 ;

Audibert, 2008 ; Lacheret, 2011a, 2011b). En psychologie du travail, M. Grosjean (1991, 2001) est la première à s'être intéressée à cette question. Nous reprendrons donc une partie de son travail pour définir les critères vocaux de réalisation de l'affect.

L'identification des émotions dans la voix est multiparamétrique (Léon, 1976, cité par Grosjean, 1991, p.93) et rend donc l'analyse complexe, puisque la modification d'un seul paramètre vocal est susceptible de modifier profondément l'interprétation que l'on pourrait en faire, « un soupir ou un pleur dans une séquence jugée comme neutre suffit à la faire juger comme triste » (Ibid.).

Grosjean note que les différentes approches sur la voix semblent rencontrer des difficultés dans la définition des termes, par exemple entre « intonation » et « accentuation », « qu'ils utilisent en permanence » (Ibid., p.120), sans réussir à trouver de consensus. Pourtant un accord semble se dégager autour de l'idée que la voix entretient des rapports avec l'affect. Aubergé, Rilliard et Audibert (2005), notent que « la parole (et la voix) est une modalité incontournable d'expression des affects de l'humain » (p.1). Konopczynski (2005) relève que « la "voix" concerne les traits paralinguistiques, toujours présents en arrière-plan dans la parole […] et servent entre autres à l'expression des émotions. » (p.33). Castarède (2005, 2007) indique également que la voix permet à l'enfant d'exprimer « toute une gamme de sentiments et d'affects » (2005, p.28), même chez le bébé : « si l'enfant ne comprend pas le sens des mots, il comprend les inflexions des voix et leur sens affectif. » (2007, p.9).

De plus, l'idée partagée de l'importance de l'intonation pour le repérage des émotions se dégage de la littérature. Cet intérêt pour l'intonation comme marqueur de l'émotion dans l'activité vocale est travaillé par la linguistique et la psychologie sous l'angle de la prosodie.

- *L'intonation*

L'intonation constitue un objet de recherche depuis longtemps. On en trouve déjà la trace dans les travaux de Vygotski et dans ceux de Bakhtine et Volochinov. Par exemple, Vygotski emprunte à Dostoïevski un extrait sur un échange entre six ouvriers qui utilisent tous le même mot pour exprimer des choses différentes (Dostoïevski, 1873, cité par Vygotski, 1934/1997, p.470-471).

Vygotski note que « On peut, comme le dit Dostoïevski, exprimer toutes les pensées, tous les sentiments et même tout un enchaînement de profondes réflexions avec un seul mot. Cela s'avère possible lorsque l'intonation transmet le contexte psychologique intérieur qui seul permet de comprendre le sens du dit mot. » (Vygotski, 1934/1997, p.471).

On retrouve également cette idée chez Bakhtine (Peytard, 1990, p.11). On l'a déjà vu, à l'opposé d'un langage neutre, Bakhtine propose de prendre en compte « l'aspect intonatoire du mot (émotionnel ou volitif, au plan psychologique) son orientation axiologique, exprimant la variété des relations axiologiques du locuteur » (Ibid.). L'intonation de la voix constitue dès lors un problème central pour la prise en compte et le repérage des affects. C'est pourquoi Bakhtine écrit également que « Le vouloir-dire doit se limiter au choix d'un genre donné et seules de légères nuances dans l'expression intonatoire (on peut prendre un ton plus déférent, plus froid ou bien plus chaleureux, introduire une intonation de plaisir, etc.) peuvent exprimer l'individualité du locuteur (l'aspect émotionnel de son dessein discursif). » (1984, p.186).

Volochinov aborde également la question de l'intonation en insistant sur son caractère social. Il reprend également, comme Vygotski, le même extrait de Dostoïevski (Volochinov, 1977, p.147) pour indiquer que « tout mot actualisé comporte non seulement un thème et une signification au sens objectif, de contenu, de ces termes, mais également un accent de valeur *appréciatif*, c'est-à-dire que, lorsqu'un contenu objectif est exprimé (dit ou écrit) par la parole vivante, il est toujours accompagné d'un accent appréciatif déterminé. Sans accent appréciatif, il n'y a pas de mot. » (Ibid.). Ainsi, « toute énonciation comprend avant tout une *orientation appréciative.* » (Ibid., p.150). A partir de l'extrait emprunté à Dostoïevski, Volochinov indique que « les six "prises de parole" des ouvriers sont toutes différentes, en dépit du fait que toutes ne consistent qu'en un seul et même mot. Ce mot, en fait, ne constitue qu'un support de l'intonation. La conversation est menée au moyen d'intonations exprimant les appréciations des locuteurs. » (Ibid., p.148). En ce sens l'intonation est un moyen expressif de « sentiments » diversifiés que les mots seuls ne peuvent exprimer : « on trouve, servant de soupapes de sécurité intonatives, des expressions telles que "C'est ça, c'est ça", "Oui, oui", "Voilà, voilà", "Eh bien, eh bien", etc. Le redoublement habituel de ces petits mots, c'est-à-dire l'allongement artificiel de la représentation sonore dans le but de donner à l'intonation accumulée un exutoire, est tout à fait caractéristique. Bien entendu, on peut prononcer le même petit mot favori avec une infinité d'intonations différentes, selon les différentes situations ou humeurs qui peuvent se présenter. » (Ibid., p.149).

De plus, nous avons déjà noté comment le rapport à l'intonation dans le travail de Volochinov peut être considéré comme un rapport affectif (cf. deuxième partie, point 3.4).

Pour Grosjean, à la suite de Volochinov, la mise en voix – l'intonation – « est la forme obligée de la mise en mot ». Elle donne à voir « l'intention, synthèse sonore de la disposition corporelle par rapport à autrui, […] forme dans laquelle va venir se mouler le contenu

verbal/substance. » (1991, p.306). C'est pourquoi, pour Grosjean, l'affect lui-même se traduit dans la production verbale par l'intermédiaire de l'intonation.

- *La prosodie*

L'approche de l'intonation dans l'activité vocale se fait majoritairement via l'étude de la prosodie, c'est-à-dire la musicalité de la voix, la variation des intonations données successivement à la voix dans l'activité langagière. Zei Pollermann (2005) distingue trois niveaux qui permettent de rendre compte de cette variation acoustique :

- le niveau suprasegmental : la hauteur moyenne de la voix, les contours mélodiques, l'énergie acoustique, le débit ;
- le niveau segmental : la précision articulatoire, articulation tendue ou relâchée, rapide ou lente ;
- le niveau intrasegmental : la qualité de la voix.

La plupart des études qui portent sur la prosodie effectuent une mesure acoustique des variations de la fréquence fondamentale de la voix, appelée F0. C'est sur cette base que certains travaux se sont intéressés à mesurer par exemple « l'intensité du discours » en étudiant les variations de la fréquence fondamentale F0 (mesurée en Hertz) (voir sur ce point, Constantin de Chanay, 2005 ; Romero, 2004, 2007). Dans le travail de Constantin de Chanay (2005), l'étude de la musicalité de la voix vise à révéler « l'engagement énonciatif » du locuteur entendu comme « investissement corporel/émotionnel du parleur » (Ibid., p.236). L'auteur note que cet investissement émotionnel ne peut se révéler à l'analyse qu'au moyen d'un outillage multimodal, ce qui l'amène à proposer une analyse – en plus de l'analyse acoustique – des gestes réalisés par le locuteur en situation, mais aussi des marqueurs de l'intensité imprimés dans les mots eux-mêmes (Romero, 2007)[19].

Grosjean (1991) avait déjà bien repéré cette difficulté dans l'analyse des rapports entre l'intonation et l'affect : l'intonation et la prosodie sont des phénomènes très complexes et la plupart des études les réduisent à l'étude de la variation de la fréquence F0. C'est pourquoi elle s'est également intéressée à d'autres modalités vocales de réalisation de l'affect comme le rythme. Sur ce point en particulier, elle identifie trois variables principales : la vitesse

[19] Dans ses travaux, l'auteure tente de comprendre les manières dont on peut « s'exprimer intensément en français » (2007, p.58). Elle décrit comment, du point de vue étymologique, l'intensité « est d'abord une tension » (op. cit., p.59) résultant d'un « écart entre deux états » : « l'intensité d'un phénomène X consiste dans l'écart (ou la différence) entre deux états x_1 et x_2 relatifs à ce phénomène » (op. cit., p.59). L'intensité, entendue comme écart, peut alors, selon l'auteure, être caractérisée au moyen de deux aspects fondamentaux : l'amplitude et le contraste. L'amplitude est le moyen langagier quantitatif d'intensification du discours, tandis que le contraste en constitue le moyen qualitatif. Tous deux sont présents dans le discours.

d'articulation, le nombre de pauses et la longueur de la pause. Elle identifie également trois variables secondaires : les pauses sonores, les répétitions et les « faux départs ». Dans son travail, elle tente de caractériser « auditivement chacune de ces scènes » (Ibid., p.230) dans lesquelles elle effectue la notation des intonations, du débit, du rythme, de la force et de la couleur de la voix. C'est de cette manière qu'elle réussit à saisir la prosodie de la voix qui constitue un moyen d'expression de l'émotion dans l'activité langagière (Trevarthen & Grathier, 2005, p.106), au-delà de la mesure acoustique de la fréquence F0.

Les travaux récents des sciences du langage et de la psychologie cherchent à modéliser les informations véhiculées par la prosodie afin de les intégrer dans le cadre de la communication homme/machine (Aubergé, 2002 ; Aubergé, Rilliard, & Audibert, 2005). Mais un certain nombre d'obstacles se posent à ces chercheurs. Aubergé (2002) note par exemple que « la prosodie est un objet complexe de la parole et il n'est pas possible de la définir dans l'absolu » (p.268). De même Audibert (2008) indique que « s'il ne fait aucun doute que le cerveau humain est capable de traiter l'essentiel des nombreuses informations transmises par la prosodie et la voix, aucune des modélisations proposées à l'heure actuelle n'est en mesure de représenter de façon fine le décodage des différents niveaux d'information véhiculées par la prosodie » (p.18). Ce champ de recherche est donc sujet à de nombreux débats non encore tranchés.

Pourtant, comme le note Aubergé (2002) « un accord est établi au niveau phonétique sur trois paramètres acoustiques de la prosodie : fréquence fondamentale intensité et durée (qui sous-tend de définir des éléments temporels de segments, objets à nouveau de discussion) » (p.268). Elle ajoute que « si on accorde à la prosodie la fonction idiolectale, et surtout la fonction émotionnelle, on doit ajouter à la prosodie les paramètres spectraux du timbre et plus généralement de la qualité de voix » (Ibid.).

- *Indices vocaux de réalisation de l'affect retenus pour l'analyse de nos matériaux de recherche*

De nombreux obstacles techniques se posent donc en ce qui concerne l'étude de la prosodie du point de vue de sa fonction émotionnelle. Mais il nous semble que dans le cadre limité de notre travail, nous pouvons conserver un certain nombre de critères issus de la littérature afin de réaliser l'analyse de notre matériau.

A partir des éléments présentés précédemment, nous retenons pour l'analyse :

- Les modulations de rythme : silences, « fausses notes » ;

- Les variations intonatives : accentuations, allongements sonores ;
- Les rires ;
- Les répétitions.

1.2.2. Indices gestuels de réalisation de l'affect

- *Geste et affectivité*

Un certain nombre de travaux en linguistique et en psychologie (Mondada, 2011, 2012 ; Cosnier, 1987, 1996, 1997) s'appuient sur la modalité gestuelle d'analyse de l'interaction, comme un moyen supplémentaire pour se trouver au plus proche de « l'écologie de l'action » (Mondada, 2012, p.131). Avec Kendon (2004), le rôle des réalisations gestuelles dans la parole est depuis longtemps reconnu.

C'est pourquoi nous reprendrons ici les ressources de l'analyse des gestes dans l'interaction afin de définir les indices gestuels de réalisation de l'affect propres à notre analyse. Trois courants de recherche nous semblent importants : les travaux des « affectives sciences » représenté par P. Ekman, les travaux de M.A. Morel en linguistique, et les travaux de Cosnier en psychologie.

Dans le courant de psychologie des « affective sciences », les travaux qui portent sur les rapports entre les gestes, le mouvement corporel et l'émotion se sont constitués dans la filiation des travaux de Darwin (1872). Ekman et Friesen (1969) se sont attachés par exemple à comprendre comment le comportement non verbal de l'individu véhicule l'émotion. Selon ces auteurs, différentes modalités non verbales ont une fonction expressive des émotions (Ibid., p.50). C'est pourquoi les travaux dans ce champ de recherche se sont intéressés en particulier à la modalité corporelle d'expression des émotions, comme celle des mouvements du visage (Ekman, Friesen, & Hager, 2002), ou celle des gestes du corps comme la posture (Argyle, 1975). Sur ce point en particulier, Argyle (Ibid.) indique les trois postures principales du corps humain : assis, debout ou couché. Mais pour Lhommet et Marsella (2015), cette première description est trop restrictive pour permettre d'étudier les rapports entre émotion et posture. C'est pourquoi un certain nombre de classifications ont vu le jour afin de préciser la fonction expressive des gestes, et notamment celle d'expression des émotions.

La codification est la plupart du temps construite autour de trois catégories de gestes : les « emblems », les « illustrators » et les « adaptators » (Ekman, & Friesen, 1969 ; Kendon,

1983). Les gestes « emblems » sont des gestes qui transportent une signification et qui sont délibérément réalisés par celui qui parle. Ils constituent des symboles conventionnels et très fortement reliés au contexte culturel (Kendon, 1983). Ce type de geste peut constituer un moyen d'expression de l'émotion. Par exemple le geste qui exprime la peur, doigts regroupés vers le haut, ou le geste de « ras le bol » français.
La catégorie des « illustrators » regroupe les gestes qui accompagnent le discours. On trouve par exemple dans cette catégorie les gestes « déictiques » (gestes de pointage, gestes de désignation, etc.) ou les gestes métaphoriques (par exemple, le geste d'imitation de l'écriture). Enfin, les « adaptators » sont les gestes qui ne sont pas en rapport direct avec le discours (se gratter la tête, etc.). Pour Ekman et Friesen (1969), ces gestes révèlent les pensées et les sentiments que le locuteur peut tenter de masquer.

En France, les travaux de J. Cosnier (1987, 1996, 1997) en psychologie constituent une ressource sur la question du rapport entre les gestes et l'émotion. Pour Cosnier (1996, 1997), il n'existe pas une langue des gestes qui serait parallèle à une langue verbale. Il n'existe qu'une composante gestuelle du langage. Les énoncés sont ainsi co-produits dans l'interactivité entre émetteur et récepteur et dans la multicanalité, à proportion variable de production verbale et non-verbale (Cosnier, 1996). Cette dernière comprend à la fois la modalité vocale et la modalité mimo-gestuelle. Cosnier (1987) indique qu'il est classique de « reconnaître au moins trois composantes à l'émotion » dans l'interaction :

- un éprouvé subjectif ;
- des manifestations corporelles végétatives ;
- des manifestations comportementales observables expressives (mimiques, gestualité, postures), ou réactives (« actions et comportements finalisés »).

Dans le cadre de ses travaux, Cosnier (Ibid.) conçoit la gestualité « énonciative » du côté de sa fonction expressive c'est-à-dire de sa capacité à transmettre un message, mais aussi du côté de sa capacité à exprimer des affects. Il note par exemple « la concomitance de gestes-mimiques-changements de postures et de phases affectives » (Ibid.).
Selon Cosnier (1996) « se poursuit dans tout dialogue un travail sur les affects : travail d'attribution d'affects à autrui et travail d'exposition de ses propres affects. » (Ibid.). Selon lui, les « "poussées" ou "phases" affectives seraient discontinues et liées de façon privilégiée à certaines représentations au cours de la chaîne co-associative construite par l'activité des deux

partenaires en interaction. » (Ibid.). Dès lors, les gestes associés ou non à la parole peuvent constituer des indices de la réalisation d'un affect dans l'activité du sujet.

Du point de vue de l'analyse gestuelle, Cosnier (1997) a proposé une classification de la gestualité conversationnelle en empruntant beaucoup aux travaux des « affective sciences ». Selon lui, il existe deux types de gestes qui se déclinent en sous catégories : les gestes « extra-communicatifs » qui sont en apparence indépendant du processus énonciatif, et les gestes « communicatifs » qui participent au processus énonciatif et/ou à sa régulation (Ibid., p.4). Les gestes communicatifs se distribuent en trois sous-groupes :

- les gestes communicatifs quasi-linguistiques : assimilés aux « emblems » décrits par Ekman et Friesen (1969), ce sont des gestes conventionnels qui peuvent se substituer à la parole et qui sont propres à une culture donnée (geste de « ras-le-bol » français, ou le doigt posé sur la tempe pour désigner la folie par exemple) ;
- les gestes communicatifs co-verbaux : ces gestes sont dépendants d'une production verbale simultanée. On distingue plusieurs sous-groupes de gestes co-verbaux : les « gestes référentiels » explicitent l'évocation verbale du référent soit en le désignant par un geste de désignation soit en l'illustrant. Dans ce cas, le corps sert d'ancrage référentiel pour représenter l'objet présent et même absent. La partie du corps désignée est identifiée au référent du discours. Les « gestes expressifs co-verbaux (mimiques faciales comme le sourire par exemple) connotent le discours et véhiculent la composante affectivo-émotionnelle de l'énoncé. Les « gestes paraverbaux » rythment les paroles et aident le locuteur à la production de ses énoncés.
- les gestes communicatifs synchronisateurs : assurent la coordination de l'interaction entre le parleur et le receveur. La synchronie interactionnelle permet de réaliser une forme de danse entre interlocuteurs dans les mouvements de tours de paroles.

Les gestes « extra-communicatifs » constituent quant à eux l'ensemble des gestes qui ne sont pas immédiatement reliés au discours énoncé (se gratter la tête, etc.). Pour Cosnier (1997) ce sont « des gestes dits de confort (auto-contacts, manipulations d'objets, grattages, balancements, stéréotypies motrices, …) qui accompagnent le discours » (p.8). Il nous semble que ce type de geste pourrait également être qualifié de « gestes d'inconfort » dans la mesure où leur occurrence peut être liée à une désorganisation de l'activité du sujet, comme c'est le cas dans les travaux de Behague (2007). C'est pourquoi ce type de geste nous semble aussi important à prendre en compte pour identifier dans nos matériaux les indices d'un affect.

Enfin, sur la question des variations de la posture, en lien avec l'émotion, les travaux de Morel (2006), en linguistique, constituent également une ressource importante. Selon l'auteure, la variation de la posture révèle une modification de l'attitude coénonciative du locuteur.

Ces variations de l'attitude coénonciative sont repérables par le regard, mais également par la posture et ses modifications. Pour Morel (2006), « il existe trois positions possibles pour le parleur-énonciateur » (p.140) :

- en côte à côte : le locuteur anticipe un consensus coénonciatif ou cherche à pallier un désaccord possible ;
- en face à face : l'énonciateur exprime une position qu'il juge différente de celle qu'il prête à l'interlocuteur ;
- en rupture : l'énonciateur adopte une position de repli sur soi. C'est une position « égocentrée » (Ibid.).

La position « en rupture » ou « en repli » nous semble pouvoir être reliée à une variation de l'adressage dans le dialogue. Alors que dans les deux premiers cas, le discours s'adresse à l'interlocuteur présent, la position de repli marque les moments où le sujet se parle à lui-même. Elle marque l'égocentrisme du dialogue intérieur en cours de réalisation lorsque le sujet se parle « en son for intérieur ». A la suite de Poussin (2014), on peut alors rapprocher cette position de « repli égocentré » avec le concept de langage égocentrique tel qu'il est repris par Vygotski. Pour ce dernier, le langage égocentrique chez l'enfant constitue « l'auxiliaire le plus intime de la pensée enfantine » (1997, p.447). Il peut indiquer de ce fait un point de « passage » entre affect et pensée. Dans ce cadre le repérage de cette forme de posture constituera dans l'analyse l'indice de la réalisation d'un affect dans l'activité dialogique.

- *Indices gestuels de réalisation de l'affect retenus pour l'analyse*

Nous avons défini l'affect du côté de la désorganisation qu'il provoque dans l'activité du sujet. Nous chercherons donc à repérer dans les séquences les gestes qui signalent quelque chose d'inhabituel dans l'activité du sujet, nous chercherons à identifier les indices gestuels de la désorganisation de l'activité consécutive à un affect. Nous retrouvons cette conception des rapports entre le geste et l'affect chez Behague (2007) en psychologie sociale. Dans son travail de thèse, cet auteur a cherché à concevoir ces rapports. Elle indique que « dans des situations de stress ou d'embarras, les gens effleurent souvent certaines parties de leur corps.

Nous retrouvons ces mêmes attitudes quand dans une réunion, les contenus du discours ou d'une discussion gênent les gens à l'écoute. Ils bougent alors beaucoup sur leur siège puisqu'ils ne peuvent pas toujours couper la parole au tribun ou donner leur sentiment en public. Ils montrent ainsi, indirectement, une certaine forme d'agacement ou d'embarras ou de désapprobation. » (Ibid., p.108). De même « l'impatience peut également être inférée lors de manifestations telles que le tapotement des doigts, le balancement du corps ou le balancement des jambes. La façon de se tenir les bras croisés devant une autre personne peut être le reflet de la tension de l'individu qui attend une confrontation et s'y prépare. » (Ibid.). Ainsi, la gestualité peut constituer à certains moments la trace d'un trouble ou d'un ébranlement de l'activité des professionnels dans l'échange. Nous nous sommes particulièrement intéressés à ces formes de gestualité. La classification des gestes proposée par Cosnier (1997), nous permettra de qualifier ces gestes dans l'analyse de nos matériaux.

Nous avons retenu pour notre analyse :

- les postures et leurs variations (en avant, en arrière sur la chaise, position « en repli ») ;
- Les gestes communicatifs co-verbaux qui accompagnent le discours ;
- les gestes extra-communicatifs : « tapotement » ou « balancement » du corps, des mains ou des doigts, etc.

1.2.3. Indices langagiers de réalisation de l'affect

Nous avons vu que la réalisation de l'affect dans l'activité prend une forme multimodale. La voix et la gestualité participent de cette réalisation et nous ont permis de définir un certain nombre de critères à prendre en compte afin d'identifier des indices de la présence d'un affect dans le cours des dialogues entre les professionnels chefs d'équipe. Nous nous intéressons maintenant à une modalité supplémentaire, celle de la réalisation de l'affect dans le mot. Par-là, nous cherchons à repérer dans le mot des indices de désorganisation du dire, au-delà et simultanément aux indices de désorganisation de la voix et de la gestualité que nous avons présentés. Mais l'analyse de l'affectivité dans le mot remplit également une autre fonction dans notre dispositif d'analyse. En effet, nous cherchons à repérer les indices de l'affect, mais également à nous informer sur son devenir dans l'activité de pensée.

Le mot constitue de ce point de vue un objet d'analyse intéressant, dans la mesure où sa transformation dans le dialogue indique un travail de la pensée dans l'activité du sujet et nous

renseigne donc sur la dynamique de l'affectivité dans le cours du dialogue : l'affect peut constituer, ou non, un moyen du développement de la pensée, et l'historicité du mot dans le dialogue constitue dès lors un moyen privilégié de notre analyse. Nous distinguons de ce fait l'analyse du mot comme moyen de repérage de l'affect et l'analyse du mot comme moyen d'identification d'un développement de la pensée.

Du côté du repérage de la désorganisation de l'activité dialogique, les travaux de Vion (2003, 2006a, 2006b) constituent un apport important pour notre travail. Il écrit que « le locuteur se construit toujours une ou plusieurs places énonciatives dans son discours. Il est à la fois le producteur de l'énoncé et l'énonciateur qui construit subjectivement un dictum (correspondant à des prises de positions vis-à-vis du réel) par rapport auquel il réagit de manière modale avec un modus verbalisé et/ou des comportements co-verbaux » (Vion, 2006b, p.4).

Les prises de positions du locuteur vis-à-vis du réel peuvent constituer de notre point de vue un indice de l'affect. En effet, le positionnement du locuteur par rapport à son dire marque à la fois le « jeu » interdiscursif présent dans toute énonciation, mais aussi le phénomène de « non adhésion à son dire » (Authier-Revuz, 1995). A la suite du travail de Poussin (2014), on peut dire que ce processus est « profondément affectif » (p.129).

Les travaux de Vion nous permettent ici d'approfondir ces processus langagiers de « non adhésion à son dire », de « jeu » et d' « interdiscursivité » en tant qu'indices langagiers de réalisation de l'affect dans le dialogue. Pour Vion, la séparation habituelle entre une partie objective et une partie subjective du dire mérite d'être discutée. Il n'y aurait pas, selon lui, d'un côté un dire objectif et de l'autre un dire qui exprimerait de manière explicite la subjectivité (exprimer ses émotions ou son ressenti par exemple). La distinction qu'il réalise entre « dictum » et « modus » est ici centrale pour comprendre de quelle manière le dire est toujours lié à la subjectivité. Le modus correspond à « la réaction d'un sujet à une représentation qu'il construit lui-même dans son discours » (Vion, 2005, p.144). Cette représentation (dictum) constitue une prise de position subjective : « le locuteur met en scène une représentation subjective d'un aspect du réel vis-à-vis de laquelle il produit une réaction qui justifie sa prise de parole. » (Ibid., p.144). D'après Vion, le dictum fait partie « d'un *déjà-là* expérientiel plus ou moins pétri de langage, un *déjà-là discursif,* un objet de discours (re)mis en communauté parce que réellement ou potentiellement déjà présent » (ibid.). Dans ce cadre, le modus correspond à une réaction subjective du locuteur vis-à-vis d'un déjà-dit. Dans le cours du dialogue, ce déjà-dit est remis au travail par le « jeu » entre sa signification

« fossilisée » (ce qu'il voulait dire ailleurs) et la signification qu'il doit prendre pour rentrer dans le contexte de l'échange actuel (ce qu'il cherche à dire maintenant). Ce processus, au-delà de son rapport à la conception de l'affectivité que nous avons posée, est signalé par Vion comme ayant à voir avec une « réaction affective » (ibid., p.146) qui ne peut se réduire à la dichotomie « objectif »/« subjectif » dans l'énonciation : « tout est subjectif dans l'exercice du langage » (Vion, 2003, p.155).

C'est pourquoi Vion (2003) souligne qu' « il […] est parfaitement possible d'analyser les problèmes de communication posés par la présence d'émotions ainsi que les marques de subjectivité inscrites dans les discours qui constituent des traces linguistiques de ce qui se joue au niveau émotionnel » (p.153). Ici, ce sont les processus de modalisation et de modulation qui permettent à l'analyste de déceler ces traces linguistiques de réalisations affectives. Les modalisations cherchent à « rendre compte du regard porté par le locuteur sur le discours construit » (ibid., p.155), tandis que les modulations visent « à rendre compte de la distance qu'instaure le locuteur par rapport à son discours, qu'il s'agisse de ses propos ou de propos rapportés. » (ibid., p. 156). Les marqueurs linguistiques des modalisations et des modulations retenues par Vion sont les suivantes :

- les commentaires méta-énonciatifs portant sur l'acte de dire : par exemple : « si je puis dire » ou « façon de parler » ;
- les commentaires portant sur la valeur illocutoire d'un fragment discursif : par exemple « sans vouloir te donner un ordre pourrais-tu… » ;
- les « atténuateurs » ou « correcteurs ponctuels de distance » : par exemple « un peu », « petit », « assez », « quand même ».

De même, Vion (2003) indique que les formes de « discontinuités discursives » marquent « les stratégies de sujets qui, tour à tour, expriment ou répriment une subjectivité, modifiant sans cesse la portée de leur discours et leurs places dans les propos construits. » (ibid., p.157-158). De ce point de vue, le « fil du discours » est assimilé par l'auteur à « une ligne sans cesse brisée » plutôt qu'à « un développement linéaire par complétion dans la continuité » (p.157). Le « fil du discours » est composé par les « décrochages » (ibid.) répétés des interlocuteurs qui signalent une désorganisation du dire et donc une forme de réalisation de l'affect dans le langage. Sur ce point, l'auteur précise qu' « autour de ces "points de brisures", nous rencontrons assez souvent des particules de discours comme "bon", "bien", "enfin",

"mais bon", "donc", "non mais", qui peuvent être accompagnées de signaux para verbaux et non verbaux afin de souligner ces décrochages » (ibid., p. 157).

Ces « points de brisures » constituent des éléments particulièrement importants pour l'analyse des indices de l'affect dans le dialogue. Les marqueurs de distanciation, de discontinuité, de modalisation et de mise en scène énonciative nous permettront de souligner dans l'analyse les différentes formes de désorganisation du dire, car ils constituent selon nous les indices de la réalisation d'un affect dans le dialogue.

2. Synthèse du codage des extraits de dialogue

Nous présentons ici une synthèse sous forme de tableau des indices retenus pour l'analyse de nos matériaux empiriques.

Modalité de réalisation de l'affect	Codage pour la transcription
VOIX	
Accents d'insistance / fausse note	en majuscule : « JE suis »
Silence	(.)
	et selon la durée : (..) (…)
Pause sonore	allongement du mot : « eu:h »
	et selon la durée : :: :::
Rires	(rires)
Répétitions	Souligné : <u>je suis je suis</u>
GESTUALITE	
Modifications posturales	Surligné en bleu : « je suis »
Gestes co-verbaux	Surligné en vert : « je suis »
Gestes extracommunicatifs d'inconfort	Surligné en rouge : « je suis »
LANGAGE	
Reprise	**En gras**
Modalisation/modulation/discontinuité	*En italique*

Tableau 10 : Synthèse des transcriptions pour le codage des extraits de dialogue

Seuls les gestes du professionnel dont nous cherchons à suivre l'affectivité seront codés à la fois sur ses tours de parole, mais également sur les tours de parole de son collègue ou de l'intervenant. La gestualité de l'intervenant n'a pas pu être prise en compte du fait du cadrage des films de l'autoconfrontation croisée qui le positionne « hors champ », sauf lorsque ces

gestes étaient visibles et remplissaient une fonction importante dans l'échange entre les professionnels. En effet, la manière de cadrer vise à mettre en avant les échanges qui se réalisent entre les professionnels eux-mêmes. C'est pour cette raison que le film est centré sur les deux professionnels, l'intervenant/chercheur se trouvant alors en contre-champ.
Pour chacun des extraits analysés, nous retenons, à la suite du travail de Poussin (2014), *qu'il y a existence d'un affect lorsqu'au moins deux types d'indices ont pu être relevés comme traces d'une perturbation de l'activité du professionnel. Ainsi, lorsque au moins deux des dimensions que nous avons relevées (voix, gestualité, mot) font apparaître des indices de réalisation d'un affect, nous postulons l'existence de cet affect dans l'activité du professionnel concerné.*

Nous analyserons deux séquences de dialogue. Chaque analyse sera précédée par une reprise du questionnement engagé par les professionnels en autoconfrontation simple. Ces éléments nous permettront de retracer plus précisément la manière dont les objets de discours se sont constitués dans l'activité dialogique des professionnels.
Nous présenterons ensuite une retranscription de la séquence analysée dans sa totalité, puis nous reviendrons dans l'analyse sur les moments les plus significatifs qui réunissent des indices de la réalisation d'un affect. Nous commencerons par repérer les indices de l'affect, afin d'identifier l'existence du conflit entre le « déjà vécu » et le « vivant », puis nous analyserons le développement des objets de discours, afin d'identifier les marqueurs du développement de la pensée dans l'échange.

Pour chacun des extraits de dialogue analysés, nous cherchons par l'analyse à suivre l'épreuve affective à laquelle se confronte l'un des deux professionnels. Nous cherchons également à comprendre ce que le professionnel concerné fait de l'affect qui désorganise son activité dans le dialogue en suivant le développement des objets de discours pour tenter de soutenir que l'affect peut constituer un moyen du développement du dialogue.
Afin de faciliter la lecture des analyses, nous avons fait le choix de nous centrer sur l'un des protagonistes du dialogue, parfois sur les deux de manière successive dans l'analyse. Cette centration sur l'un ou l'autre des professionnels ne signifie pas que l'ensemble des protagonistes du dialogue (intervenant compris) ne vivent pas eux aussi des moments affectifs qui désorganisent leur activité. C'est sans doute l'inverse qui se produit : la possibilité de vivre un moment affectif favorable pour un professionnel, pour le développement de son

activité de pensée, est conditionnée par le vécu affectif de l'ensemble des protagonistes dans la situation d'autoconfrontation, et nous pensons dans ce sens qu'il existe de nombreux « transferts affectifs » dans les situations dialogiques en autoconfrontation croisée (Quillerou, & Clot, 2013). Pourtant, afin de faciliter l'analyse, nous nous centrerons sur l'un des professionnels seulement, en évoquant au besoin les moments affectifs vécus par les autres protagonistes du dialogue.

Pour chaque extrait, nous commencerons par présenter la totalité de l'extrait, puis nous reviendrons dans l'analyse sur les moments qui nous semblent les plus significatifs d'un affect dans l'activité. Nous poursuivrons alors l'analyse en identifiant les traces d'un développement des objets de discours comme marqueurs du développement de l'activité conjointe d'analyse et de l'activité de pensée dans le dialogue.

Deux précisions s'imposent au début de cette partie empirique :

- S'agissant d'analyses d'indices visuels autant que langagiers, nous précisons au lecteur que les documents vidéos fournis en annexe sont partie intégrante des données empiriques de la thèse. Ils ne sont pas considérés par nous comme un complément à sa lecture. Ils forment comme un chapitre original de ce manuscrit, dont la prise en compte est indispensable pour la compréhension de notre travail ;
- nous fournissons également une « fiche mobile » permettant au lecteur de conserver avec lui le système de codage que nous utilisons. Ainsi pourra-t-il plus facilement réaliser le suivi de nos résultats.

3. Séquence 1 : la « mise en route » entre A. et L.

3.1. Présentation de la séquence

L'extrait d'autoconfrontation croisée que nous allons analyser porte sur les différentes manières d'afficher le tableau de répartition des tâches à la vue des éboueurs dans l'atelier de travail, et sur les effets de ces manières de faire sur l'engagement des éboueurs dans la réalisation de leurs tâches.

Rappelons que, dans le travail de co-analyse réalisé avec le collectif, la situation de « mise en route » sélectionnée pour faire l'objet d'une analyse répétée concerne le premier moment de la journée du chef d'équipe. Dans cette situation, la tâche consiste à veiller à faire respecter les horaires de départ des éboueurs sur le secteur dont ils ont la charge. Le chef d'équipe doit également veiller à ce que les éboueurs disposent de l'outillage approprié pour réaliser leur travail. Nous avons déjà indiqué que, dans cette situation de travail, le tableau de répartition des tâches constitue l'un des outils principaux du chef d'équipe. Il lui permet de signifier aux éboueurs les tâches qui lui seront attribuées sur sa journée de travail. Il comporte le nom de chaque éboueur, face auquel est précisée une affectation particulière (balayage du canton n°X, désherbage, lavage des trottoirs, etc.).

L'échange entre les deux chefs d'équipe se construit à partir de la difficulté à faire partir les éboueurs à l'heure. La fonction du tableau de répartition des tâches pour faire face à cet obstacle constitue ensuite l'objet principal qui sera discuté entre les deux professionnels.

L. affiche sa feuille de journée le matin même, tandis que A., comme on va le voir, indique qu'il affiche son tableau la veille afin de permettre aux éboueurs de se préparer « psychologiquement » à la réalisation des tâches du lendemain et afin de faciliter le départ.

Rappelons que, dans la transcription des matériaux, nous codons les gestes d'un seul professionnel, y compris sur les tours de parole de son collègue. Les variations de postures sont surlignées en bleu, les gestes qui entrent dans la catégorie des « co-verbaux » y sont surlignés en vert, et les gestes extracommunicatifs qui traduisent un inconfort sont surlignés en rouge. Seuls les gestes qui nous semblent en rapport avec les réalisations affectives de A. sont codés.

Séquence n°1 – Autoconfrontation croisée entre A. & L. – 51’21 à 59’04

1 A. : (relance la vidéo)(...) Sachant que les agents ils savent ce qu’ils ont à faire dès qu’ils ARRIVENT (.) Même moi même la veille moi
2 L. : moi pas oui (.) parce que toi ils savent DEJA (.) moi ils le savent pas
3 C. : toi ils savent la veille toi (à A.) ?
4 A. : moi le ta- le tableau est afFICHE (.) en fin de service quand ils rentrent à 13h15 (..) le tableau est affiché (.) ils savent déjà ce qu’ils vont faire demain (..) donc euh (.) **ils ont toute la nuit pour y réfléchir** (rires)
5 L. : donc ***ils devraient*** *ils devraient* eh *ils devraient* partir DIRECT
6 A. : encore BIEN plus
7 L. : **Ils *devraient*** partir direct
8 A. : Encore encore bien plus VITE
9 C. : et pourqu- pourquoi tu le fais dans ce sens-là ?
10 A. : **ils ont *toute* la nuit pour réfléchir** comment y vont prendre l’canton comment y vont si y vont où y- ou y vont l’attaquer où ils veulent euh la première BL[20] qu’ils vont ouVRIR (.) ils sont déjà condiTIONNES (.) ***normalement*** donc eu ::h
11 L. : ***normalement*** (rire)
12 A. : ***normalement*** (rire)
13 L. : à mon avis ils en **ils en rêvent pas** hein
14 A. : e ::t bah nan **j’rêve pas** (rire)
15 C. : mais justement qu::euh quel effet ça a ça ?
16 A. : bah l’effet ça veut dire que justement y-
17 C. : moi y’a des chefs qui m’ont dit
18 L. : moi pour moi ça **ça a du POSITIF et du négatif** hein
19 C. : mais c’était en atelier de benne donc c’est pas forcément comparable
20 L. : nan c’est pas comparable.
21 C. : mais je pense qu’il y a quelque chose de ça quand même. Ils m’avaient dit moi je- « surtout, je ne mets pas la veille »
22 L. : nan (.) bah c’est normal.
23 C. : « parce que SINON le lendemain il est pas là »
24 A. : Alors il a entièrement raison
25 L. : sur les bennes
26 A. : quand j’avais les bennes c’était jamais c’était pas comme ça j’affichais la feuille quand j’arrivais.
27 C. : le matin
28 A. : oui
29 C. : et là tu peux le faire là ?
30 A. : et bah pfff je pourrais le faire oui
31 C. : non mais je veux dire tu- tu peux le faire la veille ? Qu’est ce qui- qui change
32 A. : ouais mais là je vais perdre du temps là

[20] BL = bouche de lavage que les éboueurs doivent ouvrir avant d’entamer le travail de balayage afin d’humidifier le trottoir

33 C. : mais tu le fais la veille ?
34 A. : n- la veille je l'écris
35 C. : tu l'affiches tout le monde voit eu:h ce qu'il a à faire le lendemain
36 A. : voilà euh
37 L. : c'est **à double tranchant** je trouve
38 A. : quand ils rentrent à 13h15
39 L. : parce que
40 A. : ouais mais là **t'as plus de risque**
41 L. : ouais mais
42 A. : c'est du balayage (.) alors qu'avant
43 L. : pour moi c'est c'est **à double tranchant** parce-que si si si la veille tu lui as dit euh il fait euh, disons le 85
44 A. : hmm
45 L. : et puis que le lendemain eu::h t'as regardé sur t::a sur t::a y'a un agent en retard ou euh ou pas là ou euh y'a un y'a une plainte quelque part ou quoi que ce soit **si tu changes son travail** (.) et ba:::h moi ça m'était déjà arrivé euh quand il savait la veille ce qu'il faisait (.) le lendemain quand ils arrivaient et que tu avais changé leur boulot alors là **c'était la galère**
46 A. : ouais
47 L. : « mais pourquoi CI mais pourquoi CA ?
48 A. : oui oui
49 L. : et moi je voulais faire CI, et pataTI et tatata »
50 C. : donc *effectivement* **ils y avaient réfléchi la nuit** alors ? (rire)
51 L. : voilà donc si tu veux *si tu veux* c'était c'est un peu **c'est *un peu* galère** bon c'est pas tous les jours mais *c'est vrai que* ça **c'est *un peu* galère** parce que ça te donne pas de MARGE de sécurité pour TOI c'est-à-dire que quand t'arrives à:: 6h si il faut **que tu changes complètement le travail** t'as **pas à te justifier** t'as pas besoin ils le savent pas donc tu euh tu tu remodèles ton truc tu le- tu le mets y'a pas de y'a pas de conséquence que si tu leur as dit la veille (.) euh c'est ça tu peux arriver à des conséquences « ah mais tu m'avais dit j'étais à la lance eu::h et pourquoi j'y suis pa:s ? » « Ah bah oui mais tu sais parce que y'a machin qu'est pas venu patati patala » et tu pars dans des discussions pas possibles
52 A. : nan mais là là entre en jeu la diplomatie savoir comment tu vas lui répondre
53 L. : oui mais c'est du temps si tu veux eu::h **ça peut être du temps perdu**
54 A. : **ça peut être du temps perdu** ça peut être-
55 L. : ça peut être du blabla pour rien.
56 A. : oui **ça peut être du temps perdu** eu::h maintenant eu:h toi aussi si t'as prévu ton boulot le matin
57 L. : c'est vrai je te dis c'est limite c'est
58 A. : et que tu ne l'as pas encore afFICHE tu vas rectifier sur ta feuille avANT de le mettre
59 L. : voilà voilà
60 A. : ça tu vas le faire le matin aussi
61 L. : OUI mais c'est ce que je viens de te d-

62 A. : donc eu::h finalement l'un dans l'autre
63 L. : oui mais y'a pas- eux **ils l'auront pas vu**
64 A. : oui **ils l'auront pas vu** mais *bon* ils sont pas susceptibles à ce point-là *quand même* hein
65 L. : moi j'en ai-
66 C. : c'est-à-dire que toi A. ils font pas euh y- y- y- ?
67 A. : même si je modifie un agent *bon* j'vais savoir lui *bon* j'vais j'vais savoir lui dire j'v- j'vais agir avec diplomatie (.) parce que c'est vrai-
68 L. : voilà mais t'auras pas si tu veux tu seras **OBLIGE d'aller lui dire**…
69 A. : c'est vrai c'est vrai qu'y en a que ça peut emmerder « ah nan **pourquoi tu me changes** ? » *bon* puis je sais aussi à qui je vais m'adresser
70 L. : imagine tiens imagine que madame euh C. **tu lui changes** et que tu l'avais mis à la lance et tu la mets sur un autre service
71 A. : ouais
72 L. : madame J. tiens on va prendre madame J.
73 A. : ouais ouais ben c'est si y'a pas de lance
74 L. : (.) si y'a de la lance mais que **tu l'as changée** parce que tu lala y'avait un truc
75 A. : hmm
76 L. : t'auras le droit à « oui et pourquoi ci et pourquoi ça gnagnagna et pourquoi moi pourquoi pas lui pourquoi gnagna » voilà
77 A. : « et pourquoi moi » ouais mais ouais ouais mais (.) je j'évite j'évite, j'é- j'évite
78 L. : ouais nan mais là c'est parce que tu les connais (rire)
79 A. : et OUAIS ça c'- c'est
80 C. : t'év- t'évites quoi c'es::t ?
81 A. : ben j'évite de dire par exemple eu::h comme comme tu dis oui madame C. je l'ai mis à la lance euh puis pour X raison euh
82 L. : tu mets madame J. tiens on va dire
83 A. : ben tiens je vais mettre J. à sa place alors là ça va être la guerre là (.) là ça va être la guerre donc je vais pas jouer à ce jeu-là parce que je sais ce qui m'attend
84 L. : voilà
85 A. : hein bon donc VOILA ça c'est là aussi c'est le boulot c'est c'est la connaissance de son personnel
86 C. : ça veut dire qu'il y a des agents par exemple à qui tu tu vas **tu vas pas changer le boulot** ?
87 L. : voilà le problème c'est ça et ça devient un peu (.) y'aura pas d'EQUITE là
88 A. : ben pour m'éviter un peu pour m'éviter justement des blablabla le matin quoi
89 C. : oui mais alors du coup les autres ils doivent le voir ça
90 A. : ils voient rien du tout qu'est-ce qu'y voient ?
91 C. : bah que que eux le matin on est susceptible de leur changer le boulot (.) je je réfléchis *comme ça* tout haut hein et que madame C. elle **on va pas lui changer**
92 A. : non les questions les questions vont pas jusque-là non pfff faut pas non plus euh
93 L. : nan mais ça peut mettre u::n
94 A. : nan ç- ç- p::i (.) puis ça n'arrive pas finalement ça n'arrive pas

95 L. : bah moi *si tu veux* moi j'aime *pas trop* (.) j'aime *pas trop* parce-qu::e parce-que pour avoir été éBOUEUR hein eu:h

96 A. : ouais nan j'suis d'accord

97 L. : quand on avait le- le service la VEILLE alors *bon* (.) j'en rêvais pas hein mais eu:h tu faisais tu regardes tu fais « ah ouais » nan je vais même pas aller la veille tiens je vais même te dire en deuxième tranche horaire t'vois ça revient au même à peu près

98 A. : ouais hum

99 L. : t'es là « ah je fais le 80-machin euh » le 85 on va dire et puis eu:h et puis t'arrivais et puis **le service avait été changé** ça te fait UN TRUC toi tu t'es- tu t'es- eu:h (.) **CONDITIONNE** on va dire **tu t'es conditionné** pour y aller ou sinon

100 C. : en fait ils y pensent vraiment la nuit alors

101 A. : donc tu vois que c'est tu vois y'a y'a de ça ouais

102 L. : ou SINON ou SINON c'est t'as déjà commencé à faire un morceau de rue t'as déjà tu vois t'as déjà pris tes marques sur l'autre service et puis on te (.) **on te change** (.) ça peut avoir une incidence

103 A. : voilà un mec voilà EXACTEMENT un mec qu'est aux GO[21] par exemple « ah putain c'est bien demain j'suis aux GO à midi et demi eu::h j'peux demander une heure d'RC[22] » c'que qu'ça- ça s'arrête (.) c'est bon » (.) le mec le lendemain tu lui dis « ah ben non y'a pas de GO »

104 L. : et bah là il est mal (.) alors que si tu l'as pas marqué LA VEILLE

105 A. : il a eu une fausse joie.

106 L. : si y'en a pas il a RIEN VU donc il est pas DECONTENANCE donc il part au travail (.) sans RIEN (.) parce que quand un agent voilà tu lui as dit GO et que le lendemain il a pas GO et bah quand y va aller balayer il va être MOINS BIEN « fait chi::er eu::h le balai »

107 A. : oui mais (.) ils sont tellement habitués- parce que ça ça arrive souvent ça ça ça arrive souvent

108 L. : ça arrive très souvent même

109 A. : que tu prévois un mec aux GO et que le lendemain on annule (.) ils sont donc habitués y sont habitués

110 L. : et puis en plus on t'annule au dernier moment

111 C. : vas-y A.

112 A. : y y y sont habitués c'est- même que ce soit écrit la veille y sont habitués à ce que ça change donc y sont RODES (.) ils sont rodés ils sont rodés

113 L. : NAN c'est pas ça c'est c'est parce que tu mets GO **point d'interrogation** (rire)

114 A. : ben y c'est jam- jamais

115 C. : C'est vrai tu mets euh

116 A. : nan je le mets p- je pourrais *presque* le mettre je pourrais *presque* je pourrais *presque* le mettre oui oui oui je pourrais *presque* le mettre (rires)

117 L. : c'est CA c'est GO **point d'interroGATION** (rire) (.) nan mais c'est ça hein

[21] GO = tâche de ramassage des « gros objets », ou des objets « encombrants »

[22] RC = Repos compensateur que les éboueurs peuvent demander de manière ponctuelle pour partir plus tôt

3.2. Repérage du conflit affectif dans l'activité dialogique de A.

Dans cette séquence de sept minutes, nous relevons deux moments au cours desquels nous pouvons constater que les trois modalités de réalisation de l'affect concordent (voix/geste/mot).

Les tours de parole 1 à 14 décrivent la constitution d'un objet de discours dans le dialogue entre les deux chefs d'équipe, et qui concerne la fonction de l'affichage du tableau pour la « préparation psychologique » de l'éboueur à la réalisation de ses tâches.

Revenons sur ces premiers tours de parole[23]. En 1, A. indique que, le matin, dans son atelier de travail, les agents savent déjà ce qu'ils ont à faire, dans la mesure où il affiche le tableau de répartition des tâches la veille, en fin de service. Ainsi, le matin, les éboueurs n'ont pas besoin d'attendre que le tableau soit affiché pour prendre connaissance de leurs tâches journalières.

En 2, L. marque la différence sur ce point entre la manière de faire énoncée précédemment par A. et la sienne propre. Elle indique que, en affichant le tableau le matin même et non la veille, comme A., les éboueurs ne savent pas ce qu'ils auront à faire en arrivant le matin à l'atelier. Ils doivent ainsi attendre que L. affiche le tableau de répartition pour prendre connaissance de leurs tâches.

Afin de soutenir cette discordance naissante dans le dialogue entre les deux professionnels, le chercheur relance A. (en 3) afin qu'il puisse expliciter les raisons qui le poussent à afficher le tableau la veille. C'est pourquoi ce dernier rentre dans l'explicitation de sa manière de faire (en 4). Il indique que, le tableau étant déjà affiché la veille, les éboueurs peuvent prendre connaissance de leurs tâches du lendemain avant de rentrer chez eux. Selon A., cela leur permettrait de disposer de « la nuit pour y réfléchir ». Le rire associé à la chaîne verbale de l'énoncé de A., ainsi que la variation de sa posture (son buste s'avance vers le chercheur) semble marquer l'inconfort du professionnel vis-à-vis de la tournure que prend la situation d'analyse, dans laquelle il est amené à justifier auprès de sa collègue et du chercheur les choix qu'il effectue dans l'action.

[23] A ce stade de l'analyse, il est indispensable pour le lecteur de visionner la séquence vidéo à partir du DVD joint, et de se munir de l'extrait de dialogue « transportable » reporté en fin de thèse.

- **Premier moment de concordance des modalités de réalisation de l'affect**

C'est à partir du cinquième tour de parole que nous identifions le **premier moment** du dialogue dans lequel les trois modalités de réalisation de l'affect concordent dans l'activité de A.

Moment n°1 de concordance des indices de réalisation de l'affect

5 L. : donc ***ils devraient*** *ils devraient* eh *ils devraient* partir DIRECT 6 A. : encore BIEN plus 7 L. : **Ils *devraient*** partir direct 8 A. : Encore encore bien plus VITE 9 C. : et pourqu- pourquoi tu le fais dans ce sens-là ? 10 A. : **ils ont *toute* la nuit pour réfléchir** comment y vont prendre l'canton comment y vont si y vont où y- ou y vont l'attaquer où ils veulent euh la première BL[24] qu'ils vont ouVRIR (.) ils sont déjà condiTIONNES (.) ***normalement*** donc eu ::h 11 L. : ***normalement*** (rire) 12 A. : ***normalement*** (rire) 13 L. : à mon avis ils en **ils en rêvent pas** hein 14 A. : e ::t bah nan **j'rêve pas** (rire)

Les indices de l'affect sont constitués ici par :

- L'accentuation (Grosjean, 1991 ; Behague, 2007) ;
- Une modification de la posture, des gestes saccadés (Lhommet, & Marsella, 2015 ; Morel, 2006) ;
- Une distanciation vis-à-vis de son dire, la modulation de son dire (Vion, 2003).

Reprenons ces éléments dans le détail.

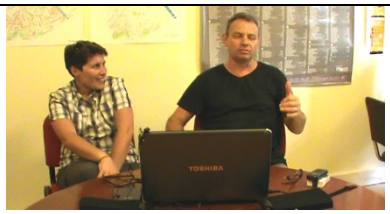
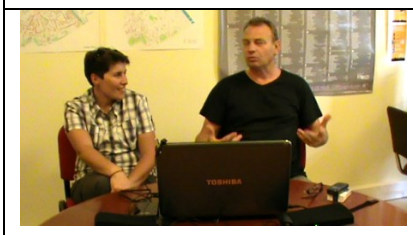
En 5, L. pointe une contradiction dans le discours de A. en marquant une prise de distance avec l'énoncé précédent. L. utilise la modulation « ils devraient » afin de pointer cette distance entre le discours de A. et ce qui se passe réellement dans son atelier. Se faisant elle tente de diriger la discussion sur l'efficacité de la manière de faire de A. Selon L., si l'affichage du tableau la veille permettait aux éboueurs de se préparer à la réalisation des tâches, ces derniers devraient partir à l'heure, ce qui n'est pas le cas.

A. convient en 6 de ce décalage en accentuant son intonation sur « BIEN ». L. réalise (en 7) une reprise de la modulation qu'elle a employée précédemment (« ils devraient »), insistant ainsi à nouveau sur le décalage entre le discours de A. et la réalité. De nouveau, A. ratifie ce

[24] BL = bouche de lavage que les éboueurs doivent ouvrir avant d'entamer le travail de balayage afin d'humidifier le trottoir

décalage en 8 en accentuant sur « VITE » pour souligner à quel point les éboueurs devraient partir plus vite sur leurs secteurs de travail le matin grâce à l'affichage du tableau la veille.
Dans le même temps, il repose son dos sur la chaise et change de posture, ce qui pourrait indiquer un certain inconfort face à L. qui semble remettre en question l'efficacité de sa manière de faire.
A ce stade de la conversation, l'échange s'oriente sur une question vive dans le métier de l'encadrement de proximité, qui concerne les tentatives des chefs d'équipe pour préparer « psychologiquement » les éboueurs à la réalisation de tâches jugées ingrates.
Afin de pousser A. à dire quelque chose de ce décalage avec lequel il semble en accord, le chercheur réalise une demande d'explicitation, en 9.
Mais A., visiblement encore engagé dans une activité intérieure, à partir des énoncés précédents, ne reprend pas la relance du chercheur et tente d'expliciter, avec un léger ton ironique, le contenu de la réflexion de l'éboueur censée se dérouler pendant la nuit (en 10). Pendant ce tour de parole, il réalise plusieurs gestes qui marquent à la fois les effets qu'il cherche à produire chez l'éboueur en affichant son tableau la veille (le faire réfléchir, le préparer à la réalisation de sa tâche), et à la fois la distance qu'il prend vis-à-vis de son analyse. Nous allons reprendre ces gestes dans le détail, car nous pensons que c'est dans ce tour de parole que les indices de réalisation de l'affect sont les plus saillants.
Durant l'énoncé en 10 (« ils ont toute la nuit pour réfléchir comment y vont prendre l'canton comment y vont si y vont où y- où y vont l'attaquer où ils veulent- la première BL qu'ils vont ouvrir. Ils sont déjà condiTIONNES (.) normalement donc euh »), A. réalise huit gestes de manière consécutive. Afin de faciliter la lecture, nous présentons ces réalisations gestuelles sous la forme d'un tableau, en vis-à-vis de la chaîne verbale simultanée, et en proposant une classification de chaque geste à partir de la catégorisation de Cosnier (1997).

Chaîne gestuelle	Chaîne verbale	Type de geste dans la classification de Cosnier (1997)
 1	ils ont toute la nuit pour réfléchir **0'01**	Geste quasi-linguistique - « réfléchir »

 2	comment ils vont prendre le canton **0’03**	Geste co-verbal référentiel kinémimique - Geste de balayage n°1 Geste expressif co-verbal - Fermeture des yeux de A.
 3	comment ils vont **0’04**	Geste co-verbal référentiel kinémimique - Geste de balayage n°2
 4	si ils vont **0’04**	Geste co-verbal référentiel kinémimique - Geste de balayage n°3 Ouverture des yeux
 5	où ils vont l’attaquer où ils veulent euh **0’05**	Geste co-verbal référentiel kinémimique - Geste de balayage n°4 Geste co-verbal référentiel - Geste de désignation
 **6**	la première BL qu’ils vont ouVRIR **0’06**	Geste co-verbal référentiel kinémimique - Mime l’ouverture d’une BL Referme les yeux
 **7**	Ils sont déjà condiTIONNES (.) normalement **0’08**	Geste paralinguistique - Geste conclusif (ouverture des mains paumes vers le haut) Ouverture des yeux

 8	donc eu ::h **0'09**	Geste co-verbal référentiel kinémimique - Geste de balayage n°5

Tableau 11 : Reprise des indices gestuels de réalisation de l'affect dans l'activité de A.

La réalisation de ces gestes simultanément à l'énoncé verbal de A. indique une posture subjective distanciée de l'analyse qu'il est en train de proposer à L. et au chercheur, afin de justifier l'efficacité de sa manière de faire.

Nous distinguons deux parties dans le cadre de cette réalisation gestuelle. D'abord, jusqu'à la réalisation du geste n°4 (cf. tableau 10), A. tente de soutenir les avantages de sa manière de faire en cherchant à les exprimer à l'aide des gestes. Chaque geste de balayage est réalisé conformément à la prescription. Ils décrivent un tracé « en huit » caractéristique. C'est donc, du point de vue de l'encadrement, un « beau » geste de balayage, réalisé selon les règles prescrites. Alors, l'éboueur qui serait en mesure de se préparer à la réalisation de sa tâche (grâce à l'affichage du tableau la veille), serait de même en mesure de réaliser de beaux gestes de balayage, ou des gestes de balayages « engagés ».

Mais ces gestes n'en restent pas moins « idéalisés » dans l'activité de A., et sont associés en permanence à la tonalité ironique de la chaîne verbale simultanée. Les yeux fermés, qui semblent renvoyer au sommeil des éboueurs, participent à cette tonalité ironique.

Cette tonalité se renforce dans la seconde partie de la réalisation gestuelle, à partir du geste n°4 qui correspond au moment où L. se met à rire. C'est à ce moment que A. ouvre les yeux puis les referme à nouveau alors qu'il mime l'ouverture de la BL[25] (geste n°6).

Contrairement aux gestes de balayage mimés précédemment par A., le geste d'ouverture de BL ne correspond pas au pattern gestuel d'ouverture d'une BL. Ce geste ne mime pas réellement le geste d'ouverture mais cherche plutôt à en dire quelque chose dans le contexte de la conversation. Il s'agit d'un geste saccadé, rapide dans lequel la main de A. réalise de petits mouvements courts de rotation qui donne une impression de « vibration » et qui accentue l'ironie associée au discours. Du point de vue de la chaîne gestuelle dans son ensemble, on note que A. réalise huit gestes différents en neuf secondes. Cela donne un effet

[25] BL = Bouche de lavage, qu'il est nécessaire d'ouvrir pour humidifier le trottoir avant de le balayer.

de rapidité aux gestes, qui ne sont pas ici directement des objets de questionnement, mais plutôt des moyens, dans le dialogue, de marquer la distance de A. vis-à-vis de ce qu'il dit.

Ainsi, la gestualité teintée d'ironie constitue donc selon nous un marqueur d'une distanciation de A. vis-à-vis de son discours, une forme de modalisation (Vion, 2006b) qui s'inscrit à la fois dans le geste, et dans la prosodie de l'énoncé.

Mais cette distanciation est également repérable dans le discours lui-même. Ainsi, A. accentue en fin de réplique « ouVRIR » et « condiTIONNES » lorsqu'il indique que l'affichage du tableau la veille devrait permettre d'obtenir un conditionnement de l'éboueur, qui serait alors mieux préparé à supporter la réalisation de sa tâche. Ces accentuations associées à la modulation « normalement » compose une musique ironique marquée par la prosodie de l'énoncé, et constitue le signe d'une distanciation de A. vis-à-vis de ce qu'il soutient dans son discours.

On pourrait dire qu'il soutient quelque chose auquel il ne croit pas complètement. Il peut entrevoir dans ce qu'il dit un décalage vis-à-vis de ce que vivent les chefs d'équipe dans leur activité pratique et le constat qu'ils font des difficultés liées au départ des éboueurs lors de la mise en route. L'inconfort de A. vis-à-vis de ce décalage se révèle à la fois dans la réalisation gestuelle et dans la chaîne verbale du discours.

A. éprouve un trouble lié à ce qu'il fait à ce moment-là : il cherche à justifier auprès de sa collègue les raisons pour lesquelles sa manière de faire est efficace. Dans le même temps le départ des éboueurs le matin constitue une préoccupation importante de A. et une source de questionnement. Le cadre de l'autoconfrontation croisée constitue alors un moyen pour lui de mettre au travail cette préoccupation, soutenu par sa collègue qui marque à nouveau en 11 (« normalement ») le décalage entre les effets supposés de la manière de faire de A. sur les éboueurs et ses effets réels. Elle invite ainsi A. à poursuivre la conversation sur ce point.

En 12, A. reprend à nouveau cette modulation, comme pour marquer son accord et poser ce décalage comme un objet de discours à poursuivre dans la suite de la conversation. Lors de cet énoncé son regard se dirige vers le bas, et semble marquer son embarras.

Le mot « normalement » nous semble particulièrement important ici car il permet d'illustrer la variation en cours du rapport entre le « déjà vécu » et le « vivant » dans l'activité de A. Il marque « ce qui devrait être » au regard de « ce qu'il se passe réellement ». Ainsi, dans la situation d'autoconfrontation, ce « normalement » vient questionner ce qui était établi à priori, déjà dit ou déjà vécu par A., en mettant sa manière de faire « à découvert », c'est-à-dire en l'exposant à la critique dans le cours de l'échange. Dans la situation, les instruments de son

activité pratique, les présupposés qui guident son action, sont remis en discussion. C'est pour cette raison que l'affect se réalise dans l'activité de A., à l'intérieur de ce moment dans lequel il cherche lui-même à retrouver les buts et les mobiles associés à sa manière de faire.
Ce qui était « déjà pensé » chez A. est repris comme objet de questionnement dans le dialogue entre les deux professionnels. Ce « déjà pensé » est percuté dans l'échange, et cette percussion se manifeste dans le mot « normalement » que les deux professionnels répéterons à trois reprises (en 10, 11, 12).

- **Second moment de concordance des indices de réalisation de l'affect**

Nous identifions un **second moment** dans lequel les indices de réalisation de l'affect concordent. Il se situe en fin de séquence, alors que A. et L. discutent des effets d'un changement de tâche de dernière minute, comme cela arrive souvent, sur l'engagement de l'éboueur dans la réalisation de cette tâche.

Moment n°2 de concordance entre les indices de réalisation de l'affect

103 A. : voilà un mec voilà EXACTEMENT un mec qu'est aux GO[26] par exemple « ah putain c'est bien demain j'suis aux GO à midi et demi eu::h j'peux demander une heure d'RC[27] » c'que qu'ça- ça s'arrête (.) c'est bon » (.) le mec le lendemain tu lui dis « ah ben non y'a pas de GO »
104 L. : et bah là il est mal (.) alors que si tu l'as pas marqué LA VEILLE
105 A. : il a eu une fausse joie.
106 L. : si y'en a pas il a RIEN VU donc il est pas DECONTENANCE donc il part au travail (.) sans RIEN (.) parce que quand un agent voilà tu lui as dit GO et que le lendemain il a pas GO et bah quand y va aller balayer il va être MOINS BIEN « fait chi::er eu::h le balai »
107 A. : oui mais (.) ils sont tellement habitués- parce que <u>ça ça arrive souvent</u> ça <u>ça ça arrive souvent</u>
108 L. : ça arrive très souvent même
109 A. : que tu prévois un mec aux GO et que le lendemain on annule (.) ils sont donc habitués y sont habitués
110 L. : et puis en plus on t'annule au dernier moment
111 C. : vas-y A.
112 A. : y y y sont habitués c'est- même que ce soit écrit la veille y sont habitués à ce que ça change donc y sont RODES (.) <u>ils sont rodés ils sont rodés</u>
113 L. : NAN c'est pas ça c'est c'est parce que tu mets GO **point d'interrogation** (rire)
114 A. : ben y c'est jam- jamais

[26] GO = tâche de ramassage des « gros objets », ou des objets « encombrants »
[27] RC = Repos compensateur que les éboueurs peuvent demander de manière ponctuelle pour partir plus tôt

115 C. : C'est vrai tu mets euh 116 A. : nan je le mets p- je pourrais *presque* le mettre je pourrais *presque* je pourrais *presque* le mettre oui oui oui je pourrais *presque* le mettre (rires) 117 L. : c'est CA c'est GO **point d'interroGATION** (rire) (.) nan mais c'est ça hein

Au cours de cette séquence, nous relevons les indices suivants de réalisation de l'affect dans le dialogue :

- Les répétitions, accentuations et marques de discontinuité du discours (Grosjean, 1991 ; Vion, 2003) ;
- Le changement de posture (Lhommet, & Marsella, 2015 ; Morel, 2006) ;
- Des gestes expressifs co-verbaux (Cosnier, 1997).

Reprenons dans le détail.

En 100, A. marque son accord partagé avec L. sur les effets d'une modification de la tâche de l'éboueur. Alors qu'il s'apprête à exprimer ces effets sur l'éboueur, L. prend la parole pour terminer l'énoncé de A. à sa place en 104.

Elle indique que la modification de la tâche au dernier moment entraîne chez l'éboueur un sentiment de « mal-être », ce qui sera repris par A. en 105 sous l'angle de la « fausse joie ». La tâche des GO à laquelle font référence les deux chefs d'équipe est considérée dans les ateliers de travail comme une tâche valorisée, à l'opposé de la tâche de balayage, par exemple, qui est plutôt considérée par la plupart des éboueurs comme une « corvée » parce qu'elle est plus pénible.

Ainsi, l'objet de discours se précise dans ces tours de parole autour des effets de la modification d'une tâche valorisée par l'éboueur. C'est en ce sens que, selon A., l'éboueur auquel on a attribué une tâche valorisante peut ressentir une « fausse joie » lorsqu'on la lui retire pour lui attribuer une tâche plus ingrate, comme le balayage. Mais A. reste en désaccord avec L. du point de vue de l'affichage du tableau : pour lui, le fait d'afficher le tableau la veille ne change pas le problème entraîné par une modification de la tâche au dernier moment. Alors que pour L., en 106, le fait d'attendre le dernier moment pour afficher le tableau permet de ne pas laisser les éboueurs voir que la tâche a été modifiée et permet alors d'éviter qu'ils ne puissent être « décontenancés » par cette modification. Le désaccord de A. sur ce point est marqué par la modification de sa posture au moment où L. énonce « donc il part au travail sans rien ». Ici, A. réalise une moue significative.

C'est pourquoi, la poursuite de la conversation se concentre sur un nouvel objet énoncé par A. en 104. Selon lui, c'est parce que cette situation se produit très fréquemment au sein des ateliers de travail que les éboueurs peuvent supporter la modification des tâches. Dans les énoncés 107, 109 et 112 les éboueurs sont « habitués » à la modification de leur tâche, ce qui sera repris ensuite par le mot « rodé » en 112. Ici, A. réalise simultanément à la chaîne verbale un geste extracommunicatif avec son pied qui tape sur le sol, comme pour accentuer corporellement le mot « rodés ». On note également que A. accentue le mot du point de vue de la prosodie afin de mettre en discussion auprès de sa collègue ce nouvel objet.

Mais plutôt que de reprendre cet objet dans le discours, L. indique que, si les éboueurs sont rodés, c'est parce que A. marque sur son tableau, à destination des éboueurs, la modification toujours potentielle de la tâche par un « point d'interrogation ». Le point d'interrogation permettrait ainsi de préparer l'éboueur à la fois à la tâche qu'il réalise, mais également à la modification de cette tâche toujours possible.

Le chercheur questionne A. en 115 afin qu'il explicite sa manière de prendre en compte dans la préparation du tableau, ce changement toujours potentiel de la tâche. La réaction de A. en 116 laisse supposer que ce dernier est affecté par cette nouvelle possibilité énoncée par L. Il commence par indiquer qu'il ne retranscrit pas de point d'interrogation sur le tableau, mais, sans terminer cet énoncé, il réalise qu'il serait en mesure de le faire. A l'intérieur de ce tour de parole, on suppose donc l'existence d'un affect chez A. alors qu'il découvre une nouvelle possibilité d'agir dans son activité pratique. Les indices de cet affect se retrouvent à plusieurs niveaux dans l'énoncé 116. D'abord au niveau gestuel, A. change soudainement de posture alors qu'il indique « je pourrais presque le mettre ». Alors qu'il était assis, buste collé contre le dossier de sa chaise, il s'avance vers l'intervenant et vers sa collègue. C'est également à ce moment qu'il se met à sourire (geste expressif co-verbal).

D'autre part il réalise un geste co-verbal référentiel lors de la dernière occurrence de « oui oui oui je pourrais presque le mettre » qui mime le point d'interrogation qu'il pourrait ajouter au tableau afin que les éboueurs puissent se préparer aux éventuelles modifications de tâches. Du point de vue de la chaîne verbale on note quatre répétitions de « je pourrais presque le mettre », qui signale la prise de conscience par A. de cette nouvelle possibilité d'action avec le tableau, qu'il n'avait jusqu'alors pas envisagée.

De plus, l'énoncé « je pourrais presque le mettre » indique à nouveau, selon nous, l'existence d'un conflit affectif à l'œuvre dans l'activité de A., entre le « déjà vécu » et le « vivant ». L'emploi du conditionnel « je pourrais » marque une variation du rapport entre l'expérience

déjà vécue de A., qui ne dispose pas du « point d'interrogation » comme moyen d'action, et l'expérience de la découverte qu'il fait dans le cours de l'échange avec L. Dans cet énoncé, A. découvre une nouvelle possibilité d'action sur le tableau de répartition des tâches qui modifie alors, au moins potentiellement, les instruments de son activité pratique.

Sur la base des deux moments que nous avons analysés, nous concluons à la présence d'un éprouvé affectif chez A. dans cette séquence, d'abord lorsqu'il doit justifier auprès de sa collègue et du chercheur sa manière de faire, et ensuite lorsqu'il prend conscience dans le dialogue d'une nouvelle possibilité d'agir afin de préparer les éboueurs à la modification de leur tâche le matin. Ces éléments indiquent selon nous l'existence d'un conflit à l'œuvre entre le « déjà vécu » et le « vivant » dans l'activité de A. qui se révèle par l'affect. Son activité est affectée dans la situation par les arguments de sa collègue qui questionne l'efficacité de sa manière de faire.

3.3. Repérage du conflit lié à la triade dans l'activité de A. : analyse du développement des objets de discours et des indices du développement de la pensée

Il nous faut maintenant analyser plus en détail la séquence d'autoconfrontation croisée entre A. et L. – que nous avons jusqu'à maintenant essentiellement regardée sous l'angle du conflit affectif de l'activité – du point de vue du développement des objets de discours. Cette seconde partie de l'analyse nous permettra d'identifier la présence du conflit de l'activité – dirigée simultanément vers l'objet et vers les autres dont l'activité porte sur cet objet – et de ses effets développementaux sur le pôle objet et sur le pôle autrui de la triade.

Le premier moment affectif que nous avons identifié se déroule entre les tours de parole 5 à 14. Il se termine sur le constat partagé, mais embarrassant pour A., d'une différence entre les buts qu'il poursuit dans son activité pratique (afficher la veille pour préparer l'éboueur à la réalisation de sa tâche), et les effets potentiellement indésirables, mais pas encore explicites à ce moment du dialogue, de cette activité sur celle des éboueurs. L'objet de discours porte sur ce décalage et, pour faciliter la lecture de notre analyse, nous partirons de cet objet que nous nommerons « O1 » pour suivre ses développements dans le discours de A. et de L.

Nous identifions dans l'analyse trois mouvements successifs de transformation de l'objet O1 que nous allons reprendre un à un en analysant son développement en nous appuyant sur les processus de thématisation et les processus de reprises.

Pour rappel, le processus de thématisation (Sitri, 2003) fait référence à la constitution des objets de discours lors d'une séquence dialogique. Un segment d'énoncé se détache par dislocation de l'énoncé initial, et l'objet de discours n'est constitué que s'il est repris par l'interlocuteur.

- **Mouvement n°1 : les effets contrastés de l'affichage du tableau la veille ? (O1→O2)**

L'énoncé du chercheur, en 15, organise le développement de l'objet de discours O1. Il réalise une demande d'explicitation adressée à A. « mais justement qu:::euh quel effet ça a ça ? ». Ce faisant, il pousse les deux professionnels à reprendre de façon plus précise les effets associés à l'affichage du tableau la veille.

En 16, A. commence à expliciter les effets de sa manière de faire sur les éboueurs. Il réalise ici une hétéroreprise[28] du segment « quel effet » énoncé par le chercheur et tente de le compléter en y ajoutant de nouveaux éléments. Mais il est coupé par le chercheur qui tente de rapatrier le discours tenu par certains chefs d'équipe en atelier de collecte pour soutenir l'élaboration (en 17).

En 18, L. reprend le segment d'énoncé « quel effet » (hétéroreprise avec ajout) en le complétant de « ça a du positif et du négatif hein». L'objet O1 qui concerne initialement les effets généraux de l'affichage du tableau sur les éboueurs se concentre dès lors ici sur la reprise de ces effets. Cette reprise introduit notamment l'idée que la manière de faire de A. est un mode opératoire risqué. Cela indique également, en creux, la préférence de L. pour le mode opératoire qu'elle utilise dans sa propre activité, et qui consiste à afficher le tableau le matin, juste avant le départ des éboueurs sur leurs secteurs de travail.

La reprise dans cet énoncé adressé à A. a pour fonction de marquer cette préférence et l'invite alors à poursuivre la discussion à partir des risques perçus par L. vis-à-vis de l'affichage du tableau la veille. En 37, le segment « c'est à double tranchant je trouve » constitue une autoreprise de L. qui insiste à nouveau sur cet aspect risqué. L'élément disloqué « je trouve » marque bien son positionnement vis-à-vis du mode opératoire de A. qu'elle juge risqué.

[28] Pour Bernicot, Salazar-Orvig, & Veneziano (2006), une hétéroreprise est la reprise d'un segment préalablement énoncé par autrui. Elle peut être éventuellement complétée de nouveaux ingrédients.

En 40, l'énoncé de A., « t'as plus de risque », constitue une hétéroreprise de « double tranchant » qui rend explicite le caractère potentiellement risqué associé à l'affichage du tableau la veille. Mais il est aussitôt complété par A. en 42 par « c'est du balayage ». Ce dernier segment constitue une forme de discours rapporté indirect (Bournel-Bosson, 2005). En effet, l'idée que le balayage serait une tâche moins pénible que la collecte est une idée très répandue dans le milieu de travail. Selon A., l'affichage du tableau la veille n'aurait donc pas les mêmes effets dans un atelier de balayage, comme c'est le cas de A. et de L., et dans un atelier de collecte, car les tâches y sont différentes.

Face à cet argument qui fait autorité dans le milieu, L. est poussée à préciser sa pensée. Le segment « à double tranchant » repris en 43 par L. est alors complété en 45 par un ensemble d'arguments qui précisent et développent l'objet de discours du côté de l'explicitation des risques associés au mode opératoire employé par A. (« si y'a un agent en retard » ; « si y'a une plainte quelque part » ; « si tu changes son travail »).

- **Mouvement n°2 : la reprise des effets négatifs associés au mode opératoire de A. (O2→O2a)**

Dans ces deux énoncés (43 et 45) et les suivants (51), L. rend explicite à la fois les conditions du risque (« si la veille tu lui as dit euh il fait euh, disons le 85 », « et puis que le lendemain […] y'a un agent en retard », « y'a une plainte quelque part », « si tu changes son travail ») ainsi que les effets associés à l'affichage du tableau la veille (« c'est un peu galère », « ça te donne pas de marge de sécurité pour toi », « t'as pas à te justifier t'as pas besoin ils le savent pas », « ça peut arriver à des conséquences », « tu pars dans des discussions pas possibles »).

Notons ici la modulation « un peu », employée deux fois par L. au cours de cet énoncé, de même que « si tu veux » et « c'est vrai » qui traduisent une forme de dialogue intérieur qui se réalise simultanément aux échanges.

De plus, notons que cette opération qui précise les risques et les effets négatifs de l'affichage du tableau la veille constitue une forme de partition de l'objet de discours (Sitri, 2003). L'objet initial (O2 : les effets de l'affichage du tableau la veille) est divisé en plusieurs sous objets (O2a : les effets négatifs sur l'éboueur) qui seront ensuite repris dans l'échange par les deux professionnels.

L. rend ainsi explicite les risques qui sont selon elle associés à l'affichage du tableau la veille. Face à l'argumentation de sa collègue, A. cherche, en 52, à justifier sa manière de faire.

Il réalise une hétéroreprise avec ajout de l'énoncé précédent de L. (51) repris par le segment « là là » et complète son assertion par « entre en jeu la diplomatie savoir comment tu vas lui répondre ». Il introduit ici la notion de ressource qui permet de « contenir » ou de « faire avec » le risque dans la situation de mise en route, signifiant ainsi à L. que le risque n'empêche pas, théoriquement, la réalisation de la mise en route. Cet élément est immédiatement repris par L. en 51 qui ajoute le risque de « perte de temps » associé à la diplomatie.

En 54, A. reprend ce nouveau risque pour l'activité du chef d'équipe. Lors de ce même moment, il lève les yeux vers le haut, indiquant ainsi le processus de dialogue intérieur dans lequel l'engage la conversation. Durant l'énoncé 56, ses yeux restent levés et les allongements prosodiques sont marqués sur les « euh » qui accompagnent son discours. Ces éléments marquent le travail de la pensée à l'œuvre chez A. qui continue à chercher une justification face aux remarques de sa collègue.

Les énoncés de A., en 56 et 58, comparent la perte de temps associée à la diplomatie envers les éboueurs, à la perte de temps associée à la manière de faire de L., qui modifie le tableau avant de l'afficher le matin. A. organise ici la comparaison entre les deux modes opératoires relatifs à l'affichage du tableau en relativisant leurs différences. Ce relativisme est marqué en 62 grâce au segment « finalement l'un dans l'autre » qui semble indiquer que les effets seraient les mêmes pour un mode opératoire comme pour l'autre (affichage la veille ou le matin), du point de vue de la perte de temps.

On note ici une forme de quiproquo entre les deux professionnels. Alors que A. ramène le risque de perte de temps au temps pris pour modifier la tâche sur le tableau, les énoncés de L. précédents portaient sur le temps perdu à expliquer aux éboueurs les raisons qui ont amené à la modification de leur tâche.

C'est pourquoi l'objet de discours se reprécise en 63 et 64. En 63 L. insiste sur les effets différents des deux manières de faire et en reprenant les termes de l'objet de discours initialement posés en 51 (« t'as pas à te justifier t'as pas besoin ils le savent pas ») avec « ils l'auront pas vu ». Ce segment est repris et validé en 64 par A. qui le complète alors par « ils sont pas susceptibles à ce point-là », accolé à la modulation « quand même » qui souligne à la fois l'objection de A. vis-à-vis du discours de L., et une forme de pensée intérieure extériorisée.

Le chercheur réalise une relance en 66 afin de pousser A. à expliciter son dernier énoncé. La réponse de A., en 67, les hésitations répétées ainsi que la répétition de « bon » à deux reprises

marquent la discontinuité de son discours et constituent l'indice d'un dialogue intérieur en cours de réalisation.

L. insiste en 68 sur la perte de temps associée selon elle à la diplomatie qu'il faut déployer face à l'éboueur lorsque sa tâche doit être modifiée le matin alors qu'il en a déjà eu connaissance la veille. Dans le même temps, cette reprise a pour fonction de pousser A. à développer encore davantage son propos.

C'est pourquoi, en 69, A. avance un nouvel argument qui lui permet de s'expliquer avec sa manière de faire « bon puis je sais aussi à qui je vais m'adresser ». Il réalise dans ce même énoncé une hétéroreprise de « tu changes complètement le travail » énoncé en 51 par L., mais en l'intégrant au discours qu'il rapporte de l'éboueur « ah nan pourquoi tu me changes ? ». Cette forme de discours rapporté de l'éboueur, qui reprend simultanément un dire antérieur de la situation d'autoconfrontation marque ici la tentative de A. d'intégrer dans son discours les risques énoncés par sa collègue. La répétition de « c'est vrai » dans le début de l'énoncé marque son accord partagé avec L. sur l'existence de ces risques.

Mais le développement de nouveaux arguments (la diplomatie, savoir à quel éboueur on peut modifier la tâche) indique également que A. tente de s'appuyer sur les remarques de sa collègue afin de réfléchir aux buts et aux mobiles associés à sa manière de faire. En cherchant dans la confrontation une forme de parade aux arguments de sa collègue, il est en mesure de formuler verbalement et de manière plus précise les buts qui guident son action en situation de travail.

- **Mouvement n°3 : la connaissance de son personnel et le principe d'équité (O2a→O3)**

Mais ce travail de la pensée se réalise sur fond d'une certaine résistance de A., qui cherche à justifier auprès de sa collègue l'intérêt du mode opératoire qu'il choisit de réaliser. Face à cette résistance, L. développe une argumentation « itérative » qui pousse A. dans ses retranchements.

Ces éléments se manifestent particulièrement clairement dans les tours de paroles 68 à 74 qui organisent à nouveau le développement de l'objet de discours.

En 70, L. s'appuie sur un exemple qu'elle introduit par « imagine tiens ». Elle construit une situation fictive qui vise à mettre au travail le point de vue de son collègue. Elle mobilise deux éboueurs de l'atelier de A., qu'elle connaît pour y faire régulièrement des remplacements, C. et J., en mettant en scène la modification de leur tâche afin que A. puisse envisager ses effets

(« tu l'avais mis à la lance[29] et tu la mets sur un autre service »). Mais A. commence d'abord par résister à cette mise en scène, en 73, en imaginant à son tour que, dans cette situation fictive énoncée par L., il pourrait ne pas y avoir de lance à attribuer (« ouais ouais ben si y'a pas de lance »).

Face à l'insistance de L. en 74, A. est finalement contraint (en 75) de s'imaginer la scène et marque alors sa participation par un « hmm » qui montre l'engagement de sa réflexion à partir de cette situation fictive. En 76, L. énonce la conséquence de cette modification de la tâche en rapportant le discours de l'éboueur « oui et pourquoi ci et pourquoi ça ». Ce dernier segment insiste sur l'aspect négatif de la réaction de l'éboueur, en même temps que « l'inutilité » de son discours, qui fait perdre du temps au chef d'équipe. Ce jugement porté sur la contestation de l'éboueur effleurait déjà en 49 et en 51 de manière ponctuelle, mais n'avait pas été rendu explicite par les deux professionnels.

Ce jugement est repris et validé en 77 par A., mais aussitôt complété par le connecteur argumentatif « ouais mais » suivi de « j'évite ». En 80, le chercheur pousse de nouveau A. à expliciter ce dernier segment.

Dans cet objectif, A. reprend en 81 l'exemple proposé par L. qui lui permet d'affirmer son point de vue (« comme tu dis oui »), et souligne en 83 les conséquences possibles de sa manière de faire dans cette situation « alors là ça va être la guerre là ».

Deux éléments importants ressortent à ce stade de l'analyse : premièrement, un certain nombre de traces indiquent un développement du dialogue intérieur en train de se faire chez A. comme chez L. à mesure qu'ils avancent dans l'argumentation.

Mais également, nous notons que la modalité discursive majeure est celle d'une « contre argumentation », c'est-à-dire une recherche systématique, par L. et par A., d'arguments qui pourraient permettre de justifier leur manière de faire différente, contre celle de leur collègue. Les indices les plus marquants de cette forme discursive concernent par exemple les « mais » ou « oui mais » qui interviennent en début d'énoncé (en 40, 41, 52, 53, 56, 61, 63) et qui marquent une opposition tranchée dans l'argumentation entre les deux chefs d'équipe. Autrement dit, ils semblent ne pas prendre en charge ensemble la difficulté partagée à engager l'éboueur dans la réalisation de sa tâche.

Mais cette forme argumentative ne semble pas affecter le processus de développement de la pensée dont on a pu retrouver quelques traces dans l'analyse ci-dessus. Les marques

[29] Lance : tâche attribuée aux éboueurs qui consiste à nettoyer le trottoir au moyen d'un jet d'eau

d'hésitations, les modulations et la distanciation vis-à-vis des énoncés indiquent qu'une forme de dialogue intérieur se réalise de manière simultanée dans le cours de l'échange. Nous faisons l'hypothèse que la difficulté des chefs d'équipe à prendre en charge conjointement la question de l'engagement de l'éboueur dans la réalisation de sa tâche est lié à sa constitution dans le cours de la conversation. A. et L. constituent cet objet dans le dialogue, en se confrontant dans l'analyse à leurs manières de faire.

En 85, A. organise à nouveau le développement de l'objet de discours. Il réalise une hétéroreprise du segment « c'est la connaissance de son personnel » qui renvoie à l'énoncé de L. en 78 (« c'est parce que tu les connais »). A ce stade de la conversation l'objet de discours porte donc sur la possibilité de modifier la tâche d'un éboueur, en portant attention à l'éboueur à qui on demandera de réaliser une autre tâche que celle prévue initialement.
Mais le chercheur pousse à nouveau A. à expliciter ce dernier point. En 83, le segment « ça veut dire » marque une tentative de sa part pour reformuler l'objet de discours, et anticipe sur la mise en discussion d'un nouvel ingrédient.
L'élément introduit ici concerne la question de l'équité dans la répartition des tâches, avec l'idée, souvent défendue par les chefs d'équipe du collectif, que la répartition doit être équitable afin que chaque éboueur puisse réaliser les mêmes tâches que les autres sur une période donnée. Le questionnement du chercheur porte sur cette question, car la connaissance du personnel permet à A. de ne pas modifier la tâche de n'importe quel éboueur.
Il y aurait donc des éboueurs pour lesquels on pourrait modifier la tâche, et d'autres pour lesquels cela ne serait pas envisageable, ne respectant pas ainsi le principe d'équité communément admis.
En 87, L. réalise une hétéroreprise de l'énoncé du chercheur (« y'a des agents a qui tu vas pas changer le boulot ») sous la forme de « y'aura pas d'équité là », en réaffirmant ainsi sa posture vis-à-vis de la manière de faire de A.
Plutôt que de reprendre la relance du chercheur, A. cherche en 88 à se justifier en reprenant l'argument de la perte de temps rapporté ici par « pour m'éviter des blablabla le matin ».
En 89, le chercheur pousse encore une fois A. dans ses retranchements et insiste en formulant l'hypothèse que les éboueurs doivent repérer quels sont ceux d'entre eux dont la tâche est susceptible d'être modifiée. Là encore, A. résiste d'abord à cette hypothèse en 90 en reprenant par la négative l'hypothèse formulée par le chercheur (« ils voient rien du tout »). Le dernier segment de cet énoncé « qu'est-ce qu'y voient ? » pousse le chercheur à reformuler son

hypothèse de manière plus précise en 91. Dans cet énoncé, le chercheur, qui sent la résistance de A., affecté par la situation, module son dire au moyen de « je réfléchis comme ça tout haut hein » qui marque le caractère discutable de l'hypothèse ainsi posée.

C'est pourquoi, en 92, A. se sent autorisé à invalider l'hypothèse, sans toutefois être en mesure de le justifier dans le détail. Le segment « non les questions vont pas jusque-là » montre son scepticisme vis-à-vis de l'hypothèse formulée par le chercheur. Cet énoncé est complété par un bruit caractéristique d'une pensée sollicitée, qui ne trouve pas de mot pour se réaliser (« pfff ») accompagné en 94 d'indices d'une discontinuité de son discours « ç- ç- p::i » qui renforce l'idée d'une forte activité intérieure.

A cet instant, le regard de A. est dirigé vers le haut et son bras est posé sur sa tête, ce qui constitue une forme de « posture réflexive » qui indique à nouveau un dialogue intérieur en cours de réalisation. Le segment « puis ça n'arrive pas finalement ça n'arrive pas » qui accompagne ce dialogue intérieur en constitue une marque importante, dans la mesure où cet énoncé s'adresse à A. lui-même alors qu'il continue de réfléchir. Il peut être considéré en cela comme une forme de langage « égocentrique » (Vygotski, 1997).

En 92, L. marque à nouveau son positionnement vis-à-vis du mode opératoire de A. par « moi j'aime pas trop » qu'elle reprendra deux fois dans cet énoncé. Elle complète son énoncé en revenant sur son expérience d'éboueur (« pour avoir été éboueur hein »). Cette modification du point de vue de L. semble avoir un effet immédiat sur A., toujours en train de réfléchir sur la base des échanges précédents, qui marque en 96 son accord partagé avec sa collègue accompagné d'un geste de la main dirigé vers elle (« ouais nan j'suis d'accord »).

Au cours des énoncés de L., A. adopte une forme de posture « en repli » (Morel, 2006) qui se poursuivra jusqu'en 102, marquant ainsi son engagement dans la durée dans une activité de pensée sur son activité propre.

- **Mouvement n°4 : Les effets négatifs de l'affichage la veille et l'exemple des GO (O3→ O2b)**

En 103, A. change de posture, comme pour marquer son retour dans la conversation, et s'appuie sur un exemple afin de marquer son accord partagé avec L. à propos des risques associés à l'affichage du tableau. Le segment « voilà exactement » signale cet accord partagé et introduit l'énoncé. L'exemple porte ici sur la tâche des GO qui est une tâche particulièrement appréciée des éboueurs.

Si l'on suit Sitri (2003), cette opération constitue une partition et désigne la focalisation sur l'un des ingrédients de l'objet de discours, la tâche des GO (O2b).

A. rapporte à plusieurs reprises le discours de l'éboueur qui est satisfait d'avoir été affecté sur cette tâche avec « c'est bien demain je suis aux GO », « hop à midi et demi je peux demander une heure d'RC », « c'est bon ». Dans cet énoncé le segment « le lendemain tu lui dis "ah ben non y'a pas de GO" » vise à accentuer dans le discours de A. l'effet ressenti par l'éboueur lors de la modification de la tâche. Les deux silences de cet énoncé participent également à cet effet de contraste qui souligne la « violence » de l'annonce du chef d'équipe pour l'éboueur.

Le segment « il a eu une fausse joie » énoncé par A. en 105, de manière consécutive à « et bah là il est mal » énoncé par L. en 104 marque à nouveau l'accord de A. sur les effets de l'affichage du tableau la veille sur l'activité de l'éboueur.

Mais la moue significative qu'il réalise simultanément montre également son désaccord sur les effets différenciés entre son mode opératoire et celui de L. En 106, L. réalise la reprise des arguments précédemment énoncés : « il a rien vu », « il est pas décontenancé », « quand il va aller balayer il va être moins bien ».

Elle effectue simultanément à cette énonciation un geste de balayage qui semble reprendre la chaîne gestuelle réalisée par A. en 10, pour figurer le désengagement de l'éboueur à la suite d'une modification de sa tâche. Cette réalisation gestuelle a notamment pour fonction de renforcer dans le discours le point de vue défendu par L. qui fait l'hypothèse d'effets négatifs potentiels du mode opératoire de A. sur l'activité des éboueurs.

Au cours de cet énoncé, A. exprime à nouveau corporellement son scepticisme vis-à-vis des assertions de L. c'est pourquoi son énoncé en 107 est introduit par « oui mais » qui indique la recherche par A. d'arguments qui permettraient d'invalider l'hypothèse proposée par L. L'argument proposé par A. est un argument nouveau dans le dialogue (« ils sont tellement habitués »). En 112, cet argument est rendu explicite et est mis en rapport avec le mode opératoire de A. « même que ce soit écrit la veille y sont habitués à ce que ça change donc y sont rodés ».

En 113, L. reprend l'exemple proposé par A. sur la tâche des GO et indique, avec une certaine ironie, que les éboueurs seraient habitués à ce que ça change parce que A. inscrirait sur son tableau un « point d'interrogation » leur permettant de se préparer également la veille à une modification de la tâche. Le chercheur réalise en 115 une demande d'explicitation adressée à A. afin de pousser les professionnels à explorer dans le dialogue cette nouvelle possibilité.

- **Résumé des mouvements dialogique identifiés dans la séquence 1**

Nous identifions dans cette séquence quatre mouvements vis-à-vis du développement des objets de discours que nous pouvons résumer à l'aide du schéma de la figure 17.

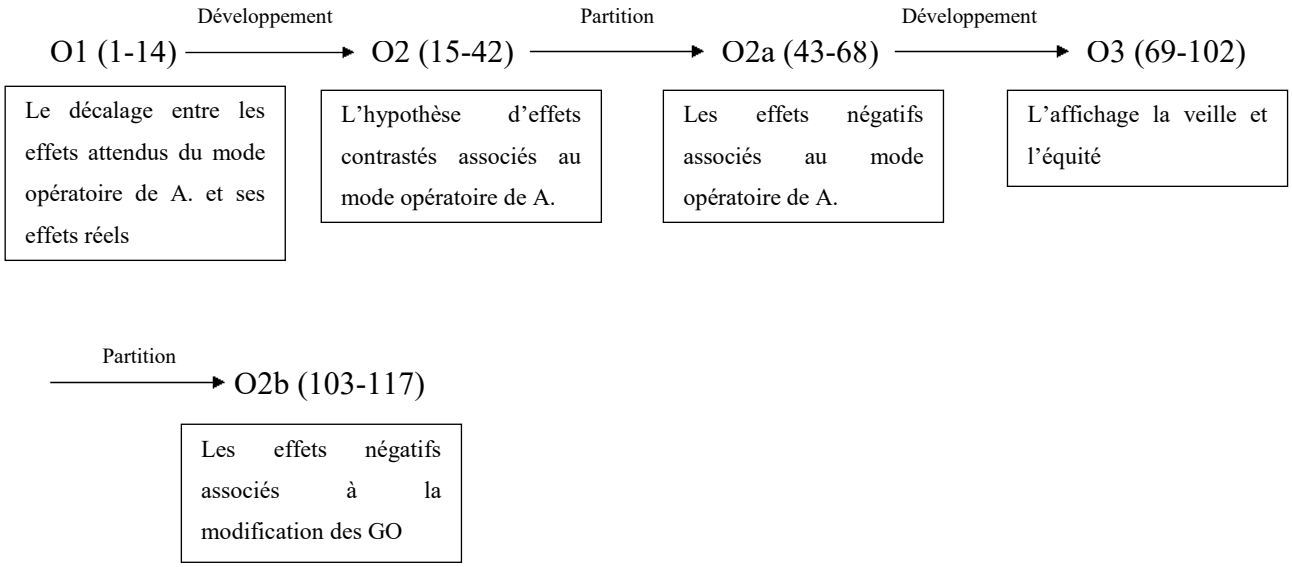


Figure 17 : Reprise synthétique du développement des objets de discours dans la séquence 1

Quatre mouvements peuvent ainsi être distingués dans le dialogue. Le premier mouvement entraîne un développement de l'objet de discours O1 et amène les deux professionnels à faire l'hypothèse d'un effet contrasté du mode opératoire de A. sur l'activité des éboueurs, qui thématise l'objet de discours O2. Le second mouvement concerne l'opération de partition de cet objet de discours O2 qui focalise le discours autour des risques associés au mode opératoire de A. Dans le troisième mouvement, l'objet O2 se développe à nouveau suite à l'intervention du chercheur qui thématise la question de l'équité vis-à-vis de la manière de faire de A., constituant ainsi un objet de discours O3. Enfin, une nouvelle opération de partition amène A. à focaliser son discours sur l'un des ingrédients de l'objet O2 qui n'avait pas été énoncé jusque-là : le risque associé à une modification de la tâche des GO.

A l'intérieur de ces mouvements nous avons pu identifier à la fois le rapport actif de A. à la conversation, mais aussi certaines formes de « résistances » qui signalent à priori un rapport passif au développement de la pensée. Ces formes passives se révèlent dans l'analyse en de multiples endroits de la séquence (en 40, 42, 62, 73, et 90), lorsque A. résiste aux arguments avancés par sa collègue ou aux relances du chercheur. Cette résistance est également marquée par le recours systématique à de nouveaux arguments pour « contrer » les arguments de sa

collègue, plutôt que d'en faire quelque chose dans le dialogue pour réfléchir à la difficulté de l'engagement de l'éboueur qui concerne les deux professionnels.
Mais d'autre part, le développement des objets de discours est également associé, on l'a vu, à des marqueurs d'un développement de la pensée chez A. (« posture réflexive », silences, etc.) qui est poussé dans ses retranchements par sa collègue et par le chercheur.
Nos observations nous amènent à identifier un paradoxe dans cette séquence, entre d'une part la résistance que nous supposons chez A. pour s'engager dans l'analyse de sa manière de faire, et d'autre part des traces répétées d'un dialogue intérieur qui marque comment A. s'engage effectivement dans une activité de pensée sur son activité propre. Nous allons revenir maintenant sur cet élément important.

3.4. L'identification d'un paradoxe : une forme de passivité qui permet le développement de la pensée

A l'issue de l'analyse des deux conflits de l'activité, nous constatons que le développement de l'activité dialogique de A., à la suite de l'éprouvé affectif du début de séquence, est contrasté. En analysant le développement des objets de discours, nous avons tenté de montrer que ce développement se réalise dans une confrontation de A. à sa manière de faire, lorsqu'il tente de retrouver les buts et les mobiles de son activité alors qu'il affiche le tableau de répartition des tâches la veille.
Cette confrontation prend souvent la forme dans l'argumentation d'une « justification » de A., qui cherche à affirmer son point de vue contre celui de sa collègue, et qui signale sa difficulté à penser, à partir de sa manière de faire, le problème plus large de l'engagement des éboueurs qui concerne l'ensemble des chefs d'équipe. A. se sent pris en défaut par sa collègue qui critique sa manière de faire, et tente d'éviter le questionnement à de multiples reprises.
Néanmoins, nous avons également identifié de multiples traces du développement d'un dialogue intérieur chez A., qui réussit donc ponctuellement à faire de cet inconfort dans le dialogue un moyen de repenser son activité pratique. Un paradoxe se révèle à ce stade de l'analyse : on observe d'un côté un rapport plutôt passif de A. vis-à-vis des questions qui se posent dans le dialogue, qu'il tente de réduire ou de supprimer, mais un rapport plutôt actif à son activité de pensée.

A partir de ces éléments, il nous faut donc comprendre comment la passivité que nous repérons dans l'activité de A. peut « laisser passer » des formes de développement de la pensée, ce qui nous semble au premier abord contre-intuitif.

Ce résultat semble contrarier l'hypothèse de départ que nous nous étions fixée, l'affect étant plutôt « actif » lorsque le sujet parvient à faire du déjà vécu un moyen de vivre autre chose, et plutôt « passif » lorsque l'activité en cours n'est plus qu'un moyen de refaire la même expérience.

Nous faisons l'hypothèse que la possibilité pour A. de faire quelque chose de l'affect qu'il éprouve en début de séquence est conditionnée par l'engagement de sa collègue dans la conversation, qui revient de manière systématique sur les arguments de A. et qui met au travail, en quelque sorte, sa résistance à penser les risques associés à son mode opératoire. Autrement dit, les formes de résistances de A. dans l'échange ne l'empêchent pas de faire quelque chose des arguments de sa collègue pour dialoguer avec lui-même à propos de sa manière de faire.

C'est pourquoi l'affect est ici à l'origine d'un développement de la pensée de A. Sa « résistance » est systématiquement mise au travail par L., et une fois par le chercheur (en 88), dans le cours de la conversation. De ce point de vue, il nous semble intéressant de noter que la passivité dans laquelle se réalise l'activité dialogique de A. est, d'une certaine manière, prise en charge par sa collègue et par le chercheur, qui semblent l'avoir repérée et qui la mettent au travail dans l'argumentation.

- **Analyse des formes de passivité et des formes de sa prise en charge dans la séquence 1**

On peut alors proposer une analyse plus précise de ces formes de passivité dans l'activité dialogique de A. Il nous faut également observer avec précision les manières dont sa collègue et le chercheur « prennent en charge » cette passivité, afin de comprendre comment cette prise en charge permet finalement à A. de repenser sa manière de faire. Nous proposons dans le tableau suivant de recenser les énoncés de A. qui renvoie à cette forme de passivité, en relevant notamment les formes négatives des énonciations (« oui mais ») ou encore les formes énonciatives qui visent à arrêter le dialogue.

Nous identifions dans cette séquence de dialogue deux moments principaux au cours desquels A. exprime une forme de résistance passive vis-à-vis des arguments avancés par sa collègue. Nous reprenons ces deux moments dans le tableau 12.

Moment identifié	Tour de parole	Formes énonciatives associées à une forme de passivité chez A.	Prise en charge par L. de la passivité repérée	Prise en charge par le chercheur de cette passivité
1	73	« Ouais ouais ben c'est si y'a pas de lance »	« (.) si y'a de la lance mais que » (en 74)	
2	90	« ils voient rien du tout qu'est-ce qu'y voient ? »	« nan mais ça peut mettre u::n » (en 93) « bah moi *si tu veux j'aime pas trop* (.) *j'aime pas trop* » (en 95)	« (.) je je réfléchis comme ça tout haut hein » (en 91)

Tableau 12 : Les deux moments d'expressions de la passivité chez A. et les formes de prises en charges associées dans l'activité de L. et du chercheur

Reprenons ces deux moments plus en détails.

Le premier moment (en 73) a déjà été identifié dans l'analyse du développement des objets de discours de cette séquence (cf. supra). Il intervient alors que L. tente d'imaginer une situation fictive dans laquelle A. devrait modifier la tâche d'un éboueur en particulier : Mme C. L'énoncé de L. en 70 pose cette situation : « imagine tiens imagine que madame euh C. tu lui changes et que tu l'avais mis à la lance et tu la mets sur un autre service ». En 72, L. en poursuit la construction en imaginant le remplacement de Mme C. par Mme J., un autre agent de l'atelier. Elle connaît par ailleurs la difficulté associée à cette opération de remplacement de l'une par l'autre, puisqu'elle réalise périodiquement des remplacements dans l'atelier de A. La situation fictive ainsi élaborée dans la situation d'autoconfrontation prend le statut de situation fictive à visée argumentative dans l'échange.

C'est ici en 73 que la résistance de A. se révèle dans la conversation. L. est engagée dans une élaboration discursive qui vise à la fois à montrer à A. les risques associés à sa manière de faire, mais – on peut en faire l'hypothèse – qui l'engage également dans une activité de pensée sur son activité propre. Elle se sert ici de la situation fictive comme un instrument pour le développement de sa pensée, avec A.

Or la réaction de A. en 73 (« ouais ouais ben c'est si y'a pas de lance »), montre que, dans son activité à lui, cette situation fictive ne remplit pas la même fonction. A ce stade de la conversation A. pourrait se servir de la situation fictive proposée par L. pour continuer de s'engager un peu plus dans l'analyse de son activité. Mais plutôt que de choisir cette voie, A. tente au contraire de déconstruire la situation fictive elle-même, sans doute dans le but d'éviter de se confronter à la question délicate des effets de la modification de la tâche chez l'éboueur. Le segment « si y'a pas de lance » marque particulièrement bien cette tentative

d'évitement. A. modifie les termes de la situation envisagée par L. pour poursuivre la conversation.

Nous pensons qu'il y a, dans l'acte langagier réalisé par A. en 73, une forme de passivité, qui consiste, pour le dire comme Pastré (2012), à « éviter » la nouveauté qui fait irruption dans la situation (p.120). Cette nouveauté consiste à reprendre l'objet de discours qui s'est constitué jusque-là sous un autre angle, par une sorte de « mise en situation concrète » proposée par L. qui connaît bien l'atelier de A.

Notons enfin que cette forme de passivité nous semble avoir été repérée par L. qui marque un silence (en 74) immédiatement après l'énoncé de A. en 73. Ce silence est suivi d'un mouvement de tête qui marque une tentative de reprise de L., une forme d'insistance, alors qu'elle tente de s'engager avec A. dans l'analyse. Elle pose alors à nouveau, au cours de ce même tour de parole, les conditions de la situation qu'elle a imaginé : « si y'a de la lance mais que tu l'as changée ». Elle poursuit en 76 en proposant à A. d'imaginer les effets de cette modification : « t'auras le droit à "oui et pourquoi ci et pourquoi ça" ».

Selon nous, cette forme d'insistance constitue une manière de « prendre en charge » la passivité de A. qui résiste à entrer dans l'élaboration que lui propose sa collègue. En revenant et en insistant sur la situation qu'elle a imaginée pour réfléchir aux risques associés à l'affichage du tableau la veille, elle contraint A. à s'engager lui aussi dans cette élaboration. Une autre possibilité aurait été de ne pas insister, en laissant A. « déconstruire » la situation fictive. Mais dans ce cas de figure, A. n'aurait peut-être pas pu s'engager dans la réflexion qu'il énonce ici en 77 « j'évite j'évite j'évite » et qui introduit un nouvel ingrédient dans le développement de l'objet de discours.

C'est pourquoi la prise en charge de la passivité qui affleure semble être indispensable ici pour le développement du dialogue entre les deux professionnels, et pour le développement de la pensée de A., qui n'a finalement plus d'autre choix que de rentrer dans l'argumentation, poussé dans ses retranchements par sa collègue.

Ainsi, lors de ce premier moment, il nous semble que c'est bien parce que la résistance de A. est prise en charge dans l'échange, à la fois par L. et par le chercheur, que ce dernier peut développer une activité intérieure sur sa propre manière de faire, ce qu'il semblait au départ chercher à éviter. Alors, ce qui était d'abord un rapport passif à l'objet du discours redevient – au moins de manière temporaire – par la médiation du chercheur et de sa collègue, une forme d'activité qui a été comme régénérée dans l'échange. Cette régénération permet à A. de

poursuivre l'échange en faisant des arguments de sa collègue un moyen de réfléchir à son activité propre.

Le second moment se situe juste après le précédent, et est particulièrement marqué en 90 (« ils voient rien du tout qu'est-ce qu'y voient ? »).
En 85, à la suite du moment 1 que nous avons repris précédemment, A. énonce la conclusion à laquelle la discussion avec sa collègue le conduit : « hein bon donc voilà ça c'est là aussi c'est le boulot c'est c'est la connaissance de son personnel. ». Cette énonciation constitue un argument face à l'objection formulée précédemment par L. : en connaissant son personnel, il est tout à fait possible de modifier la tâche de certains éboueurs dont on sait qu'ils ne s'opposeront pas à cette modification. Ainsi, le risque associé à l'affichage du tableau la veille est circonscrit, car une bonne connaissance des agents permet de cibler les modifications de tâches sur certains éboueurs uniquement.
Dans la situation argumentative, cet énoncé fait réagir le chercheur. Ce dernier réalise une relance interrogative en 86 pour poursuivre l'analyse. L'interrogation du chercheur porte sur la question de l'équité : en choisissant l'éboueur pour lequel on pourra modifier la tâche, A. ne prend-il pas le risque de modifier les tâches des mêmes éboueurs, de façon systématique, en prenant ainsi des libertés avec la règle de l'équité ?
Comme on le verra à partir de l'analyse de la seconde séquence en autoconfrontation croisée entre deux autres professionnels, la règle de l'équité revient extrêmement souvent dans le discours des chefs d'équipe. Pour la plupart d'entre eux, la répartition équitable du travail constitue la condition d'une bonne ambiance dans l'atelier. C'est pourquoi le chercheur réagit à l'argument énoncé par A. en 69 et en 85, qui semble aller à l'encontre de cette règle. L'énoncé de L. en 87 vient renforcer cette interrogation. Le segment « y'aura pas d'équité là », marque ce renforcement et marque également que l'interrogation du chercheur constitue aussi l'objet de l'activité de L.
En 88, A. répond au chercheur sous l'angle de la « perte de temps ». Ainsi, la modification « sélective » des tâches le matin permettrait à A. de gagner du temps. Mais cette réponse ne satisfait pas le chercheur qui tente d'introduire une relation d'ingrédience nouvelle dans l'objet de discours entre l'affichage du tableau la veille, la modification des tâches de manière « sélective », et la règle de l'équité largement partagée entre les chefs d'équipe. C'est pourquoi, en 89, le chercheur relance à nouveau A. en revenant sur la question de l'équité (« oui mais alors du coup les autres ils doivent le voir ça »). Cette relance semble avoir un

effet important et immédiat sur A. qui change aussitôt de posture en croisant ses doigts sur sa poitrine. A la suite de la relance du chercheur, il marque un silence, tandis que L. porte son regard sur lui, comme pour attendre sa réponse.

A. répond en 90 par une nouvelle interrogation, adressée au chercheur : « ils voient rien du tout qu'est-ce qu'y voient ? ».

Selon nous, c'est au cours de cet énoncé que se révèle une forme de passivité chez A. dans la situation. Alors que la question de l'équité s'est constituée sur les trois énoncés précédents (en 86, 87 et 89), l'énoncé de A. en 90 marque une forme de résistance à mettre en lien la question de l'équité et sa manière de procéder à l'affichage du tableau.

Le segment « ils voient rien du tout » en début d'énoncé est posé comme une affirmation, contre la réflexion que tente de poser le chercheur, et marque ainsi la manière dont A. cherche à faire de son expérience auprès des éboueurs un moyen d'éviter la confrontation avec l'ingrédient nouveau, et visiblement inattendu, que le chercheur tente d'installer dans l'échange.

La fin de cet énoncé (« qu'est-ce qu'y voient ») laisse pourtant la possibilité au chercheur de poursuivre, ce qu'il fera en 91.

Alors qu'il tente d'expliciter sa pensée à A., il réalise une forme de modalisation qui a pour fonction d'atténuer la portée de l'énonciation, en posant l'énoncé comme une « réflexion » plutôt que comme une « mise en accusation ». De même le chercheur emploie le « on » à deux reprises, alors même qu'il fait référence à la manière de faire de A. L'utilisation du « on » semble constituer une tentative du chercheur pour introduire une certaine distance entre la réflexion dans laquelle il s'engage et la manière de faire de A., qui peut potentiellement s'en détacher, ou ne pas s'y reconnaître.

Selon nous, l'énoncé du chercheur en 91 constitue une forme de prise en charge de la résistance qu'il a ressentie chez A. Il tente de repositionner le dialogue sous l'angle de la « réflexion », alors que les énoncés précédents ont peut-être provoqués chez A. un sentiment de « mise en accusation ». C'est là pour le chercheur une tentative qui vise sans doute à engager A. dans la conversation à laquelle il paraît résister, afin de dépasser cette résistance qui survient dans l'échange.

En 92, un certain nombre d'indices montrent que A. s'engage alors effectivement dans une activité intérieure. Du point de vue langagier, le segment « pfff » semble caractéristique d'une pensée qui a du mal à se réaliser. De même, le regard de A. est tourné vers le haut, alors que sa main gauche, qui était croisée sur sa poitrine lors de l'énoncé précédent du chercheur, est

placée au-dessus de sa tête dans une forme de posture « réflexive » caractéristique. Dans ce cadre, les réalisations gestuelles et les réalisations langagières semblent indiquer le développement simultané d'une activité intérieure chez A.

Ces deux moments principaux, qui caractérisent les formes de passivité dans l'activité de A., et les formes de leur prise en charge par L. et par le chercheur, nous conduisent à envisager que cette passivité est largement compensée par l'activité des autres protagonistes du dialogue, qui cherchent à soutenir A. dans l'élaboration, afin qu'elle puisse se réaliser malgré tout.

C'est pourquoi, le paradoxe initial que nous avions indiqué – paradoxe entre d'une part le fait que les affects de A. soient plutôt passifs et « referment » le dialogue, et d'autre part le fait que cela n'entrave pas le développement de son activité de pensée – peut maintenant s'expliquer. En effet, nos observations nous amènent à penser que la passivité a pu, dans cette situation, être prise en charge par le chercheur et par la collègue de A.

Alors, les affects qui étaient initialement passifs, semblent s'être régénérés dans le cours du dialogue et semblent avoir « gagnés en activité ». Dans la mesure où ils ont été repérés et pris en charge par L. et par le chercheur, ils ont pu se partager dans la situation dialogique de l'autoconfrontation entre les trois participants. Ce partage de l'affect paraît avoir des effets sur l'activité dialogique de A. C'est comme si il en était alors « délesté », ou « allégé », lui permettant de poursuivre à la fois un dialogue intérieur et un dialogue extériorisé. Ce « transfert » des affects entre les participants du dialogue semble à la source d'un « allègement » des affects de A. qui est alors un peu plus en mesure de poursuivre la conversation.

Par ailleurs, à travers les deux moments que nous avons analysés, on peut identifier deux formes de prises en charge des affects passifs : 1/ une forme de prise en charge par « insistance », lorsque L. poursuit l'argumentation alors même qu'elle identifie la difficulté dans laquelle se trouve son collègue (en 43 et en 72) ; 2/ une forme de prise en charge par « atténuation », lorsque le chercheur tente de déplacer le mode dialogique de « l'accusation » à « la réflexion » (en 88).

L'analyse de la seconde séquence devrait nous permettre d'approfondir ces premiers éléments de résultats. Mais pour le moment, il nous faut enfin revenir sur les effets de ce dialogue entre A. et L. dans la poursuite de l'intervention.

3.5. Les effets du dialogue dans la suite de l'intervention : développement du dialogue intérieur et développement de l'activité pratique

Nous disposons de deux types de traces qui nous permettent de suivre l'évolution du dialogue engagé chez A. suite à cet échange. La première trace porte sur ce qu'il dit de sa manière de faire lors d'une séance de travail collective, dans laquelle L. est présente. Une discussion s'engage à nouveau entre eux sur la question de l'affichage du tableau la veille. Dans cet échange, A. apporte de nouveaux arguments qui marquent un développement de son dialogue intérieur, et qui montre comment cette question a continué à le travailler à l'issue de l'échange en autoconfrontation croisée avec L.

La seconde trace concerne la modification effective du tableau de répartition des tâches que nous avons pu observer dans l'atelier de A. Nous présenterons également cette modification dont nous faisons l'hypothèse qu'elle est issue de l'échange en autoconfrontation croisée entre A. et L.

Nous reviendrons sur ces deux développements dans cette partie pour montrer les effets de l'éprouvé affectif de A. en autoconfrontation croisée sur le développement du dialogue avec lui-même et avec ses collègues.

- **Le développement des objets de discours dans le collectif de chef d'équipe**

Dans la suite de l'intervention, nous avons pu remettre en discussion dans le collectif l'échange entre A. et L. que nous avons analysé. Les chefs d'équipe ont visionné cet échange avant de poursuivre la discussion collectivement.

Extrait de l'échange au sein du collectif entre L. et A., suite à l'autoconfrontation croisée

L. : on a trois quatre cantons comme ça qui sont euh faits euh voilà qui sont pas faits systématiquement A. : qui sont pas faits souvent voilà qui sont pas faits souvent quoi (.) oui non mais bon (..) mais c'est toujours les mêmes agents finalement qui tournent moi je les fais tourner sur trois cantons (.) sur trois secteurs donc ça me permet de jongler L. : oui parce que tu les fais- mais moi aussi moi je fais pareil mais ce que je veux dire A. : ça me permet de jongler donc forcément ils sont en pied- ils sont plus en pied sur un canton fixe comme avant- L. : voilà donc c'est bien qu'il y a un changement par rapport à avant tu peux pas A. : ouais mais y- tu les fais jongler sur trois mêmes secteurs L. : qui sont toujours les mêmes- qui sont toujours les mêmes là je suis d'accord avec toi A. : donc ça te permet d'avoir une ouverture et tu peux jongler par exemple L. : je suis d'accord avec toi mais il y a il y a moins de flexibilité qu'avant avant c'était au repos fixe

A. : oui non mais je suis d'accord (.) c'était du systématique tac tac tac là
L. : ils faisaient le 1 le 2 le 3 le 4
A. : ils faisaient les deux tous les jours c'était c'était ok (.) moi ce que je fais souvent aussi c'est que un groupe euh je prends deux agents sur groupes opposés c'est-à-dire celui qui tape la semaine par exemple il est du deuxième groupe l'autre il reprend il est du cinquième groupe hop c'est c'est le collègue qui reprend la relève donc en fait euh tu vois j'essaye de faire comme de tenir cette euh- au mieux possible quoi
L. : mais c'est pas toujours évident c'est pas toujours évident parce que quand tu as la lance à équiper quand tu as le porteur à équiper quand t'as les gros objets à équiper tu peux pas le faire
A. : ah mais je dis pas que c'est évident ! moi je dis pas que c'est évident

Dans le dialogue au sein du collectif, A. rapporte à nouveau d'autres arguments qui marquent la poursuite de son dialogue intérieur depuis l'autoconfrontation croisée. On note d'abord la reprise d'un objet qu'il a déjà évoqué au cours de l'autoconfrontation croisée et qui concerne le sentiment différencié des éboueurs vis-à-vis de la modification de leur tâche : tous les éboueurs ne réagissent pas de la même manière à une modification.

Dans la poursuite du dialogue, cet objet se déplace et concerne successivement : l'avantage d'une attribution « en pied » d'un groupe de trois secteurs pour chaque éboueur, la possibilité d'affecter différentes zones de travail « en pied » aux éboueurs (en systématique ou en recherche), la possibilité de « jongler » entre les zones et pas uniquement entre les éboueurs pour pallier à une absence éventuelle, la possibilité d'affecter les mêmes zones à deux éboueurs de groupe opposé dans le roulement, afin d'être en mesure de les réaliser le plus souvent possible.

L'objet de discours se déplace alors à nouveau, des effets de l'affichage du tableau sur les éboueurs aux manières possibles de répartir les tâches pour éviter que l'éboueur ne soit décontenancé par une éventuelle modification de dernière minute, et pour réaliser un nettoyage des rues efficace, mais toujours fragile.

Par le travail d'argumentation auquel le pousse le dispositif, A. a pu revenir sur les buts et les mobiles qu'il poursuit dans son activité lors de la mise en route des éboueurs. C'est comme si l'affect éprouvé en autoconfrontation croisée lui avait permis de « rentrer dans l'analyse », en l'amenant à chaque fois à réfléchir à de nouveaux problèmes qui deviennent alors des énigmes qu'il peut mettre au travail dans le dispositif d'analyse. Le développement de l'activité de pensée de A. qui fait suite à l'éprouvé affectif lui permet de rentrer dans le détail de son activité et est marqué par le déplacement répété des objets qu'il poursuit dans le cours des dialogues successifs que nous avons présentés.

Ces éléments nous conduisent à penser que les préoccupations de A. se transforment au travers des différents contextes que traversent les énonciations. Alors que l'objet du discours

porte initialement sur le comportement inadapté des éboueurs à l'heure du départ (en autoconfrontation simple), cet objet est enrichi par la traversée des contextes auxquels il est soumis. Dans la séance de travail collective, il concerne la manière d'organiser la répartition des tâches comme moyen pour favoriser l'engagement de l'éboueur, et ce même dans le cas d'une modification de sa tâche.

- **Le développement de l'activité pratique de A.**

Mais du côté de l'activité pratique, A. a également fait quelque chose des affects qu'il a éprouvés dans l'activité d'analyse. A la suite de cette séance collective de travail, il a été décidé avec le groupe de poursuivre l'analyse autour de l'activité de répartition des tâches et de construction du tableau. C'est pourquoi nous avons réalisé de nouvelles observations filmées du travail de chacun des chefs d'équipe du collectif afin de poursuivre ce nouvel objet de questionnement. Les observations réalisées dans l'atelier de A. montrent comment il a transformé son tableau de répartition à l'issu des échanges successifs que nous avons présentés. Dans son tableau de répartition, A. écrit à présent sur le tableau, notamment lorsqu'il affecte un éboueur sur la tâche des GO – tâche appréciée par de nombreux éboueurs – la possibilité toujours présente d'une modification de cette tâche (cf. figure 18).

Figure 18 : tableau de répartition des tâches réalisé par A. à l'issue de l'analyse de son activité en autoconfrontation simple et croisée

Sur son tableau ici, la possibilité du changement est signifiée par un « ou » (« GO ou feuilles ») qui indique à l'éboueur les deux tâches qu'il pourra potentiellement réaliser le lendemain. Il pourra ainsi, si l'on suit l'analyse réalisée par les chefs d'équipe, être en mesure de se préparer à l'une ou à l'autre de ces tâches, « réduisant » ainsi le sentiment négatif ressenti lorsqu'il découvre cette modification au dernier moment, avant de partir travailler.

Cet élément nous semble très important pour attester des rapports entre l'affect éprouvé par A. dans l'échange avec sa collègue et avec le chercheur, le développement du dialogue intérieur de A. en lien avec le développement de son activité de pensée, et le développement de son activité pratique. Il atteste de la migration fonctionnelle qui s'est réalisée entre l'objet d'analyse en autoconfrontation croisée et l'instrument d'action dans l'activité de A. L'affect a ainsi permis la mise en mouvement de la pensée dans le cadre d'analyse en autoconfrontation croisée.

4. Séquence 2 : la « répartition des tâches » entre B. et E.

4.1. Présentation de la séquence

E. et B. travaillent dans le même atelier, ils sont collègues de travail directs. Dans l'extrait d'autoconfrontation que nous allons maintenant analyser, B. et E. reviennent ensemble sur leurs manières de construire le tableau de répartition des tâches. Dans le cours de l'échange, un désaccord apparaît entre eux sur les critères généraux et les buts associés à cette répartition. C'est pourquoi, l'objet de l'échange entre les deux professionnels porte sur l'analyse de leurs manières différentes de réaliser ce tableau.

La séquence que nous allons maintenant analyser reprend les vingt dernières minutes de l'autoconfrontation croisée.

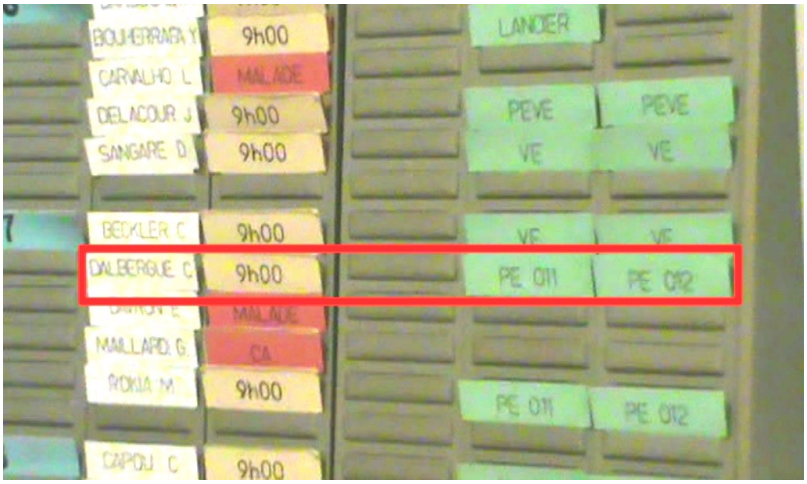


Figure 19 : Image issue du film d'activité réalisé lors de la mise en route de E.

Le chercheur arrête le défilement des images sur ce tableau, et réalise une demande d'explicitation adressée aux deux professionnels. C'est à partir de l'affectation de l'éboueur D. (encadré rouge, cf. figure 19), que la conversation va s'engager entre eux.

Dans l'analyse que nous proposons, nous codons uniquement les gestes de B. (ceux qui sont selon nous en rapport avec les réalisations affectives), y compris sur les tours de paroles de

son collègue, puisque ce sont les affects qui se réalisent dans son activité qui nous semblent les plus saillants à l'intérieur de la séquence[30].

Séquence en autoconfrontation croisée – B. et E. – 100'12 à 121'02

1 E. : eu::h je sais pas si tu vois en fait
2 B. : oui
3 E. : alors *eu::h* sur *eu::h* (..) sur le groupe 7 si j'avais mis D. à la 11-12 en PE
4 B. : ouais
5 E. : au lieu de la VE alors que c'était son premier ou son deuxième 9 j'crois
6 B. : ouais
7 E. : j'sais plus (.) donc *eu::h* (…)
8 C. : si y'a rien à dire on passe *hein*
9 B. : non
10 E. : mais bon ça c::e c'était t'sais le fait que **je change D.** que **je le mette pas à la VE systématiquement**
11 B. : nan *bon de toute façon* ça a été vu y'a pas de souci (..) *de toute façon* on avait tu tu l'as expliqué on lui a fait comprendre que *c'est vrai* **qu'ils sont pas figés à une tâche** *eu::h* à une benne
12 E. : et toi qu'est-ce que t'en penses ?
13 B. : non moi ce que je te disais **par rapport à ça** c'est que *c'est vrai* que **il connaît très bien** cet itinéraire **il a tellement l'habitude** de le faire *eu:h* qu **qu'il arrive à le faire *euh* les yeux fermés il prend toujours des dispositions** à à finir *eu:h* la collecte même quand on quand il *eu:h* rencontre des difficultés (.) c'est c'est le seul truc qui me qui me motive moi *personnellement* à le mettre il se sent bien à::a à faire cette benne-là
14 C. : alors attendez parce que moi je comprends pas le débat là toi tu
15 B. : nan parce que cette personne (..) elle avait l'habitude d'être affectée *pratiquement* **systématiquement à cette benne-là**
16 C. : à **une benne en particulier**
17 E. : voilà
18 B. : voilà **à une benne** *bon c'est vrai* que depuis que bon moi je suis arrivé mes collègues ils (.) en fait ça c'est *eu:h* notre ancien AM[31] qui avait instauré il était copain-copain avec lui et il était systématiquement du premier neuf au pratiquement au dernier six sur cette benne (.) alors que y'en a certains *euh* qui sont de neuf heures et qui auraient préféré faire la benne mais *euh* ils étaient au balai (.) et depuis nous **on s'est battu à changer ça** (.) *eu::h* quand il fait ses neuf heures il est effectivement sur cette benne mais à ses six heures si il y a des neuf heures on préfère on met les neuf heures à la benne que lui (..) mais nous on était toujours restés *euh* sur le fait qu'on le mettait sur cette benne là quand il est de neuf heures quand il fait la benne
19 E. : ouais

[30] A partir de ce point, il est indispensable de visionner la séquence de dialogue à partir du DVD joint et de se munir de la retranscription du dialogue reportée à la fin de la thèse.
[31] AM = Agent de Maîtrise. Supérieur hiérarchique direct des chefs d'équipe.

20 C. : d'accord
21 B. : voilà et E. **il est pas d'accord** donc *euh* il le change parce que
22 C. : alors qu'est-ce que tu pourquoi **tu es pas d'accord** ?
23 E. : moi **je suis pas d'accord** dans le sens où *eu::h* c'est par rapport à **la charge de travail**
24 C. : **la charge de travail**
25 E. : ouais c'est-à-dire que *eu::h*
26 C. : alors *eu:h* juste avant que tu que tu décrives ça *eu:h* **t'es pas d'accord** sur quoi exactement ?
27 E. : alors **je suis pas d'accord** sur le fait que cet agent à partir du moment *euh* à chaque fois qu'il est de 9 heures **il soit que sur cette benne-là**
28 C. : d'accord tu tu toi tu tu voudrais qu'il soit **sur plusieurs bennes différentes**
29 E. : alors moi si tu veux en gros ce que je fais c'est que sur son premier 9 heures je le mets sur la benne qu'est la plus dure (.) donc généralement c'est la 11-12 en fonction des jours sauf le lundi où il y a **des bennes qui sont encore plus dures** donc à ce moment-là si ils sont premier 9 c'est un lundi je le mettrai sur **une benne qui sera encore autre**
30 C. (à B.) : et toi tu penses qu'il faut **le mettre sur la même benne** ? le quand il est de 9 heures
31 B. : ouais
32 C. : d'accord d'accord ok
33 E. : voilà c'est ça le sujet donc en fait moi *si tu veux* donc au niveau de la répartition des tâches comme il est sur son premier 9 et qu'il est plus frais je choisis **la tâche la plus dure et la plus physique** sur son premier 9 (.) donc *du coup* je regarde **le service sur les bennes qui est le plus dur** je lui METS sur son deuxième 9 apRES je le mets en VE (.) c'est *en règle générale* c'est ce que je fais (.) Tu vois parce que la VE est un service où on peut plus se repOSER même si attention la cadence de VE c'est quand même *assez a assez* INTense parce que les agents font trois tours de benne hein au lieu de deux donc ça veut dire que *eu:h* il faut *quand même* pa::s s'endormir tu vois donc faut la le rythme de travail est plus imporTANT (..) MAIS **la charge véhiculée** est moindre c'est-à-dire qu'on charge moins
34 C. : hmm et et pourquoi B. toi t::u fais pas ça ? (…)
35 E. : ben *en fait* y t'a::s
36 B. : (…) nAN eu::h (..) MOI c'est dans le souci que *voilà* **il connaît *très bien* cette bENNE** et **il prend *toutes* les disposiTIONS** à:a m'finir la collecte bon (.) il est arrivé une fois où il était pas desSUS et on a eu ce problème-là et l::a les les agents ils ont pas pris les précautions et du coup ils m'ont laissé des rues et je suis PERSuadé ça aurait été lui il aurait anticipé le coup parce que bon c'était sur euh des rues où il y avait une brocante donc j'avais complètement oublié ce jour-là e::t ceux qui ont ceux qui étaient sur la benne donc ils sont ils ont fait leur collecte *euh* leur tournée normale (.) e::t *euh* arrivé à un moment ils étaient bloqués parce que les brocanteurs s'étaient mis en place et du coup ils ne pouvaient pas accéder à certaines rues *euh* ce qui fait que il y avait des bouts de rues qui sont qui étaient restées et je suis persuadé que ça aurait été avec lui **il aurait** à la à la limite débardé c'est-à-dire aller chercher les bacs et les vider puis les ramener
37 C. : **il l'aurait fait lui**
38 B. : ouais

39 C. : donc toi tu trouves que c'es::t que c'est plus efficace *quoi* de mettre euh cet agent-là plutôt qu::e si il y a un problème **il va pouvoir** *eu::h*
40 B. : ***ben*** **le régler** et c'est vrai que nous notre *euh* notre grand souci c'est que *voilà* les les collectes soient soient finies quoi après si on se retrouve à plusieurs fois les collectes non terminées *euh*
41 E. : oui mais *comme tu l'as dit* ça n'est arrivé qu'une fois
42 B. : hein
43 E. : ce n'est arrivé qu'une fois
44 B. : ouais (.) mai::s ça fait pas longtemps qu::e o::n (rire de E.) qu'on a **qu'on a opté ce changement** (sourire)
45 E. : *c'est vrai* mais sur *eu::h* sur la la totalité ça
46 B. : nan mais moi je je te *je te comprends* dans **dans ta logique** (.) bon (..) on est responsables d'atelier *c'est vrai* qu'on devrait tous les traiter *euh* **de façon équitable**
47 E. : ou ou **égale** ouais
48 B. : voilà **égale** (..) donc *eu::h*
49 E. : j'aime pas **le mot équitable** j'suis désolé
50 C. : non mais tu égal ça te dirait ça ?
51 E. : égal j'préfère **que équitable**
52 C. : (.) et donc toi ton souci c'est que ce soit **équitable** *quoi* ?
53 E. : nan que ça que ça soit **égal**
54 C. : oui *pardon* (rire)
(rires)
55 E. : ah non mais (rire)
56 C. : le fait que ce soit **égal** donc ça veut dire que s::i
57 B. : pourquoi pas équitable ? **pourquoi pas équitable** ?
58 C. : **pourquoi pas équitable** oui ?
59 E. : équitable parce que *euh* **la notion d'équité** *eu::h* par sa propre définition autorise que **les traitements soient différents** en fonction de qui fait quoi (.) et ça ça me convient pas moi ce que je veux c'est que le **traitement soit égal** *(interruption ACC[32])*
60 C. (à B.) : mais toi tu dirais **équitable** toi ?
61 B. : *ben* oui
62 E. : donc moi je dirais ***plutôt*** **égal** moi je suis pour que chaque agent ayant les mêmes habiletés tu vois les mêmes capacités physiques (.) *euh* ait **un traitement identique** à partir du moment où ils sont aptes à faire une tâche y'a pas de raison que leur **traitement soit différent** et c'est dans cette logique-là qu:::e alors ça c'est mon premier point de le deuxième point c'est cet agent connaît bien la benne parce qu'il l'a souvent faite donc ça veut dire que *finalement* si on reste sur le fait que ça soit cet agent qui fasse le maximum cette benne on se prive de cette possibilité que d'autres agents en la faisant souvent **puissent retenir** eux-mêmes cette benne
63 C. (à B.) : d'accord alors qu'est-ce que tu en penses de ça ?

[32] L'autoconfrontation croisée a été interrompue à plusieurs reprises au cours de cette séquence, nous le notons sous cette forme et nous reprenons la transcription du dialogue ensuite.

64 B. : nan je suis pas d'accord parce que les autres c'est pas que qu'ils la font pas du tout ils la font mais *euh* comment dirais-je à **une fréquence** beaucoup moindre par rapport à lui
65 E. : *ben du coup* **ils peuvent pas la retenir** alors
66 B. : *ben* SI comme je te disais la fois y'a on a *euh* monsieur F. qui est là en moins de deux ans il connaît tous les tous les tous les itinéraires et on a au moins *euh euh* en semaine *eu::h eu::h* tous tous services confondus j'crois qu'on a s- une dizaine de co- de services *euh* différents (.) voilà avec les PE[33] compris et tout mais il **il les connaît tous**
67 E. : c'est parce qu'il *(inaudible)*
68 B. : donc celui celui **celui qui connaît pas** c'est c'est c'est *toujours* ceux qui sont pas volontaires moi mon à mon avis à mon avis j'ai été éboueur pendant 7 ans c'est vrai que au bout de *eu::h* d'un certain temps *euh* j'ai j'ai quand même réussi à **mémoriser tous les itinéraires** j'avais même même plus besoin de plan par moment
69 E. : ouais
70 B. : après il peut arriver que qu'il y ait des modifs sur certains itinéraires voilà et là tu tu tu rejettes un coup d'œil *euh* sur le sur le *euh comment dire* sur le plan (.) mai::s *théoriquement* y *tu regardes* dans l'atelier y sont pratiquement à plus de quatre-vingt pourcents **à connaître tous les itinéraires** par cœur
71 E. : d'accord mais là y'a aussi le fait que *euh* y'a **les nouveaux qui sont arrivés**
72 B. : oui
73 E. : donc c'est pour ça également y faut qu'ça tourne
74 B. : et ben *si tu regardes bien* **même les nouveaux** y y y font la la VE mais avec d'autres personnes
75 E. : oui mais
76 B. : et ils la font
77 E. : mais justement il faut qu'ils la fassent et **les nouveaux** y sont dans **les groupes euh 6 7 et 8** (.) dans le groupe où *euh* l'agent est là
78 B. : ben d'toute façon *si tu veux* (rire) quand on ira on vérifiera *tu verras bien* que il l- ils- **ils l'ont tous faite** *euh* la VE
79 E. : alors *attention* j'ai pas dit **qu'ils l'avaient pas faite** moi ce que je remets en cause c'est **la fréquence** avec laquelle ils le font (.) c'est pas la même chose *hein (interruption ACC)*
80 B. : si *si tu regardes bien* tous ces derniers temps *eu::h* on on le met avec *euh* monsieur *euh*
81 E. : R. ou alors *euh*
82 B. : R.
83 E. : oui mais alors
84 B. : et pourtant
85 E. : après y'a **le groupe 8**
86 B. : ouais
87 E. : y faut que **le groupe 8** aussi aille souvent sur la VE
88 B. : mai::s *tu regardes bien* souvent s'il est pas avec R. il est avec *euh* (.) *euh eu::h*

[33] La benne « PE » correspond à la collecte des déchets « Papiers-Emballages », qui se distingue de la collecte des « Ordures Ménagères » (OM).

89 E. : avec *eu::h* hm M.
90 B. : n- ouais M. M. il est **du même groupe** bon M. il est ripper
91 E. : ouais mais ça reste **du groupe 7** ce qui fait que du coup **dans le groupe 8** y sont moins souvent sur le VE euh *qu'y pourraient être* (.) *j'ai pas dit qu'y devraient* hein *j'ai bien dit qu'ils pourraient* être (..)
92 B. : ouais *(en chuchotant)*
93 E. : **y'a pas de règle** *si tu veux*
94 C. : nan mais
95 E. : **y'a pas de règle** donc ce qui fait que
96 C. (à B.) : tu trouves que **le groupe 8** ils y vont assez à la benne ?
97 E. : ah non à la VE *j'parle*
98 C. : ah à la VE non mais moi *j'essaye de suivre* (rire)
99 E. : c'est *euh*
100 C. (à B.) : tu trouves qu'ils y vont assez à la VE ? *ou pas* ?
101 B. : **le groupe 8** ouais il la font ouais la VE (…)
102 C. : nan parce que moi si tu si tu si toi tu penses euh B. que euh y faut mettre cet agent là sur la VE quand il est là *j'pense* que *euh* c'est parce que *euh* c'est ton expérience qui fait que tu penses ça
103 B. : ouais parce que j'ai j'ai
104 C. : t'as du métier
105 B. : ouais bon j'ai vu que *c'est vrai* que quand il est là-dessus *euh* je peux je peux **dormir sur mes lauriers** *comme on dit* (.) j'ai pas à m'inquiéter *quoi quoi* c'est comme euh euh eu:h D. o::u C. ou tou:s tous **tous les bons** *quoi (..)*
106 C. : **tous les bons**
107 B. : après si si ***j'adhère*** *hein* **sur sa logique** *euh* du fait que *voilà* faut pas que *eu:h* qu'ils fassent que cette benne
108 E. : oui tu vois c'est subtil tu vois le désaccord il est
109 B. : ça o::n on lui a dit ***on est d'accord*** avec lui mai::s euh si si il est à la benne euh *c'est vrai* que sur les premiers 9h souvent on le laisse dessus après au fur à mesure si il arrive à son troisième o::u les 6h et comme même malgré qu'il est de 6h on le met à la benne parce que par rapport à l'effectif ou par rapport au service de collecte qu'on a mais ce jour-là c'est rare qu'on le mette sur *euh* sur sur la VE on le met sur *euh* comme il a mis là *eu:h* la PE o::u un tour de benne *quoi*
110 E. : hmm mm
111 B. : et ça c'est c'est arrivé plusieurs fois
112 E. (à C.) : nan nan tu vois l'objectif c'est vraiment *tu vois* que euh petit à petit les agents **se sentent pas en pied sur une machine** parce que pour moi c'est c'est c'est pas forcément un avantage
113 C. : d'accord et là tu penses que c'est le cas y **se sent en pied sur sa machine**
114 E. : *un peu* ouais **c'est sa benne** moi j'te dirais *franchement* quand j'le change et je j'avais fait volontairement et *euh* et j'le fais volontairement pour pas que *eu::h* si tu veux *euh* j'v j'veux pas qu'y ait d:e d- d'ambiguïté dans la dans la dans la tête de cet agent parce que ce serait facile *si tu veux* de mettre un service différent quand je suis pas de service que ce soit

un autre chef un encadrant qui récupère en disant « bah ouais mais euh t'as vu on t'as prévu sur ce service-là » nan ce que j'fais c'est que quand je suis de service je ne lui mets pas ce service là pour qu'y comprenne que c'est bien moi qui eu::h qui fais en sorte que euh **y touche aux autres bennes** (.) t'vois que c'est une volonté de ma part parce que pour moi il est normal qu'y **qu'y touche aux autres bennes également** pas qu'à la VE *j'ai bien dit* pas QUE à la VE *hein* mais **qui touche**

115 C. : dans un souci **d'équité**

116 E. : dans dans un s-

117 C. : **d'égalité**

118 E. : **d'égalité** ouais (..) dans un s- tu vois donc *eu::h* c'est important parce que *eu:h* moi j'me suis rendu compte si tu veux dans les groupes adjacents donc euh dans le groupe 6 7 8 euh le::s moi j'ai des échos comme quoi bah y sont pas *eu::h* les agents se **ses collègues se plaignent** c'est-à-dire qu'y comprennent pas POURQUOI lui est toujours à la VE tu vois moi c'est les échos qui me reviennent et du coup ça me gêne parce que quand les agents commencent à se rendre compte qu'y a un **traitement DIFFERENT** pour un autre ça- ça met en cause *eu:::h* tu vois l'organisation elle-même du travail pour cet agent et pour le reste de l'équipe

119 B. : *entre parenthèses* ceux d- ceux **ceux qui qui se plaignent souvent** (..) c'est qu'ils ont des choses à se reprocher

120 E. : ah ça j'en sais rien mais en tous les cas

121 B. : *be:::n* oui parce que *c'est vrai* que bon moi c'est vrai qu'on fait un travail *euh* on a une équipe à gérer **il faut les traiter tous *euh* EGALEMENT** *comme il le dit* (rire de E.) nan *c'est vrai eu::h* y faut rest- y faut essayer de rester **le plus impartial que possible** parce que *bon* y font tous le même boulot donc *euh* je vois pas pourquoi on favoriser **favoriserait** d'autres par rapport à d'autres (.) mais moi dans ma logique *c'est vrai* je préFERE (..) **FAVoriser** ceux à qui je peux compter qui sont qui sont

122 E. : ouais mai::s

123 B. : **très rarement malades** qui sont disponibles *tu vois* ?

124 E. : ouais

125 B. : c'est (.) en quelque sorte c'est ça qui nous moi *personnellement* c'est ça qui m'amène à les mettre sur les tâches qu'ils préfèrent (.) *tu vois*

126 C. : comme ça **tu peux compter sur eux**

127 B. : mais je sais que *euh* lui s'il est pas là c'est qu'il a un gros souci

128 E. : hmm mm

129 B. : mais depuis depuis bientôt huit ans que j'suis à dans cet atelier Y. je l'ai jamais vu *euh* y y s'est jamais *bon* y s'est blessé *euh* cette année mais il a jamais eu d'accident de travail (..) C. moi je l'ai jamais vu en accident de travail *eu::h* D. jamais y sont **jamais malades** (..) *tu vois* (.) moi pour moi pour pour leur témoigner ma reconnaissance de leur *eu:h comment dire euh* de leur professionnalisme j'essaye de de les satisfaire aussi à::a à les mettre *eu::h* s- sur sur d::es sur les sur les bennes mais par moment comme on leur a je leur explique aussi parce que des fois même la semaine dernière *eu::h* monsieur D. il a fait ses d::eux ses deux neuf heures il a fait la benne et les trois autres jours il était au balai et son dernier jour *eu::h* je l'ai mis en porter *euh* j'l'ai mis en ripper il est venu me voir (.) « ouais j'aimerai bien faire

euh le ripper » j'ai dit non non (.) *eu:h* les autres y reprennent y sont de neuf heures et je les mets *bon* si y'avait des absents *euh* ouais *voilà* et pourtant il est bon mais bon euh *voil::à* euh y faut *quand même* savoir euh rester (..) (rire) **équitable**

130 E. : (rire) **ça se contredit** *un peu* là *quand même eu:h*

131 B. : NAN NAN

132 E. : *ah bon*

133 C. : pourquoi tu penses que **ça se contredit** ? et après on arrête parce que là y va être l'heure mais y nous reste deux minutes donc en deux minutes

134 E. : d'accord ok donc en deux minutes *ben* en fait parce que *euh* il le met y il *euh* il le fait très facilement par rapport à monsieur D1. mais par rapport à monsieur D2. c'est plus difficile alors en fait moi j- j'comprends ton argumentaire moi **la seule chose qui m'dérange** c'est qu'dans **les groupes que j'mentionne le 6 7 et 8** on a beaucoup de **jeunes stagiaires** qui viennent d'arriver et c'est ç- **c'est c'qui m'dérange** du coup parce que *si tu veux eu::h* y y faut que eux *eu::h* ne p- ne puissent pas avoir ce cette *euh* **ce ressenti que y'a un traitement de faveur DIFFERENT** *ça veut dire* que si tu mets **un traitement de faveur différent** *ça veut dire* que déjà t'as mis **une notion de qualité** sur leur travail qui vient de commencer et c'est ça qui m'gêne

135 B. : nan c'est pas par rap- nan c'est pas par rapport à ça que j'ai dit ça

136 E. : attends tends moi si moi *si tu veux euh* à leur place je je j'le vivrais comme ça *ça veut dire* que **moi en tant que stagiaire** j'suis sur ma période d'essai mais on m'a déjà mis une cri- u**n critère de qualité** en disant *ben* ce gars-là il est bien il est mieux qu'nous (*interruption de l'ACC*) donc si tu veux **à la place du stagiaire** *euh* j'me j'me dirais la chose suivante *ça veut dire* que ce gars-là parce qu'il a 15 ans de boutique c'est qu'il a bien fait son travail ce que j'remets pas en cause

137 C. : **il a le droit à des choses**

138 E. : **il a droit à des choses** mais on a déjà mis **une valeur sur le travail que j'suis en train de faire** alors que j'suis en train de faire mes preuves et **c'est ça qui m'gêne** (.) *tu vois ce que j'veux dire* ?

139 C. : hmm mm

140 E. : *ça veut dire* que lui on estime déjà que **son travail est meilleur que le mien** alors que moi j'débute (.) ce qui est logique en soit puisque quand tu débutes ton travail *eu:::h voilà* y débute mais moi **ce qui me gêne** c'est de on récompense déjà quelqu'un par- parce qu'y fait bien son travail mais du coup en agissant comme ça o:::n *ben* on s'prive le fait de dire aux autres « vous faites bien votre travail »

141 B. : et celui-là aussi **y::y peut se dire** « ouais pour que je sois récompensé aussi

142 E. : *eh* t- t'as vu **le nombre de stagiaires** qu'on a en bas ?

143 B. : « pour que je sois récompensé y faudrait que j'arrive à faire comme lui » (.) ça-

144 C. : ah *tu veux dire* que y peuvent **ça peut leur donner un objectif**

145 B. : *ben* oui y peuvent

146 E. : oui ou **ça peut attirer le contraire aussi**

147 B. : **ça peut** les tirer vers le haut comme ça peut les tirer vers le bas

148 E. : ouais mais alors du coup on s'crée nous-même un **un p'tit problème** (.) nan ? tu t'es pas d'accord ?

149 B. : hmm *ba::h*
150 C. : lequel ?
151 E. : *ben eu::h ça veut dire* que là *euh* faut en gros *eu::h euh* **on prend le risque le problème** c'est ç- moi il est là c'est-à-dire **qu'on prend le risque** de de **démotiver** les gens qui viennent d'arriver en se disant de toute façon « regarde lui y y'a y font du **favoritisme** dans cet atelier »
152 B. : nan nan
153 C. : oui mais B. il dit que ça que ça leur donne **un horizon à atteindre**
154 E. : **ça PEUT** ça peut leur donner
155 B. : d'ailleurs d'ailleurs quand y arrivent on on on on on on crée ce qu'on appelle des des tutorats c'est-à-dire on les met avec *euh* un ancien *voilà* que ce soit au balai ou à la benne donc y apprennent les bonnes manièr:es (.) d'agir (..) *voilà euh*
156 C. : d'accord (.) bon moi je je trouve que c'est intéressant comme débat *franchement hein* j'pense que ça intéressera les autres *en plus hein*
157 B. : on en reparlera
158 E. (à C.) : d'accord
159 C. : j'pense que ça intéressera les autres
160 E. : ok
161 C. : parce que j'imagine que dans leurs ateliers *euh*
162 E. : c'est un sujet *euh*
163 C. : cette question de l'équité de l'égalité etc *euh* j'pense que c'est *eu::h* c'est un vrai sujet *quoi*
164 E. : ah c'est un vrai sujet c'est clair c'est un sujet et puis en terme de management c'est un sujet *euh*
165 B. ouais *c'est vrai* que *bon* euh dans les ateliers c'est comme partout *euh* si les gens sont pas traités de la même façon ça peut créer *eu:h*
166 E. : **de la démotivation**
167 B. : *voilà* ou **une sale a-**
168 E. : et c'est dans cette optique là si tu veux que j'essaye de mettre un système *euh* égalitaire (.) en essayant de trouver d'autres bras de levier pour
169 C. : mais demain *euh* j'vais j'vais extraire ce qu'on vient de discuter là et demain si ça vous va j'vais j'vais présenter ça aux autres
170 E. : ok (.) ça te va B. ?
171 B. : ouais ouais
172 E. : ok

4.2. Repérage du conflit affectif dans l'activité dialogique de B.

Dans cette séquence d'environ 20 minutes, nous relevons deux moments au cours desquels nous constatons une concordance des indices de l'affect que nous avons définis : indices vocaux, indices gestuels et indices langagiers.

Les tours de parole 1 à 32 décrivent la constitution de l'objet de discours qui sera pris en charge de manière conjointe ensuite entre les deux chefs d'équipe. La constitution de cet objet dans le dialogue contribue à faire émerger un désaccord entre eux à propos des manières possibles de réaliser la répartition des tâches.

Revenons sur ces premiers tours de parole. Le chercheur arrête le défilement des images sur le tableau de répartition réalisé par E. le jour de l'observation filmée. À la suite de l'autoconfrontation simple avec E., il sait que ce dernier a engagé un dialogue avec lui-même sur sa manière de répartir les tâches vis-à-vis de celle de ses collègues directs. C'est pourquoi, E. saisit l'occasion proposée par le chercheur pour engager cette discussion.

En 1 et en 3, E. cherche à entraîner B. dans l'échange vis-à-vis de sa manière de faire la répartition des tâches (« eu::h je sais pas si tu vois en fait » ; « alors eu::h sur eu::h (..) sur le groupe 7 si j'avais mis D. à la 11-12 en PE »). Mais la réaction de B. en 4 (« ouais ») semble d'abord indiquer qu'il ne s'engage pas immédiatement dans la conversation, et qu'il cherche sans doute à identifier l'objet de discours poursuivi par son collègue.

C'est pour cette raison que l'énoncé de E., en 5, se fait plus précis : il engage les deux professionnels dans une comparaison (« au lieu de la VE alors que c'était son premier ou son deuxième 9 j'crois »). Dans cet énoncé, il signifie à B. la différence entre son action réalisée et ce qu'il aurait pu ou dû faire (« au lieu de la VE alors que »).

En 6, la réaction de B. (il marque un silence) semble indiquer une activité intérieure. On peut faire ici l'hypothèse qu'il cherche une manière de s'engager dans la conversation.

Afin de soutenir cet engagement qui cherche à se réaliser, le chercheur énonce en 8 (« si y'a rien à dire on passe hein ») la possibilité de poursuivre la conversation sur un autre objet. Il laisse ainsi la possibilité à B. de proposer un objet d'analyse à partir de ses propres préoccupations.

Mais B. indique en 9 la possibilité de poursuivre.

En 10, E. précise à nouveau l'objet de discours qu'il tente de thématiser : « c'était t'sais le fait que je change D. que je le mette pas à la VE systématiquement ». Ici le segment « je change

D. » constitue une autoreprise de « j'avais mis D. à la 11-12 en PE au lieu de la VE » (en 3) et est complété par « que je le mette pas à la VE systématiquement ».
On peut ici remarquer les indices langagiers d'une discussion qui s'est déjà engagée entre eux auparavant, notamment le segment « c'était t'sais le fait » qui marque la tentative de E. de poursuivre un objet déjà discuté entre les deux chefs d'équipe, mais cette fois-ci dans le cadre de l'autoconfrontation croisée.
C'est seulement en 11 que B. s'engage finalement dans la conversation, en reprenant les termes des échanges passés sur cette question de la répartition des tâches (« ça a été vu » ; « tu l'as expliqué » ; « on lui a fait comprendre »). Mais l'énoncé de E. en 12, « et toi qu'est-ce que t'en penses » montre sa tentative de ne pas en rester à ce qui s'est déjà dit avant, en poussant E. à entrer à nouveau dans l'échange sur cet objet.
C'est pourquoi B. poursuit en 13 en reprenant les arguments qu'il avait visiblement déjà énoncés lors des discussions précédentes : « ce que je te disais par rapport à ça » ; « il connaît très bien cet itinéraire » ; « il a tellement l'habitude » ; « il arrive à le faire les yeux fermés »).
Afin de favoriser le développement de l'objet de discours en train de se constituer, et afin de permettre aux chefs d'équipe de le prendre en charge conjointement, le chercheur réalise en 14 une demande d'explicitation. Il tente ainsi de les pousser à reprendre les termes du désaccord qui semble les opposer.
B. répond à la demande du chercheur et reprend, en 15 et en 18, ces éléments implicites afin de les rendre disponibles pour le chercheur. Il pose ensuite en 21 l'objet du désaccord avec son collègue, qui concerne l'affectation systématique d'un même éboueur sur la benne VE, lorsque ce dernier est dans ses journées de 9h (c'est-à-dire lorsqu'il débute sa semaine). Enfin, les tours de parole 22 à 32 visent à préciser cet objet de désaccord dans l'échange.
Il sera constitué de manière complète, et posé clairement comme l'objet du discours entre les deux professionnels dans l'énoncé de E. en 33 « voilà c'est ça le sujet ».
Ces premiers tours de parole constituent ainsi une forme de définition de l'espace de problème qui sera pris en charge ensuite dans le cours de l'échange.

- **Premier moment de concordance des indices de l'affect**

Nous identifions ici un **premier moment**, entre 33 et 36, dans lequel les trois modalités de réalisation de l'affect concordent dans l'activité de B.

Moment n°1 de concordance des indices de réalisation de l'affect

33 E. : voilà c'est ça le sujet donc en fait moi *si tu veux* donc au niveau de la répartition des tâches comme il est sur son premier 9 et qu'il est plus frais je choisis **la tâche la plus dure et la plus physique** sur son premier 9 (.) donc *du coup* je regarde **le service sur les bennes qui est le plus dur** je lui METS sur son deuxième 9 apRES je le mets en VE (.) c'est *en règle générale* c'est ce que je fais (.) Tu vois parce que la VE est un service où on peut plus se repOSER même si attention la cadence de VE c'est quand même *assez a assez* INTense parce que les agents font trois tours de benne hein au lieu de deux donc ça veut dire que *eu:h* il faut *quand même* pa::s s'endormir tu vois donc faut la le rythme de travail est plus imporTANT (..) MAIS **la charge véhiculée** est moindre c'est-à-dire qu'on charge moins 34 C. : hmm et et pourquoi B. toi t::u fais pas ça ? (…) 35 E. : ben *en fait* y t'a ::s 36 B. : (…) nAN eu::h (..) MOI c'est dans le souci que *voilà* **il connaît *très bien* cette bENNE** et **il prend *toutes* les disposiTIONS** à:a m'finir la collecte bon (.) il est arrivé une fois où il était pas desSUS et on a eu ce problème-là et l::a les les agents ils ont pas pris les précautions et du coup ils m'ont laissé des rues et je suis PERSuadé ça aurait été lui il aurait anticipé le coup parce que bon c'était sur euh des rues où il y avait une brocante donc j'avais complètement oublié ce jour-là e::t ceux qui ont ceux qui étaient sur la benne donc ils sont ils ont fait leur collecte *euh* leur tournée normale (.) e::t *euh* arrivé à un moment ils étaient bloqués parce que les brocanteurs s'étaient mis en place et du coup ils ne pouvaient pas accéder à certaines rues *euh* ce qui fait que il y avait des bouts de rues qui sont qui étaient restées et je suis persuadé que ça aurait été avec lui **il aurait** à la à la limite débardé c'est-à-dire aller chercher les bacs et les vider puis les ramener

Les indices de l'affect sont constitués ici par :

- la réalisation de gestes extracommunicatifs qui marquent un inconfort (Cosnier, 1997 ; Behague, 2007)
- une position de « repli » (Morel, 2006) ;
- un silence (Grosjean, 1991) ;
- l'accentuation (Grosjean, 1991) ;
- des formes de modalisations ou de modulations du discours (Vion, 2003).

Reprenons ce faisceau d'indices dans le détail.

Depuis le début de la séquence, B. semble rentrer difficilement dans la conversation comme on l'a vu précédemment. Il semble affecté par la tentative de son collègue de mettre en discussion, dans le cadre de l'autoconfrontation croisée, un objet déjà discuté entre eux.

Cet affect trouve selon nous à se réaliser de manière particulièrement marquée entre les tours de parole 33 et 36.

En 33, E. explique au chercheur sa façon de procéder pour effectuer la répartition des tâches. Son discours se concentre sur sa manière de répartir les tâches chez l'éboueur D., qui est un éboueur ancien dans l'atelier, et qui fait l'objet de la discussion engagée entre E. et B. Au cours de cet énoncé, B. modifie sa posture à deux reprises en réalisant des gestes que nous qualifions de « gestes d'inconfort » en référence aux travaux de Cosnier (1997).

Lors du premier geste, B. relève la tête et dirige son regard vers le haut en posant sa main sur son menton, marquant ainsi le développement d'une activité intérieure. Lors du second geste qu'il réalise, il repose sa tête sur sa main droite marquant alors une position de « repli » au sens de Morel (2006). Cette position correspond pour nous à une position où B. se détourne momentanément du discours de E. pour se « parler à lui-même ».

Cette situation est inconfortable pour B. dans la mesure où son collègue le pousse à revenir, en présence du chercheur, sur une question irrésolue qui fait l'objet d'un désaccord entre les chefs d'équipe de son atelier, et qui semble mettre en cause, selon E., sa manière de répartir les tâches. C'est pourquoi la posture adoptée par B. nous semble constituer un indice d'une activité de pensée en lien avec la réalisation d'un affect.

En 34, le chercheur tente de pousser B. à réagir face aux arguments avancés par son collègue (« et et pourquoi B. toi t::u fais pas ça ? »). L'allongement sonore inscrit dans l'énoncé du chercheur (« t::u ») ainsi que la répétition de « et » à deux reprises semble indiquer que ce dernier a perçu l'inconfort dans lequel se trouve B. face à l'objet qui s'est constitué dans le dialogue sous l'impulsion de son collègue. C'est pourquoi il tente de « ménager » B. qui semble affecté par la situation.

A la suite de la demande du chercheur, B. marque d'abord un long silence qui indique à nouveau le décontenancement qu'il éprouve dans cette situation, dans laquelle sa manière de faire est remise en discussion dans la comparaison avec celle de E. Ce silence intervient comme une forme de désordre rythmique de l'interaction (Grosjean, 1991) et marque le travail de formulation en cours de constitution dans l'activité de B. Mais il indique également l'affect qu'il éprouve dans la situation d'analyse car il marque une forme de désorganisation de son activité.

L'affect éprouvé par B. paraît également avoir été identifié par E., à la suite de ce long silence. C'est pourquoi E., en 35, voyant que son collègue ne reprend pas immédiatement la relance du chercheur, et postulant que cette situation l'embarrasse, va tenter de formuler lui-même une réponse adressée au chercheur (« ben en fait y t'a:::s »). Il semble chercher ainsi à

soutenir B. dans l'élaboration difficile dans laquelle il est engagé et qu'il identifie dans le cours de l'échange.
Mais l'affect se réalise également dans le langage et nous semble pouvoir y être décelé. En 36, B. saisit finalement la relance du chercheur. Il réalise une autoreprise des arguments qu'il avait déjà explicités en 13, au début de la séquence (« il connaît très bien cette benne » ; « il prend toutes les dispositions »). B. réalise ici un certain nombre de modalisations (« voilà » ; « très bien » ; « toujours ») qui ont pour fonction de renforcer son argumentation, tout en prenant la forme d'une certaine insistance. Le segment « voilà » marque à ce titre une forme d'évidence associée à la manière de faire de B. : l'éboueur D. connaît « très bien » l'itinéraire de la benne VE, et prend « toutes » les dispositions pour réussir à la terminer dans les temps, c'est pourquoi l'attribution de cet éboueur sur cette tâche semble naturelle pour B. La prosodie renforce également la forme d'insistance prise par cet énoncé, notamment au travers des multiples accentuations que nous repérons dans le dialogue.

Dans ce premier moment, B. éprouve un trouble vis-à-vis de la tournure que prend la situation d'analyse. Il est poussé dans ses retranchements par son collègue et par le chercheur qui tentent de l'engager dans l'argumentation à propos des modalités de la répartition des tâches. On peut alors faire l'hypothèse que l'affect éprouvé renvoie chez B. au sentiment d'une « mise en accusation » de sa manière de faire, par son collègue et par le chercheur, notamment lorsque ce dernier lui demande « pourquoi » il ne fait pas de la même manière que E., en 34.
C'est pourquoi, dans ce premier extrait, les réalisations affectives que nous avons présentées semblent associées à une forme de résistance dans l'activité de B., marquée à la fois par la reprise d'arguments déjà énoncés en 13, une forme de répétition à l'identique, mais aussi par la difficulté qu'il semble éprouver pour rentrer dans l'échange avec E.
Nous reviendrons ensuite sur ces formes de résistances et sur les formes de sa prise en charge, comme nous l'avons fait dans l'analyse de la séquence précédente.
Ce premier moment indique selon nous la réalisation d'un conflit entre le « déjà vécu » et le « vivant » dans l'activité de B. Mais il nous semble ici difficile de préciser ces éléments. Deux hypothèses peuvent être formulées : la première est que le « déjà vécu » concerne ici l'expérience de B. vis-à-vis de la préparation du tableau de répartition des tâches. Dans la situation en cours, le chercheur et son collègue questionnent sa manière de faire sur ce point, ce qui décontenance son activité.

La seconde hypothèse est que ce « déjà vécu » concerne l'expérience habituelle de la délibération difficile entre les chefs d'équipe de l'atelier. Dans ce cas, la situation en cours, dans laquelle E. revient sur un problème déjà discuté entre eux, décontenancerait l'activité de B., qui serait réticent à revenir sur cet objet « déjà pensé ».

- **Second moment de concordance des indices de l'affect**

Le **second moment** que nous identifions, et dans lequel les indices de la réalisation d'un affect concordent, se situe entre les tours de parole 91 et 107.

Moment n°2 de concordance des indices de réalisation de l'affect

91 E. : ouais mais ça reste **du groupe 7** ce qui fait que *du coup* **dans le groupe 8** y sont moins souvent sur le VE euh *qu'y pourraient être* (.) *j'ai pas dit qu'y devraient* hein *j'ai bien dit qu'ils pourraient* être (..)
92 B. : ouais *(en chuchotant)*
93 E. : **y'a pas de règle** *si tu veux*
94 C. : nan mais
95 E. : **y'a pas de règle** donc ce qui fait que
96 C. (à B.) : tu trouves que **le groupe 8** ils y vont assez à la benne ?
97 E. : ah non à la VE *j'parle*
98 C. : ah à la VE non mais moi *j'essaye de suivre* (rire)
99 E. : c'est *euh*
100 C. (à B.) : tu trouves qu'ils y vont assez à la VE ? *ou pas* ?
101 B. : **le groupe 8** ouais il la font ouais la VE (…)
102 C. : nan parce que moi si tu si tu si toi tu penses euh B. que euh y faut mettre cet agent là sur la VE quand il est là *j'pense* que *euh* c'est parce que *euh* c'est ton expérience qui fait que tu penses ça
103 B. : ouais parce que j'ai j'ai
104 C. : t'as du métier
105 B. : ouais bon j'ai vu que *c'est vrai* que quand il est là-dessus *euh* je peux je peux **dormir sur mes lauriers** *comme on dit* (.) j'ai pas à m'inquiéter *quoi quoi* c'est comme euh euh eu:h D. o::u C. ou tou:s tous **tous les bons** *quoi (..)*
106 C. : **tous les bons**
107 B. : après si si ***j'adhère*** *hein* **sur sa logique** *euh* du fait que *voilà* faut pas que *eu:h* qu'ils fassent que cette benne

Dans cet extrait, les indices de réalisation de l'affect sont composés de :

- Gestes extracommunicatifs d'inconfort (Cosnier, 1997) ;
- Des formes de modulations et de modalisations du discours (Vion, 2003) ;

- Une diminution de l'intonation (chuchotement) (Grosjean, 1991 ; Volochinov, 1977, 1982) ;
- Les silences (Grosjean, 1991) ;
- Une modification répétée de la posture (Lhommet, & Marsella, 2015 ; Morel, 2006).

Reprenons ces éléments dans le détail.
Dans les tours de parole précédents (70 à 90), les arguments de E. se précisent à mesure que B. tente d'y répliquer. Cette insistance de E. est particulièrement marquée dans les tours de parole 71 (« d'accord mais là y'a aussi le fait que euh y'a les nouveaux qui sont arrivés »), 77 (« les nouveaux ils sont dans le groupe euh 6 7 et 8 »), 79 (« j'ai pas dit qu'ils l'avaient pas faite moi ce que je remets en cause c'est la fréquence avec laquelle ils le font »), 85 (« après y'a le groupe 8 »), 87 (« y faut que le groupe 8 aussi aille souvent sur la VE »), et 91 (« dans le groupe 8 y sont moins souvent sur la VE »).
A chaque étape, les arguments avancés par E. viennent réfuter, jusque dans l'analyse conjointe des faits, ceux de B.

C'est pourquoi nous identifions ici une situation favorable au développement d'un affect dans l'activité de B. Celui-ci est acculé par les arguments de son collègue, qui invalide son point de vue de manière systématique en précisant ses arguments dans le cours du dialogue. Les indices de l'affect que nous identifions se situent précisément à la suite de ces tours de parole, entre 91 et 107.
L'impossibilité pour B. de retrouver un éboueur novice à l'intérieur du groupe 8 qui serait affecté à la collecte en VE semble renforcer la posture de E. qui, en 91, énonce son point de vue sur la situation : « ça reste du groupe 7 ce qui fait que du coup dans le groupe 8 y sont moins souvent sur la VE ». Le segment « qu'y pourraient être (.) j'ai pas dit qu'y devraient hein j'ai bien dit qu'ils pourraient être (..) » donne l'occasion à B. de poursuivre cette possibilité non réalisée dans la discussion.
Les modalisations marquées par le temps conditionnel (« y pourraient », « y devraient ») utilisées par E. ont pour fonction de thématiser cette possibilité dans le discours.
Le segment « devraient hein j'ai bien dit qu'ils pourraient être (..) » est également associé dans l'activité de B. à deux réalisations gestuelles qui constituent selon nous les indices d'une réalisation affective. Alors que B. semble en difficulté pour répondre aux arguments de E., l'insistance de ce dernier semble le déstabiliser dans le cours de l'échange.

La première des réalisations gestuelles constitue une modification de la posture de B. En début d'énoncé (sur le segment « devraient hein », en 91) (cf. Figure 20), sa main gauche posée sur sa bouche est associée à l'élaboration qu'il avait engagée précédemment (à partir de 80) pour retrouver les binômes d'éboueurs affectés sur le benne VE, et pour répliquer aux arguments de son collègue.

Figure 20 : E. (à gauche) : « j'ai pas dit qu'y devraient hein »

En fin d'énoncé (Cf. Figure 21), la modification de la posture, reliée à la chaîne verbale de E., marque une forme de repli de la conversation (Morel, 2006), une forme de désengagement, ou du moins un obstacle qui se réalise dans le changement de posture, vis-à-vis de la recherche de nouveaux arguments.

B. repose ses mains sur la table et attrape son téléphone portable, son buste s'avance et s'appuie sur la table. Son regard est dirigé vers le bas alors qu'il marque un silence immédiatement après la fin de l'énonciation de E.

Figure 21 : E. (à gauche) : « j'ai bien dit qu'ils pourraient être ».
B. s'avance vers la table et attrape son téléphone

B. semble ici encombré dans sa tentative de répliquer à l'argumentation de E. Il paraît décontenancé par la situation qui le pousse à rechercher les arguments pour exprimer son désaccord. Cette posture de repli marque alors une difficulté dans l'activité de B. Tout se passe comme s'il rencontrait une difficulté pour formuler son point de vue, en réponse aux arguments de son collègue.

C'est pourquoi, en 92, B. semble se replier dans une activité intérieure, plutôt que de reprendre l'objet en cours de constitution à partir de l'énoncé précédent.

L'énoncé « ouais » que B. réalise en chuchotant marque cette intériorité : il se parle à lui-même en même temps qu'il s'adresse à E. et au chercheur. La prosodie associée à cet énoncé indique une forme de scepticisme chez B., qu'il s'adresse à lui-même, autant qu'elle est adressée à E. et au chercheur.

Là encore, l'embarras de B. se réalise également dans le geste. Il réalise simultanément (Cf. tableau 12) un geste extracommunicatif d'inconfort, en référence aux travaux de Cosnier (1997). Ce geste va se prolonger dans l'échange, entre les tours de parole 91 et 104.

Au cours de ces énoncés le geste réalisé par B. décrit successivement les opérations suivantes : la manipulation du téléphone portable ; le tapotement de la tranche de la main sur le téléphone ; le tapotement des doigts sur la table ; le tapotement des doigts sur le téléphone ; la manipulation du téléphone ; le tapotement du pouce sur le téléphone ; la manipulation du téléphone portable ; et enfin, lorsqu'il repose le téléphone sur la table, devant lui avant de reprendre l'énonciation en 105.

Pour mieux comprendre en quoi cette réalisation gestuelle constitue selon nous un indice de l'affect éprouvé par B., nous reprenons dans le tableau 13 la correspondance entre les différentes opérations gestuelles que nous avons précisées précédemment et l'énonciation verbale.

Tour de parole n°	**Opération gestuelle réalisée dans l'activité de B.**	**Contenu de la chaîne verbale simultanée**
91	Attrape le téléphone portable des deux mains Regard tourné vers le bas	E. : « […] qu'ils pourraient être (..) »
92	Manipule le téléphone Regard tourné vers le bas	B. : « ouais (en chuchotant) »
93	Manipule le téléphone Regard tourné vers le bas	E. : « y'a pas de règle si tu veux »
94	Manipule le téléphone Regard dirigé vers le chercheur	C. : « nan mais »
95	Manipule le téléphone Regard dirigé vers le chercheur	E. : « y'a pas de règle donc ce qui fait que »
96	Manipule le téléphone	C. : « tu trouves que le groupe 8 ils y vont

	Regard dirigé vers le chercheur Geste d'affirmation de la tête	assez à la benne ? »
97	Manipule le téléphone Regard dirigé vers le bas	E. : « ah non à la VE j'parle »
98	Geste de tapotement de la tranche de la main sur le téléphone Regard dirigé vers le bas Sourire	C. : « ah à la VE non mais moi j'essaye de suivre (rire) »
99	Geste de tapotement de la tranche de la main sur le téléphone Regard dirigé vers le bas	E. : c'est euh
100	Geste de tapotement du pouce sur le téléphone Regard dirigé vers le bas	C. : « tu trouves qu'ils y vont assez à la VE ? ou pas ? »
101	Manipulation du téléphone Geste de tapotement du pouce sur le téléphone Regard dirigé vers le bas	B. : « le groupe 8 ouais ils la font la VE (…) »
102	Manipulation du téléphone Regard dirigé vers le chercheur	C. : « nan parce que moi si tu si tu si toi tu penses euh B. que euh y faut mettre cet agent-là sur la VE quand il est là j'pense que euh c'est parce que euh c'est ton expérience qui fait que tu penses ça »
103	Repose le téléphone devant lui Regard dirigé vers le bas	B. : « ouais parce que j'ai j'ai »
104	Repose le téléphone devant lui Regard dirigé vers le bas	C. : « t'as du métier »
105	Croise les doigts	B. : « ouais bon j'ai vu que c'est vrai que […] »

Tableau 13 : Réalisations gestuelles associées à l'affect dans l'activité de B.

Au cours de cette chronique qui reprend la réalisation gestuelle de B., nous observons que l'arrêt du geste fait suite à la relance du chercheur en 102, qui a perçu la difficulté de B. et qui tente de le soutenir dans l'élaboration de sa pensée.

Le segment énoncé par le chercheur « j'pense que euh c'est ton expérience qui fait que tu penses ça » constitue ici une tentative pour permettre à E., qui semble affecté par la situation, de poursuivre la conversation. Nous reviendrons en dernière partie d'analyse sur cet élément, comme nous l'avons fait dans la séquence précédente.

Pour le moment, nous faisons l'hypothèse que cette tentative de soutien du chercheur a des effets sur l'activité de B. qui reprend l'énonciation en 105, en avançant de nouveaux arguments (« quand il est là-dessus eux je peux je peux dormir sur mes lauriers comme on dit » ; « c'est comme euh euh eu:h D. o::u C. ou tou:s tous tous les bons quoi »).

L'intériorité dans laquelle s'était replié B. trouve ainsi à s'extérioriser en 105 et dans les tours de parole suivants.

Au cours de ce moment et à partir des indices vocaux, gestuels et langagiers que nous avons relevés, il semble que B. soit décontenancé par la situation d'analyse. Il découvre au cours de l'autoconfrontation croisée sa difficulté à répliquer aux arguments de son collègue qui tente d'installer une controverse sur les manières de répartir les tâches entre les éboueurs à partir de l'exemple de l'éboueur D.
L'insistance de E. et les compléments successifs de ses arguments dans le dialogue, poussent B. dans ses retranchements en l'amenant à rechercher, au-delà des échanges qu'ils ont déjà eu entre eux, de nouveaux arguments.
L'insistance de E. provoque d'abord chez B. un affect qui décontenance son activité et qui se traduit par des formes de résistances dans la discussion (les silences, les postures en repli). Mais cet affect devient ensuite, nous le verrons dans la poursuite de l'analyse, un moyen pour lui de développer son activité de pensée.

A partir de ces deux moments que nous avons analysés en relevant les indices vocaux, gestuels et langagiers d'une réalisation affective, nous concluons à la présence d'un affect éprouvé par B. au cours de cette séquence. Dans les deux cas, cet affect se réalise alors que B. est poussé par le chercheur ou par son collègue à s'engager dans l'argumentation. L'analyse que nous avons réalisée indique que B. se trouve en difficulté pour justifier sa manière de répartir les tâches. Les critiques répétées de son collègue à propos de sa manière de faire, ainsi que les relances du chercheur, le placent en position de devoir justifier son point de vue, en le poussant à rechercher les buts et les mobiles associés à sa manière de faire.

4.3. Repérage du conflit lié à la triade dans l'activité de B. : analyse du développement des objets de discours et des indices du développement de la pensée

L'objet de discours pris en charge en début de séquence concerne le désaccord entre B. et E. à propos des modalités de la répartition des tâches : B. affecte de façon systématique l'éboueur D. sur la tâche de collecte en VE, tandis que E. cherche à l'affecter sur d'autres tâches, afin que les autres éboueurs de l'atelier puissent « tourner » suffisamment entre eux sur les différentes tâches.

L'objet de discours porte sur cette distinction entre les deux manières de faire de B. et de E. Pour faciliter la lecture de notre analyse, nous partirons de cet objet que nous nommerons « O1 » pour suivre son développement dans le discours des deux chefs d'équipe.

Nous identifions dans l'analyse quatre mouvements successifs qui organisent le développement de cet objet de discours initial. Pour les analyser, nous nous appuyons, comme pour la séquence précédente, sur les travaux de Sitri (2003) qui a montré que l'objet thématisé dans le discours est transformé par les reprises successives qui se réalisent dans le dialogue. Pour rappel, le processus de thématisation fait référence à la constitution des objets de discours lors d'une séquence dialogique. Un segment d'énoncé se détache par dislocation de l'énoncé initial, et l'objet de discours n'est constitué que s'il est repris par l'interlocuteur.

Contrairement à la séquence précédente que nous avons analysée, nous choisissons de ne faire porter l'analyse du développement des objets de discours que sur certaines parties de la séquence de dialogue entre B. et E. La longueur de la séquence entraînerai l'analyse dans de trop long développements qui ne nous semblent pas nécessaire pour soutenir l'hypothèse d'un développement de la pensée dans l'activité de B. C'est pourquoi nous choisissons ici de présenter l'analyse en segmentant le matériel empirique et en analysant chacune des parties ainsi constituées, de manière à donner un aperçu d'ensemble de la séquence. Le critère qui nous permet de choisir les extraits de la séquence à analyser porte sur la présence soit d'un élément organisant le développement de l'objet de discours, soit la présence de marqueurs d'un dialogue intérieur en cours de réalisation.

- **Attribuer les tâches en fonction de l'expertise de l'éboueur ? (O1→O2)**

En 33, E. tente de décrire la manière dont il s'y prend pour réaliser l'affectation de l'éboueur D.

Il énonce les critères sur lesquels il s'appuie pour réaliser cette affectation. Le segment « comme il est sur son premier 9 et qu'il est plus frais » associé à « je regarde le service sur les bennes qui est le plus dur je lui mets » a pour fonction de souligner la prise en compte d'un critère de pénibilité par E. dans son activité de répartition.

Cet énoncé s'adresse également à B. qui ne semble pas prendre en compte le même critère pour répartir les tâches. Ce critère de répartition « en fonction de la pénibilité » se pose alors comme un objet de discours potentiel à prendre en charge entre les deux chefs d'équipe.

En 34, le chercheur, qui tente de soutenir la controverse naissante entre les chefs d'équipe, réalise une demande d'explicitation : « pourquoi B. toi tu fais pas ça ? ». Il cherche ainsi à soutenir l'élaboration qui semble s'engager sur le critère de répartition énoncé par E., et qui concerne l'affectation des tâches les plus « dures » aux éboueurs qui reviennent de leurs jours de repos.

Nous avons déjà souligné que, à la suite de cet énoncé du chercheur, le silence prolongé de B. s'accompagne d'une position en repli qui signale selon nous la réalisation d'un affect.
A la suite de l'affect éprouvé dans cette situation, B. reprend en 36 les arguments qu'il a déjà énoncés en 13 pour justifier son point de vue : « il connaît très bien cette itinéraire » (en 13) devient « il connaît très bien cette benne » (en 36), tandis que « il prend toujours des dispositions à finir la collecte » (en 13) est repris par le segment « il prend toutes les dispositions » (en 36). La reprise de ces arguments se réalise sous la forme d'une autoreprise sans ajout, dans une forme de répétition à l'identique des arguments précédemment avancés.
Mais la seconde partie de l'énoncé de B. (en 36) organise effectivement le développement de l'objet de discours. Le passage au temps passé de l'énonciation dans cette seconde partie de l'énoncé ainsi que le segment introductif « il est arrivé une fois » constitue un indice de l'énonciation d'un récit qui a pour fonction de renforcer le point de vue de B. dans l'argumentation.
Le récit rapporté par B. porte sur un événement passé issu de son expérience. Il indique que, alors qu'il avait affecté un autre éboueur que D. sur la tâche de collecte en VE, cette dernière n'avait pas pu se terminer. La collecte n'avait pas pu être terminée car la réalisation d'une brocante sur le secteur avait empêché les éboueurs de procéder à la collecte. Mais, selon B., l'éboueur D., dans ces conditions, aurait tout de même réussi à collecter les bacs, en allant les chercher à pied et en les ramenant jusqu'à la benne, ce que les éboueurs n'avaient pas fait ce jour-là.
La seconde partie de cet énoncé organise le développement de l'objet O1. Alors qu'il porte initialement sur la comparaison entre les deux manières de répartir les tâches, B. introduit un ingrédient nouveau dans le dialogue, qui concerne l'intérêt du chef d'équipe à affecter un éboueur très compétent sur une tâche, afin d'assurer le service de collecte. Face au critère de la « pénibilité » avancée par E., B. explicite le critère qui organise sa propre manière de répartir les tâches : l'expertise de l'éboueur sur la tâche.

Cet objet est thématisé par le chercheur en 37, avec une hétéroreprise sans ajout du segment « il l'aurait fait » énoncé d'abord par B. (« ça aurait été avec lui il aurait », en 36), afin de souligner ce nouvel objet potentiel dans le dialogue que nous nommerons ici l'objet O2.
En 41, E. réalise une hétéroreprise du récit énoncé par B. en 36 marquée par le segment « ça ». Son énoncé est introduit par le marqueur d'inversion de polarité « oui mais » qui constitue une réfutation partielle de l'argument précédemment énoncé par B. Le segment « ça n'est arrivé qu'une seule fois » précise cette réfutation.

L'énoncé de B. en 44 indique alors que la modification des critères de répartition de l'éboueur D., qu'il affecte maintenant sur la VE uniquement lors de ses journées de 9h, est récente. B. cherche ici à soutenir son point de vue, en montrant que la collecte en VE se termine le plus souvent, en l'état actuel des choses, parce D. y est affecté.
L'énoncé de E. en 45 introduit dans l'échange un nouvel ingrédient de l'objet O2 qui porte initialement sur le critère d'affectation des tâches « à l'expertise ».
Le segment « sur la la totalité » désigne les autres éboueurs de l'atelier, et sous-entend que l'affectation de l'éboueur D. à partir du critère de l'expertise aurait des effets sur les autres éboueurs, sans que ces effets ne soient rendus explicites, à ce stade de la conversation.
Cet énoncé de E. semble avoir un effet immédiat sur B., qui reprend en 46 une règle générique du métier de chef d'équipe : l'équité dans la répartition des tâches. Le segment « on est responsable d'atelier c'est vrai qu'on devrait tous les traiter euh de façon équitable » marque l'expression d'un dialogue intérieur chez B. qui fait le constat, à la suite de l'énoncé précédent de E., d'un écart entre sa manière de répartir les tâches « à l'expertise » et la règle de métier qui consiste à traiter tous les éboueurs de la même façon, selon un principe d'équité. La répétition des silences dans cet énoncé semble marquer également son engagement simultané dans un dialogue intérieur.

- **L'équité et l'égalité dans la répartition des tâches (O2→O3)**

Mais ce dialogue intérieur ne trouvera pas à s'extérioriser immédiatement, car E., en 47 organise à nouveau le développement de l'objet de discours. Le segment « ou égale » vient en quelque sorte anticiper sur la poursuite de l'énoncé précédent de B. qui posait la règle de l'équité comme une règle supposée partagée.
Dans cet énoncé, en 47, E. se distancie de cet accord supposé en distinguant dans le discours les termes d'équité et d'égalité. Mais cette distinction n'est pas immédiatement perçue par B.

qui réalise une hétéroreprise de « égale » en 48 précédée de « voilà » qui souligne l'indistinction réalisée par B. entre la signification des deux termes.
C'est sans doute pour cette raison que E. revient à nouveau en 49 sur la distinction en indiquant sa préférence pour le terme d'égalité plutôt que pour celui d'équité.
A ce stade de la conversation E. a introduit une nouvelle distinction en opposant à l'équité une seconde forme de répartition, c'est pourquoi B. et le chercheur tentent de pousser E. à expliciter ce qu'il entend par « égal » afin de poursuivre le dialogue sur ce nouvel objet de discours. Pour les besoins de l'analyse, nous nommerons cet objet « O3 ».
En 52, le chercheur amalgame lui aussi la signification des deux termes : « toi ton souci c'est que ce soit équitable quoi ? ». Le chercheur n'a pas saisi ce que recouvre la distinction entre l'égalité et l'équité posée par E. dans les énoncés précédents.
La répétition à deux reprises du segment « pourquoi pas équitable ? », en 57 semble indiquer une forme d'étonnement de B. qui découvre dans le dialogue une autre règle que celle de l'équité.
E. répond à la demande de son collègue en 59. L'équité renvoie, selon lui, à un traitement différent entre les éboueurs. Il revient ensuite, en 62, sur la signification de l'égalité. Le segment « moi je dirais plutôt égal » marque à nouveau sa préférence, contre celle qu'il suppose chez B. Il réalise ensuite une autoreprise de « égal » qui devient « un traitement identique ». Ainsi, pour E., selon un principe d'égalité, chaque éboueur doit réaliser les mêmes tâches que les autres. Or, le critère de répartition de B., qui affecte les tâches en fonction de l'expertise des uns et des autres, ne semble pas permettre cette égalité de traitement.
En 63, le chercheur tente de soutenir l'élaboration en cours entre les deux professionnels en redonnant la parole à B. Le segment « qu'est-ce que tu en pense de ça ? » adressé à B. vise à maintenir la controverse vivante dans l'échange en permettant à ce dernier de répondre aux nombreux arguments avancés de manière successive par son collègue.

A ce stade de la conversation, nous pouvons déjà noter la forme du dialogue qui s'installe entre les deux professionnels et qui va se poursuite ensuite : E. organise systématiquement la transformation de l'objet de discours – soit en partitionnant l'objet initial, soit en y apportant de nouveaux ingrédients – et amène ainsi B. à trouver de nouveaux arguments pour soutenir sa manière de faire. Autrement dit, à chaque argument avancé par B. en réponse aux

questionnements de E., ce dernier réplique en ajoutant de nouveaux ingrédients à l'objet de discours, que B. tente de prendre en charge, non sans difficulté, dans la poursuite du dialogue.

- **L'équité et ses effets sur l'efficacité (O3→O2a)**

L'énoncé de B. en 64 est introduit par le segment « nan je suis pas d'accord » qui constitue une réfutation de l'argument énoncé précédemment par E. Cette réfutation est suivie d'un nouvel argument qui requalifie la manière de faire de B. du point de vue de la « fréquence » d'affectation des autres éboueurs sur la collecte en VE : « les autres c'est pas qu'ils la font pas du tout ils la font mais euh comment dirais-je à une fréquence beaucoup moindre par rapport à lui ». Mais, selon E., la réalisation moins fréquente de la collecte en VE ne semble pas permettre aux autres éboueurs de retenir son itinéraire, comme il l'indique en 65 (« du coup ils peuvent pas la retenir alors »). Notons qu'à nouveau, cet énoncé fait bifurquer l'objet de discours en le focalisant sur la possibilité pour les éboueurs de se souvenir et de connaître l'itinéraire de benne.

En 66, B. réfute à nouveau cet argument. Il mobilise ici l'exemple de l'éboueur F. qui a réussi, selon lui, à apprendre l'ensemble des itinéraires de collecte en moins de deux ans. Cet énoncé est marqué par la discontinuité du discours de B. qui cherche à rapatrier l'exemple de l'éboueur F. pour penser le rapport entre la fréquence d'affectation sur une benne et la possibilité pour l'éboueur de connaître l'itinéraire de collecte qu'il réalise. Ces marqueurs de discontinuité (les « euh » qui se répètent principalement »), associés aux répétitions (« tous les tous les tous les ») semblent indiquer l'engagement de B. dans une activité intérieure simultanée.

Cet énoncé se poursuit en 68. Ici on retrouve plusieurs marqueurs de discontinuité du discours qui renforcent l'hypothèse du développement d'une activité intérieure de B. (« celui celui celui », « c'est c'est c'est », « moi à mon avis à mon avis »). La deuxième partie de l'énoncé introduite par le segment « j'ai été éboueur pendant 7 ans » indique également que B. mobilise sa propre expérience d'éboueur au cours de l'élaboration. Selon nous, ces marqueurs constituent la trace observable d'une activité intérieure en cours de réalisation chez B. La recherche des arguments lui permettant de soutenir sa manière de faire auprès de son collègue et du chercheur le pousse à mobiliser dans un premier temps son expérience en tant que chef d'équipe (en 66), puis son expérience alors qu'il était éboueur (en 68).

Cette variation dans la mobilisation des ressources discursives nous semble reliée à une variation de l'adressage du discours de B. lors de ces deux énoncés. Autrement dit, les arguments qu'il tente de réaliser dans le dialogue semblent tout autant adressés à son collègue qu'à lui-même. En cherchant à expliquer à son collègue sa manière de faire, il s'explique simultanément avec elle.

Le segment « à mon avis » répété à deux reprises en 68 marque bien cette forme de dialogue intérieur extériorisé et montre comment le dialogue engage B. dans une activité de pensée sur son activité propre. Ce dialogue intérieur se prolonge encore jusqu'en 70. Il est particulièrement repérable à partir du segment « théoriquement y tu regardes dans l'atelier » qui indique le rapport « théorique » que B. entretien avec ses propres arguments, en les rendant ainsi discutables.

Ce rapport souligne la distance prise par B. vis-à-vis de son propre discours : l'activité argumentative dans laquelle il est engagé avec son collègue l'amène à reconsidérer dans le même temps sa manière de faire.

L'énoncé de E. en 71 introduit un nouvel ingrédient de l'objet de discours. Ce nouvel ingrédient est rendu explicite dans le segment « y'a les nouveaux qui sont arrivés ». Ainsi, selon E., la manière de faire de B. aurait des effets particuliers sur les nouveaux éboueurs qui ne réalisent pas suffisamment la collecte en VE, sans que ces effets ne soient encore précisés par E. à ce stade de la conversation.

En 74, B. réalise une hétéroreprise de « les nouveaux » complété par « y y y font la VE » qui vise à réfuter l'argument énoncé par E. Ici, le segment « si tu regardes bien » constitue un marqueur de la difficulté dans laquelle se trouve B. pour répondre aux arguments avancés par son collègue.

En 77, E. ajoute à nouveau un ingrédient dans la conversation. Le segment « y sont dans les groupes euh 6 7 et 8 dans le groupe où euh l'agent est là » focalise le discours sur ce rapport entre les nouveaux éboueurs et le groupe de roulement auquel ils appartiennent. Dans l'atelier, les éboueurs de groupes de roulements adjacents, tels que les groupes 6 7 et 8, sont le plus souvent présents en même temps et prennent leurs jours de repos de manière simultanée. Ainsi, pour E., l'appartenance des nouveaux éboueurs à ces groupes de roulement – dont l'éboueur D. fait partie – les amènent à réaliser la collecte en VE de manière moins fréquente qu'ils ne pourraient éventuellement le faire dans un autre groupe. E. organise ainsi l'émergence d'une nouvelle relation d'ingrédience dans l'objet de discours O2 en introduisant

dans la conversation le rapport entre les jeunes éboueurs et leurs groupes de roulement, identiques à celui de l'éboueur D.

En 78, B. réalise une reprise de « ils l'ont tous faite » pour indiquer que, de son point de vue, la collecte en VE est déjà attribuée régulièrement à l'ensemble des éboueurs à l'intérieur de ces groupes, y compris les nouveaux. Le segment « quand on ira on vérifiera », associé au rire de B., semble indiquer à nouveau la difficulté qu'il rencontre dans le dialogue pour trouver les ressources argumentatives à même de réfuter le point de vue de E.

- **L'équité et ses effets sur l'ambiance (O2a→O2b)**

L'objet de discours se développe à nouveau à partir de l'énoncé de E. en 118.

Ce dernier réalise une hétéroreprise avec ajout du segment « dans le groupe 6 7 8 » qui est complété par « moi j'ai des échos ». Ce reprise prépare le développement de l'objet de discours, qui s'actualise à partir du segment « les agents se ses collègues se plaignent ».

Selon E. les effets d'une répartition des tâches qui s'appuie sur un critère d'équité (attribuer une tâche à ceux qui savent déjà bien la réaliser) ne se situent pas uniquement du côté de l'efficacité, mais aussi du point de vue de l'ambiance entre les éboueurs.

Les segments « y comprennent pas pourquoi lui est toujours à la VE » et « quand les agents se rendent compte qu'y a un traitement différent pour un autre ça- ça met en cause » ont pour fonction de rendre explicite ces effets sur l'ambiance dans l'atelier.

De manière indirecte, E. sous-entend que la manière de faire de B. contribue à la dégradation de l'ambiance dans l'atelier.

En 119, B. réagit d'abord en réalisant une hétéroreprise du segment « ses collègues se plaignent » qui devient « ceux qui se plaignent souvent ». La modulation « entre parenthèses » qui introduit cet énoncé prépare une requalification de la plainte des éboueurs, depuis le point de vue de B. Enfin, le segment en fin d'énoncé « c'est qu'ils ont des choses à se reprocher » finalise cette requalification.

Pour B. la plainte ne doit pas être prise au « premier degré ». Les éboueurs qui se plaignent seraient ceux qui ne se voient pas attribuer de tâches pour lesquels ils sont considérés comme experts. Mais pour B. cette absence d'expertise n'est pas liée à un défaut dans la manière dont il attribue les tâches aux différents éboueurs, mais plutôt à la manière dont ces derniers choisissent ou non de s'engager dans la réalisation de la tâche. Autrement dit, B. indique ici que les éboueurs possèdent tous les moyens pour développer leur expertise, et que, lorsqu'ils ne s'en saisissent pas, ils ne deviennent pas experts et ne se voient donc pas affectés sur des

tâches particulières. En 121, 123, 125 et 129, B. va poursuivre cette élaboration en la précisant. Nous nous concentrerons ici particulièrement sur les nombreux marqueurs du dialogue intérieur qui s'engage lors de la réalisation de ces énoncés par B.

L'énoncé en 121 est introduit par une répétition à deux reprises du segment « c'est vrai que » qui constitue la trace d'un dialogue intérieur qui s'extériorise dans le cours de la discussion. Le segment repris ensuite « il faut les traiter tous euh également comme il le dit » constitue une hétéroreprise de la notion d'égalité thématisée précédemment par E. Cette reprise constitue de notre point de vue le résultat du dialogue intérieur de B. qui cherche à faire quelque chose des objections de son collègue pour repenser sa manière de faire.
L'utilisation par B. du mot « également » souligne la tentative de B. pour faire quelque chose de la distinction entre l'équité et l'égalité dans le dialogue avec E., à la suite d'un dialogue qu'il a tenu d'abord « en son for intérieur ». Ce mot nous permet de souligner la « porosité » entre ce que B. cherche à dire de son activité en 121, et ce qui s'est déjà dit avant dans le dialogue avec son collègue. De ce point de vue, le mot « également » souligne le travail de la pensée qui s'est engagé chez B. au cours de la conversation, et qui lui permet maintenant d'en faire usage pour argumenter son point de vue.
Ici B. élabore en quelque sorte son énonciation, à partir des objections formulées préalablement par son collègue. De ce point de vue, le terme « également » constitue un indice du travail de la pensée qui se réalise dans le discours de B. C'est comme si il faisait « varier les mots » à l'intérieur de son propre discours afin d'essayer de requalifier sa manière de faire du point de vue de la distinction entre l'équité et l'égalité qui a émergée plus tôt dans l'échange.
Dans ce même énoncé, d'autres réalisations langagières similaires nous permettent également de soutenir ce développement du dialogue intérieur de B. Le segment « il faut être le plus impartial que possible » constitue lui aussi un marqueur de ces variations discursives comme produit du travail intérieur dans lequel B. s'est engagé. Le mot « impartialité » marque la tentative de B. de réunir sous un même terme les significations de l'équité et de l'égalité qui font toutes deux parties intégrante, selon lui, de sa manière de faire. Cette tentative de B. pour faire rentrer la signification des deux termes à l'intérieur d'un seul est rendue explicite dans l'énoncé 129 sur lequel nous reviendrons ensuite.
A la fin de l'énoncé 121 les deux segments « je vois pas pourquoi on favoriserait d'autres par rapport à d'autres » et « moi dans ma logique c'est vrai je préfère (..) favoriser ceux à qui je

peux compter » semblent d'abord contradictoires, sauf à considérer ces deux segments comme des tentatives de B. qui cherche à « concaténer » les significations de l'égalité et de l'équité entre elles afin de s'expliquer avec sa manière de faire.
Dans le premier segment « je vois pas pourquoi on favoriserait », le mot « favoriserait » semble renvoyer plutôt à la signification de l'égalité, c'est-à-dire à l'idée d'une répartition détachée de l'expertise des éboueurs. Dans le second segment, le mot « favoriser » semble quant à lui renvoyer plutôt à la signification de l'équité, c'est-à-dire au fait de favoriser les éboueurs les plus méritants. Selon cette hypothèse, le même mot serait alors énoncé par B. à deux reprises, en revêtant à chaque fois une signification différente. Ce processus qui se réalise dans le langage indique également une forme de développement de la pensée de B. en cours de réalisation dans le dialogue. Ces éléments vont dans le sens d'un développement du dialogue intérieur de B. qui se réalise de façon simultanée au développement de l'objet du discours.

L'énoncé 129 porte aussi la trace d'un développement du dialogue intérieur dans lequel B. s'est engagé. Le segment « jamais » est repris six fois dans la première partie de l'énoncé. Cette répétition a une fonction argumentative qui renforce le point de vue de B.
Selon lui certains éboueurs ne sont jamais malades ou en arrêt maladie. C'est pourquoi ils méritent d'être reconnus pour les efforts qu'ils fournissent, pour leur « professionnalisme ». Les segments « pour leur témoigner ma reconnaissance » et « j'essaye de de les satisfaire aussi à::a à les mettre eu::h sur sur d::es sur les sur les bennes » visent à préciser les arguments de B. dans le discours.
Pour lui, la présence des éboueurs constitue un marqueur de leur engagement dans le travail. C'est pourquoi, afin d'encourager cet engagement, il cherche à récompenser ces éboueurs en les affectant sur les tâches qu'ils préfèrent, ce qui semble être le cas de l'éboueur D. qui est souvent affecté à la tâche de collecte en VE.
Mais la fin de l'énoncé en 129 tempère cette préférence de B. en faveur d'une forme d'équité. Cette seconde partie de l'énoncé, introduite par le segment « mais par moments comme on leur a je leur explique aussi » marque la tentative réalisée par B. pour requalifier sa manière de répartir les tâches du point de vue de l'égalité. Il tente d'indiquer que sa manière de répartir les tâches ne fonctionne pas uniquement sur la base du mérite, mais aussi selon le principe d'égalité rapporté par E.

L'énoncé se termine par le segment « euh y faut quand même savoir rester (..) (rire) équitable ». La modulation « quand même » indique une forme de dialogue intérieur extériorisé dans son activité. Il s'agit d'un commentaire intérieur qui s'extériorise, un commentaire réflexif sur ce qui s'est dit avant. C'est pourquoi elle marque l'engagement de B. dans une forme de dialogue intérieur.

Enfin, notons que le segment « équitable » semble utilisé ici au sens de « égalitaire ». Autrement dit, il faut savoir éviter d'affecter uniquement « au mérite », mais aussi tenir compte du critère de rotation des tâches entre les éboueurs. Cet usage du mot qui se réalise dans l'énoncé de B. indique à nouveau comment les significations sont « transportées » dans son discours et comment elles varient d'un énoncé à l'autre.

L'énoncé 129 est également constitué d'un grand nombre de marqueurs de la discontinuité du discours (euh, « fausse note », répétitions, etc.), caractéristiques d'une pensée qui cherche à se réaliser dans le langage, d'un vouloir dire en cours de constitution. Le segment « mais par moment comme on leur a je leur explique aussi parce que des fois même la semaine dernière » nous semble particulièrement représentatif de cette discontinuité qui souligne toute la difficulté éprouvée par B. à réaliser sa pensée dans le langage.

Mais E., en 130, ne semble pas percevoir les formes de variations de significations introduites par B. dans les énoncés précédents. C'est pourquoi l'argumentation de B. lui paraît d'abord « contradictoire » (« ça se contredit un peu là quand même »). E. semble également affecté par le discours de son collègue.

L'objet de discours constitué dans cette partie du dialogue, qui porte sur les effets de la répartition des tâches « au mérite » sur l'ambiance de l'atelier, sera ensuite pris en charge entre les deux professionnels jusqu'à la fin de la séquence.

La fin de la séquence (156 à 172) est marquée par la proposition du chercheur pour remettre en discussion cet échange dans le collectif. On note également l'énoncé de B. en 157 « on en reparlera » qui semble indiquer que le dialogue s'est engagé entre les deux professionnels, mais aussi en eux. Cet énoncé marque selon nous le caractère « inachevé » du dialogue qui peut expliquer la demande des deux chefs d'équipe, dans la poursuite de l'intervention, pour réaliser une seconde autoconfrontation croisée à partir de traces de leur activité sélectionnées par eux.

- **Résumé des mouvements dialogiques identifiés dans la séquence 2**

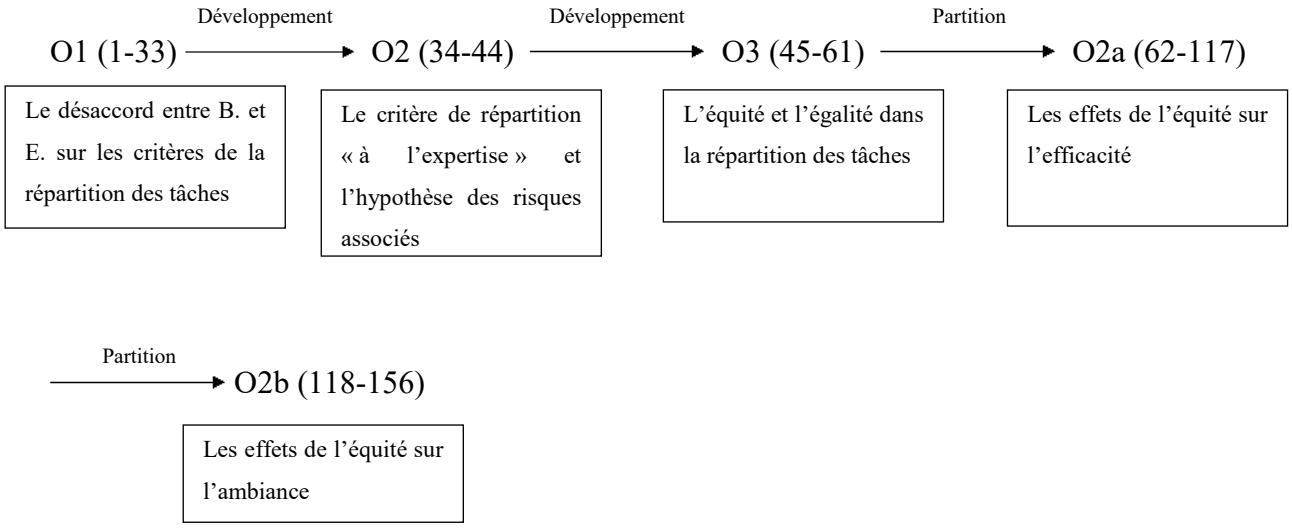


Figure 22 : Les quatre mouvements dialogiques identifiés dans la séquence 2

A l'intérieur de ces mouvements, nous avons relevé les formes d'engagement de B. dans un dialogue intérieur qui marquent à la fois le travail de sa pensée en cours de constitution, mais également la difficulté dans laquelle il se trouve pour justifier son point de vue auprès de son collègue. Cette difficulté se traduit le plus souvent, comme dans la séquence précédente, par des formes de « résistance » de B. à s'engager dans l'échange avec son collègue ou avec le chercheur, et souligne l'existence de moments où B. entretien un rapport passif aux objets de discours qui se constituent dans l'échange.

Ces formes de résistance sont prises en charge en plusieurs occasions, soit à l'initiative du chercheur, soit à l'initiative de E., qui tentent tous deux de soutenir l'élaboration dans laquelle B. résiste d'abord à s'engager. Ces formes passives se révèlent en plusieurs endroits de la séquence (en 34-35, 92, et 101), lorsque B. résiste aux arguments avancés par son collègue (en 92 et 101) ou aux relances du chercheur (en 101 et en 34-35). De plus, ces formes passives surviennent au cours des réalisations affectives que nous avons identifiées dans la première partie de l'analyse.

Nous avons enfin relevé la forme de l'échange dialogique entre les deux professionnels. Sur l'ensemble des quatre mouvements que nous avons identifiés précédemment, trois d'entre eux s'organisent à l'initiative de E. qui avance de manière systématique de nouveaux arguments ou ajoute à ces arguments de nouveaux ingrédients. D'une manière générale, B. cherche systématiquement à faire quelque chose de ces arguments pour repenser sa manière de faire,

mais le développement de la pensée de B. est ponctué par les moments de passivité que nous avons identifiés.

4.4. L'identification d'un paradoxe : des formes de passivité qui n'entravent pas le développement de la pensée

A l'issue des analyses, nous pouvons à présent tenter de caractériser les rapports qui s'établissent dans la séquence entre l'affect éprouvé par B. et le développement de sa pensée dans le dialogue. Lors de l'analyse du développement des objets de discours, nous avons établi à la fois l'existence de formes d'engagement de B. dans un dialogue intérieur, mais aussi certaines formes de résistances, qui correspondent aux moments de réalisation de l'affect que nous avons identifiés. A nouveau, comme c'était le cas pour la séquence précédente, nous nous trouvons dans la situation contrastée d'un double destin de l'affect dans l'activité de B. Le premier est lié à la passivité qui semble dominante lorsque son collègue lui adresse des objections sur sa manière de faire, ou à la suite des relances du chercheur. Le second est plutôt lié au développement de l'activité de pensée, dont nous avons pu relever certaines traces.

Autrement dit, dans un cas, l'affect semble rendre impossible le développement d'une activité de pensée, et dans l'autre, il semble au contraire en constituer la principale source. C'est là un paradoxe que nous avions déjà relevé lors de l'analyse des rapports entre l'affect et le développement de la pensée dans l'activité de A. Nous avions alors procédé à l'analyse des formes de la passivité et des formes de leur prise en charge en postulant que cette passivité était mise au travail dans le dialogue soit par le collègue, soit par le chercheur. Les deux moments de « résistance » de A. à s'engager dans le dialogue nous avaient permis d'analyser comment, de façon systématique, l'éprouvé affectif passif était comme « régénéré » dans le dialogue lorsque le chercheur ou le collègue le prenait en charge, soit sous la forme de « l'insistance », soit sous la forme de « l'atténuation ».

Dans cette seconde séquence il nous faut également reprendre cette analyse pour comprendre comment la passivité qui traverse l'activité de B. en certains endroits est prise en charge dans le dialogue.

Mais à l'issue de l'analyse, un autre élément retient notre attention que la première séquence ne nous avait pas permis de relever. Nous observons ici que les formes de passivité dans

l'activité de A. se révèlent immédiatement à la suite des réalisations affectives. Tout se passe comme si le rapport de B. au dialogue qui se poursuit, après l'affect, était d'abord nécessairement passif. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse d'une alternance à proportion variable entre la passivité et l'activité à la suite de la réalisation d'un affect. La réalisation d'un affect semble d'abord produire un obstacle supplémentaire pour penser, avant d'en devenir un moyen dans l'échange.

- **Analyse des formes de passivité et des formes de sa prise en charge dans la séquence 2**

Nous identifions dans cette séquence deux moments principaux au cours desquels B. réalise une forme de résistance passive vis-à-vis des arguments avancés par son collègue. Nous reprenons ces deux moments, ainsi que les énoncés suivants qui constituent une forme de prise en charge, dans le tableau 14.

Moment identifié	Tour de parole	Enoncés associés à une forme de passivité chez B.	Prise en charge par E.	Prise en charge par le chercheur
1	34-35	(…) (silence)	« Ben en fait y t'a::s » (en 35)	« Il l'aurait fait lui » (en 37)
2	92 101	« ouais » *(en chuchotant)* « le groupe 8 ouais ils la font ouais la VE (…) (silence) »	« oui tu vois c'est subtil tu vois le désaccord il est » (en 108)	« nan parce que moi si tu si tu si toi tu penses euh B. que euh y faut mettre cet agent-là sur la VE quand il est là j'pense que euh c'est parce que euh c'est ton expérience qui fait que tu penses ça » (en 102)

Tableau 14 : Les deux moments d'expressions de la passivité chez B. et les formes de prises en charges associées dans l'activité de E. et du chercheur

Reprenons ces moments plus en détail.

Le premier moment se situe entre les tours de paroles 34 et 35, c'est-à-dire simultanément à la réalisation de l'affect dans l'activité de B.

E. a formulé en 27 une objection adressée à son collègue à propos de sa manière de faire (« moi je suis pas d'accord sur le fait que cet agent à partir du moment euh à chaque fois qu'il est de 9h il soit que sur cette benne-là »). En 33, E. énonce sa manière de faire en décrivant comment il s'y prend pour ne pas affecter l'éboueur D. sur la collecte en VE de façon systématique. Au passage, il rend explicite le critère de pénibilité et de « charge » sur lequel il s'appuie pour répartir les tâches.

En 34, le chercheur, qui semble avoir perçu la réaction de B. qui se réalise simultanément à l'énoncé précédent, relance ce dernier afin de le pousser à reprendre ce critère dans la suite de la conversation. Nous avons relevé précédemment que le silence qui suit cette énonciation du chercheur constitue selon nous l'indice d'une réalisation affective dans l'activité de B. Ce silence peut également être considéré comme une forme de passivité de B. qui est affecté par la tournure que prend la situation d'analyse, et qui voit sa manière de faire remise en question dans le dialogue.

C'est sans doute pour cette raison que E., en 35, tente de répondre à la place de B. Il semble avoir perçu la difficulté dans laquelle son collègue se trouve et cherche à le soutenir dans la formulation d'une réponse à la question du chercheur. Ici, la modulation introduite par le segment « en fait » et associée au regard de E. dirigé vers l'écran, semble annoncer un reprise des arguments déjà avancés par B. en 13 et en 18. Mais B. s'engage finalement dans l'élaboration en 36 en coupant son collègue dans sa tentative.

De même, l'énoncé du chercheur en 37 peut selon nous être considéré comme une forme de prise en charge de la passivité qui affleure dans l'activité discursive de B. Ici, le chercheur réalise une hétéroreprise de « il l'aurait fait lui ». Cette reprise semble endosser une double fonction discursive. La première de ces fonctions concerne la poursuite du dialogue sur cet objet énoncé par B. en 36 : l'éboueur D. aurait réussi à réaliser la collecte, malgré les obstacles. La reprise de cet élément vise à le thématiser dans le discours afin que les deux professionnels le prennent en charge conjointement dans la poursuite de la conversation. Mais cette reprise nous semble également avoir pour fonction de soutenir le point de vue de B. dans la situation. La prosodie associée à l'énonciation du chercheur en 37 prend la forme d'une affirmation plutôt que d'une interrogation. Ainsi, le chercheur ne réalise pas ici une relance interrogative, mais soutient, au moyen de la reprise, le point de vue que B. tente de réaliser dans le langage. Autrement dit, le chercheur apporte son « crédit » à l'argument de B. afin de lui donner un poids dans le dialogue entre les deux professionnels. On pourrait dire que le chercheur tente de montrer à B. qu'il prend ses arguments au sérieux, et ce afin de le soutenir dans l'épreuve affective qu'il semble faire dans cette situation.

Le second moment se déroule simultanément à la réalisation affective que nous avons repérée (en 92 notamment).

Dans les tours de paroles précédents (62-90) E. a formulé de manière répétée plusieurs objections vis-à-vis de la manière de faire de B. : les éboueurs ne peuvent pas retenir

l'itinéraire de la collecte, les nouveaux ne peuvent pas apprendre ces itinéraires, les nouveaux sont dans les mêmes groupes de roulement que l'éboueur D. L'affect que nous avons identifié à la suite de ces tours de paroles nous semble pouvoir s'expliquer par cette répétition rapide des arguments de E., qui ne laissent pas le temps à B. de « digérer » ces arguments ni de les reprendre un à un. Mais il peut aussi être regardé comme une difficulté de B. à trouver les moyens pour justifier sa manière de faire dans la situation d'analyse de l'autoconfrontation croisée, comme nous l'avions indiqué précédemment.

En 92, l'énoncé de B. laisse percevoir une forme de renoncement, ou une forme de scepticisme, qui se réalise dans l'intonation (« ouais (en chuchotant) »). A ce moment du dialogue, sa posture ainsi que ses réalisations gestuelles nous ont amené à identifier une position de repli de B. qui marque une forme de dialogue intérieur en cours de réalisation. Face à cette position de repli, le chercheur relance B. en 100 (« tu trouves qu'ils y vont assez à la VE ? ou pas ? »). A l'intérieur de cette relance, le segment « tu trouves qu'ils y vont assez à la VE » constitue une forme de reprise des arguments de E. Le segment « ou pas » énoncé ensuite par le chercheur constitue selon nous une forme de prise en charge de la passivité que le chercheur pense avoir repéré dans l'échange.

C'est là une manière d'autoriser B. à contester les arguments de son collègue en les reprenant. Mais, plutôt que de reprendre ces arguments, B. réalise à nouveau un énoncé qui traduit une forme de passivité en 101 (« le groupe 8 ouais ils la font ouais la VE (…) »). Ici B. semble dans l'impossibilité de développer l'argumentation. Il ne fait qu'affirmer son point de vue, contre celui de son collègue, sans s'engager dans la discussion. C'est pourquoi le chercheur, en 102, tente à nouveau d'agir sur cette forme de passivité en soutenant le point de vue de B. L'énoncé du chercheur (« nan parce que moi si tu si tu si toi tu penses euh B. que euh y faut mettre cet agent là sur la VE quand il est là […] c'est ton expérience qui fait que tu penses ça ») vise à soutenir B. dans l'épreuve affective qu'il semble faire dans le cours du dialogue, en réaffirmant la légitimité de son expérience, malgré la difficulté qu'il rencontre à réaliser sa pensée dans le dialogue.

C'est à la suite de cette énonciation du chercheur que B. s'engage, à partir de 105, dans l'élaboration, en avançant de nouveaux arguments dans la discussion avec son collègue.

Notons également que l'énoncé de E., en 108 (« oui tu vois c'est subtil tu vois le désaccord il est ») semble également avoir pour fonction de soutenir l'engagement de B. dans le dialogue. Le segment « c'est subtil » marque la difficulté inhérente au dialogue entre les deux professionnels. Il indique que l'objet du discours qui fait controverse entre eux est un objet

difficile à penser. On peut alors penser que cette énonciation a pour fonction de supporter l'affectivité qui se réalise dans le dialogue entre E. et B. en la reliant à la complexité de l'objet de l'énonciation, et non pas à la difficulté personnelle de l'un ou l'autre des chefs d'équipe à prendre en charge cet objet. C'est en ce sens qu'elle pourrait également constituer une forme de prise en charge de la passivité qui semble s'installer dans l'activité de B.

L'analyse de ces deux moments fait apparaître que l'affect qui se réalise dans l'activité de B. est d'abord passif, et que la prise en charge de cette passivité qui est repérée par E. et par le chercheur permet à B., dans ces deux cas, de s'engager finalement dans une élaboration sur son activité.

4.5. Les effets du dialogue dans la suite de l'intervention : une seconde autoconfrontation entre B. et E., et une appropriation de la controverse par les chefs d'équipe du collectif

- **La réalisation d'une seconde autoconfrontation entre B. et E. comme indice d'un engagement dans le dialogue avec soi-même et avec autrui**

Nous disposons de deux types de traces qui nous permettent de suivre l'évolution du dialogue entre B. et E.

La première de ces traces concerne la réalisation d'une seconde autoconfrontation croisée, à la demande de B. et de E., pour poursuivre l'élaboration à partir d'un autre type de support. Les deux chefs d'équipe ont souhaité en effet poursuivre la discussion, non pas à partir des traces de leurs activités filmées, mais à partir des tableaux de répartition qu'ils ont réalisés sur une période que nous avons définie avec eux avant la séance de travail. Pour préparer cette séance d'analyse nous avons choisi avec eux une période sur laquelle B. avait réalisé la répartition des tâches, et une autre période sur laquelle c'est E. qui avait réalisé cette répartition.

Les deux chefs d'équipe ont ainsi pu poursuivre la controverse qu'ils ont engagée lors de la première autoconfrontation, en revenant à l'aide de ces traces concrètes sur les modalités de la répartition des tâches et ses effets sur l'efficacité et sur l'ambiance au sein de l'atelier.

Cette seconde autoconfrontation croisée réalisée à la demande des deux chefs d'équipe constitue un résultat du dialogue engagé lors de la séquence précédente. Nous avons vu précédemment comment, lors de la première séance de travail entre eux, B. avait été affecté

par la difficulté à justifier ses choix auprès de son collègue. Nous avons également noté que, face à cette difficulté, B. avait alors cherché à retrouver les binômes d'éboueurs sur la tâche de collecte en VE, afin de montrer à E. que sa manière de faire permet de tenir compte de la rotation des tâches entre les éboueurs. Cette seconde autoconfrontation, qui se réalise à partir des tableaux réalisés sur une période donnée, vise alors pour B. à poursuivre l'argumentation qu'il n'avait pas pu réaliser lors de la première autoconfrontation. A partir de ces traces, il pense pouvoir soutenir son point de vue auprès de son collègue, en revenant de manière plus précise sur sa manière de faire.
Dans ce processus, B. et E. font du dispositif d'analyse qui leur est proposé un moyen de poursuivre l'élaboration. Mais, pour B. en particulier, il s'agit aussi de faire quelque chose des affects qu'il a éprouvés lors de la première autoconfrontation avec E., lorsque l'efficacité associée sa manière de faire avait été remise en question.

Au cours de la seconde autoconfrontation, le développement des objets de discours marquent un développement du dialogue entre B. et E. sur de nouveaux objets qui n'avaient pas été mis en discussion jusque-là. Nous présentons en annexe 1 trois extraits de dialogue qui nous permettent de suivre ces développements.
Les deux chefs d'équipe repartent d'abord des questions restées en suspens entre eux à propos de la répartition des tâches. Le développement du dialogue les amène ensuite à considérer les modalités de la répartition des tâches lorsqu'un éboueur revient d'arrêt maladie (faut-il l'affecter sur une benne ou au balai ?), ce qui constitue une situation fréquente. Enfin, l'objet qu'ils prennent en charge conjointement en fin de séquence concerne la pénibilité entre l'activité de balayage et l'activité de collecte.

Les objets de discours successifs qui se développent au cours de ces deux autoconfrontations engagent les professionnels dans l'analyse de leur activité et marquent un enrichissement du dialogue intérieur de B., qui est amené à élaborer de nouveaux arguments pour soutenir sa manière de faire auprès de son collègue.
Ces objets concernent successivement : les critères de la répartition des tâches et la rotation des tâches entre les éboueurs, les modalités d'affectation des éboueurs qui reviennent d'un arrêt maladie, et enfin les critères de pénibilité entre les tâches de balayage et les tâches de collecte. L'affect éprouvé lors de l'autoconfrontation précédente semble avoir permis aux chefs d'équipe de s'engager dans une analyse approfondie de leurs manières de faire, jusque

dans la controverse entre eux. Mais ces controverses répétées produisent de nouveaux objets de dialogues qui viennent enrichir l'interprétation de la situation de l'un et de l'autre des chefs d'équipe.

Il y a donc un rapport qui nous paraît s'établir pour eux entre le dialogue et l'activité de pensée : ils font de la comparaison un moyen de repenser leurs manières de faire. La réalisation de la seconde autoconfrontation, à leur demande, va dans ce sens. Le dialogue leur permet de renouveler leurs objets de préoccupations grâce à la comparaison de leurs manières de faire. Le dialogue en autoconfrontation devient un moyen d'enrichir le dialogue intérieur que chacun entretient avec lui-même.

- **Le développement du dialogue dans le collectif à partir de la séquence entre B. et E.**

Pour comprendre le destin de l'affect éprouvé par B. lors de l'analyse, une centration sur le devenir de cet affect dans son activité propre ne nous semble pas suffisante. Il nous faut encore nous intéresser à ce que cet affect et l'engagement du dialogue qui lui est lié a produit au-delà de la situation d'analyse entre B. et E.

Or, dans l'intervention, nous avons pu remettre en discussion avec le collectif la séquence en autoconfrontation entre B. et E. que nous avons analysée. À la suite de la présentation de cette séquence au collectif, un échange contradictoire s'est engagé entre les chefs d'équipe sur les manières de répartir les tâches. Chaque chef d'équipe a pu se positionner en faveur de l'une ou l'autre des manières de faire. Nous ne reprendrons pas ici cet échange collectif, dans un souci de synthèse, mais nous présenterons l'exemple d'une autoconfrontation entre deux autres chefs d'équipe pour montrer comment le dialogue entre B. et E. a également fait écho aux préoccupations des autres membres du collectif de travail, et comment ces derniers ont pu s'approprier la controverse engagée entre B. et E. qui est devenue un instrument pour le développement de leur propre activité de pensée.

Pour le soutenir, nous présenterons deux extraits de dialogue. Le premier porte sur un dialogue réalisé en autoconfrontation simple entre le chercheur et N. qui est cheffe d'équipe dans un atelier de balayage depuis sept ans.

Extrait de dialogue en autoconfrontation simple entre le chercheur et N.

1. N. : Bien souvent euh Lucien il me dit euh vendredi tu peux pas me mettre un peu aux GO euh ? C'est pour ça il vient me voir moi **2. C. :** ah ouais d'accord

3. N. : mais bon je sais que je peux compter sur lui donc (.) donc de temps en temps je le mets aux GO
4. C. : parce que toi quand tu fais ça, quand tu (.) quand tu mets en pied par exemple ça part du principe que c'est (.) ça les préserve ?
5. N. : oui ça les préserve ça eu::h pour eux c'est une responsabilité c'est (.) c'est un peu les (.) les promouvoir quelque part hein (.) c'est ils sont responsables les gens les connaissent bien souvent quand ils sont en pied quelque part (.) les restos les connaissent
6. C. : et ça ça se mérite c'est ça ?
7. N. : oui un peu ouais
8. C. : ouais, d'accord (..) toi tu serais plutôt d'accord tu te rappelles la vidéo avec B. et E. ? sur le où lui il mettait le même agent sur une benne sur ses deux neuf heures eu::h parce qu'il faisait bien le boulot (.) il « pouvait compter sur lui » c'est ça qu'il dit
9. N. : oui (..) et puis y'avait l'histoire ça m'avait ça m'avait fait (.) ça m'avait interpellé quand même quelque part (.) tu sais comment c'était y'en a un qui disait attends (..) les deux les deux eu:::h comment il disait y'en a un qui disait tu sais les deux (..) les deux mots (.) je cherche les deux mots
10. C. : eu:h équité égalité ?
11. N. : équité égalité hmm moi je dirais équité je dirais pas égalité
12. C. : équité (..) et dans quel sens eu::h
13. N. : tu peux pas tu peux pas attribuer le même travail à deux gars (.) enfin le même travail c'est (.) la (.) c'est pas ça il faut être juste (.) faut pas être eu::h si tu veux et l'équité dans le mot équité moi je dis qu'il y a une idée de justice (.) tu es juste le gars qui est bon tu vas être plus juste avec lui qu'avec un gars qui est pas bon puisque il est pas juste avec toi (.) tu vois ce que je veux te dire ?
14. C. : hmm oui c'est intéressant ça
15. N. : et justement moi j'étais plus pour l'équité que pour l'égalité (…) et j'avais bien aimé cette discussion qu'ils avaient eu tous les deux là

Dans cet extrait, l'objet du discours produit dans le dialogue entre B. et E. se déplace dans le dialogue entre le chercheur et N. en autoconfrontation simple.

L'objet de l'analyse porte sur l'activité de mise en route du travail réalisée par N. La cheffe d'équipe tente d'expliciter au chercheur la manière dont elle s'y prend pour répartir les tâches. Elle indique comment elle peut être amenée à attribuer la tâche des GO, qui est une tâche appréciée des éboueurs, à ceux sur qui elle « peut compter » (en 3). Pour soutenir cette élaboration, le chercheur rapatrie (en 8) le dialogue réalisé entre B. et E. en invoquant d'abord les arguments défendus par B. qui réalise sa répartition des tâches en fonction des éboueurs sur qui il peut compter. En 9, N. revient sur cet échange qu'elle a eu l'occasion de visionner et de discuter avec le collectif.

Cet énoncé marque l'affect qu'elle a elle-même éprouvé au cours de cette discussion (« ça m'avait interpelé quand même quelque part »). Elle s'engage alors dans la recherche des deux termes employés par B. et E. pour formaliser la distinction entre leurs deux manières de faire : l'équité, correspondant à la manière de faire de B., et l'égalité, correspondant à la manière de faire de E. En 11, N. se positionne entre ces deux manières de faire en choisissant l'équité. A la demande du chercheur elle est amenée à mettre au travail dans l'échange la signification de ce terme.

Les silences répétés à l'intérieur de la séquence indiquent également l'engagement de N. dans une activité intérieure alors qu'elle tente de rapatrier les ingrédients du dialogue réalisé entre B. et E. Elle semble chercher à en faire quelque chose pour l'analyse de son activité propre.

Le second extrait présente une partie de l'autoconfrontation croisée réalisée entre N. et F., qui est également chef d'équipe en atelier de balayage (depuis quatre ans).

Extrait de dialogue en autoconfrontation croisée entre N. et F.

1. **N.** : par exemple si il rentre de repos ils savent pas en principe quand il rentre de repos il laisse gérer plus le chef qui était là la veille (.) tu vois
2. **F.** : hmm hmm
3. **N.** : par exemple moi je suis là je suis de repos (.) je serai pas là lundi mais demain je préparerai pas le travail.
4. **F.** : à moins que tu sois toute seule
5. **N.** : sauf si mon collègue est pas là à moins que je sois toute seule tu vois (.) mais en principe je prépare pas le travail si je suis pas là le lendemain parce que mon collègue il a sa façon de faire je le laisse faire et puis dans la mesure où mon collègue qui était là la veille n'est pas là le jour où j'arrive eu::h ben je respecte le travail qu'il m'a mis (..) je vais pas changer son travail si tu veux
6. **C.** : hmm et du coup, quand ça arrive ça par exemple, est ce que tu constates que bah je sais pas monsieur X toi tu le mets toujours sur cette tâche-là enfin je caricature hein (.) et puis eu::h mon collègue lui et ben il l'a mis sur autre chose (..) ça arrive ça ?
7. **N.** : oui ça m'arrive de constater
8. **C.** : d'accord (.) et ça c'est eu:h c'est quoi ça c'est bien c'est pas bien ?
9. **N.** : ça dépend qui (..) bon ça dépend du collègue bon comment il fait mon collègue il a tendance à (.) à être je dirais eu::h à faire l'égalité et moi l'équité (..) donc on est pas forcément d'accord sur eu:h sur les points tu vois ce que je veux te dire ?
10. **C.** : oui c'est-à-dire que lui euh il tient moins compte des différences entre les agents ?
11. **N.** : voilà (.) moi je fais peut-être plus de différences oui
12. **C.** : par exemple il pourrait mettre un que tu dis « léger » là (..) il pourrait le mettre sur un canton où toi tu l'aurais pas mis ?
13. **N.** : moi je l'ai vu mettre sur les GO alors que je supporte pas ça (.) le gars il a quatre-vingt-dix jours de présence le jour où il vient moi je le mettrais jamais aux GO (.) jamais (.) et puis lui il le fait tu vois
14. **F.** : il peut en profiter pour faire des AT machin
15. **N.** : ouais et il m'a fait un AT
16. **F.** : ah ben tu vois
17. **N.** : j'suis contente parce qu'il m'a fait l'AT (rires)
18. **C.** : ça a servi de leçon c'est ça que tu veux dire ?
19. **N.** : j'espère que mon collègue va comprendre mais (..) j'ai pas l'impression
20. **F.** : oui c'est risqué ça
21. **C.** : toi aussi ça arrive ça ?
22. **F.** : oui (..) hmm

Dans cet extrait, N. revient sur la coordination entre deux chefs d'équipe d'un même atelier dans la préparation du tableau de répartition des tâches.

Avant de partir pour ses jours de repos, N. ne prépare pas le travail, elle laisse son collègue le faire, afin qu'il puisse lui-même gérer les éventuelles modifications à y apporter le lendemain. De plus, les chefs d'équipe ayant chacun leur façon de répartir les tâches, N. estime devoir respecter les manières de faire de son collègue en le laissant réaliser lui-même la répartition des tâches (en 5).

Afin de mettre au travail entre eux cette question des manières différentes de préparer le tableau de répartition entre collègues, le chercheur propose en 6 d'envisager la situation, qui peut parfois arriver (en 7), dans laquelle le collègue prépare la répartition pour eux, et que cette répartition leur pose problème. A cette occasion, N. réalise en 9 une reprise de la distinction entre égalité et équité afin de soutenir son point de vue auprès de F. et du chercheur. Elle fait ici usage de la distinction pour caractériser les différences qu'elle constate entre sa manière de faire le tableau de répartition et celles de son collègue (« mon collègue il a tendance à à être je dirais euh à faire l'égalité et moi l'équité »).

Ce faisant, ce qui pourrait être attribué à un trait de caractère, ou à une disposition à bien savoir répartir les tâches, est ici attribué par N. à un choix délibéré et à un désaccord sur les critères de qualité. En effet, en énonçant la modalité de répartition mise en œuvre par son collègue, elle réalise dans le même temps une différenciation entre leurs manières de faire, qu'elle peut alors attribuer aux différentes variantes précédemment élaborées collectivement et individuellement (extrait 1).

C'est pourquoi, à partir de ces deux extraits, nous soutenons que l'affect qui se réalise dans l'activité de B. au cours de l'autoconfrontation croisée avec E. ne trouve pas seulement à se développer dans son activité propre, mais il se développe également dans le collectif professionnel qui s'affronte aux mêmes épreuves en situation de travail. L'affect est comme transporté d'un contexte à un autre et permet ici une forme de réappropriation de la distinction entre équité et égalité, qui devient un moyen pour chacun de repenser son activité propre de répartition des tâches entre éboueurs.

Le dialogue réalisé entre B. et E., dans lequel nous avons relevé des indices d'un décontenancement chez B., semble donc ici à la source d'au moins trois développements du dialogue : le premier porte sur le dialogue intérieur de B., qui avance à la suite de la première autoconfrontation croisée avec E. de nouveaux arguments pour soutenir son point de vue ; le second porte sur la poursuite du dialogue entre B. et E., à leur demande, pour poursuivre

l'élaboration ; le troisième porte sur la distinction entre équité et égalité produite dans le cours du dialogue entre B. et E., qui devient ensuite une ressource pour les autres chefs d'équipe du collectif, comme on l'a vu chez N., dans l'analyse de leurs manières de faire.

Du côté du développement de l'activité pratique de B., nous n'avons pas pu recueillir de traces nous permettant de soutenir un développement de l'action à la suite de la co-analyse en autoconfrontation croisée. Néanmoins, au vu des éléments que nous avons présentés précédemment, nous pouvons faire l'hypothèse que le dialogue qui s'est engagé entre B. et E. et en eux, puis entre B., E. et leurs collègues, a pu modifier leurs rapports à l'activité pratique de répartition des tâches, sans être toutefois en mesure de l'attester de façon empirique. Ce travail d'analyse aurait été nécessaire pour soutenir de manière précise l'établissement d'un rapport chez B. entre l'objet d'analyse en autoconfrontation croisée et l'objet de son activité pratique de répartition des tâches.
L'analyse aurait pu nous permettre de soutenir que les manières différentes de répartir les tâches qui constituent l'objet du dialogue entre B. et E., sont devenues pour B. un instrument de son activité pratique, comme nous avons cherché à le soutenir chez A. à partir de l'analyse de la première séquence entre A. et L., et à partir des modifications qu'il a introduites sur son tableau à la suite de la situation d'analyse.

5. Synthèse

Au terme de l'analyse de nos matériaux, il nous semble à présent possible de proposer une formalisation schématique du devenir de l'affect dans l'activité dialogique en autoconfrontation, mais aussi au-delà de celle-ci, au niveau de l'intervention. La figure 23 présente cette formalisation à partir des analyses réalisées sur les deux séquences de dialogues.

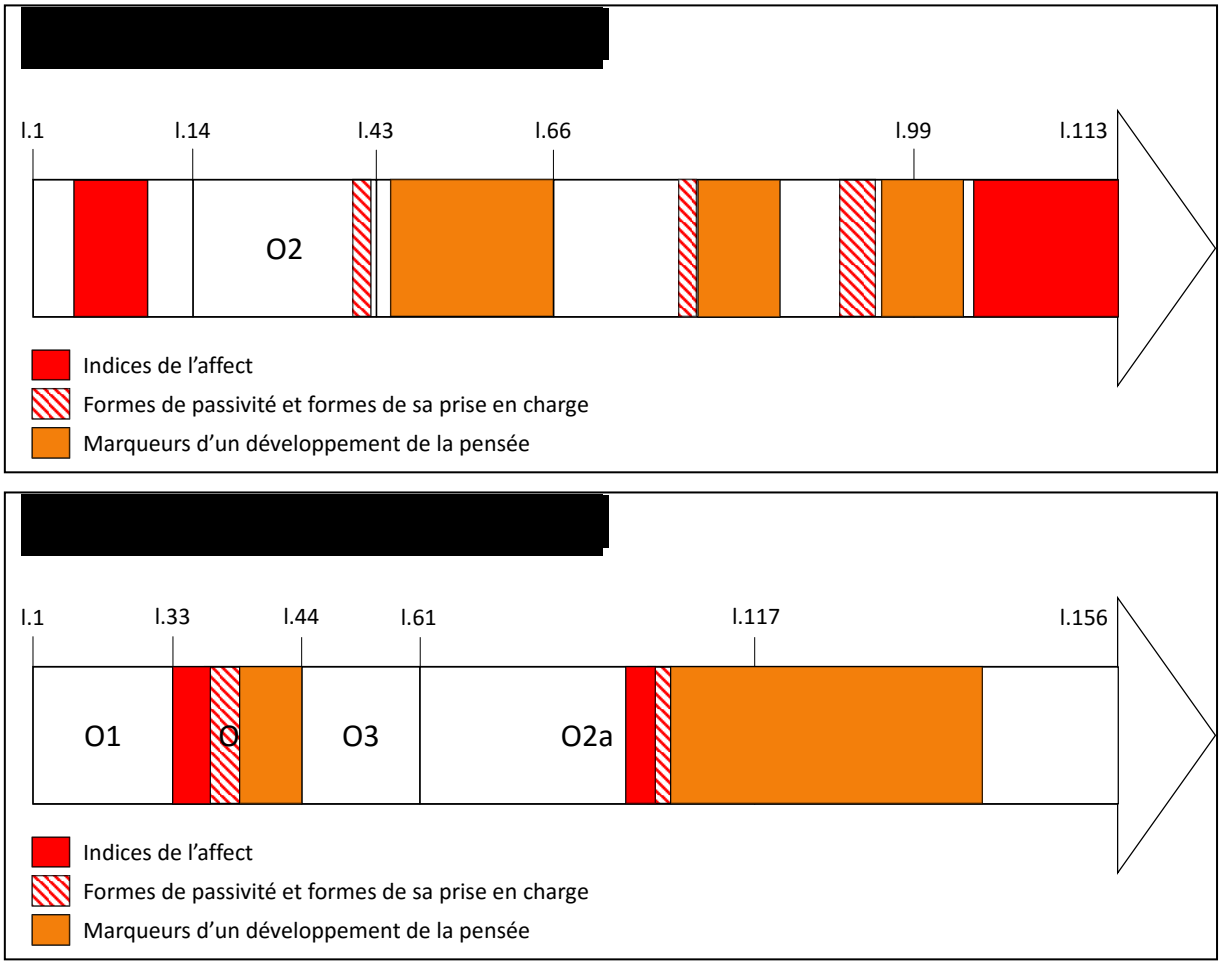


Figure 23 : Alternance entre réalisations affectives, formes de passivité et marqueurs du développement de la pensée dans les séquences 1 et 2

La figure 23 constitue une synthèse des moments pour lesquels nous avons identifié soit des indices de la réalisation d'un affect, soit une forme de passivité qui se réalise dans le discours,

soit enfin les marqueurs d'un développement de la pensée et du dialogue intérieur chez A. ou chez B.

Cette synthèse fait apparaître une forme d'alternance, qui se retrouve dans les deux séquences, entre les indices de la réalisation d'un affect dans l'activité dialogique, les formes de passivité suivies systématiquement de leurs prise en charge par le chercheur ou par le collègue, et enfin les marqueurs d'un développement de l'activité de pensée. Nous constatons, en ce qui concerne ces deux séquences, que l'affect est d'abord « subi » à la suite du décontenancement qu'il provoque dans l'activité d'analyse, mais qu'il devient ensuite pour B. comme pour A. un moyen de repenser leur activité pratique.

Tout se passe comme si il fallait d'abord se défendre des arguments avancés par le collègue, avant de pourvoir en faire quelque chose pour repenser son activité. L'affect semble provoquer d'abord une déliaison, qui génère de la passivité, avant d'être régénéré dans le dialogue avec autrui, et de devenir un moyen de l'activité de pensée.

C'est pourquoi les résultats de l'analyse nous amènent d'abord à penser les rapports entre l'affect et la pensée comme une alternance fonctionnelle, entre passivité et activité, à l'intérieur du dialogue en autoconfrontation croisée.

Autrement dit, il semble que la passivité soit nécessaire au développement éventuel d'une nouvelle activité de pensée. Cette hypothèse nous semble pouvoir être instruite à partir d'analyses ultérieures et sur la base de nos résultats.

Il semble que sur ce point, les passages entre la passivité et l'activité, qui sont nécessaires pour que les professionnels s'engagent véritablement dans l'activité d'analyse, requiert une attention particulière. Nos analyses montrent en effet que l'action du chercheur est convoquée lorsque la passivité s'installe dans le dialogue entre les professionnels, et que son action peut éventuellement leur permettre de supporter les déplaisirs inhérents à l'exercice de la confrontation. La passivité serait alors une condition nécessaire mais pas suffisante. Pour qu'elle puisse être mise au travail, le cadre de l'échange doit supporter cette fonction.

Nos analysent font également ressortir que le développement du dialogue consécutif à un affect éprouvé, que ce soit sur le plan du développement d'une activité de pensée ou sur le plan du développement des objets de discours pris en charge entre les professionnels, a des effets hors du cadre de la situation dialogique de l'autoconfrontation croisée.

C'est le second résultat que nous retenons à partir de l'analyse de nos matériaux. Dans le cas du dialogue entre A. et L., nous avons relevé ces effets à la fois du côté du développement du

dialogue intérieur de A., qui fait quelque chose du dialogue réalisé avec L. dans le cadre d'une séance de travail avec le collectif, et à la fois du côté du développement de son activité pratique, avec la modification de son tableau de répartition des tâches.

Dans le cas du dialogue entre E. et B., nous avons relevé ces effets à la fois du côté du développement du dialogue entre ces deux professionnels, lorsqu'ils ont souhaité poursuivre la discussion entre eux en réalisant une seconde autoconfrontation croisée, mais aussi du côté du développement du dialogue à l'intérieur du collectif, lorsque les autres chefs d'équipe cherchent à faire quelque chose pour eux-mêmes de la distinction entre équité et égalité, afin repenser leurs manières de faire.

La figure 24 présente ces formes de développements qui constituent des formes de devenir de l'affect en dehors du cadre d'analyse en autoconfrontation.

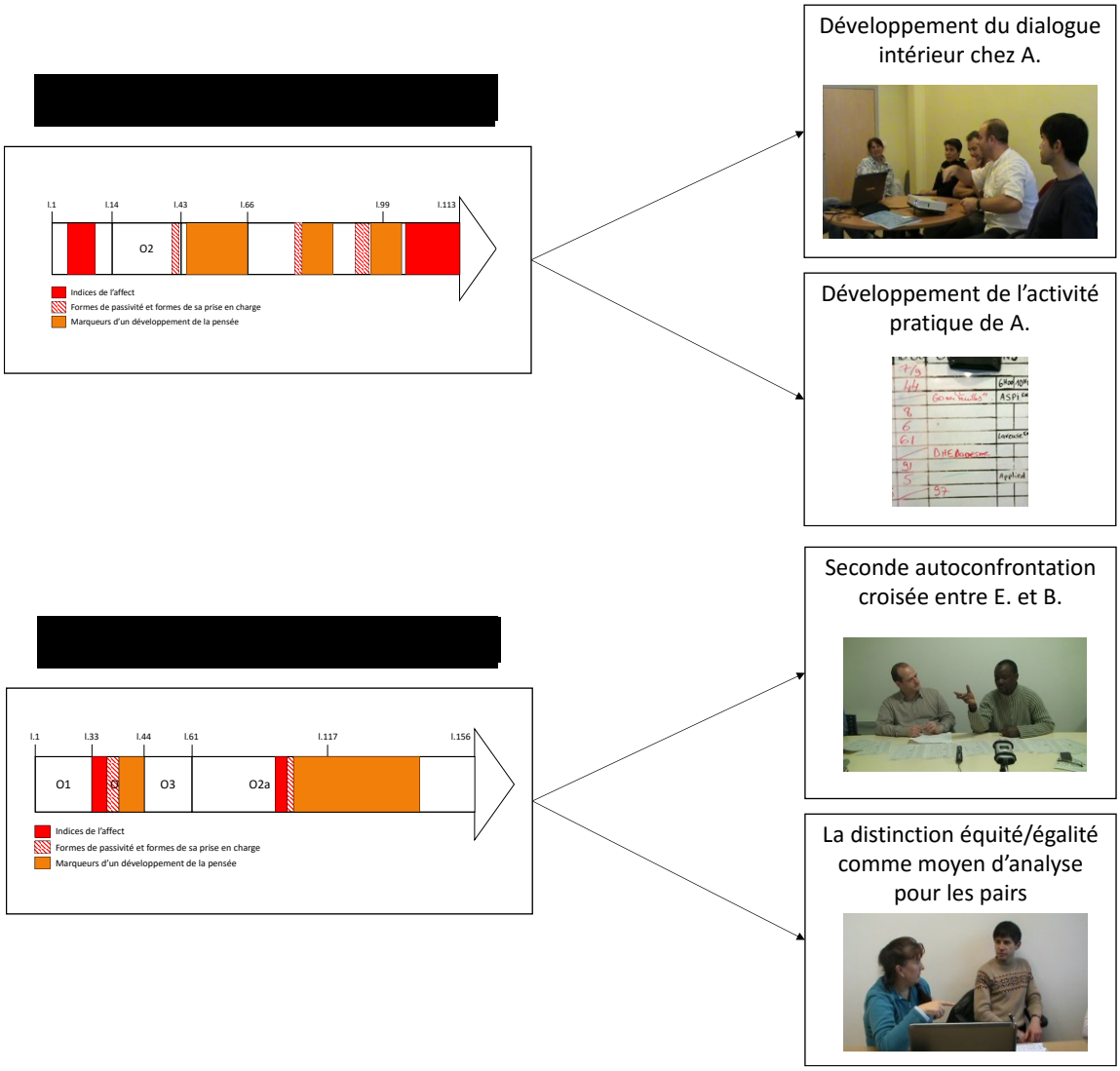


Figure 24 : Devenir des affects réalisés dans le dialogue en autoconfrontation croisée dans la poursuite de l'intervention

Ces résultats soulignent le devenir de l'affect dans l'activité d'analyse qui se réalise à la suite de l'autoconfrontation croisée. Ce devenir semble ici prendre plusieurs voies de réalisation, à la fois dans l'activité pratique du professionnel concerné, mais aussi dans le développement d'un dialogue intérieur sur cette activité pratique. Enfin, l'affect éprouvé trouve à se développer également dans d'autres contextes, à l'intérieur du collectif de travail qui peut s'en saisir pour en faire l'instrument de l'activité d'analyse en autoconfrontation. De ce point de vue, il y aurait alors une circulation de l'affect entre les différents contextes dialogiques qui se réalisent au cours de l'intervention. On pourrait alors regarder ces mouvements qui s'organisent dans deux directions différentes à la manière de Wallon (1989) : un mouvement « centrifuge » dans laquelle l'affect engage une activité intérieure de pensée chez le sujet, et un mouvement « centripète », dans laquelle l'affect engage une activité extériorisée tournée vers autrui et vers les objets du monde.

L'affect comme moyen de repenser son activité à nouveaux frais dans l'autoconfrontation croisée pourrait devenir, dans un autre contexte, un nouvel instrument à disposition des autres professionnels du collectif.

Quatrième partie – Discussion et perspectives

1. Retour sur le dispositif d'analyse de l'affect dans l'activité dialogique

A l'issu des analyses, il nous semble important de revenir sur le dispositif de repérage des conflits de l'activité que nous avons produit.

Dans le cours des analyses, nous avons commencé par identifier les indices de l'affect en fonction des trois modalités de réalisation que nous avions définies (la voix, la gestualité, le langage). Nous avons ainsi proposé, pour chaque séquence analysée, deux moments dans lesquels il y a concordance entre les trois modalités de réalisation de l'affect pour attester de la réalisation d'un conflit entre le « déjà vécu » et le « vivant » dans l'activité du sujet.

Nous avons identifié ensuite, dans chaque cas, les formes de « résistances » passives présentes chez les professionnels dans le dialogue, en nous appuyant sur certains indices, la plupart du temps langagiers. Sur ce point en particulier, il nous semble que la démonstration présente des limites qui peuvent être notées afin d'améliorer le dispositif d'analyse de l'affect dans le dialogue.

Nous constatons en effet que le dispositif n'est pas conçu au départ pour distinguer dans l'analyse les affects « passifs » et les affects « actifs ». Il permet seulement de repérer la présence d'un « décontenancement ». Les indices de l'affect, s'ils semblent permettre effectivement de repérer qu'un affect se réalise dans l'activité, ne permettent pas de spécifier sa modalité de réalisation : plutôt « actif », ou plutôt « passif ». C'est pourquoi nous avons été amenés dans l'analyse à faire des hypothèses sur le caractère passif ou actif de l'affect considéré.

Après coup, il nous semble que nous avons repéré les affects passifs en identifiant les moments dans lesquels s'organise une forme de « soutien » de l'activité discursive du professionnel concerné, c'est-à-dire lorsque cette passivité est ressentie par les autres protagonistes du dialogue. En repérant leur activité particulière de « support » à l'intérieur de ces moments, nous avons pu inférer que cette activité répondait à celle du professionnel qui était mis en difficulté, embarrassé, dans le cours de l'échange. Mais nous avons également repéré ces formes passives lorsque l'activité discursive semblait conduire à un enfermement du dialogue, c'est-à-dire lorsque le professionnel, sans en avoir une conscience claire, semblait chercher à éviter de s'engager dans l'échange qui met sa manière de faire à découvert.

De même, nous avons repéré le caractère « actif » de l'affect lorsqu'il était possible d'associer ce dernier à la réalisation d'une découverte par le professionnel. C'est particulièrement le cas

dans la séquence 1, lorsque A. découvre dans l'échange avec sa collègue, une nouvelle possibilité pour réaliser son tableau de répartition des tâches (noter sur son tableau la possibilité de changement de tâche). Cette possibilité « retrouvée » lui fait vivre, dans le dialogue, une expérience affective active qui réorganise le « déjà vécu », comme nous l'avons soutenu, à l'appui de la transformation effective de son tableau de répartition.

Ces critères n'ont pas initialement été définis pour que l'analyse permette de faire une distinction claire entre passivité et activité dans la réalisation de l'affect. C'est pourquoi, le dispositif d'analyse de l'affect mériterait d'être affiné pour permettre de réaliser ces distinctions de manière plus nette. Les indices des réalisations affectives pourraient être spécifiés pour répondre à cette exigence technique de spécification de l'affect.

C'est là un chantier trop vaste pour que nous nous y aventurions maintenant, mais qui mériterait sans doute un travail approfondi afin d'améliorer cette méthode d'analyse sans doute encore trop fragile.

2. De l'affect dans le dialogue au renouvellement de l'autorité

Il nous faut revenir maintenant sur la question à l'origine de ce travail de thèse : l'affect a-t-il pu permettre au dialogue de se développer à l'intérieur du collectif via la méthode des autoconfrontations ?

L'analyse des deux séquences supporte selon nous l'hypothèse d'une motricité des affects dans le développement du dialogue. On a vu en effet que les professionnels sont poussés dans leurs retranchements lorsque survient un inattendu dans la situation.

Dans la première séquence, à la suite de la réalisation d'un affect dans son activité, A. est contraint de s'expliquer avec sa manière de faire. Il doit produire dans l'échange de nouveaux arguments afin de convaincre sa collègue de l'efficacité de l'affichage du tableau de répartition la veille. Ce faisant, il s'engage également dans un dialogue avec lui-même sur son activité pratique.

Le développement de l'argumentation amène les professionnels à instruire les premiers questionnements qui se posaient déjà pour eux en autoconfrontation simple, et produit dans leur activité une transformation des objets de discours poursuivis dans l'échange.

Dans cette première séquence, l'affect éprouvé par A. le contraint à s'engager, à son corps défendant, dans un dialogue intérieur afin de soutenir son point de vue auprès de sa collègue qui questionne l'efficacité de sa manière de faire.

Dans la seconde séquence, l'insistance répétée de son collègue affecte B., qui ne réussit d'abord pas à trouver les ressources permettant de justifier son point de vue. Mais cet affect produit également un dialogue intérieur chez B., qui l'amène également à formuler ensuite de nouveaux arguments dans l'échange.
Une déliaison/reliaison s'établit alors entre l'affect, l'activité langagière et l'activité de pensée dans le cours de l'autoconfrontation. Dans la situation vivante qui décontenance le « déjà dit » ou le « déjà pensé », une activité intérieure est convoquée afin de produire de nouvelles ressources langagières et argumentatives. Ces nouvelles ressources permettent alors aux professionnels de poursuivre de nouveaux objets de questionnement dans le cours des échanges.

L'analyse révèle ainsi qu'à la suite de la réalisation d'un affect, on peut repérer un renouvellement des objets et des destinataires de l'activité d'analyse. Nous avions mentionné la difficulté première de l'intervention que nous avons rencontrée : lors des premières autoconfrontations, les professionnels adressaient massivement leurs analyses aux concepteurs de l'organisation, et de manière plus générale à la dimension impersonnelle du métier (Clot, 2008a). Or, les analysent montrent que, suite à la réalisation d'un affect, les professionnels sont poussés dans l'échange à produire de nouvelles ressources argumentatives qui, en retour, les amènent à se questionner sur de nouveaux objets. Plus encore, nous avons vu que ces nouveaux objets de questionnements peuvent constituer ensuite des moyens d'analyse pour les autres membres du collectif (par exemple la distinction équité/égalité dans la séquence 2).
Ces éléments nous amènent à penser que l'affect permet aux professionnels de faire des analyses réalisées un moyen de la délibération entre eux sur leurs manières de faire, ce qui n'était pas le cas au début de l'intervention. La préoccupation initiale des professionnels vis-à-vis de l'impersonnel s'efface – sans pour autant disparaître complètement – à mesure que les questions de métier grandissent dans le collectif. Autrement dit, nous soutenons que c'est l'affect qui a engagé les chefs d'équipe dans une activité d'analyse personnelle et interpersonnelle, alors qu'elle était au départ très impersonnelle.
En ce sens, les étonnements, les embarras et les décontenancements qui surviennent dans le cours des autoconfrontations favorisent l'engagement des professionnels dans la poursuite d'un dialogue avec eux-mêmes et avec les autres. Comme si les affects du dialogue retournaient les professionnels vers les registres interpersonnel et transpersonnel, en déliant

l'unification factice et « monocentrée » de l'affectivité professionnelle tournée d'abord vers l'impersonnel.

On comprend alors mieux comment les chefs d'équipe ont pu s'engager dans un dialogue entre eux qui leur a permis de développer leur point de vue sur la situation, au point de le défendre en comité de pilotage face à leur hiérarchie.

De ce point de vue, les deux séquences analysées sont représentatives du développement de cet engagement dans le dialogue, et au-delà. Dans la première séquence, on a pu constater comment le dialogue qui se développe entre A. et L., suite à l'affect, a des effets jusque dans l'activité pratique de A., qui modifie sensiblement son tableau de répartition des tâches. Dans la seconde séquence, on a également relevé les effets de l'échange sur la poursuite du dialogue : E. et B. ont souhaité poursuivre l''activité d'analyse en réalisant une nouvelle autoconfrontation croisée entre eux. De même, ce dialogue a également des effets sur les autres chefs d'équipe du collectif, qui font de la distinction entre l'équité et l'égalité un moyen de l'analyse de leur propre activité (comme c'est le cas dans l'exemple de N.).

Ce sont ces éléments qui nous amènent à considérer que le collectif a conquis une certaine autorité sur son propre travail. En travaillant à l'analyse de leurs activités, les chefs d'équipe ont pu développer, individuellement et collectivement, leur capacité à regarder le réel. C'est ce processus qui leur confère une autorité renouvelée sur leur propre travail dans l'organisation. Mais il nous faut ici revenir rapidement sur cette question-là, tant elle transporte un ensemble de significations diversifiées qui restent à circonscrire dans le champ de l'analyse du travail, même si des réflexions existent déjà (Hubault, 2010).

La notion d'autorité amène directement à faire une distinction importante, entre pouvoir et pouvoir d'agir, entre l'autorité dirigée *sur* les autres, et l'autorité dirigée sur les objets réels, éventuellement *avec* les autres. L'autorité dont nous parlons ici ne concerne pas uniquement « le pouvoir exercé sur autrui à quoi on réduit si souvent le pouvoir » (Clot, 2010, p.18), mais aussi le pouvoir de « recréation » dans l'activité, qui mesure le rayon d'action des sujets dans leur milieu de travail. Les demandes pressantes de « reconnaissance », si fréquentes dans les organisations, témoignent de la perte d'autorité sur son propre travail (Hubault, 2010, p.106), de l'impossibilité chronique dans laquelle se trouvent les sujets pour se « reconnaître » dans ce qu'ils font.

Avec Hubault (Ibid.), et sur la base des résultats de notre travail, on peut envisager de faire un pas supplémentaire dans la compréhension des rapports entre le renouvellement de l'autorité,

et l'activité délibérative entre professionnels. L'auteur souligne que « l'autorité de l'activité vient d'abord de l'expérience d'une résistance, où se trouve la clef de pouvoir *se reconnaître* dans ce qu'on fait, c'est-à-dire d'évaluer le *faire* à l'aune des *raisons d'agir* qui s'y sont jouées. » (p.106). A partir de nos analyses, il semble que cette expérience de résistance – qui renvoie ici aux formes de passivités que nous avons repérées dans le dialogue – soit potentiellement au principe du développement de l'activité de pensée, qui confère ensuite la possibilité pour les professionnels de voir les choses autrement, ou de faire autrement lorsqu'ils l'estiment nécessaire. On pourrait dire que le développement de l'autorité – faire autorité sur son travail – passe par cette « expérience de résistance », dans laquelle l'activité propre du sujet est mise à découvert. Pour le dire avec les mots de C. Veil (2012), il semble que le renouvellement de l'autorité passe par l'expérience de la « vulnérabilité ».

Alors, les chefs d'équipe ont pu faire autorité sur leur travail parce qu'ils ont vécu cette expérience paradoxale de la passivité qui développe le point de vue. En soumettant leur activité réalisée à leur appréciation propre et à celle de leurs pairs, ils l'ont mise à découvert. Cette expérience qui fait d'abord « monter la passivité », lorsqu'elle conduit finalement à la reprise de l'activité sous un angle nouveau, participe de l'augmentation de ce que Clot (2008a) appelle « le pouvoir d'être affecté », c'est-à-dire la capacité à recevoir, et à faire quelque chose, des « bifurcations » inattendues du réel lorsqu'elles se présentent. L'autorité renouvelée des chefs d'équipe peut aussi s'expliquer de ce côté-là. En faisant l'expérience répétée du dialogue dans le collectif, ils ont pu développer leur « plasticité subjective », leur « intelligence affective, expérimentée dans les plaisirs et déplaisirs du développement de l'action » (Clot, sous-presse a). Autrement dit, ils ont supporté le paradoxe affectif du dialogue que nous avons relevé, dans lequel la passivité est un état transitoire et nécessaire sur la voie du développement de la pensée et de l'action. On pourrait regarder ce processus sous l'angle de l'autorité : « faire autorité » passerait par l'expérience surmontée de la passivité qui engage, au moins potentiellement, une réorganisation du « déjà-là », dans l'échange avec autrui.

Revault d'Allonnes (2006) a noté cette réorganisation comme constitutive du processus de développement de l'autorité. Selon l'auteure, les périodes de réorganisation peuvent être appréhendées comme « le moment ou s'effacent les réponses les plus communes sur lesquelles nous nous appuyons généralement (les préjugés) ». En ce sens, le processus de renouvellement de l'autorité, « en nous expulsant de la doxa » (Rousseau, 2006, p.259) se réalise dans une circulation des temporalités entre elles – entre les expériences passées (déjà-

vécues), présentes, et futures « projetées » (Revault d'Allonnes, 2006, p.138). Le renouvellement de l'autorité se réaliserait dans cette possibilité de « rouvrir un passé », en le regardant avec « "une fraicheur inattendue" pour laquelle "personne n'a encore eu d'oreilles" » (Ibid., p.139). C'est pourquoi, afin d'affiner ce processus, une conception développementale de l'activité semble nécessaire. Cette conception doit permettre de regarder l'activité dans ses différentes temporalités : l'activité « déjà vécue », l'activité immédiate et ses inattendus, et l'activité possible, c'est-à-dire le « réalisable » au sens vygotskien : les « possibilités non réalisées » (2003, p.76) que le sujet a écartées au cours de l'action.

3. Une conception développementale de l'activité

Deux éléments méritent d'être discutés ici. Premièrement, le fait que le développement du dialogue se réalise dans un jeu ouvert entre l'affect et la pensée. Dans le cours des échanges, l'énergie de l'affect est mise au service du dialogue intérieur du professionnel, qui cherche à retrouver les raisons de son action afin de soutenir son point de vue. C'est pourquoi, nous rejoignons le point de vue défendu par Vygotski, rapporté ici par Clot (2012b) : « affect et concept ne sont pas des ennemis qui se disputent la maîtrise de la vie psychique. Leur jeu est dans son ressort […] La puissance concrète de l'affect tient à la mobilité interfonctionnelle des rapports entre intellect et affect, à la latitude dont bénéficient les sujets pour mettre une fonction au service de l'autre, les affects servant alors de véhicule pour la pensée et inversement. C'est l'affect comme passage et affectation de l'un dans l'autre en cours d'activité qui retient l'attention de Vygotski. » (p.148). Et de ce point de vue, l'affect ne constitue pas seulement un frein pour le développement de l'activité, il peut même en constituer la ressource principale, lorsqu'il devient pour le professionnel le moyen de mobiliser une activité de pensée, y compris lorsque cette mobilisation est d'abord déplaisante, comme c'est le cas dans les deux séquences que nous avons analysées.

Deuxièmement, il nous faut noter un élément important qui ressort de nos analyses. Les rapports qui se déploient entre l'affect et la pensée dans le cours du dialogue en autoconfrontation montrent que les deux conflits de l'activité (celui lié à la triade, et celui lié à l'affect) sont interdépendants, le mouvement de l'un entraînant le mouvement de l'autre dans le temps. Mais, de notre point de vue, ces interactions ne peuvent être conçues qu'en posant un modèle développemental de l'activité qui envisage la manière dont elle se transforme dans le temps.

Il nous semble en ce sens que le travail de Gaudart (2013), en ergonomie, est utile car il pose les bases de cette modélisation développementale de l'activité. Ici, un fait nous a surpris : le temps est à la fois le cadre et le produit du développement dans nos analyses. Or ce processus a été retrouvé à grande échelle, si l'on peut dire, par C. Gaudart en ergonomie dans l'analyse qu'elle propose des parcours professionnels.

L'auteure défend « l'idée que le développement de l'activité s'opère […] dans un double mouvement du temps » (Ibid., p.207). Le premier mouvement est « chronologique linéaire », il « enchaîne passé, présent et futur » et « conduit chaque individu de sa naissance à sa mort » (Ibid.). Le second est un « mouvement circulaire, c'est-à-dire qui circule dans les catégories du temps, passé, présent et futur. C'est un mouvement qui marque l'indivisibilité des catégories du temps. » (Ibid.). Dans ce cadre, le vieillissement est conçu comme « un processus d'accroissement du temps vécu » (Ibid.). A partir des travaux de Koselleck (1990, cité par Gaudart, 2013), historien qui « propose une analyse anthropologique du temps » (Gaudart, 2013, p.208), l'auteure indique que « le développement de l'activité passe par l'activité qui fait histoire entre champ d'expérience et horizon d'attente. » (Ibid.). Plus loin, elle ajoute que « il n'y a pas de possibilité d'histoire sans inscription de l'activité entre champ d'expérience et horizon d'attente. Ce couple conceptuel expérience-attente ne se pose pas en alternative, l'un ou l'autre : "pas d'attente sans expérience, pas d'expérience sans attente" (Koselleck, 1990, p.309). » (Ibid.).

Mais, à l'instar de Pastré, l'auteure prend ici le soin de distinguer deux conceptions différentes de l'expérience. La première est issue des travaux de Koselleck et constitue « l'expérience vécue » (Koselleck, 1990, p.311, cité par Gaudart, 2013, p.208). Elle est conçue comme une expérience « délimitée dans le temps » et qui « conjugue passé-présent » (Ibid.). C'est une forme d'expérience « propre à l'individu, mais aussi une expérience transmise par des générations et des institutions. » (Ibid., p.209). Une seconde forme d'expérience est soulignée par Gaudart : « l'expérience qui est encore à faire, anticipée sous forme d'attente » (Ibid., p.208) et qui « se divise en une infinité de moments temporels possibles. » (Ibid.). L'attente constitue alors une forme d'expérience conçue comme un « futur actualisé » (Ibid.), elle conjugue « présent-futur : "elle tend à "ce qui n'est pas encore"" » (Ibid.).

Dans ce cadre, « c'est la tension entre l'expérience et l'attente qui suscite de façon différente des solutions nouvelles et qui engendre par là même le temps historique » (Koselleck, 1990, p.314, cité par Gaudart, 2013, p.209). C'est pourquoi, pour Gaudart, « le changement s'opère

dans l'agencement de l'expérience et de l'attente. » (Ibid.), c'est-à-dire lorsque ce mouvement de l'activité à l'intérieur des catégories du temps (passé, présent, futur), est rendue possible pour le sujet. A l'inverse, « la santé qui se dégrade est produite par un empêchement à circuler dans les catégories du temps, partiel ou total. » (Ibid., p.212).

L'activité ne peut se développer que lorsque le sujet est en capacité de faire de son expérience passée un objet de son expérience présente, afin de moduler son expérience future, son « horizon d'attente ». C'est la tension exercée par les catégories du temps qui constitue le moteur du développement de l'activité, lorsque les conditions le permettent.

Or cette tension est, si l'on nous suit, également un processus affectif dans l'activité. L'affect marque le passage qui s'effectue dans l'activité entre l'expérience déjà vécue qui fait stock dans l'activité du sujet et l'expérience vivante que le sujet réalise dans l'activité en cours. De ce point de vue, nous concevons l'expérience déjà-vécue comme un rapport entre les activités passées du sujet et qui font ressource pour son activité en cours. Mais, face aux inattendus de la situation présente, les ressources construites, incorporées, appropriées au cours des réalisations antérieures peuvent se trouver décontenancées. L'affect réalise ce conflit de l'activité, il constitue un indice du mouvement circulaire des temporalités qu'elle réalise. L'affect engage alors un processus de restructuration de l'expérience déjà-vécue afin qu'elle devienne disponible, autrement, pour les réalisations à venir. Nous nous autorisons à penser que l'affect constitue ainsi l'indice d'un processus de déliaison/reliaison dans l'activité de pensée du sujet, et que ce processus engage son activité actuelle dans une confrontation des temporalités qu'elle a auparavant traversée.

La conception de l'activité proposée par Gaudart (2013) nous semble « développementale » dans la mesure où elle propose de rendre explicite les processus de transformation de l'activité, à l'intérieur des collisions entre le passé, le présent et le futur qui s'y réalisent de manière permanente. Ces collisions, qui se signalent selon nous dans les réalisations affectives de l'activité présente, peuvent potentiellement produire une transformation de l'activité.

C'est pourquoi, il nous faut maintenant concevoir de quelle manière le conflit affectif de l'activité peut être relié au développement de la triade. Il nous faut renseigner les rapports qui s'établissent entre l'affect et le développement des objets et des destinataires de l'activité. Ces rapports désignent pour nous une « intensité affective de l'activité », en tant qu'ils constituent une forme d'influence variable de l'affect sur les mouvements qui s'opèrent dans la triade de l'activité vivante concrète.

4. Le fonctionnement conjoint des deux conflits de l'activité : l'intensité affective

Nos analyses nous amènent à penser que la réalisation d'un affect, qui signale une variation du rapport entre le « déjà vécu » et le « vivant » dans l'activité, entre le « déjà dit » et le « pas encore dit » dans le dialogue, peut conduire à un développement de la triade dialogique, c'est-à-dire de ses objets et de ses destinataires. Il nous faut donc envisager maintenant quels sont ces rapports.

On a vu avec Spinoza (1954) que les affects peuvent être soit « actifs », soit « passifs ». Selon que l'affect se réalise dans l'une ou l'autre de ces modalités, ses effets diffèrent dans l'activité du sujet. La « température » (Clot, sous-presse b) de l'activité varie avec la nature de l'affect. L'affect est « "plutôt actif" quand le sujet parvient à faire du déjà vécu un moyen de vivre autre chose » (Ibid.), et « "plutôt passif" quand […] l'activité vivante n'est plus, au contraire, que le moyen de vivre encore la même chose. » (Ibid.). Il y aurait donc deux modalités distinctes de réalisation de l'affect dans l'activité.

C'est d'abord depuis le travail de Canguilhem que cette question peut être instruite, à partir de sa conception originale de la santé et la maladie. Dans l'un de ses ouvrage majeur, *Le normal et le pathologique,* cet auteur revient sur ce qu'il appelle les deux « allures » de la vie qui différencient créations et défenses : « parmi les allures inédites de la vie, il y en a de deux sortes. Il y a celles qui se stabilisent dans de nouvelles constantes, mais dont la stabilité ne fera pas obstacle à leur nouveau dépassement éventuel. Ces sont des constantes normales à valeur propulsives. Elles sont vraiment normales par normativité. Il y a celles qui se stabiliseront sous forme de constantes que tout l'effort anxieux du vivant tendra à préserver de toute éventuelle perturbation. Ce sont bien encore des constantes normales, mais à valeur répulsive, exprimant la mort en elles de la normativité. En cela elles sont pathologiques, quoique normale tant que le vivant en vit. » (Canguilhem, 2015, p. 180). Car pour Canguilhem, la santé ne consiste pas pour le sujet à « oublier » la maladie, mais à lui donner une autre fonction, à en faire un nouvel usage.

La santé se conçoit alors comme le devenir de la maladie dans la vie du sujet. Vygotski avait déjà noté ce rapport actif du sujet à la maladie : « il ne suffit pas de savoir de quelle maladie souffre un homme, mais il faut savoir comment se comporte l'homme malade » (1994, p. 123), c'est-à-dire ce qu'il fait de sa maladie. De ce point de vue, Clot (2008a) note que « la santé, à la différence de la normalité défensive, c'est la transformation de la maladie en

nouveau moyen d'exister, la métamorphose d'une expérience vécue en façon de vivre d'autres expériences, et finalement, la transfiguration d'un paradoxe éprouvé en histoire possible, d'un vécu en moyen d'agir » (p.97). L'épreuve de la maladie peut donc déboucher sur deux modalités développementales possibles : le développement de la maladie dans l'histoire du sujet ou le développement du sujet dans l'histoire de la maladie.

C'est ici que les travaux de Vygotski rejoignent ceux de Canguilhem. A partir de l'élaboration de son modèle de la « surcompensation », Vygotski (1994) décrit le double destin de l'activité du sujet face à l'épreuve de la maladie : un destin défensif et un destin de réplique par « surcompensation » : « si, avec le défaut étaient aussi données les forces permettant de le surmonter, tout défaut serait un bienfait. En est-il toujours ainsi ? En fait, la surcompensation est seulement une des deux issues finales possibles de ce processus, un des deux pôles du développement hypothéqué par le défaut. Le pôle opposé est la compensation manquée, le refus de la maladie, la névrose, l'associabilité psychologique totale. La compensation manquée se transforme, à l'aide de la maladie, en défense, en but fictif qui oriente toute la trajectoire de vie sur la mauvaise voie. Entre ces deux pôles extrêmes s'échelonnent tous les degrés possibles de compensation, de la compensation minimale à la compensation maximale » (Ibid., p.98). Il existerait ainsi deux types de surcompensation face à la maladie : le premier type est la surcompensation réussie du défaut, et la seconde la surcompensation « fictive » dans laquelle le sujet vaincu se protège par sa « faiblesse » (Ibid., p.250). Chez Vygotski, cette « faiblesse » protectrice qui enferme le sujet dans la maladie ne peut trouver à se transformer que par la médiation des ressources socio-collectives qui constituent une « source de création de formes tout à fait nouvelles de comportement » (Ibid., p.133).

Clot (2008a) a repris cette question des allures de la vie. Il indique que le développement peut « se trouver interdit et l'activité intoxiquée, refroidie dans des procédés défensifs répétitifs » (p. 100) face aux épreuves que lui imposent le réel. Autrement dit, lorsque l'activité du sujet est décontenancée par l'inattendu, le devenir de l'affect est incertain. Le sujet peut adopter une posture défensive ou, au contraire une posture propulsive et développementale. C'est pourquoi la tournure développementale que prend l'activité du sujet n'est pas écrite d'avance. Elle peut être prise dans une dynamique « à valeur propulsive » ou, à l'inverse, dans une dynamique qui replie l'activité sur elle-même.

La distinction de Spinoza qui oppose les affects passifs et les affects actifs est ici utile. Pour Clot (sous-presse a), « les premiers diminuent le pouvoir d'agir alors que les seconds

l'augmentent » : « la joie est le passage de l'homme d'une moindre à une plus grande perfection. » (Spinoza, 1954, p.242), et « la tristesse est le passage de l'homme d'une plus grande à une moindre perfection » (Ibid.). N. Zaltzman a décrit ainsi, à sa manière à partir de la psychanalyse, les affects passifs : « se gorger de malheur, entasser de l'humeur chagrine, assurer ainsi son droit le meilleur contre le tort des autres » (1998, p.88).

Ici, l'affect passif rabat l'inconnu, lorsqu'il survient, sur le déjà-connu et oriente l'énergie du sujet de façon centripète en traduisant « ce qui arrive dans les termes de ce qui existait déjà » (Clot, sous-presse a). L'affect est donc passif lorsque c'est l'expérience déjà vécue du sujet qui explique l'activité en cours, afin de conserver ce qui existe, c'est-à-dire lorsque l'activité vivante n'est pour le sujet qu'un moyen de revivre la même chose, ou de refaire la même expérience. Sous cette modalité-là, on pourrait dire que déjà vécu « irradie », ou aimante, l'expérience éprouvée par le sujet dans la situation présente, et en réduit la portée transformatrice. Ce que nous représentons, à la suite des schématisations précédentes, sur la figure 25.

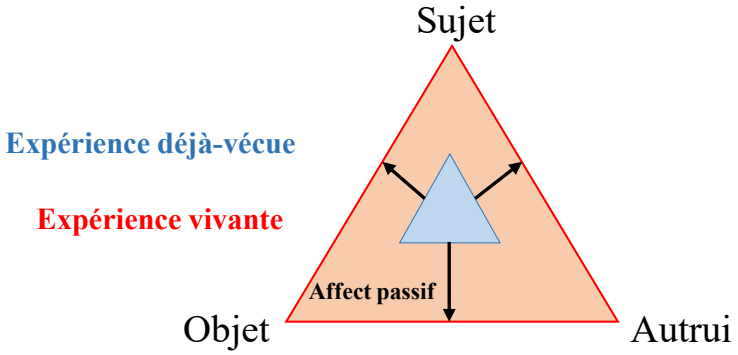


Figure 25 : Schématisation de l'affect passif dans l'activité triadique

A l'inverse, les affects actifs se réalisent dans un effort de sens contraire à celui des affects passifs. Pour Clot (Ibid.), l'affect « est actif quand le sujet parvient à faire du vécu un moyen de vivre autre chose. » Dans ce cas, l'expérience vécue est rendue disponible pour de nouvelles réalisations. P. Aulagnier a également repéré l'importance de cette distinction dans le cadre de la cure psychanalytique. Pour elle, comme on l'a vu, il est possible de « doter l'expérience affective que l'on vit *hic et nunc* d'un nouveau sens qui exerce un pouvoir irradiant sur un ensemble d'expériences de la même qualité qui l'avaient précédé » (1989, p.180). L'affect actif signale le passage du vivant dans le déjà vécu, en organisant la transformation de ce dernier qui s'en trouve rechargé : « il rend actif ce qui était passif, fait exister autrement ce qui est conservé. » (Clot, sous-presse a). L'expérimentation d'un affect

actif par le sujet lui permet de réorganiser son expérience vécue, et ce afin de la rendre disponible pour la réalisation de nouvelles expériences. C'est en ce sens que la conception spinoziste des affects rejoint le projet vygotskien qui consiste à faire de son expérience vécue le moyen de vivre d'autres expériences pour développer son pouvoir d'agir (Vygotski, 2003, p.79).

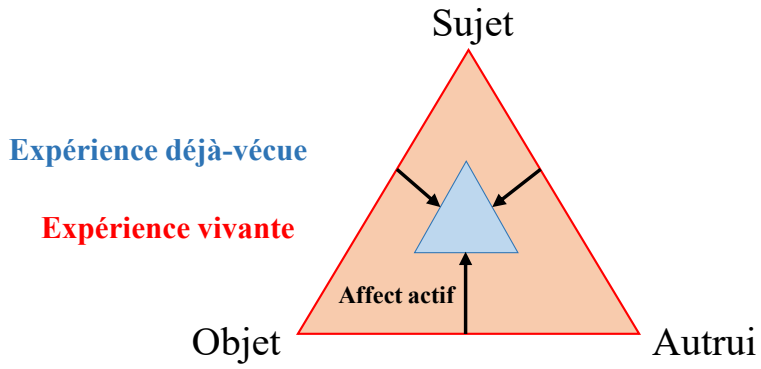


Figure 26 : Schématisation de l'affect actif dans l'activité triadique

Les effets de l'affect sur la triade détermineraient alors les formes d'intensités affectives à l'œuvre dans l'activité du sujet : une forme d'intensité « plutôt active » ou « plutôt passive » (Clot, sous-presse b). Mais, les analyses que nous avons réalisées débouche sur un résultat qui complique la question : l'affect qui se réalise dans l'activité face à un inattendu est d'abord passif dans le dialogue. Dans les deux séquences, les professionnels tentent d'abord de protéger le déjà connu lorsque survient un décontenancement. Nous avons relevé les formes de résistances qui les affectent et qui signalent, selon nous, la posture défensive dans laquelle ils s'installent lorsque leur manière de faire est mise à l'épreuve par le collègue ou par le chercheur dans le cadre de l'autoconfrontation.

Ces résultats compliquent donc l'hypothèse avancée par Clot (sous-presse b), selon laquelle l'affect sera dit « plutôt actif quand le sujet parvient à faire du déjà vécu un moyen de vivre autre chose », et « plutôt passif quand, pour lui, l'activité vivante n'est plus, au contraire, que le moyen de vivre encore la même chose » (Ibid.).

Nos analyses font apparaître au contraire un certain nombre de nuances à l'intérieur des rapports entre l'affect et le développement de la triade de l'activité. L'affect y est toujours d'abord passif, et fige alors momentanément le développement de la triade. Mais, dans la poursuite de la conversation, nous avons noté comment cette passivité première peut être régénérée dans l'échange, et engage ensuite le professionnel dans une activité de pensée. Il

n'y aurait donc pas, d'un côté, des affects « actifs » qui produiraient des développements de l'activité, et, de l'autre, des affects « passifs » qui la figeraient en elle-même. Ces deux formes d'affects seraient présentes en même temps dans l'activité du sujet. Plus encore, la passivité serait une condition nécessaire de l'activité, même si elle n'est pas suffisante. Un passage obligé par le déplaisir avant que l'échange avec autrui ne permette finalement au sujet d'en faire quelque chose pour les réalisations à venir. C'est sur ce point qu'il nous faut poursuivre la discussion.

5. Les paradoxes de l'intensité affective du dialogue : la passivité comme condition de développement ?

Les résultats de l'analyse empirique font apparaître que les deux conflits de l'activité sont reliés de l'intérieur. L'interdépendance entre eux signale l'intensité à l'œuvre dans l'activité du sujet, qui serait passive lorsque l'affect immobilise les pôles de la triade dialogique, et active lorsque, au contraire, l'affect constitue la source d'un mouvement inédit de leur part. Mais l'analyse fait douter de cette dichotomie. On a relevé au cours de cette analyse les paradoxes qui composent l'intensité affective de l'activité.

Dans la première séquence, on a tenté de montrer que l'activité de A. est prise dans une intensité affective plutôt passive, qui cherche à « étouffer » les surprises de l'échange en rapatriant le déjà-connu comme seule forme de vérité établie. Mais on a également relevé que cette intensité passive n'empêche pas l'engagement de A. dans une activité intérieure qui introduit des mouvements dans les pôles de la triade. Autrement dit, la passivité que nous avons identifiée ne l'empêche pas de repenser à nouveaux frais sa manière de faire dans l'échange. On a également noté ce phénomène dans la seconde séquence, dans l'activité de B. C'est là un paradoxe que l'hypothèse initiale ne nous permettait pas de prévoir. C'est ce paradoxe qui nous permet de préciser maintenant cette hypothèse.

Nos résultats nous permettent de soutenir que l'intensité affective de l'activité n'est jamais totalement tournée vers l'activité ou vers la passivité. On constate plutôt des formes d'alternances systématiques entre les deux dans l'activité du sujet. On constate même dans chacune des séquences que cette intensité est d'abord passive : l'affect semble d'abord nécessairement passif face à un inattendu qui surgit dans l'activité du sujet. C'est l'échange qui conduit ensuite cette passivité vers les formes actives de son développement, dans un jeu

affectif entre les différents protagonistes du dialogue. Nous reviendrons ensuite sur cette question.

Pour le moment, nous retenons que la passivité n'est pas forcément défensive, au sens où elle semble constituer un état transitoire dans le processus de développement de l'activité, entre une activité désaffectée et une intensité active qui produit du mouvement dans les différents pôles de la triade dialogique.

On pourrait alors penser que la passivité qui se signale dans le dialogue constitue l'indice qu'une déliaison est en train de s'opérer dans l'activité du sujet, et que cette dernière annonce potentiellement une reliaison possible. Elle n'enveloppe pas forcément l'activité, elle peut également constituer un moyen de son développement. Pour Clot (2008a) l'expérience de ces déliaisons est centrale dans le processus de développement du pouvoir d'agir : « Mieux le sujet pourra ouvrir le cercle de ses processus psychiques internes aux bifurcations que lui propose le développement du pouvoir d'agir de son activité. Mieux, aussi, il pourra résister, quand ce sera le cas, à l'amputation de ce pouvoir d'agir en se dégageant des risques qu'il court par l'entremise des déliaisons et reliaisons qui protégeront sa santé. Paradoxalement donc, le sujet le mieux préparé au développement du pouvoir d'agir de son activité ou à son atrophie est un sujet incarné, à la fois délimité et inachevé, un sujet dont la vie psychique soutient la tension entre plusieurs vies possibles. Et cette tension se mesure sans doute par la quantité d'obstacles que ce sujet peut affronter (Béguin, & Clot, 2004) » (p.27).

Alors l'expérience répétée de ces déliaisons dans le cours des dialogues en autoconfrontation ne constitue « nullement une absence d'activité » (Ibid., p.87) qui empêche le développement du pouvoir d'agir. Au contraire, on soutiendra ici volontiers que l'expérience de la déliaison permet au professionnel de se « détacher » des présupposés qui organisaient son activité au préalable. L'affect passif signale ce « travail des présupposés » en train de se défaire. Il signale la réorganisation en cours du « déjà vécu » qui fait stock dans l'activité du sujet.

Mais, lorsque la situation dialogique soutient ce travail visiblement déplaisant pour celui qui s'y livre, cette passivité première peut devenir la source d'une réorganisation des présupposés de l'activité. C'est ce phénomène qui nous semble particulièrement à l'œuvre dans la première séquence que nous avons analysée entre A. et L. Malgré la passivité qui affleure dans l'activité de A., il réussit finalement à en faire quelque chose dans son activité pratique en modifiant son tableau de répartition des tâches. Cette modification est un indice du développement des instruments de l'activité pratique de A. La déliaison qui se réalise dans le dialogue sous une forme passive permet finalement à A. de repenser différemment les moyens

de son activité pratique. Mais ce, dans les conditions précises de notre situations où l'échange et les activités conjointes dans le dialogue régénèrent l'affect d'abord nécessairement passif.

Il y aurait alors un risque à opposer la passivité et l'activité dans une perspective développementale et un enjeu à mieux définir leurs rapports de motricité dans le développement de l'activité.

D'autre part, à partir de nos résultats, nous ne pouvons suivre Pastré (2012) jusqu'au bout lorsqu'il indique que « l'expérience est ce qui rend un sujet capable de transfigurer le passif en actif, les contraintes en ressources, le reçu en conçu, le subi en assumé. » (p.123). Dans notre travail, c'est le dialogue avec autrui qui permet de régénérer cette passivité, l'expérience « déjà vécue » n'y suffit pas, il y faut une expérience « vivante » avec autrui qui vient la bousculer. Or, pour Pastré, « tout n'est pas joué d'avance : cette alchimie qui transforme le passif en actif suppose impérativement de ne pas écarter l'épreuve de l'événement. » (Ibid.). Mais selon nous, cette possibilité de « ne pas écarter l'épreuve de l'événement » ne se joue pas uniquement à l'intérieur du sujet, mais aussi, comme on l'a vu, par l'entremise de l'activité d'autrui. L'énergie de la « transfiguration », ce qui permet au sujet de faire de l'affect un moyen de repenser l'action, prend sa source dans l'échange avec les autres. Si on suit l'auteur au contraire, cette énergie semble immanente, sa source se situant à l'intérieur du sujet lui-même et étant fondée sur « le pouvoir d'interrogation » propre au sujet. Un sujet autonome, capable de « renverser ce qui l'affecte en trait identitaire assumé » (Ibid., p.132).

Ce que nous observons dans l'analyse, c'est que le sujet cherche d'abord à « éviter l'épreuve de l'événement » lorsqu'un inattendu survient dans la situation. Lorsque son activité est traversée par un affect passif, il cherche d'abord, sans intention consciente bien sûr, à éviter l'opération coûteuse d'une réévaluation du « déjà vécu ». Or, l'activité d'autrui peut précisément entraver cette tentative première. C'est alors l'énergie produite par l'échange qui vient s'opposer à celle qui poussait initialement à la passivité. Sans elle, le dialogue risque sans doute de se refermer sur lui-même en entretenant un certain monologisme que l'intervention vise justement à dépasser. C'est pourquoi la fonction d'autrui dans la transfiguration du passif en actif nous semble capitale. C'est bien selon nous dans l'échange avec les autres que le sujet puise l'énergie nécessaire pour faire quelque chose des affects qui traversent son activité. Il ne peut y parvenir seul, sauf si il dispose « d'un pouvoir d'être affecté » (Clot, 2008a) suffisamment grand, ce qui implique qu'il ait fait et refait l'expérience répétée de la délibération avec autrui, dans des contextes variés.

Ces éléments nous conduisent à proposer des perspectives à notre travail du point de vue de l'intervention. En effet, si l'affect constitue un moyen du développement de l'activité, et si la passivité est « mise au travail » dans le cours des autoconfrontations, comment peut-on concevoir l'action de l'intervenant du point de vue de l'affect ? C'est sur cette question que nous allons revenir maintenant.

6. Perspectives pour l'intervention : affects, développement, activité transférentielle

Dès lors que l'intervention prend pour objet le développement, la question des affects se pose et vient questionner l'action de l'intervenant. Il nous semble que c'est le cas dans le champ de l'ergonomie constructive (Falzon, 2013) comme dans le champ de la clinique de l'activité (Clot, 2011).

Notre intérêt propre pour l'ergonomie nous conduit aux considérations suivantes :

En ergonomie, le développement est envisagé à la fois comme un fait, comme une finalité et comme un moyen de l'intervention (Falzon, 2013, p.2-4). De ce fait, « l'ergonome ne peut pas afficher le développement comme objectif de la discipline sans se faire l'avocat de méthodologies d'intervention qui elles-mêmes favorisent le développement. » (Ibid., p.4).

C'est pourquoi, un travail sur la méthode est actuellement en cours dans ce champ de recherche afin de repenser les présupposés de l'action ergonomique d'un point de vue développemental (Mollo, & Nascimento, 2013 ; Arnoud, & Falzon, 2013 ; Arnoud, & Falzon, sous-presse).

Mais la question de l'affect comme obstacle ou ressource pour ces méthodologies se pose trop souvent seulement « en creux » dans ces travaux. Ainsi par exemple, Arnoud et Flazon (2013) indiquent que, dans la méthode de « co-analyse constructive des pratiques », qui consiste à mettre en débat le travail entre différents professionnels en leur permettant notamment d'observer le travail de leurs collègues, « l'opérateur […] placé au cœur de la situation de son partenaire, peut rebondir sur les doutes quotidiens ou faire l'expérience de la "surprise" à travers l'observation. » (p.231). Ces « surprises » indiquent selon les auteurs que « la situation observée ne correspond pas aux attentes ou aux représentations de l'opérateur » qui observe son collègue en train de travailler (Ibid.).

Or, selon nous, les surprises qui émergent de la situation – dans ce cas la situation d'observation – correspondent aux processus affectifs que nous avons décrits dans notre propre travail. Le « déjà vécu » est percuté par ce que le professionnel voit se dérouler sous ses yeux dans l'activité de ses collègues. De plus, à la suite de ces moments de « surprises », les auteurs remarquent que « des activités discursives peuvent avoir lieu où de nouvelles pensées et actions sont discutées. » (Ibid.).

Dans le travail de Mollo et Nascimento (2013) sur les méthodes réflexives, la question des affects n'est pourtant pas posée en tant que telle. Mais elle existe également « en creux ». Ainsi, pour elles, « en devenant analystes de leur propre activité ou de celle d'autrui, les opérateurs explicitent ce qu'ils font, comment et pourquoi ils le font. Il ne s'agit donc pas seulement de dire ce qu'ils savent, mais aussi de découvrir un savoir implicite et d'autres façons de faire » (p.211).

Les résultats de nos analysent nous amènent à penser que la « découverte » de ces implicites ne se réalise pas comme une addition de connaissances dans l'activité du sujet. L'activité d'analyse ne se « déploie » (Cahour, & Lancry, 2011, p.105) pas de façon linéaire. Deway (2014, p.115) avait déjà indiqué ce phénomène : le développement n'est pas pour lui un mouvement garanti d'avance mais l'origine de formes nouvelles. Il passe par les chemins sinueux du développement incertain de l'affect dans la situation réflexive mise en place dans l'intervention. Avant de pouvoir transformer les découvertes qu'ils font en instrument de leur activité pratique, les professionnels passent par un véritable travail de l'affect qui prend sa source dans la situation réflexive. C'est même sans doute une condition indispensable pour que se réalisent des migrations fonctionnelles (Vygotski, 2014), de l'objet d'analyse à l'instrument de l'action. Car l'affect produit l'énergie pour que ces migrations puissent se réaliser.

C'est pourquoi nous rejoignons Arnoud et Flazon (sous-presse) lorsqu'ils indiquent que l'intervention, si elle se pense dans les termes du développement, doit prêter une attention toute particulière à « l'ensemble des facteurs qui facilitent ou entravent la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. » (Fernagu-Oudet, 2012, cité par Arnoud, & Falzon, sous-presse). De ce point de vue-là, la prise en compte de l'affect à l'intérieur des théories et des méthodes en analyse du travail prend une place importante. Si, comme l'indique les auteurs « la construction de la santé [passe] par un développement de l'activité des salariés – développement capable de modifier, in fine, la structure organisationnelle » (Petit, & Dugué, 2013, cité par Arnoud, &

Falzon, sous-presse), l'affect peut être considéré comme l'un des moteurs de ce développement. C'est par sa médiation que le collectif peut visiblement, dans l'analyse de l'activité, reprendre en main les questions de métier qui le concernent, avant de les adresser, lorsque cela est jugé nécessaire, aux décideurs dans l'organisation.

Ainsi, si l'affect constitue la source puis le moyen du développement de l'activité des professionnels, cette thèse peut contribuer aux réflexions méthodologiques en cours. A partir de la conception de l'affect que nous avons proposée et sur la base des résultats obtenus, comment peut-on envisager la fonction de l'intervenant lorsque les situations réflexives dans lesquelles s'engagent les professionnels prennent une tournure affective ? Quelle peut être son action afin de « provoquer » le développement, en faisant de l'affect un moyen de son action ? Cette question de l'action avec et sur l'affectivité dans l'intervention constitue un objet de préoccupation récent dans le champ de la clinique de l'activité (Quillerou-Grivot, & Clot, 2013 ; Scheller, 2013 ; Reille-Baudrin, & Werthe, 2013). Dans notre propre travail, nous avons vu que les affects passifs peuvent être régénérés dans l'échange, lorsque la passivité est « prise en charge » par les autres protagonistes du dialogue. Nous avons pu relever que la passivité des professionnels pouvait également placer l'intervenant lui-même dans l'embarras, s'il ne fait pas l'analyse précise de ces processus. Il y a sans doute dans la situation un « transfert d'affects » entre les différents protagonistes du dialogue. L'intervenant est lui aussi impliqué dans ces processus affectif qui oscillent entre passivité et activité, qu'il soit ergonome ou clinicien de l'activité. Alors la question de sa place et de son action dans le cours de l'autoconfrontation prennent une dimension centrale lorsque l'on cherche à seconder les professionnels dans le développement de leur pouvoir d'agir. Le travail clinique qu'il doit réaliser consiste sans doute ici à soutenir dans leur activité le passage difficile entre les formes de passivités premières qui suivent les réalisations affectives, et les formes d'activités qui peuvent en constituer l'issue.

Sur ce versant de l'action la notion qui se développe actuellement dans les travaux en clinique de l'activité est celle « d'activité transférentielle » (voir par exemple Scheller, 2013). On la regardera ici comme une forme particulière d'activité dans laquelle les affects liés à l'intervention circulent entre les professionnels et l'intervenant sous des formes variées. Dans le travail de Quillerou-Grivot et Clot (2013) cette activité transférentielle se réalise par exemple dans une situation d'observation, au cours de laquelle l'intervenante fait de ses « étonnements », un moyen de « provoquer la réflexion sur le travail chez les opérateurs »

(p.242). Les auteurs précisent alors que « les affects peuvent devenir moteurs s'ils ne sont ni négligés, ni maquillés pour s'abriter derrière la méthode » (Ibid.). L'activité transférentielle concerne en ce sens la place attribuée par les professionnels à l'intervenant afin de réfléchir sur leur activité pratique, ou afin parfois d'éviter d'y réfléchir. L'affect éprouvé peut devenir le « moyen de transport » des échanges entre l'intervenant et les professionnels, leur permettant éventuellement d'analyser plus finement leur activité. Mais il peut également devenir le moyen privilégié d'un mouvement de « défense anxieuse des habitudes » (Clot, sous-presse b), du déjà dit, déjà pensé, déjà vécu. En effet, tout dispositif d'intervention développemental place les protagonistes de l'organisation dans la perspective d'un déplacement ou d'une modification de leur point de vue sur la situation. C'est un attendu de l'intervention, même lorsqu'il n'est qu'implicite.

L'activité transférentielle qui se développe chez les professionnels vis-à-vis de l'intervenant constitue alors une forme de réplique au dispositif mis en place. Le dispositif réactive en quelque sorte le « déjà dit » et le « déjà pensé » qui peut dès lors être adressé à l'intervenant sous différentes formes. Ce dernier peut ainsi par exemple être considéré successivement dans l'intervention comme un « médiateur » entre les professionnels et la direction, un « évaluateur » des pratiques et de leur efficacité, un « connaisseur » du métier, un « porte-parole » auprès des directions, etc. Il y a ainsi un enjeu à ce que l'intervenant puisse non pas nier ce phénomène, au risque de voir s'installer devant lui un « contre-dispositif » organisé pour maintenir les cadres habituels de la pensée dans l'organisation, mais au contraire s'en saisir pour seconder les professionnels dans le développement de leur pouvoir d'agir, pour faire « dérailler » les habitudes et le « déjà vécu », au profit d'une ouverture de nouvelles zones de développement potentielles.

L'activité transférentielle concerne donc aussi le travail clinique de l'intervenant lorsqu'il tente d'identifier la place que les différents professionnels lui attribuent, afin d'en faire quelque chose pour leur permettre de s'engager dans l'analyse de manière plus approfondie. Il peut dans ce cadre « occuper » pleinement la place attribuée, ou au contraire chercher à s'en « défaire ». Pour Scheller (2013), ce travail clinique est à même de provoquer un déplacement des affects entre les différentes dimensions du métier : personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle. Les effets « de ce "transport" de motions conflictuelles d'une dimension à l'autre se montrent dans les nouvelles liaisons qui apparaissent. » (p.251). L'issue potentielle de ce travail de l'affect par l'intervenant peut déboucher sur la production

« de nouvelles ressources […] permettant de dénouer ce qui empêchait de travailler de façon sensée et efficace. » (Ibid.).

Dans les analyses que nous avons présentées, l'intervenant/chercheur est impliqué immédiatement dans cette dynamique à l'intérieur de l'autoconfrontation. La manière dont il cherche à faire quelque chose des affects des professionnels peut produire un changement d'allure de l'activité dialogique : d'une passivité qui referme vers une activité qui fait penser. C'est pourquoi la question de l'activité transférentielle nous paraît également constituer un enjeu de recherche important, afin de comprendre les mécanismes du transfert d'affects qui se réalise dans les cadres réflexifs de l'intervention, et afin d'être mieux en mesure de pouvoir agir sur eux pour renverser la passivité en activité.

Conclusion

En conclusion de ce travail de thèse, il nous faut d'abord revenir sur l'intervention réalisée à la ville de Paris. Dans l'action menée, nous avons considéré, avec les commanditaires initiaux, que le développement du métier constitue le meilleur bouclier contre l'absentéisme. On peut considérer alors que la reprise d'une initiative professionnelle sur son propre métier, la reliaison collective des registres interpersonnels et transpersonnels de ce dernier dans l'activité des chefs d'équipe a produit des effets subjectifs diversifiés mais attestés.

Parmi ces effets, celui de se sentir davantage à la source de ses propres actions en les différenciant mieux de celles des autres nous semble de première importance. Dans le processus dialogique répété des autoconfrontations et des cadres réflexifs de l'intervention, les chefs d'équipe ont pu distinguer les problèmes à résoudre à l'intérieur du collectif, et les problèmes à résoudre au niveau de l'organisation, en attribuant alors de moins en moins toutes leurs difficultés à la seule direction. L'adressage s'est diversifié au cours du développement de leur pouvoir d'agir. On pourrait dire, en quelque sorte, que le collectif a expérimenté la possibilité de se sentir comptable de ses actes devant les obstacles concrets qui surgissent en situation de travail. Les chefs d'équipe ont sensiblement été amenés à « faire la part des choses » entre les responsabilités qui leur reviennent ou encore qu'ils peuvent prendre, et celles qui appartiennent à leurs dirigeants dans la modification nécessaire de l'organisation du travail.

Mais cette transformation organisationnelle forte même si elle est éphémère – discuter des transformations du travail concret avec le chef de service en comité de pilotage – n'était pas, à l'origine, présente dans la demande. Bien que la nouvelle cheffe de service ait pris l'initiative de confronter la hiérarchie intermédiaire des chefs de division à cette nouvelle demande, on peut se questionner légitimement sur la distorsion organisationnelle engendrée par l'intervention. Une réorganisation de « l'impersonnel » dans son fonctionnement le plus structurel s'est trouvé sollicitée, et ce alors même qu'aucune demande initiale de ce type n'avait été instruite au départ. Ces conditions ont pourtant accompagnées l'émergence d'une nouvelle demande des commanditaires de poursuivre l'expérience après la fin de notre propre intervention. C'est là un engagement fort à mettre à leur crédit.

Car en effet, si nos analyses nous amènent à soutenir que la passivité peut être régénérée dans l'échange afin de produire de la pensée et de la nouveauté, rien ne garantit d'avance la

pérennité de ce processus. L'activité délibérative organisée avec le collectif peut avoir deux destins possibles. Elle peut éventuellement déboucher sur une possibilité renouvelée par les professionnels de « faire autorité » sur leur travail en nouant des relations professionnelles différentes avec leurs hiérarchies. Nos résultats donnent un sens concret et précis à cette formulation. Cette autorité fondée sur l'expérience de se reconnaître soi-même dans le métier, de s'y « retrouver », sur le fait qu'il redevienne défendable à ses propres yeux, recouvre ce que Canguilhem appelait la santé : « Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (2002, p. 68). En se sentant de nouveau à l'origine de ce qui leur arrive, ces professionnels renouent avec une activité digne d'être vécue. Et de ce point de vue, les chefs d'équipe ont pu, à un moment donné de l'intervention, « porter la responsabilité de leurs actes », entre eux d'abord, puis auprès de leur hiérarchie, jusque dans la confrontation dialogique.

Mais – second destin possible – l'activité délibérée peut aussi se refermer, y compris lorsqu'elle a d'abord permis d'envisager les choses sous un angle nouveau. Si l'échange et le dialogue dans l'organisation ne régénèrent pas, ne rechargent pas en énergie cette activité délibérée entre chefs d'équipe, elle peut alors dégénérer, et les affects passifs la gagner à nouveau. Dans ce domaine, rien ne semble garanti d'avance. L'autorité acquise peut se perdre à nouveau dans une forme de « retour aux habitudes ». La réflexion de Revault d'Allonnes est instructive sur ce point : l'autorité, dit-elle, est « une ressource pour l'action commençante » (2006, p.72), et en ce sens elle ne peut devenir *opérante* que lorsqu'elle est entretenue et poursuivie par l'institution elle-même. On rejoindra alors volontiers l'auteure lorsqu'elle soutient que « la force *liante* de l'autorité ne tient pas seulement à la confirmation de l'institué mais à sa force *instituante*. » (Ibid., p.73). Le développement de l'autorité des chefs d'équipe sur leur propre métier pousse à instituer de nouveaux rapports, seulement potentiels, dans l'organisation. Pour que cette potentialité s'actualise, il faut que les rapports dialogiques sur le travail – comme ressource pour la santé et l'efficacité – s'instituent dans l'organisation comme moyen de l'activité productive. Des expériences intéressantes existent déjà dans ce domaine (Bonnefond, Scheller, & Clot, 2015 ; Miossec, Clot, & Boucher, 2014 ; Trentin, 2012).

Sur le chemin de cette autorité renouvelée dans la délibération, la question des affects s'est révélée centrale. Vygotski notait déjà que « s'il est habituel ou invariable, le comportement ni

les sentiments n'ont rien de remarquable. Habituellement, nous sommes calmes et indifférents lorsque nous réalisons des choses ordinaires dans une situation courante, mais lorsque l'équilibre du comportement est rompu, les sentiments surgissent immédiatement, vifs et vigoureux. L'émotion, l'inquiétude nous gagnent chaque fois que l'équilibre entre nous et l'environnement se rompt. Si cette rupture nous rend plus fort, dans notre relative supériorité sur l'une ou l'autre des difficultés auxquelles nous sommes confrontées, nous éprouvons habituellement des émotions positives : joie, fierté, etc. Si, au contraire, l'équilibre est rompu en notre défaveur, si les circonstances semblent être plus fortes que nous et que nous avons le sentiment d'être à leur merci, conscients de notre impuissance, de notre faiblesse, de notre découragement, une émotion négative nous gagne : colère, peur, amertume. Ainsi, on comprend que les périodes critiques de la vie humaine, périodes de transition et de reconstruction interne de la personnalité, sont généralement riches d'émotions ou de sentiments vitaux. »[34] (2012, p.66). De ce point de vue, nos résultats permettent de regarder l'analyse de leur travail par les professionnels comme une « période critique », dans laquelle l'entremêlement de la passivité et de l'activité peut conduire à faire de nouveau autorité sur son travail, au moins de manière temporaire.

La production de connaissances scientifiques sur ces mécanismes psychologiques devient alors un impératif pour l'action. Sur ce terrain, la recherche peut contribuer à instruire ces questions afin de pérenniser les dispositifs d'intervention qui visent à transformer le travail et son organisation. Mais, on l'a vu, les obstacles conceptuels et théoriques sont nombreux. Notre recherche nous a amené par exemple à reprendre différentes conceptions de l'affectivité, dans le champ de la psychologie ergonomique, de la sociologie et de la clinique de l'activité. En nous intéressant aux travaux de la psychologie ergonomique et à ceux de la sociologie, nous nous sommes confrontés à la conception de l'activité de l'une et de l'autre de ces disciplines. Dans le premier cas (Cahour, 2006 ; Cahour, & Lancry, 2011), c'est l'ici et maintenant de l'activité réalisée qui l'emporte. Dans le second cas, le « travail émotionnel » (Hochschild, 2003) est considéré comme une activité en soi, déliée des occupations et des préoccupations que le sujet réalise dans son activité de travail, extérieur à son activité pratique.

[34] Traduction de « travail » réalisée par G. Fernandez à partir de la version espagnole du texte. Il nous semble ici que les termes utilisés par Vygotski, « émotions positives » et « émotion négative », peuvent être rapprochés de ceux utilisés par Spinoza - « affects actifs » et « affects passifs ». Dans *L'éthique* (1954), dès la proposition XI de la troisième partie, Spinoza oppose les sentiments qui « augmentent » et ceux qui « diminuent » la puissance d'agir. Cette terminologie suggère une conception positive et négative des sentiments correspondants, et, pour cette raison, il nous semble possible de les considérer comme proches parentes.

C'est pourquoi la conceptualisation développementale de l'activité qui s'organise actuellement en ergonomie (Falzon, 2013 ; Gaudart, 2013), convergente avec les travaux de clinique de l'activité (Coutarel, & al. 2015) nous semble constituer une voie intéressante pour concevoir des dispositifs méthodologiques qui ne fassent pas de l'affect un élément extérieur à l'activité, ou un angle mort de l'intervention, mais au contraire un élément moteur de son développement, et ainsi un moyen d'agir sur et avec l'organisation du travail. Les analyses que nous avons produites nous amènent à penser que le renouvellement de l'autorité des professionnels sur leur travail, avant qu'elle ne soit ensuite un moyen pour la hiérarchie de réfléchir à l'organisation, consiste à faire quelque chose de la passivité dans un cadre d'échange. L'affect passif est toujours présent dès lors que le cadre méthodologique contraint un professionnel à revenir sur l'activité qu'il a réalisée, laissant apparaître à ses yeux, et à ceux des autres, tout ce qu'il aurait pu faire d'autre. C'est d'abord pour le professionnel une expérience déconcertante. C'est pourquoi le côté passif de l'affect semble être une condition nécessaire, incontournable, pour être en mesure, paradoxalement, de faire à nouveau autorité sur son travail en développant son pouvoir d'agir. Mais ce n'est pourtant pas – et de loin – une condition suffisante. Pour qu'il puisse constituer un moteur pour le développement de son activité, il faut qu'il soit repris dans l'échange avec les autres. Il faut un cadre – dialogique – avec les autres qui permette une mise au travail de la passivité, pour que cette dernière puisse changer de statut et devenir un moyen de penser « à neuf », puisse être, en quelque sorte, régénérée.

Alors, le développement de l'autorité sur son propre travail trouve comme condition l'expérience faite de la passivité et même de la vulnérabilité en cours d'analyse. L'expérience de ce qui échappe au sujet, si elle produit d'abord une forme de passivité, peut être envisagée comme une condition nécessaire dans le processus de développement du pouvoir d'agir. Plus encore, c'est sans doute dans l'expérience répétée mais reprise d'une perte de la contenance qui enveloppe son activité que le sujet peut développer, dans le travail affectif qui se réalise dans l'échange avec les autres, sa « capacité d'être affectée » (Clot, 2015b, p.211), c'est-à-dire sa capacité à ouvrir « le cercle de ses processus psychiques à l'effraction du réel » (Ibid.). A. Phillips l'écrit à sa manière : « Chaque fois que nous sommes capables de renoncer à une conviction qui s'est révélée fausse […] nous nous relions au monde » (2005, p. 156).

A l'intérieur du cadre réflexif de l'autoconfrontation, la passivité pourrait bien signaler qu'un développement potentiel se prépare ; sous la réserve essentielle que cette passivité devienne

l’objet d’un dialogue qui découvre, dans l’échange sur le réel, des possibilités de faire effectivement autrement.

Bibliographie

Amossy, R. (2013). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.

Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. London: Methuen & Co Ltd.

Arnoud, J., & Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. In P. Falzon (Dir.), *Ergonomie constructive* (pp. 223-236). Paris : PUF.

Arnoud, J., & Falzon, P. (sous-presse). Intervenir « sur » l'organisation : vers un cadre méthodologique. In A.L. Ulmann, & A. Weil-Fassina (sous-presse), *De l'intervention en analyse du travail.* Toulouse : Octarès.

Aubergé, V. (2002). Prosodie et émotion. *Actes des 2èmes assises nationales du GdR 13.*

Aubergé, V., Rilliard, A., & Audibert, N. (2005). Du E-Wiz à E-clone, méthodologie expérimentale pour la modélisation des émotions et affects authentiques. *Actes du premier workshop sur les agents conversationnels animés.* Grenoble.

Audibert, N. (2008). *Prosodie de la parole expressive : dimensionnalité d'énoncés méthodologiquement contrôlés authentiques et actés*. Thèse en ingénierie de la cognition, de la création et des apprentissages. Institut polytechnique de Grenoble.

Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, 191-221.

Authier-Revuz, J. (2001). Le discours rapporté. In R. Thomassone (éd.), *Une langue : le français* (pp. 192-201). Paris : Hachette.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

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

Balibar, E. (1996). Individualité et transindividualité chez Spinoza. In P. F. Moreau (dir.), *Architectures de la raison. Mélanges offerts à A. Matheron*, (pp. 35-47). Fontenay/St Cloud : ENS Editions.

Bänziger, T. (2004). *Communication vocale des émotions : Perception de l'expression vocale et attribution émotionnelle*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Genève.

Barricelli, E., & Anjos, D. (2011). Entrevista com Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland-Roger. *Revista L@el em (Dis-)curso*, 4, 3-18.

Behague, D. (2007). *Analyse multimodale de l'émotion dans un discours convaincant*. Thèse de doctorat en psychologie sociale. Université Paris 8.

Bernard, J. (2015). Les voies d'approche des émotions. Enjeux de définition et catégorisations. *Terrains/Théories* [en ligne], 2.

Bernicot, J., Hudelot, C., & Salazar-Orvig, A. (2006). Avant-propos. La reprise et ses fonctions. *La linguistique*, 42, 3-8. Paris : PUF.

Bernicot, J., Salazar-Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 42, 29-50. Paris : PUF.

Bernstein, N.A. (1996). On dexterity and its development. In M.L. Latash, M.T. Turvey (Eds.), *Dexterity and its development*. New Jersey: LEA.

Bobillier-Chaumon, M-E. (2013). *Conditions d'usage et facteurs d'acceptation des technologies dans l'activité : questions et perspectives pour la psychologie du travail.* Habilitation à diriger des recherches. Grenoble : Université Pierre Mendès-France.

Bonnefond, J.Y., Clot, Y., & Scheller, L. (2015). Pour une psychologie de l'initiative professionnelle, une expérience à Renault-Flins. *Psychologues & psychologies*, 239, 25-31. Syndicat National des Psychologues.

Bournel-Bosson, M. (2005). *Les organisateurs du mouvement dialogique : autoconfrontations croisées et activité des conseillers en bilans de compétences*. Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

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

Briec, C. (2013). *Syndicalisme : « l'impersonnel » à l'épreuve. Le cas d'une section départementale du SNUIPP-FSU.* Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

Bruner, J. (2014). Culture et esprit : une féconde incommensurabilité. In Ch. Moro, N. Muller Mirza (Dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Cahour, B. (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique. *Le travail humain*, 69(4), 379-400.

Cahour, B. (2010). Emotions, affects et confort comme nouveaux déterminants de l'activité et de l'usage. In G. Valléry, M-C. Le Port & M. Zouinar (Eds.), *Ergonomie, conception de produits et services médiatisés* (pp. 273-305). Paris : PUF.

Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Emotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74(2), 97-106.

Cahour, B., & Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. Revue d'anthropologie des connaissances, 4(2), 243-253.

Canguilhem, G. (1983). *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : Vrin.

Canguilhem, G. (2015). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.

Castarède, M.-F. (2005). Avant-propos. In M.-F. Castarède, & G. Konopczynski (eds.), *Au commencement était la voix*. Paris : Erès.

Castarède, M.-F. (2007). Métapsychologie de la voix. *Champ psy*, 4(48), 7-21.

Clark, H. (1999). On the origins of conversation. *Verbum*, 21(2), 147-162.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie.* Deuxième édition 1998. Paris : la Découverte.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. 5ème édition 2006. Paris : PUF.

Clot, Y. (2000). Le normal et le pathologique en psychologie du travail. In G. Leblanc, *Lectures de Canguilhem. Le normal et le pathologique.* ENS Editions.

Clot, Y. (2001). Editorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente, 146,* 7-17.

Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 66, 31-53.

Clot, Y. (2003). La conscience comme liaison. In L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

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

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

Clot, Y. (2008b). Le statut de la critique en psychologie du travail : une clinique de l'activité. *Psychologie Française*, 53(2), 173-193.

Clot, Y. (2008c). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation permanente*, 177, 67-77.

Clot, Y. (2010). Pouvoir d'agir : de l'action au mot, du mot au concept. In F. Hubault (Coord.), *Pouvoir d'agir et autorité dans le travail* (pp. 15-30). Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2012a). Le travail soigné, ressort pour une nouvelle entreprise. *La nouvelle revue du travail*, 1.

Clot, Y. (2012b). L'inter-fonctionnalité des affects, des émotions et des sentiments : pouvoir d'être affecté et pouvoir d'agir. Conférence à Campinas (Brésil), 6 février 2012.

Clot, Y. (2013). Suicides au travail : un drame de la conscience professionnelle ? *Activités*, 10(2), 39-53.

Clot, Y. (2014). Clinique de l'activité. In P. Zawieja, & F. Guarnieri (coord.). *Dictionnaire des risques psychosociaux*. Paris : Le Seuil.

Clot, Y. (2015a). Les affects et l'action. Préface à la 6ème édition. In Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2015b). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. Revue philosophique, 2, 205-223.

Clot, Y. (sous-presse a). L'affectivité en activité. In J.M. Barbier, & M. Durant (coord.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.

Clot, Y. (sous-presse b). Activité, affect : sources et ressources du rapport social. In M.-A Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénel (Eds.) (sous-presse), *L'activité en théories - Regards croisés sur le travail*. Toulouse : Octarès.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.

Clot, Y., & Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS. *Activités*, 2(2), 69-78.

Clot, Y., & Gollac, M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable ?* Paris : Armand Colin.

Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoir d'agir et marges de manœuvre. *Le Travail Humain*, 78(1), 31-52.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-27.

Conjard, P. (2014). *Le management du travail. Une alternative pour améliorer bien-être et efficacité au travail*. Lyon : ANACT.

Constantin de Chanay, H. (2005). Pour une approche multidimensionnelle de l'intensité à l'oral : l'exemple de Jean-Claude Van Damme. In Mérillou, C. (dir.), *Intensité, comparaison, degré -2-*. Travaux linguistiques du CerLiCO. Rennes : PUR.

Corteel, D., & Lelay, S. (2011). *Les travailleurs des déchets*. Paris : Erès.

Cosnier, J. (1987). Expression et régulation des émotions dans les interactions de la vie quotidienne, Colloque *La psychologie sociale et les émotions* (5-9 janvier 1987). Paris : MSH.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.

Cosnier, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7-28.

Cosnier, J. (2003). Les deux voies de communication de l'émotion (en situation d'interaction de face à face). In J-M. Colletta, & A. Tcherkassov (Eds.), *Les émotions. Cognition, langage et développement* (pp.59-68). Sprimont : Mardaga.

Cosnier, J. (2006). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.

Coutarel, F., Caroly, S., Vezina, N., & Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le Travail Humain*, 78(1), 9-29.

Coutarel, F., Daniellou F., & Dugué, B. (2005). La prévention des troubles musculo-squelettiques : quelques enjeux épistémologiques. *Activités*, 2(1), 3-18.

Darré, J. P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J. P. Darré (Ed.). *Pairs et experts dans l'agriculture* (pp. 15-29). Toulouse : Erès.

Darwin, C. (1872/1890). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris : Heinwald.

Deleuze, G. (1981). *Spinoza. Philosophie pratique*. Paris : Editions de Minuit.

Deniot, J. (2002). L'intime dans la voix. *Ethnologie française*, 32(4), 709-718.

Detchessahar, M. (2013). Faire face aux risques psycho-sociaux : quelques éléments d'un management par la discussion. *Négociations*, 1(19), 57-80.

Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Paris : Folio.

Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Folio.

Duboscq, J. (2009). *Développement de la sécurité et activités médiatisantes. Le cas du travail de gros-œuvre sur les chantiers du bâtiment*. Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 255-286.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.

Ekman, P., Friesen, W. V., & Hager, J. C. (Eds.). (2002). *Facial Action Coding System*. Salt Lake City. UT: Research Nexus.

Faïta, D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In A. Borzeix, & B. Fraenkel, *Langage et Travail, Communication, cognition, action* (pp.264-282). Paris : CNRD Editions.

Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. In B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 41-68). Paris : PUF.

Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123-154.

Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris : PUF.

Falzon, P., Nascimento, A., Gaudart, C., Piney, C., Dujarier, M.A., & Germe, J.F. (2012). Performance-based management and quality of work : an empirical assessment. *Work*, 41(1), 3855-3860.

Fernandez, G. (2004). *Développement d'un geste technique. Histoire du freinage en gare du Nord*. Thèse de doctorat en psychologie. Paris : CNAM.

François, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.

François, F. (2006). L'entretien clinique : hétérogénéité et variations. In M. Grossen, A. Salazar Orvig, *L'entretien clinique en pratiques*. Paris : Belin.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.

Gaudart, C. (2013). *Age et travail à la croisée des temporalités. L'activité face aux temps.* Habilitation à diriger des recherches. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Gilles, M., & Molinié, A.-F. (2004). Ripeurs : la pénibilité d'un métier passé au crible. *Travail et changement*, 294, 8-9.

Grandjean D., & Banziger, T. (2009). Expression vocale des émotions. In D. Sander & K. R. Scherer (Eds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp.77-108). Paris : Dunod.

Green, A. (1973). *Le discours vivant*. Paris : PUF.

Grosjean, M. (1991). *Les musiques de l'interaction. Contribution à une recherche sur les fonctions de la voix dans l'interaction.* Thèse de doctorat en psychologie. Université de Lyon.

Grosjean, M. (2001). Accordage et désaccordage des registres et des formes mélodiques entre locuteurs. In C. Cavé, I. Guaïtella, & S. Santi (Eds.), *Oralité et gestualité* (pp.316-332). Paris : L'Harmattan.

Grosjean, V., & Ribert-Van De Weerdt, C. (2005). Vers une psychologie ergonomique du bien-être et des émotions : les effets du contrôle dans les centres d'appels. Le travail humain, 68(4), 355-378.

Grossen, M. (2006). Analyse de la demande et construction du « problème » dans un premier entretien clinique. In M. Grossen, A. Salazar Orvig, *L'entretien clinique en pratiques*. Paris : Belin.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2006). Introduction : variété et hétérogénéité des entretiens cliniques. In M. Grossen, A. Salazar Orvig, *L'entretien clinique en pratiques*. Paris : Belin.

Henry, M. (2008). *Développements de l'activité et histoire des mots. Le cas de la VAE au linistère chargé de la jeunesse et des sports.* Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

Hochschild, A.R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9(1), 19-49.

Hubault, F. (2010). *Pouvoir d'agir et autorité dans le travail*. Toulouse : Octarès.

Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : EHESS.

Jeantet, A. (2003). L'émotion prescrite au travail. *Travailler*, 9(1), 99-112.

Jouanneaux, M. (2011). *De l'agir au travail*. Toulouse : Octarès.

Kendon, A. (1983). Gesture and speech: How they interact. *Nonverbal Interaction*, 13-45.

Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.

Kerguelen, A. (2014). « Actogram Kronos » : un outil d'aide à l'analyse de l'activité. In H. Norimatsu, N. Pigem (dirs.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (pp. 142-158). Paris : Armand Colin.

Kloetzer, L. (2008). Analyse de l'homélie de la messe dominicale : langage et conflits de métier dans l'activité des prêtres. La part de Dieu, la part de l'homme. Thèse de doctorat en psychologie. Paris : CNAM.

Konopczynski, G. (2005). Les enjeux de la voix. In M.-F. Castarède, & G. Konopczynski (eds.), *Au commencement était la voix*. Paris : Erès.

Kostulski, K. & Clot, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle : un développement en autoconfrontation croisée. In, Y. Clot, & K. Kostulski, Dialogue, activité, développement. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 73-109.

Kostulski, K. & Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation d'acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie française*, 49(4), 425-441.

Kostulski, K. (2004). Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution : « Est-ce que c'est un endroit pour poser un paquet de contre-rail ? ». *Cahiers de linguistique française*, 26, 113-131.

Kostulski, K. (2010). Quelles connaissances pour l'action en clinique du travail ? Une contribution à la question des rapports entre les actions de transformation et la production de connaissances en clinique du travail. In Y.Clot, & D. Lhuilier (Eds.), *Agir en clinique du travail* (pp. 27-38). Toulouse: Eres.

Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M., & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités*, 8(1), 129-145.

Lacheret A. (2011b). La prosodie au cœur du verbal. *Rééducation orthophonique : Multicanalité de la communication*, 246, 87-104.

Lacheret, A. (2011a). Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions. *Evolutions psychomotrices*, 23(90), 25-37.

Laval, G. (2002). Homo analyticus, homme du politique. In S. Freud, L*e sujet social. Paris : PUF*

Léon, P-R. (1969). Principes et méthodes en phonostylistique. *Langue française*, 3, 73-84.

Léon, P-R. (1976). De l'analyse psychologique à la catégorisation auditive et acoustique des émotions dans la parole. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 3-4, 305-324.

Léon, P-R. (2009). Nouveau regard sur la phonostylistique. *La linguistique*, 1(45), 159-170.

Léontiev, A-N. (1956/1958). Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. In M-A. Fessard, H. Gastaut, A-N. Léontiev, G. de Montpellier & H. Piéron (Eds.), *Le conditionnement et l'apprentissage* (pp. 169-188). Paris : PUF.

Lhommet, M., & Marsella, S.C. (2015). Expressing emotion trough posture and gesture. In R. Calvo, S. D'Mello, J Gratch, & A., Kappas. *The oxford handbook of affective computing* (pp.273-285). US : Oxford University Press.

Lhuillier, D. (2005). Le sale boulot. *Travailler*, 14, 73-98.

Lhuillier, D. (2014). *Qualité du travail, qualité au travail*. Toulouse : Octarès.

Lhuillier, D., & Cochin, Y. (1999). *Des déchets et des hommes*. Paris : Desclée de Brouwer.

Libois, J., & Mezzena, S. (2009). L'analyse de l'activité comme espace démocratique de développement. Approche clinique d'une situation professionnelle en travail social. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(1), 125-138.

Litim, M. (2006). *Les histoires racontées au travail. Métier et activité dans un service de gériatrie*. Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

Livet, P. (2007). Emotions et révision : la dynamique des débats. In C Blatrix et al., *Le débat public : une expérience française de démocratie participative* (pp.339-352). Paris : La Découverte.

Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. In F.Parot (dir.), *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson*, pp. 78-93. Paris : PUF.

Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. In Y. Clot (Dir.), *Vygotski maintenant* (pp. 289-305). Paris : La Dispute.

Michel, F. (2011). Quand tout un univers prend sens dans son rapport à la pénibilité de la tâche. Etude d'une entreprise privée d'éboueurs en Belgique. In D. Corteel, S. Le Lay (Dirs.), *Les travailleurs des déchets* (pp. 169-190). Toulouse : Eres.

Millanvoye, M., & Pueyo, V. (2006). Organisation du travail, vieillissement des salariés et intensification du travail. In P. Askenazy, D. Cartron, F. de Coninck, M. Gollac (Coord.). *Organisation et intensité du travail* (pp. 181-188). Toulouse : Octarès.

Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé. Le cas des managers de proximité de l'industrie électrique*. Thèse de doctorat en psychologie. Paris : CNAM.

Miossec, Y., Clot, Y., & Boucher, C. (2014). L'intervention dialogique pour agir sur les risques psychosociaux : une troisième voie. In L. Lerouge (dir.), *Approche interdisciplinaire des risques psychosociaux au travail*. Toulouse : Octarès.

Miossec, Y., Donnay, C., Pelletier, M., & Zittoun, M. (2011). Le développement du métier : une autre voie de prévention des risques psychosociaux ? L'exemple d'une coopération entre médecins et psychologues du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 10, 195-208.

Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. Applied ergonomics, 35(6), 531-540.

Mollo, V., & Nascimento, A. (2013). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations. In P. Falzon (Dir.), *Ergonomie constructive* (pp. 207-222). Paris : PUF.

Mondada, L. (2011). Projections, organisation syntaxique, séquentielle et multimodale : le tour comme construction émergente dans l'interaction. In G. Corminboeuf, & M.J. Béguelin, *Du système linguistique aux actions langagières*. De Boeck Supérieur.

Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, 175(3), 129-147.

Morel, M.-A. (2006). Un thème, deux thèmes, un préambule ? Intonation, geste et morphosyntaxe dans le dialogue oral en français. *Linx*, 55, 133-152.

Morlet, T. (2011). La pénibilité au travail des équipiers de collecte dans le secteur privé : éléments organisationnels et managériaux. In D. Corteel, S. Le Lay (Dirs.), *Les travailleurs des déchets*. Toulouse : Eres.

Moscovici, S. (2014). Introduction : le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

Oddone, I., Rey, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail.* Paris : Editions sociales.

Osty, F. (2010). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : PUR.

Pastré, P. (2012). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris : PUF.

Petit, J., Dugué, B., & Daniellou, F. (2011). L'intervention ergonomique sur les risques psychosociaux dans les organisations : enjeux théoriques et méthodologiques. *Le Travail Humain,* 74(4), 391-410.

Peytard, J. (1990). Évaluation sociale dans les thèses de Mikhaïl Bakhtine et représentations de la langue. *Langue Française*, 85(85), 6-21.

Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Phillips, A. (2005). *La mort qui fait aimer la vie. Darwin et Freud*. Paris : Payot.

Poussin, N. (2011). La réorganisation de leur travail par les éboueurs : de la nécessité d'une prescription pour pouvoir y répliquer. In D. Corteel, S. Le Lay (Dirs.), *Les travailleurs des déchets*. Toulouse : Eres.

Poussin, N. (2014). *Développement des sentiments au travail : dialogues sur l'efficacité et l'utilité chez les médecins du travail.* Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

Poussin, N., & Miossec, Y. (2015). Développement du sentiment et du pouvoir d'agir : un exemple chez des médecins du travail. *Le Travail Humain*, 1(78), 81-94.

Prunier-Poulmaire, S. (2008). Horaires décalés. Salariés à contretemps. Concilier horaires et activité. *Santé et Travail*, 61, 30-31.

Pueyo, V., & Volkoff, S. (2011). Ripeur, un travail d'aujourd'hui. In D. Corteel, S. Le Lay (Dirs.), *Les travailleurs des déchets* (pp. 147-152). Toulouse : Eres.

Quillerou, E., & Clot, Y. (2013). Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile. *Activités*, 10(2), 229-248.

Quillerou-Grivot, E. (2011). Fonction psychologique et sociale du collectif pour la santé au travail : le cas de l'activité d'opérateurs de montage automobile. Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski*, (pp. 241-264). Paris : La Dispute.

Raufaste, E., Daurat, A., Mélan, C., & Ribert-Van de Weerdt, C. (2004). Aspects intensifs de la cognition en situation de travail. In J.-M. Hoc & F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique: Tendances actuelles,* (pp. 175-199). Paris: PUF.

Reille-Baudrin, E., & Werthe, Ch. (2013). Quand l'impensable guide l'intervention. L'imprévisible accident mortel dans l'activité des agents de contrôle du travail. *Activités*, 10(1), 112-126.

Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Lonrai : Points Essais.

Ribert-Van de Weerdt, C. (2011) : Les contraintes de travail et les stratégies de régulation émotionnelle en centre de relation clientèle. *Le travail humain*, 74(4), 321-339.

Ribot, T. (1896/2005). *La psychologie des sentiments*. Paris : L'Harmattan.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.

Rochex, J.Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147.

Roelens, N. (2009). La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Education permanente*, 180, 169-178.

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

Romero, C. (2004). Intensité, valeur de vérité et univers de croyance. In F. Lefeuvre, & M. Noailly (dir.), *Intensité, comparaison, degré -1-*. Travaux linguistiques du CerLiCO. Rennes : PUR.

Romero, C. (2007). Pour une définition générale de l'intensité dans le langage. *Travaux de linguistiques*, 1(54), 57-68.

Rouat, S., & Sarnin, P. (2013). Prévention des risques psychosociaux au travail et dynamique de maturation : le processus d'intervention comme opérateur de la transformation et du développement de la coopération. *Activités*, 10(1), 58-72.

Rousseau, F. (2006). Myriam Revault d'Allonnes, Le pouvoir des commencements, essai sur l'autorité. *Che vuoi ?*, 1(25), 255-259.

Rousseau, T. (2012). *Absentéisme et conditions de travail : l'énigme de la présence*. Editions ANACT.

Salazar Orvig, A. (2006). Intercompréhension et divergences dans l'entretien clinique. In M. Grossen, A. Salazar Orvig, *L'entretien clinique en pratiques*. Paris : Belin.

Sarnin, P. (2012). Les approches de la santé psychique au travail. In M.E. Bobillier-Chaumon, & Ph. Sarnin, (Dir.) (2012), *Manuel de Psychologie du Travail et des Organisations : les enjeux psychologiques du travail* (pp. 217-237). Bruxelles : De Boeck.

Sarnin, P., Bobillier-Chaumon, M-E., Cuvillier, B., & Grosjean, M. (2012). Intervenir sur les souffrances au travail : acteurs et enjeux dans la durée. *Bulletin de psychologie*, 3(519), 251-261.

Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.

Scheller, L. (2013). Travail, affects, activité transférentielle. *Activités*, 10(2), 249-260.

Scherer, K. R., Bänziger, T., & Grandjean, D. (2003). L'étude de l'expression vocale des émotions : mise en évidence de la dynamique des processus affectifs. In J-M. Colletta & A. Tcherkassov (Eds.), Les émotions. Cognition, langage et développement (pp.39-58). Sprimont : Mardaga.

Schneuwly B. (1989). Le 7e chapitre de Pensée et langage de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. *Enfance*, 42, 1-2, 23-30.

Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement. Prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez les fossoyeurs municipaux*. Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

Simonet, P., Caroly, S., & Clot, Y. (2011). Méthodes d'observation de l'activité de travail et prévention durable des TMS : action et discussion interdisciplinaire entre clinique de l'activité et ergonomie. *Activités*, 8(1), 104-128.

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

Soares, A. (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler*, 9(1), 9-18.

Spinoza, B. (1954). *L'éthique*. Gallimard.

Terssac, G. de. (1998). Le travail d'organisation comme facteur de performance. *Les cahiers du changement*, 3, 5-14.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*. Paris : Seuil.

Tosquelles, F. (2012). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Toulouse : Erès.

Toupin, C., Barthe, B., & Prunier-Poulmaire, S. (2013). Du temps contraint au temps construit : vers une organisation capacitante du travail en horaires alternants et de nuit. In P. Falzon (Dir.), *Ergonomie constructive* (pp. 75-88). Paris : PUF.

Trentin, B. (2012). *La cité du travail. Le fordisme et la gauche*. Mayenne : Institut d'Etudes Avancées de Nantes / Fayard.

Trevarthen, C. & Gratier, M. (2005). Voix et Musicalité: Nature, émotion, relations et culture. In M.-F. Castarède, & G. Konopczynski (eds.), *Au commencement était la voix*. Paris: Erès.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Vigotsky, L. S. (2008). *La imaginacion y el arte en la infancia*. Ediciones Akal Sa.

Vion, R. (2003). Expression et gestion des émotions dans les interactions verbales. In J.M. Colletta, A. Tcherkassof, *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Sprimont : Mardaga.

Vion, R. (2005). Modalités, modalisations, interaction et dialogisme. In J. Bres et al., *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques* (pp. 143-156). Bruxelles : De Boeck Duculot.

Vion, R. (2006a). Reprises et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42, 11-25. Paris : PUF.

Vion, R. (2006b). Modalisation, dialogisme et polyphonie. In L. Perrin (éd.), *Recherches Linguistiques*, 28, 105-123. Université de Metz.

Volkoff, S. (2006). « Montrer » la pénibilité : le parcours professionnel des éboueurs. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 163, 62-71.

Volochinov, V.N. (1926/1981). Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. Contribution à une poétique sociologique. In T. Todorov, *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique* (pp.181-215). Paris : Seuil.

Volochinov, V.N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.

Vygotski, L. (1978). The History of the development of higher psychological functions. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cambridge : Harvard University Press.

Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Textes publiés par K. Barisnikov et G. Petitpierre. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. (F. Sève & G. Fernandez, Trad). Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Vygotsky (1985). La méthode instrumentale en psychologie. In, B. Schneuwly et J. P. Bronckart (Dirs.), *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Vygotsky, L. (1998). *Théorie des émotions*. *Etude historico-psychologique.* Paris : L'Harmattan.

Vygotsky, L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. (Barras & Barberies, Trad). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.

Wallon, H. (1982). *La vie mentale*. Paris : Messidor.

Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.

Wallon, H. (1989). Les origines de la pensée chez l'enfant. Paris : Quadrige / PUF.

Werthe, Ch. (2001). Le rire et ses ressources en clinique du travail. *Education permanente*, 146, 193-202.

Zaltzman, N. (1998). *De la guérison psychanalytique*. Paris : PUF.

Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : PUF.

Zavialoff, N. (1998). Introduction. Actualité et perspectives de la notion vygotskyenne du transformisme. In L.S. Vygotsky, *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.

Zei Pollermann, B. (2005). Qu'exprime la prosodie affective : l'état du corps ou l'état de l'esprit ? Proposition d'un modèle unifié de l'émotion et de la cognition. In M.-F. Castarède, & G. Konopczynski (eds.), *Au commencement était la voix*. Paris : Erès.

Annexes

Annexe 1 Extraits de dialogue issus de la seconde autoconfrontation croisée entre B. et E.

Extrait de dialogue n°1 lors de la seconde autoconfrontation croisée entre B. et E. – 15'32 à 17'52

E. : donc la question que moi je me posais c'est que (.) j'ai bien compris sa demande dans le souhait de ne faire que ça (.) mais finalement eu:h si je regarde moi l'aspect qui m'intéressait c'est le plan fatigue (.) est ce que finalement de répondre favorablement à
B. : à sa demande
E. : à sa demande est ce que finalement c'est lui (.) rendre service parce que comme tu viens de le dire tout à l'heure la VE le lundi c'est c'est énorme
B. : ouais ouais
E. : on est d'accord
B. : bon (.) pour les deux cas pour le cas de D2. et M. (.) je t'ai expliqué il est au courant systématiquement on met ceux qui sont de 9 heures qui reprennent systématiquement on les met à la benne donc si ils sont au balai c'est qu'il y a une raison (.) soit ils reviennent de maladie (.) ou d'accident de travail donc (.) c'était le cas parce que c'est pour ça la dernière fois quand on s'est vu eu::h
C. : Pour M. c'était le cas ?
B. : M. il était malade
E. : d'accord
B. : bon (.) quand on remonte (..) bon malheureusement euh attends là c'est le 7
C. : c'est là-dessus ? (reprend les tableaux réalisés)
B. : voilà
C. : tiens (lui donne la feuille)
B. : non attends donne-moi la dernière (.) donc là on est le 7 (.) le 4 donc y'a deux jours qui sont passés
E. : ouais
B. : entre les deux (.) donc (.) M. il est absent donc si on l'a mis absent donc c'est que y y vient de (.) on a pas encore reçu l'arrêt
E. : ouais
B. : donc (.) là il est absent et là c'est son repos
E. : ok
B. : bon (.) si il a repris là (.) parce que y'a trois jours qui se suivent là donc c'est vendredi samedi dimanche donc il a repris lundi donc euh (.) là certainement il a été malade jusqu'à jeudi
E. : hmm ouais
B. : voilà bon (.) et il était en période d'arrêt y'a ses repos qui suivent (.) bon comme moi je suis pas sûr qu'il va reprendre même si je suis même s'il m'appelle pour dire que « ouais je serai là » (.) moi je je je préfère mettre euh les agents que j'ai euh sous la main que je sais que ils ont travaillés toute la semaine donc ils vont finir leur semaine je les prévois d'abord à la benne (.) parce que les bennes les collectes c'est les tâches prioritaires qu'on a le matin
C. : donc c'est parce que c'est selon la règle que tu décris qui est que quand il y en a un qui est malade ou absent
B. : voilà qui revient
C. : on le met pas à la benne quand il revient
B. : voilà (.) parce que c'est vrai que bon moi j'ai été éboueur pendant 7 ans moi ça me dérangeait pas de de faire la benne tous les jours parce que comme j'ai eu à t'expliquer la benne c'est vrai que c'est usant comme il le dit mais (.) tu es plus tranquille parce que une fois que tu as fini ta collecte bon (.) tu te reposes (.) tandis qu'au balai même si t'as fait euh au bout d'une heure euh t'as éclaté ton canton tu es obligé de rester sur le terrain (..) on aurait eu le mardi c'est dommage on a pas le mardi mais on aurait vu qu'il était sans doute à la benne le lendemain de son retour (..) parce que bon moi j'avais dit aux collègues avant euh celui qui revient de maladie on le met systématiquement au balai ce sera bon d'un côté pour moi une punition et d'un autre d'un autre côté aussi c'est parce que je suis sûr de de mon coup je prévois mon travail donc je vais pas être amené à à encore modifier parce que si je le prévois à la benne et que finalement il a pas repris donc je vais être obligé de de changer après
C. : de changer

Extrait de dialogue n°2 lors de la seconde autoconfrontation croisée entre B. et E. – 18'06 à 22'13

E. : donc moi la question c'est du coup pour ces agents qui sont en arrêt de complaisance qui se sont reposés en étant en arrêt maladie (.) les remettre au balai qui n'est pas une tâche super pénible ça veut dire que alors déjà ils ont fait payer leur arrêt de complaisance à toute l'équipe en venant pas travailler et en plus quand ils reviennent je pénalise toujours la même équipe qui bosse en leur donnant la tâche la plus dure encore une fois donc ça c'est c'est ça mon interrogation (.) en termes de fatigue corporelle
B. : c'est ton sentiment parce que bon (.) ils le disent pas donc euh c'est qu'ils sont pas fatigués euh à faire la benne
C. : D2. pour lui c'est pas un problème ?
B. : non
E. : mais (.) toi tu penses sincèrement que c'est pas un problème ?
B. : non mais moi je te dis bon j'ai été éboueur pendant sept ans (rires) nan c'est vrai parce que je me base toujours par rapport à mon expérience personnelle (.) moi ça m'arrivait de me taper une semaine six jours de boulot de benne (.) je ressentais aucune fatigue (..) ça ça me prenait dès que des fois je reprends la semaine dès le premier jour je suis fatigué donc euh c'est pas bon je je je reconnais que la benne euh comme tu dis on soulève des tonnes et tout (.) et c'est pas pour autant que c'est c'est aussi difficile
C. : que le balai ?
B. : ouais parce que contrairement à à l'autre atelier où il était avant à la 2 les agents y'en a pas beaucoup qui qui veulent faire la benne alors que chez nous chez nous franchement ils sont systématiquement tous partant pour faire la benne (.) bon ça arrive de temps en temps même parmi les bons bon ça c'était avant quand on était en sous-effectif parce que des euh il fût des années on on les mettait parce qu'on avait pas trop le choix c'était que eux qui étaient là quoi et puis certains m'ont me faisaient comprendre que euh dès que je les change ils disaient « ouais ça fait du bien parce que c'est vrai que c'était un peu dur euh » voilà euh C. qui me l'a dit une fois ou voilà (.) et comme t'as dit c'est vrai euh parce que moi je pense que les PE sont moins fatigantes que les OM (.) d'temps en temps vers la fin de semaine c'est on les met sur les PE

Extrait de dialogue n°3 lors de la seconde autoconfrontation croisée entre B. et E. – 25'16 à 29'52

E. : le temps ne passe pas mais en termes de fatigue c'est quand même vachement fatigant de faire de la benne par rapport à un canton de balayage (..) je parle pas en durée de temps mais en notion vraiment d'effort (…)
C. : mais dans l'effort est ce qu'il peut y avoir le temps aussi ?
E. : oui mais justement en terme de force déployée de fatigue et énergie (..)
B. : t'as t'as essayé de balayer ? t'as
E. : oui un petit peu oui (.) pas longtemps mais oui
B. : d'accord (.) et t'as vu euh bon t'as du voir
E. : c'est pénible
B. : t'as du voir plusieurs balayeurs (..) parce que y'a y'a y'a sincèrement y'a balai et balai c'est pourquoi moi c'est vrai que depuis que je suis à la Ville j'ai toujours revendiqué la la euh comment dire la difficulté du du du balayage (.) nan mais sincèrement parce que bon moi j'avais le choix entre la ville et la SNCF donc euh j'ai opté pour la ville pensant pouvoir évoluer plus rapidement (.) mais depuis mes premiers jours quand j'ai vu les premiers salaires je me suis toujours dit que on est pas payé au bon salaire par rapport à la difficult- no::n
E. : hm par rapport à la pénibilité
B. : la pénibilité du travail nan c'est vrai euh parce que bon moi j'étais je suis quelqu'un je je pouvais pas tricher quoi je me voyais mal finir ma carrière de d'éboueur
E. : en tant que balayeur ouais
B. : voilà je voyais pas (.) parce que c'est soit je devenais chef soit je changeais parce que je sais que c'était c'était pas (.) parce que bon moi mon père paix à son âme il a fini sa carrière à la ville et y'a plein plein plein de (..) de monsieurs de son âge euh qui qui qui ont pris la retraite à la Ville (.) ben y sont pas restés euh mon père il est parti en en 92 et en 95 il a quitté ce monde et y'a plein de de de gens de son âge euh ils sont tous partis à un an deux ans de la retraite quoi
C. : hmm parce que c'est usant quoi
B. : c'est usant
E. : d'où tu vois mon interrogation
B. : après après les anciens c'est ça c'est la différence parce que eux ils savent pas tricher (..) moi mon père euh je je pense que (.) il a dû s'arrêter une fois en maladie mais jamais jamais (.) ben euh même D. dont on parle

justement moi depuis depuis que ça fait ça fait huit ans que je suis à la 1 il s'est arrêté une fois et c'était pour une opération
E. : hmm
B. : donc voilà quoi
E. (au chercheur) : c'est un sujet que tu m'avais posé « est-ce que tu l'as déjà vu en arrêt » je t'avais dit non ça fait presque un an que je suis là et je l'ai toujours pas vu
B. : justement il euh j'énumérais les noms y'a pas y'a pas c'était quoi avant-hier y'en a même pas d'accident de travail tellement que bon voilà y font y font attention à eux quoi et pourtant c'est vrai D. comme tu dis il a des problèmes d'addiction d'alcool mais (.) heureusement je dirais même heureusement eu::h y s'est rien passé quoi
E. : hmm (..) je touche du bois
B. : bon c'est vrai que j'avoue euh des fois non non non pas plus tard qu'hier euh j'étais parti pour prendre une décision ferme par rapport à ça parce que voilà donc euh je veux bien être gentil mais y'a y'a des limites donc euh y faut pas trop abuser de la gentillesse des gens moi (.) je peux tout tout accepter sauf qu'on abuse de de de
E. : de la situation
B. : voilà (…)
C. (à B.) : mais alors si c'est usant alors c'est justifié la question de E. ou pas de ton point de vue ? La question de savoir si les anciens comme D. il faut les mettre sur la VE parce qu'il sait bien la faire ou
E. : alors que c'est vachement usant quoi
B. : il sait très bien la faire e::t ça le dérange pas de faire (…)
E. : cependant ça reste quand même usant
B. : oui mais j'aurai pu te comprendre dans la mesure où y'a des agents qui qui par complexe n'osent pas dire au chef « oh non chef je suis fatigué » mettez moi ailleurs mais c'est pas le cas lui euh tu tu le mets tu le mets au balai ou sur une autre benne euh
E. : ouais mais y dit jamais quand il est fatigué D.
B. : eu:::h
E. : c'est pas souvent (.) tu l'as rarement entendu dire euh on est d'accord
B. : nan il m'a jamais dit qu'il était fatigué donc euh moi je pense pas qui soit de comme je dis certains qui n'oseraient pas dire « oui chef je suis fatigué » c'est pas son c'est pas son cas il serait fatigué il me l'aurait dit
E. : mais tu comprends bien mon interrogation par rapport à D. (.) du coup comme tu l'as dit hein les gens qui partent à la retraite ben ils résistent deux trois quatre ans et après c'est fini ce qui montre bien que c'est pénible et tu as dit que tu t'imaginais pas faire ça tout le temps comme travail
B. : oui oui mais moi je parlais pas seulement de la benne moi je parlais du boulot d'éboueur
E. : oui oui de tout
B. : et surtout même le balai parce que bon moi euh mon père il était exempt de de benne euh la plupart des anciens vers la fin de carrière ils font plus de benne et eux c'est vrai qu'ils ont eu les tâches les plus dures parce que eux c'était euh sur l'épaule quoi euh bon nous on a la chance bon t'appuies un bouton ça monte tout seul donc euh c'est
C. : mais alors à part le temps en quoi ce serait plus plus pénible le balai alors ?
B. : ah y faut se baisser y faut aller sous sous les voitures pour aller chercher les détritus il faut monter redescendre même (.) même les les le nombre de kilomètres qu'on fait (…) moi moi c'est vrai il m'arrivait pendant que j'étais éboueur par moment j'avais les jambes lourdes

le cnam

Antoine BONNEMAIN

MAIRIE DE PARIS

Les paradoxes de l'intensité affective dans l'autoconfrontation

Résumé

Ce travail de thèse prend sa source à partir d'une intervention réalisée auprès d'un collectif de chefs d'équipe des éboueurs de la Ville de Paris, et prend pour objet le rôle et la fonction des affects dans le développement de leur activité dialogique en autoconfrontation croisée. Nous cherchons à expliquer la manière dont les affects peuvent constituer une ressource pour le développement du dialogue au sein de ce collectif.
Cet objet de recherche nous amène à proposer un modèle développemental de l'activité, dans lequel l'affect joue un rôle moteur. Ce modèle propose de concevoir l'activité comme une triade vivante (sujet/objet/autrui) traversée de deux conflits développementaux : le premier lié à la triple direction simultanée de l'activité, toujours portée à la fois vers le sujet, vers un objet et vers les autres qui agissent sur cet objet ; le second, affectif, qui fait de l'activité un rapport variable entre l'expérience « déjà-vécue » et l'expérience « vivante » éprouvée par le sujet dans le contexte dialogique de l'autoconfrontation.
Nous définissons alors la notion « d'intensité affective » comme un rapport de motricité entre ces deux conflits de l'activité. Elle peut être dite « passive » lorsque l'affect se constitue comme un obstacle au développement de l'activité, et « active » lorsque l'affect se constitue comme ressource pour renouveler les instruments, les objets et les destinataires du dialogue.
Nous concluons sur le rôle des affects et sur leur fonctionnement dans le développement de l'activité dialogique. Les perspectives ouvertes par ce travail concernent d'une part la conceptualisation de l'affect dans l'activité, mais également le potentiel transformateur des affects dont la méthode en autoconfrontation doit pouvoir tirer profit, dans toutes les situations où un professionnel est placé en position réflexive vis-à-vis de son activité pratique.

Mots clés : Autoconfrontation, affect, dialogue, activité, réflexivité

Résumé en anglais

Based on an intervention with a group of foremans of garbage collectors, the purpose of this thesis is to better understand role and function of affect in the development of dialogical activity in crossed confrontation method. We seek to explain how affect can be a resource in development of dialog inside the collective.
This purpose leads us to present a developmental model of activity, in which affect plays a central role. This model propose a triadic conception of activity (subject, object, others), crossed by two developmental conflicts: the first is related to the simultaneous dual direction of activity, always turned both to the object and to the others acting on the object; the second conflict directly concerns affect: it makes of activity a variable ratio between the "already lived" experience and the "living" experience that the subject experiences in the dialogical context of crossed confrontation.
We define then the notion of "affective intensity" as a motor ratio between the two conflicts of activity. Intensity can be "passive" when affect is an obstacle to development of activity, and "active" when affect is a resource for renewing instruments, objects and addressees of dialog.
We conclude about the role of affects and how they work in the development of dialogical activity. The perspectives opened by this work are on the one hand the conceptualization of affect in activity, and on the other hand the transformative potential of affects whose crossed confrontation method should benefit, in all situations where a professional is placed in a reflexive position towards his practical activity.

Key words: Crossed confrontation method, affect, dialog, activity, reflexivity