



HAL
open science

**Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition :
d'une clinique de l'expérience à l'expérimentation
clinique de l'activité transitionnelle: la méthode des
instructions au sosie**

Emmanuelle Reille Reille-Baudrin

► **To cite this version:**

Emmanuelle Reille Reille-Baudrin. Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition : d'une clinique de l'expérience à l'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle: la méthode des instructions au sosie. Psychologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2011. Français. NNT : 2011CNAM0781 . tel-00667944

HAL Id: tel-00667944

<https://theses.hal.science/tel-00667944>

Submitted on 8 Feb 2012

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.

École Doctorale Abbé Grégoire
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement

THÈSE

présentée par

Emmanuelle Reille-Baudrin

soutenue le **25 novembre 2011** pour obtenir le grade de
Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers

Discipline/ Spécialité : **Psychologie du Travail et Clinique de l'Activité**

Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition

D'une clinique de l'expérience à l'expérimentation clinique de
l'activité transitionnelle : la méthode des instructions au sosie

THÈSE dirigée par :

M. le Professeur Yves CLOT

RAPPORTEURS :

M. le Professeur Jacques AUBRET

Mme le Professeur Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD

JURY :

M. le Professeur Jacques AUBRET

Professeur honoraire

Mme le Professeur Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD

Lille 3

M. le Professeur Yves CLOT

CNAM

Mme le Professeur Dominique LHUILIER

CNAM

M. le Professeur Even LOARER

CNAM

« Vois-tu, à l'université, j'ai fait des études de physique. Et je me suis souvenu avoir appris qu'un atome en passant d'un état à l'autre émet une particule de lumière appelée photon. Et surtout je me suis rappelé la question qu'on m'a posée à l'examen sur ce sujet : d'où sort ce photon ? Où était-il avant ? Ce n'était pas dit dans notre cours : c'était une façon de voir les choses si j'avais réfléchi. Et moi qui n'avais pas réfléchi, j'ai dit une bêtise : j'ai dit que le photon se trouve déjà dans l'atome. Alors on m'a expliqué que non, que le photon n'est pas du tout dans l'atome. Le photon apparaît précisément à cause de cette transition. Tu comprends ? C'est une notion très simple : les sons que ma voix produit en ce moment ne se trouvaient pas en moi ».

*Sandro Veronesi, **Chaos calme***

Pour Michel.

Remerciements

Je ne sais comment exprimer mon respect, ma gratitude et mes remerciements à Monsieur Clot qui depuis ma formation de psychologue du travail m'a toujours guidée, a dirigé mon travail d'étude et de recherche de Conseillère d'Orientation Psychologue, mon mémoire de DEA, mes interventions et recherches dans son équipe, et enfin ce travail de thèse qui n'a été possible que par la confiance qu'il m'a accordée, soutenant mes pas de côté avec vigilance et exigence, et me confiant ce magnifique espace d'enseignement, cette « clinique de l'expérience professionnelle ».

Je remercie tous les membres de notre équipe de recherche pour les si riches espaces de pensée et de dialogues que chacun rend possible, mais ne pouvant tous les nommer je ne citerai que Michel Jouanneaux car *le pilote est toujours devant...*

Je remercie Christiane Werthe qui depuis si longtemps suit mon travail, m'a offert tant d'occasions professionnelles, d'interventions partagées et d'échanges, m'a soutenue et poussée toujours plus loin sur des chemins où je ne pensais pas m'aventurer.

Je remercie Bernard Prot et Régis Ouvrier Bonnaz qui m'ont ouvert la voie entre psychologie du travail et de l'orientation, rendant cet espace d'enseignement et de recherche si passionnant.

Mylène, merci pour cette complicité professionnelle jubilatoire, aux limites du *donné*, quand créer semble à portée de main.

Je remercie mon institution, l'INETOP, ses directeurs successifs, Madame Lancry, Monsieur Loarer, qui m'ont recrutée, encadrée et permis de conduire cette recherche entre questions d'orientation, de formation et de travail. Par leur soutien au fil des jours, ce travail s'est aussi peu à peu partagé et discuté avec mes collègues, Manon, Vincent, Van et tous... Je vous en remercie.

Je remercie l'ensemble des auditeurs pour la qualité du travail qu'ils ont réalisé et la confiance qu'ils m'ont accordée. Ils sont tous à l'origine de cette thèse et ressource permanente, même si certains sont plus présents que d'autres.

Je remercie Rafaële Lartigou de m'avoir fait découvrir et partager son propre champ de recherche en littérature et ses insoupçonnables liens avec notre discipline pour penser la métaphore, la catachrèse, le modèle actantiel et tant d'autres espaces partagés avec curiosité, passion et amitié.

Brigitte, mon amie, merci pour tout et ce patient travail de relecture.

Enfin, Marie, Nathan, Jules et Gaspard, aucun mot ne serait suffisant pour vous dire tout ce que vous m'avez apporté...

Résumé

Cette recherche sur les transitions professionnelles dans le cadre de reconversions part du constat empirique suivant : l'analyse de l'activité professionnelle réalisée avec la méthode des *instructions au sosie* provoque, dans cette période particulière de transition, des manifestations émotionnelles fortes et l'expression de sentiments intenses et contradictoires. Ce fait nous a conduit à soutenir la thèse suivante : l'usage de cette méthode d'analyse clinique du travail, dans ce cadre spécifique où l'activité analysée se déploie dans un métier que l'on souhaite quitter, provoque, organise et supporte un conflit de sentiments qui, poussé jusqu'à un point culminant, peut s'avérer résolutoire et permettre de dégager pour le sujet des voies de développement. Ce travail propose de repérer et étudier ce point cathartique lié à la méthode afin d'analyser l'activité transitionnelle qui s'y déploie et sa fonction dans le processus de développement en cours de reconversion professionnelle.

Mots-clés :

Activité transitionnelle, catharsis, développement, clinique de l'expérience, métier, transition.

Abstract

This research on vocational transitions within the framework of reconversions is based on the following empirical observation: the analysis of occupational activity realized with the method of *the instruction to the double* provokes in this special transition moment, strong emotional demonstrations, and reveals intense and contradictory feelings. This fact leads us to support the following thesis: the use of this method of clinical analysis of work in this specific frame, where the analysed activity refers to a job that will be quit, produces, organises and supports a strong conflict of feelings. When this conflict reaches its climax it turns out to be resolutive and can allow the subject to open paths of development. This research aims to focus this cathartic point linked to the method, in order to analyse the transitional activity that unfolds here, and its function in the development process during occupational retraining.

Keywords :

Clinical approach of the experience, catharsis, development, job, retraining, transitional activity.

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
Abstract	5
Introduction	12
PREMIERE PARTIE : UN TRAVAIL DE THESE INSCRIT DANS LES CADRES D'UNE TRANSITION PROFESSIONNELLE.....	15
Chapitre I : Les transitions, un champ de recherche.....	16
Chapitre II : Un cadre institutionnel de reconversion professionnelle hors temps de travail.....	20
Chapitre III : Un cadre théorique et méthodologique, l'instruction au sosie d'Oddone à Clot.....	22
I) Les choix théoriques d'Oddone aux différentes étapes de sa création instrumentale : l'instruction au sosie.....	23
I) 1. Premier temps de la méthode.....	23
I) 2. Deuxième temps de la méthode.....	24
I) 3. Troisième temps de la méthode	26
II) L'instruction au sosie en clinique de l'activité, un autre déplacement entre Vygotski et Bakhtine	28
Chapitre IV : Un cadre d'enseignement pour une hypothèse de recherche.....	30
Chapitre V : Un cadre conceptuel pour penser le métier	33
I) Le métier : un concept	33
II) Entrer dans le métier et le quitter	36
DEUXIEME PARTIE : CONFRONTATIONS THEORIQUES	38
Chapitre I . Winnicott, l'objet transitionnel pour résoudre le premier drame ordinaire du développement du bébé : être seul, séparé de sa mère	39
I) Winnicott, un autre objet ?	39
I) 1. De l'union à la relation d'objet.....	40
I) 2. De la relation d'objet à l'usage de l'objet.....	41
I) 3. La pulsion destructrice, créatrice de la qualité d'extériorité et de permanence de l'objet	43
I) 4. De l'illusion à l'objet transitionnel : Le drame de la perte de l'omnipotence	45

I) 5. Les qualités particulières de la relation à l'objet transitionnel	47
I) 6. La place d'Autrui dans la relation à l'objet et à l'objet transitionnel	50
I) 6. 1. La mère	50
I) 6. 2. Les autres ?	54
I) 7. L'Objet transitionnel : premier usage d'une technique	57
I) 8. La fonction de l'objet transitionnel dans l'activité du bébé	60
I) 9. Phénomènes transitionnels ou activités transitionnelles ?	61
I) 10. L'usage de l'objet transitionnel : vers le symbolisme et la relation avec le monde	64
I) 11. La place des affects dans l'utilisation de l'objet transitionnel.....	67
I) 11.1. L'objet transitionnel « aimé et mutilé ».....	67
I) 11.2. La sollicitude, une solution à cette ambivalence	69
I) 11.3. La contribution pour supporter l'angoisse.....	71
I) 12. De l'objet transitionnel au jeu, du jeu aux expériences culturelles, comment se fait le passage ?	74
I).12.1. Le premier terrain de jeu	74
I) 12.2. Les pulsions, une menace pour le jeu	74
I) 12. 3. Jouer seul avec l'autre	75
I) 12. 4. Le jeu en commun	76
I) 12. 5. « Pourquoi les enfants jouent-ils ? ».....	78
II) Winnicott, le passage incertain du jeu aux expériences culturelles	80
II) 1.Le sens du mot culture	80
II) 2. La septième qualité de la relation à l'objet transitionnel : affaiblissement ou renforcement du paradoxe ?	82
II) 2. 1 L'affaiblissement du paradoxe ?	82
II) 2. 2. Proposition d'un possible renforcement du paradoxe	84
II) 3. Les phénomènes transitionnels, des phénomènes culturels ?.....	86
II) 4. La valeur du paradoxe trouvé - créé.....	89
II) 5. Comment la sélection de nouveaux objets se fait-elle ?.....	91
II) 5. 1. Proposition de formulation d'une qualité de la relation à l'objet transitionnel.....	91
II) 5. 2. Le cas de Diane : mise à l'épreuve de notre formulation.....	93
III) Le métier : un objet transitionnel ?	96
III) 1. De l'enfance à l'adulte : une approche développementale	96

III) 2. Entre faire et être : la créativité.....	97
III) 3. Travail et créativité	98
III) 4. Travail et tradition.....	100
III) 5. Le travail : un phénomène transitionnel entre deux continuités ?	101
III) 6. Une analyse du travail de psychanalyste par Winnicott	104
III) 6.1. La psychanalyse, un jeu ?	104
III) 6.2. La place de la technique, la fonction de la méthode dans l'exercice du métier.....	106
Chapitre II. Wallon, Le drame de l'impéritie comme source de développement	109
I) Le bébé chez Wallon, un sujet « essentiellement social ».....	109
I) 1. Entre le bébé et sa mère : une symbiose physiologique	109
I) 2. Une symbiose affective : caractéristique de l'espèce humaine	110
II) L'activité vitale du bébé, une activité de survie en quête d'effet.....	111
III) L'affectivité compensatrice de l'inaptitude fonctionnelle du bébé.....	113
IV) De la réaction circulaire au jeu	114
IV) 1. La réaction circulaire, une première activité à effet recherché.....	114
IV) 2. Des réactions circulaires au jeu	117
V) Autrui, un partenaire perpétuel du moi	120
VI) Milieux en conflit dans le sujet.....	123
Chapitre III. Vygotski, l'art comme moyen de résoudre les drames humains : « une technique sociale du sentiment »	125
I) l'art comme procédé d'équilibration entre l'organisme et le milieu aux instants critiques	126
I) 1. L'art comme processus d'équilibration mécanique, énergétique	127
I) 2. L'art comme procédé de développement social des vécus personnels.....	129
II) L'art comme voie de résolution affective des drames humains	131
II) 1. L'art : Catharsis au nœud du drame	132
II) 2. La catharsis : affranchissement du vécu pour son développement	134
Chapitre IV. Léontiev, l'unité du sujet et de l'objet et la nature historico-sociale des rapports de l'homme avec le monde	138
I) Les rapports vivants de l'homme avec les objets concrets.....	138
I) 1. L'activité perceptive trouve l'objet dans le monde et lui confère sa qualité d'extériorité	139

I) 2. Le rapport du sujet aux objets du monde déborde le résultat de sa pratique individuelle.....	140
II) La vie humaine : un système d'activités	141
II) 1. La rencontre extraordinaire du besoin et de l'objet.....	142
II) 2. L'objet de l'activité, le but de l'action : définitions.....	144
II) 2.1. L'objet de l'activité	144
II) 2.2. L'action et son but.....	144
II) 3. La force motivante des objets ?.....	145
III) Le caractère médiatisé des rapports du sujet aux objets du monde	147
III) 1. L'activité : liaison entre intérieur et extérieur.....	148
III) 2. Le sens pour l'homme de ses rapports au monde : une hiérarchisation des motifs	150
TROISIEME PARTIE : TERRAIN D'ANALYSE ET MATERIAUX, CINQ INSTRUCTIONS AU SOSIE.....	152
Chapitre I : Matériaux et méthode d'analyse.....	153
I) Matériaux : une forme composite qui conditionne le choix de la méthode d'analyse	153
II) Une méthode d'analyse au service de nos constats et hypothèses	158
III) Le choix du modèle actantiel comme méthode d'analyse	160
III) 1. Le modèle actantiel de Greimas.....	160
III) 2. Ubersfeld : vers une mobilité du modèle actantiel.....	165
IV) Compatibilité entre théorie, méthodologie d'intervention en clinique de l'activité et méthode d'analyse des matériaux	169
Chapitre II : Analyses	172
I) Le cas de M.....	173
I) 1. Modèle actantiel à partir de la retranscription de l'instruction au sosie, l'entretien avec Mme Lopez : l'ordre du présent accepté.....	174
I) 2. Point cathartique au nœud du drame de l'activité ordinaire de M. que cultive le sosie.....	183
I) 3. Effet de la catharsis, nouveau modèle actantiel : l'ordre du présent refusé par M.	185
I) 4. La transformation des sentiments contradictoires : la fin d'une relation de soumission.....	190
II) Le cas de E.	192

II) 1. Modèle actantiel à partir de la retranscription de l'instruction au sosie, la validation du schéma de l'organigramme de production: l'ordre du présent accepté	193
II) 2. Point cathartique au nœud du drame de l'activité d'expert de E. que cultive le sosie.....	198
II) 3. Effet de la catharsis, nouveau modèle actantiel : l'ordre du présent refusé par E.	201
II) 4. La transformation des sentiments contradictoires : la fin d'une relation de soumission.....	206
III) Le cas de F.	206
III) 1. Modèle actantiel à partir de la retranscription de l'instruction au sosie, l'usage du caddie : l'ordre du présent accepté.....	207
III) 2. Point cathartique au nœud du drame de la condition subalterne de F. que cultive le sosie.....	211
III) 3. Effet de la catharsis, nouveau modèle actantiel : l'ordre du présent refusé par F.	215
III) 4. La transformation des sentiments contradictoires : la fin d'une relation de soumission.....	220
IV) Le cas de J.....	220
IV) 1. Modèle actantiel à partir de la retranscription de l'instruction au sosie, l'emprise de l'entreprise : l'ordre du présent accepté	222
IV) 2. Point cathartique, cultivé par le sosie, au nœud du drame de J : gagner de l'argent mais pas à n'importe quel prix.....	226
IV) 3. Effet de la catharsis, nouveau modèle actantiel : l'ordre du présent refusé par J.	231
IV) 4. La transformation des sentiments contradictoires : activité transitionnelle, créative, permettant la fin d'une relation de soumission ?.....	235
V) vers un modèle structural du présent accepté.....	236
VI) Vers un modèle structural du présent refusé.....	239
VI) Le cas de C. : Résolution des obstacles de l'activité ordinaire sans activité transitionnelle.....	243
VI) 1. Points de collision dans l'activité ordinaire.....	243
VI) 2. Modèle actantiel du présent refusé : Vers le monde des « costumes trois pièces ».....	245

QUATRIEME PARTIE : DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES A PARTIR DES ANALYSES CLINIQUES ET THEORIQUES.....	254
I) La fonction du cadre clinique dans cette expérimentation de l'activité transitionnelle	255
II) Le métier : un objet transitionnel potentiel	257
III) Les traces envisagées comme œuvre : un concentré de conflits, un modèle réduit et un outil de connaissance.....	261
IV) L'antonomase : quand le métier exercé devient le moyen de la transition.....	262
V) La question du transpersonnel réinterrogée dans le cadre théorique du métier	265
Conclure pour ouvrir des perspectives théoriques et pratiques dans le champ des transitions professionnelles.....	267
Bibliographie.....	270

Introduction

Ce travail, prenant la transition professionnelle comme objet, ne vise pas directement à éclairer les aspects économiques, sociaux ou encore psychologiques liés aux avatars du travail contemporain et ses effets sur les sujets : privation, parcellisation, émiettement, ruptures répétées... Ce que nous cherchons à analyser c'est le lien entre activités de travail, relations intersubjectives qui s'y déploient et leur développement lors des transitions professionnelles.

Nous proposerons donc d'interroger ce lien dans un cadre de transitions professionnelles choisies, à distance des enjeux psychiques et des conflits sociaux inhérents aux décisions imposées de l'extérieur, qui peuvent prendre la gouvernance des vies de ceux qui les subissent. Ainsi, sans s'éloigner des enjeux sociaux et psychologiques liés aux formes actuelles du travail, nous souhaitons en analysant le processus transitionnel dans une situation favorable a priori, permettre de mettre en évidence et mieux comprendre les liens entre activités réalisées dans le cadre d'un métier donné, activités à venir dans le cadre du futur métier désiré et développement des sujets. Ces liens ainsi étudiés dans un cadre théorique et méthodologique propre à l'analyse clinique de l'activité devraient de façon indirecte contribuer à penser les questions vives évoquées précédemment à partir des modèles que nous dégagerons et à soutenir de nouvelles pratiques d'accompagnement et de conseil lors des transitions professionnelles.

Dans une première partie nous proposerons de revenir sur le vaste champ de recherche qui s'est développé en réponse aux transitions plus fréquentes, plus nombreuses, plus rapprochées, moins naturelles qui s'imposaient massivement dès les années 1980. Nous définirons alors, à partir de ce champ, précisément, le cadre théorique et méthodologique de notre travail sur cette question. D'un point de vue institutionnel, il s'inscrit dans un espace de formation supérieure permettant à des salariés en exercice d'engager, hors temps de travail, une reconversion professionnelle choisie. Notre recherche s'appuie sur notre intervention dans des travaux pratiques, « clinique de l'expérience professionnelle » où nous mobilisons la méthode des instructions au sosie (Clot 1999, 2001, Oddone 1981).

Dans une deuxième partie nous nous confronterons théoriquement à quatre auteurs qui, bien que très éloignés les uns des autres, épistémologiquement inconciliables, permettent sans fusion, mais sur l'arête de leurs différences, de développer notre cadre théorique pour penser la transition professionnelle.

Nous tenterons une lecture des travaux de Winnicott sur le phénomène transitionnel en mettant en lumière l'importance de la fonction instrumentale et de la médiation d'autrui dans ce processus qui permet tout au long de la vie de supporter les drames ordinaires.

Nous aborderons l'œuvre de Wallon avec une lecture ciblée et orientée sur la question de l'impéritie comme source du développement, de la relation à autrui et des traversées de milieux.

Nous mobiliserons le travail de Vygotski autour de l'art. Si cet auteur dans notre cadre théorique trouve toute sa place, notre usage de ses recherches sur l'art sera une véritable ressource pour analyser les processus en jeu que nous avons constatés lors de nos interventions auprès de professionnels en cours de reconversion alors que nous mobilisons la méthode des instructions au sosie et qui nous ont conduits à ce travail : l'expression de sentiments intenses et contradictoires à propos de l'activité ordinaire de travail. L'hypothèse empirique d'un lien entre cette méthode qui semblait organiser et révéler l'expression de ces sentiments opposés, et les processus cathartiques résolutoires mis en évidence et analysés par Vygotski à propos de l'art et de sa fonction psychologique nous permettront d'analyser nos matériaux.

Dans une proximité plus évidente avec Vygotski, nous reviendrons sur les travaux de Léontiev pour mieux comprendre la fonction sémiotique de ces sentiments dans le rapport que l'homme entretient avec les objets du monde, la vie.

Dans une troisième partie, nous engagerons l'analyse des matériaux issus de cinq cas. Pour ce faire, nous présenterons la méthode d'analyse que nous avons mobilisée -l'analyse actantielle- pour répondre aux questions théoriques et cliniques ouvertes. Cette méthode, dont l'origine se situe dans le champ de la sémantique et qui fut développée pour l'analyse du théâtre sous la forme d'un modèle actantiel, nous permettra de repérer et d'analyser la concurrence, le conflit et la transformation des modèles actantiels lors des transitions.

Nous proposerons l'analyse de cinq cas pour lesquels nous ciblerons le choix de nos matériaux en focalisant sur l'activité transitionnelle et les transformations qu'elle produit de part et d'autre d'un point cathartique. Quatre des cinq cas nous permettront l'analyse de

l'activité transitionnelle et la tentative de formalisation de modèles structuraux de cette activité : l'un précédant la catharsis et l'autre la suivant.

Enfin, une quatrième partie nous permettra d'engager discussions et perspectives à partir de ce travail. Nous reviendrons sur la fonction de la méthode, de la technique, dans notre tentative d'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle.

Situé dans ce cadre particulier de la reconversion professionnelle choisie, nous discuterons la possibilité de conclure au fait que le métier exercé, celui que l'on souhaite quitter, puisse être envisagé comme un objet transitionnel potentiel.

La perspective, que nous avons adoptée délibérément et discutée, d'envisager nos matériaux comme une unité, une œuvre, nous conduira à revenir sur la fonction du conflit dans cet espace transitionnel où s'articulent structure et histoire d'un sujet en transition.

Nous reviendrons sur la fonction instrumentale de l'objet transitionnel, la transformation du métier exercé en moyen de la transition.

Enfin, nous questionnerons, au regard de nos analyses, le concept de métier mobilisé et interrogerons ses limites.

Loin de vouloir conclure, nous ouvrirons, à partir de ses limites, les perspectives que ce travail peut permettre d'envisager au niveau théorique et méthodologique pour soutenir de nouvelles pratiques d'accompagnement et de conseil possibles dans le champ des transitions professionnelles.

**PREMIERE PARTIE : UN TRAVAIL DE THESE INSCRIT
DANS LES CADRES D'UNE TRANSITION
PROFESSIONNELLE**

Chapitre I : Les transitions, un champ de recherche

Dire aujourd'hui que les transitions professionnelles se multiplient, qu'elles ne sont plus liées au déplacement volontaire d'un sujet à travers les offres d'emploi, est une évidence. Les contraintes économiques et le marché du travail imposent à certains, peut-être à chacun, trajectoires, mouvements et déplacements pas toujours souhaités. La plasticité des sujets, pour faire face à cette mobilité souvent contrainte, devient une qualité évaluée, recherchée ou à développer. L'adaptation est, dans cette perspective, bien souvent posée comme la garantie d'une transition réussie.

J. Guichard et M. Huteau, dans un ouvrage recensant les concepts clés nécessaires et partagés par les différents acteurs de l'orientation, la formation et l'insertion, placent et instruisent le concept de transition professionnelle parmi les soixante-quinze termes retenus dans ce lexique (Guichard & Huteau, 2007). J. Guichard présente, dans ce cadre, quatre acceptions du terme « transition » en lien avec le domaine de l'orientation :

La transition comme « passage d'une étape à une autre de l'existence ou de la carrière professionnelle, par exemple, l'entrée dans la vie active au sortir de l'école » (Idem, p.427). Cette définition de la transition est référée à « des moments de passages habituels dans le cours de la vie personnelles et professionnelles » (Idem., p. 428). Ces transitions, envisageables par le sujet, correspondent à des transformations anticipables, à des normes sociales (passage de l'enfance à l'adolescence par exemple) et s'inscrivent dans une perspective d'un développement continu du sujet tout au long de sa vie. Ces « **transitions normatives** » ont été principalement étudiées « aux Etats-Unis, dans les années soixante à quatre-vingt, sur le développement de carrière » (Idem.) et sont attachées, par notre auteur, aux travaux de Havighurst, Levinson et Super.

La transition liée à « un changement induit soit par un « évènement » surgissant de manière aléatoire dans l'un des domaines de la vie (par exemple : un licenciement ou un décès), soit par l'absence d'un évènement « normalement » attendu (se marier, obtenir une promotion professionnelle) » (Guichard & Huteau, 2007, p. 427). Ces **transitions** sont dites **évènementielles**. Que l'évènement survienne ou ne se produise pas, il est, dans cette

perspective, source d'une rupture positive comme négative. Les affects liés à la survenue ou à l'absence de l'évènement marquent de façon pérenne le sujet et impactent ses choix d'orientations tout au long de sa vie. N. Schlossberg étudie ces transitions évènementielles dans le but d'aider au mieux les individus à y faire face et propose à partir des facteurs identifiés, d'anticiper et de favoriser, dans le conseil, une issue positive à la transition (Schlossberg, 2005). Dans cette perspective, l'accompagnement et le conseil permettent au sujet de porter un autre point de vue sur l'évènement vécu et ainsi modifier favorablement les effets qu'il a pu produire lors de sa venue.

La transition envisagée comme résultant de « la transformation d'un (ou plusieurs) contexte(s) où interagit l'individu (une réorganisation du travail lié à une évolution technologique ou à des changements économique) » ou encore le passage régulier - parfois quotidien - de l'individu d'un contexte d'activité à un autre » (Guichard & Huteau, 2007, p. 427). Ces **transitions** sont dites **écologiques** lorsqu'elles sont liées à un changement de rôle ou de cadre dans un contexte de vie du sujet ou dans un contexte impactant ceux où vit le sujet et, **psychosociales**, lorsqu'elles sont étudiées du point de vue des mécanismes psychologiques en jeu lors des traversées et des déplacements de contextes du sujet.

La transition, dans les quatre acceptions retenues par J. Guichard, est envisagée en termes de changement affectant le sujet et imposant d'importants remaniements et transformations. Le changement temporel, factuel, spatial ou contextuel place le sujet dans une situation dissonante telle qu'une redéfinition de ses activités s'impose, un travail de « mise en perspective subjective de ses diverses expériences de vie » pouvant prendre plus ou moins de temps (Guichard & Huteau, 2007, p.428). Le changement est considéré comme relevant d'un travail d'équilibration et la transition comme activité réactionnelle de redéfinition. Dans ces définitions de la transition, l'autonomie du sujet et le caractère direct de la confrontation de ses structures assimilatrices avec le réel sont assez souvent surestimés.

Qu'elles soient qualifiées de normatives, évènementielles, écologiques ou psychosociales, les transitions sont, dans ces approches, analysées à partir du processus réactionnel qu'elles déclenchent chez le sujet. Les pratiques d'accompagnement et de conseil que ces recherches ont permis de développer s'appuient sur l'identification des facteurs externes de la transition et leur impact psychologique sur le sujet. Elles visent alors à soutenir avec bienveillance le

sujet dans ce travail d'identification de la situation et dans l'élaboration de moyens, ressources pour y faire face et la dépasser.

D'autres travaux, confèrent au concept de transition une perspective plus dynamique qu'adaptative ou réactionnelle en proposant d'envisager la transition comme « des espaces-temps de co-construction du changement individuel et social » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p.74). Dans cette perspective, sujets et institutions interagissent, se partageant responsabilité et action. Si ces recherches nous permettent d'analyser les interactions du sujet dans les divers systèmes d'activités dans lesquels il agit, elles soutiennent également l'analyse des liens entre les différents espaces d'action du sujet. Ces recherches s'inscrivent dans la lignée des travaux A. Baubion-Broye et de P. Malrieux et qui envisagent les transitions comme espace de travail du sujet sur lui-même à propos du monde dans lequel il vit, se situe et se projette et ce, avec une perspective dynamique sur la construction des identités individuelles et collectives (Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1998) ; Malrieux, 2003).

R. Dupuy et A. Le Blanc soulignent la richesse et la diversité du champs de recherche relatif aux transitions. De leur revue de la littérature du domaine, ils proposent une autre catégorisation du champ de recherche que celle proposée ci-dessus. Ils distinguent et regroupent les travaux de recherche en deux grandes catégories. La première, appuyée sur « le paradigme du « cours de la vie » qui propose **une approche « cyclique, à dominante crisisque, de la transition »** (Dupuy et Le Blanc, 2001, p.64), regroupe les quatre catégories proposées par J. Guichard et M. Huteau. La seconde catégorie proposée est une prise de position « contre une approche strictement crisisque qui tendrait à instrumentaliser et à « normaliser » cette situation de transition en misant l'essentiel de son efficacité sur l'ajustement nécessaire de l'individu » (idem., p.72). Dans cette proposition **d'un nouveau paradigme, basé sur « les enjeux axiologiques et les activités de personnalisation »**, la transition est envisagée comme une période durant laquelle un sujet actif reconstruirait valeurs et normes « fondant la reconnaissance et la valorisation de soi et d'autrui », et ce, dans l'ensemble des « sphères de vie » et non seulement celle « directement sollicitée par la transition » (idem. p.68). Cette approche analysant en interrelation les différentes sphères de vie du sujet au cours des transitions a été opérationnalisé à travers un modèle théorique, « le système des activités » (Curie & Hajjar, 1987 ; Curie & Dupuy, 1994 ; Baubion-Broye & Hajjar, 1998). « Selon ce modèle, l'ensemble des activités et aspirations du sujet forment système. C'est dire que ces activités et aspirations s'organisent en sous-systèmes relativement autonomes (par exemple professionnel, familial, de loisirs, de sociabilités), dotés de

ressources et de contraintes données, et orientées par des projets d'action spécifiques » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p.68). Cette approche théorique impose alors des pratiques d'accompagnement qui cherchent moins à soutenir l'adaptation des sujets aux changements, mais à déterminer et soutenir la part active du sujet, son implication dans ses différents systèmes et sous-systèmes d'activités. « Il s'agit de promouvoir les conditions d'appropriation du changement, de renforcement ou de transformation des représentations valorisées de soi, des autres et des domaines sociaux de référence » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p.74).

Ce vaste champ de recherche en confrontation directe avec les questions sociales liées à l'emploi qui l'accompagne -insertion, réinsertion, développement de carrière- a donné également lieu à de nombreux travaux, tentatives d'objectivation de l'expérience comme moyen de développement personnel et social. Tentant alors de rendre compte de l'expérience pour le sujet lui-même et/ou pour les institutions, les travaux de P. Vermersch sur l'entretien d'explicitation ont ouvert une voie pour l'exploration et la formalisation du réalisé (Vermersch, 1994). Si la mise à jour des connaissances implicites, mobilisées par les sujets dans la réalisation d'une action, a dans cette perspective soutenu les questions de la reconnaissance et la validation des acquis. D'autres perspectives ont été engagées sur les formes d'accès à cette expérience, les moyens d'en rendre compte et sa nécessaire valorisation, validation et sa mise en correspondance avec les compétences déployées pour l'action et attendue par les milieux professionnels (Santelman & Aubret, 2005 ; Gilbert & Aubret, 2003).

Notre travail s'appuiera sur ce vaste champ de recherche, mais se limitera à un empan d'analyse beaucoup plus restreint : l'espace d'une transition au cœur même d'une activité, lorsqu'elle se trouve reprise dans un genre différent, celui de l'analyse¹.

Dans le cadre de ce travail, nous ne chercherons donc pas à identifier une typologie des transitions, à identifier une organisation sous-jacente et réitérable de la conduite dans les situations changeantes, mais à démontrer comment un dispositif méthodologique, une pratique professionnelle spécifique d'intervenant en clinique de l'expérience peut participer à la transformation des genres de conduites nécessaires lors des changements dans les activités que les transitions professionnelles imposent. Nous envisageons la transition comme un type d'activité spécifique du sujet, une activité transitionnelle dirigée vers lui-même, vers l'objet en

¹ L'usage du gras nous permettra de marquer au fil du texte ce que nous retenons comme essentiel pour la thèse

transformation et vers les autres, une activité psychique particulière visant la résolution d'un drame ordinaire de la vie. La situation pouvant faire drame pour le sujet, sans être pour autant dramatique, lui impose, pour pouvoir être dépassée, de développer un nouveau genre de conduite. Nous chercherons à analyser comment se développent ces conduites, comment deviennent elles accessibles et par quel biais. Les activités passées, ne pouvant se reproduire à l'identique dans le cas d'une transition, lestent-elles le sujet du poids d'un réalisé devenu inefficace, ou bien deviennent-elles un moyen pour en changer ? **Il s'agira donc pour nous d'analyser la transition dans l'activité du sujet, envisagée comme un moyen de changer de vie, de métier, plutôt qu'une transition dans la vie qui imposerait un changement d'activité au sujet.**

Chapitre II : Un cadre institutionnel de reconversion professionnelle hors temps de travail

Ce travail prend sa source dans un cadre institutionnel de formation supérieur. Le CNAM a pour particularité de permettre à des adultes salariés de pouvoir s'engager dans des projets de formation et de reconversions professionnelles hors temps de travail. Dans notre cas, nous nous intéresserons aux professionnels désireux de devenir psychologue du travail. Cette formation est accessible à des Bac+2 tertiaire à qui il est demandé d'acquérir obligatoirement les UE psychologie du travail et statistiques appliquées à la psychologie. Un examen probatoire permet aux titulaires d'un diplôme bac+4 du CNAM dans la spécialité de poursuivre au niveau supérieur. Il est également possible d'intégrer ce cycle par la validation des acquis académiques et/ou professionnels.

La certification atteste des capacités et compétences à intervenir dans des domaines variés : conduire un bilan de compétences ; réaliser des expertises et conseiller les CHSCT ; conseiller les entreprises et administrations en organisation du travail ; former et intervenir en matière de santé mentale au travail, de stress et de prévention des conflits ; analyser le facteur humain dans la qualité de la production, la sécurité des personnes et la sûreté des installations ; accompagner les transitions professionnelles et reconnaître les acquis de l'expérience. Les auditeurs doivent par ailleurs pouvoir justifier d'une expérience professionnelle de deux ans dans le champ de la psychologie du travail. Ces études, dispensées en cours du soir ou le samedi, permettent donc à des professionnels d'horizons divers d'obtenir un titre

professionnel inscrit au RNCP², de niveau I : psychologue du travail. Le niveau d'entrée est donc à Bac+2 et celui de sortie est Bac +5 avec une certification de niveau I.

La formation est organisée autour des enseignements suivants : Le psychologue, le travail et l'emploi ; Clinique de l'activité et psychologie du travail, Psychodynamique et psychopathologie ; Langage, activité, développement ; Les méthodes psychométriques ; Textes et théories en psychologie du travail ; Clinique de l'expérience professionnelle : formation pratique ; Pratiques de terrain en psychologie du travail.

A ce parcours, il lui faut ajouter deux enseignements complémentaires à choisir dans une liste prédéfinie. Enfin, l'auditeur passe, après ces enseignements, un examen probatoire, suit une préparation au diplôme de psychologue du travail et rédige un mémoire final en vue d'obtenir le titre de Psychologue du travail. L'ensemble de ce parcours, réalisé en cours du soir, parallèlement à une activité professionnelle, le plus souvent à plein temps, peut prendre un certain nombre d'années. Les crédits pérennes permettent de s'interrompre et reprendre en fonction des obligations personnelles et professionnelles des auditeurs. Il semble dès lors possible d'avancer que les auditeurs, engagés dans cette démarche longue et exigeante, lorsqu'ils dépassent les premières années et poursuivent, souhaitent obtenir le titre de psychologue du travail. La très grande majorité d'entre eux visent une reconversion professionnelle ou le développement de leur métier actuel dans une dimension psychologique que la formation et le titre permettent.

Le cadre dans lequel se situe ce travail est celui d'une de ces UE³, « Clinique de l'expérience professionnelle : formation pratique ». Il fait suite aux cours théoriques. Il s'agit du premier travail clinique auquel sont confrontés les auditeurs. Cet enseignement est soumis à un agrément sur entretien. Il engage les auditeurs sur une année universitaire pour soixante heures de travail, avec présence obligatoire, réparties en séances de trois heures. L'enseignement est validé à partir d'un mémoire écrit remis en fin d'année. La présentation de cet enseignement est accessible aux auditeurs sous la forme suivante :

« Ces travaux pratiques consistent à proposer aux auditeurs de mettre à l'épreuve, pour leur propre compte, les méthodologies d'analyse de l'expérience professionnelle. Cette étape de la formation au métier de psychologue du travail s'appuie sur les apports théoriques dispensés dans les cours magistraux et les prolonge dans une perspective clinique et méthodologique.

² RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles

³ UE : Unité d'Enseignement

L'objectif est d'initier les auditeurs à une démarche clinique d'analyse du travail sur les bases d'un travail réflexif sur l'expérience professionnelle de chacun. Ainsi, chaque auditeur éprouvera sur lui-même le dispositif méthodologique de la méthode des instructions au sosie pour redécouvrir, par un travail d'élaboration individuelle et collective, son expérience professionnelle. Il s'agira de faire l'expérience de la difficulté à accéder à l'expérience et à l'activité professionnelle (la sienne et celle des autres) et d'expérimenter un moyen de l'élaborer et de la formaliser. Cette étape dans la formation au métier de psychologue du travail engage notamment la co-construction d'une posture professionnelle permettant de se consacrer à l'activité d'autrui ».

Chapitre III : Un cadre théorique et méthodologique, l'instruction au sosie d'Oddone à Clot

Le dispositif de formation dans lequel s'inscrit l'enseignement qui mobilise notre attention est directement lié aux travaux de la clinique de l'activité et s'inscrit dans ce cadre théorique. Nous regarderons ce cadre théorique à partir de la création et du développement de la méthode mobilisée, des soubassements théoriques sur lesquels elle repose et des questions qu'elle ouvre dans le cadre de ce travail de thèse.

La création d'une méthode, d'une technique, est le résultat, bien souvent dans l'achoppement du réel, d'une science pour parvenir à découvrir ou encore à démontrer quelque chose, à atteindre un objectif, un but. Dans le cas d'Oddone, cette création instrumentale s'inscrit dans le cadre de la psychologie du travail et plus particulièrement de son projet de développer une psychologie du travail qui, « choisissant un mode de développement différent, s'affirmerait comme science du rapport dialectique » entre expérience de travail et recherche (Oddone, 1981, p. 23).

I) Les choix théoriques d'Oddone aux différentes étapes de sa création instrumentale : l'instruction au sosie

Le travail d'Oddone s'inscrit dans un contexte historique très situé que nous ne ferons qu'évoquer, bien qu'il en soit la source. Dans les années 60, en Italie, une préoccupation concernant la question des risques en matière de santé auxquels sont exposés les ouvriers dans les usines Fiat, rassemble scientifiques, spécialistes (médecins et psychologues) et mouvement ouvrier. L'enjeu de ce travail commun est de taille, il s'agit de dénoncer les risques encourus par les travailleurs, liés à leur activité professionnelle. En 1969, ce travail en commun permettra à la fédération unitaire de la métallurgie de publier, dans un souci de diffusion, une plaquette sur les conditions de travail. En 1973, une convention collective va donner aux ouvriers de la métallurgie le droit de bénéficier de 150 heures de formation à visée culturelle, un droit distinct de la formation professionnelle. C'est à l'université que se sont mis en place ces espaces de formation centrés sur les préoccupations ouvrières et c'est dans ce cadre qu'Oddone a créé et développé la méthode des « instructions au sosie ».

Oddone relate trois temps du développement de cette méthode (Oddone, 1981). Nous allons revenir sur chacune de ces étapes et au travers des limites qu'il rencontrait par rapport à l'objectif qu'il poursuivait, nous retiendrons les choix théoriques et méthodologiques qui soutiennent encore aujourd'hui l'utilisation de cette méthode en clinique de l'activité.

I) 1. Premier temps de la méthode

« Cherchant à connaître la manière dont les ouvriers développent une expérience à l'usine et structurent leur comportement, nous avons employé dans un premier temps la méthode des histoires individuelles » dit Oddone (1981, p. 55). Les récits, ainsi obtenus dans le cadre des séminaires de recherche (les 150 heures évoquées précédemment) ne satisfont pas Oddone. Ils lui permettaient d'avoir accès aux comportements déployés par les ouvriers, « le fruit des expériences vécues », parfois même celles des collègues, mais ne lui permettaient d'avancer sur la question du développement de l'expérience. Ces coupes dans le vécu de chacun, ces carottes de vie, ne retenaient pas la dimension historique et développementale de l'expérience.

Les descriptions aussi fines et précises que possible du vécu de chacun semblaient laisser échapper « un je ne sais quoi fait de règles de conduites et de stratégies individuelles qui en partie unifiaient ces travailleurs et en partie les différenciaient » (Oddone, 1981, p. 55). Ce qui unit et sépare les ouvriers est repéré en creux par Oddone et ses collègues psychologues, mais la méthode utilisée ne leur permettait pas d'y avoir accès. Et, du côté des ouvriers concernés, Oddone dit qu'ils n'en étaient pas « pleinement conscients » (Idem.). Est-ce à dire que les règles de conduite, collectivement déployées et mobilisées dans un milieu, permettent à chacun d'agir, sans être nécessairement consciemment mobilisées ? Est-ce à dire que les stratégies individuelles ne sont pas toujours repérées comme telles par celui qui les met en œuvre dans l'action ? Nous répondrons progressivement à ces questions en suivant le développement de la méthode des « instructions au sosie ».

I) 2. Deuxième temps de la méthode

Ce qui manquait, Oddone finit par le découvrir : « ce quelque-chose, nous avons pu, grâce au modèle millerien, l'identifier comme un plan-programme. C'est alors que nous avons eu l'idée de demander à chaque délégué de formuler des instructions (en matière de comportement dans l'usine) à l'intention d'un autre ouvrier » (Oddone, 1981, p. 56).

Dans cette deuxième étape, et avant de voir les embûches qui attendaient encore Oddone, il convient de s'arrêter sur la référence au modèle millerien. Miller, Galanter et Pribram formalisent un modèle de l'action en trois phases : phase cognitive, phase de test et phase opératoire ; Dans une perspective cognitiviste ils accordent à la phase cognitive et à la mémorisation des résultats un rôle déterminant dans l'auto-régulation de l'action par le sujet lui-même (Linard, 2001). Leur modèle définit le plan-programme comme organisateur initial de l'action, plan toujours susceptible d'être repris, modifié, ajusté en fonction des résultats de l'action en cours de test et dans la phase opératoire qui, toutes deux, peuvent réengager des phases cognitives. Pour Oddone, le plan-programme apparaissait donc comme le moyen d'approcher le processus de développement de l'expérience des ouvriers. Susceptible d'être modifié, transformé, dans et par l'action, le plan-programme millerien était donc ce que la méthode des histoires individuelles laissait échapper.

Dans la perspective de pouvoir avoir accès à ce plan-programme, organisateur de l'action, il a « l'idée de demander à chaque délégué de formuler des instructions (en matière de

comportement dans l'usine) à l'intention d'un autre ouvrier ». La transmission d'instructions apparaît alors. Elle restera centrale dans la méthode d'Oddone et de ses successeurs. Cette deuxième étape rapproche Oddone de ses objectifs en ce qui concerne la question du développement, mais les résultats obtenus butent sur un nouvel obstacle : la transmission à un pair, d'un ouvrier délégué à un autre, donne accès à un plan, certes, mais à un plan idéal, « un plan qui reflète le comportement idéal » (Oddone, 1981, p. 56). Ce qui est dans ce cadre retenu par les ouvriers lors de ces transmissions, est ce qui est attendu « théoriquement » dans la situation, « un manuel du parfait délégué ou du parfait syndicaliste » (Idem.). Oddone relève alors que chacun, dans cette situation de transmission à un autre qui sait et qui connaît le milieu, à un autre qui peut jauger, évaluer, juger le contenu de la transmission, est poussé à « embellir sa conduite » non pour en retirer des bénéfices narcissiques immédiats, mais pour « accroître la conformité au modèle dominant ». Oddone en tire alors la conclusion suivante : lorsqu'il s'agit de parler de son travail à un pair, « le modèle théorique », celui « défini par des règles abstraites » a « plus de poids que le modèle lié à la réalité » (Idem.). Autrement dit, la transmission d'expert à expert court-circuite le modèle lié à la réalité par ailleurs partagée par les protagonistes. Le modèle théorique formel intégré et partagé par les experts est économique dans cette transmission de consignes, évitant la reprise de l'expérience informelle. Mais c'est justement cette expérience informelle à la fois singulière et collective qu'Oddone recherche. Vouloir accéder aux comportements réels des ouvriers pour comprendre comment ils parviennent à développer leur expérience à l'usine ne peut se faire par l'accès au seul plan technique qui n'a pas pour fonction de retenir la diversité des manières de faire, mais celles dominantes dans le milieu.

C'est par sa connaissance, son long travail d'observation et d'intervention dans le milieu qu'Oddone résoudra cet obstacle en reprenant le constat qu'il avait fait des effets de sa présence dans les milieux : « l'introduction d'un nouveau personnage, d'un nouveau rôle, d'une nouvelle fonction » dans les ateliers déplace le discours convenu, habituel entre professionnels, et permet aux travailleurs comme au psychologue de dire autrement et d'entendre ce qui ne se serait pas dit de cette façon un peu déplacée, adressée différemment, sans l'introduction d'un nouveau personnage.

Aux points théoriques retenus au premier temps de la méthode par Oddone :

- Le récit d'un segment de vie, obtenu par la méthode des histoires individuelles, ne permet pas d'avoir accès au processus de développement de l'expérience

- L'expérience de travail est faite de règles communes et de stratégies individuelles, mobilisées parfois inconsciemment, qui unissent et différencient les professionnels. La méthode des histoires individuelles ne peut y donner accès,

Nous pouvons ajouter ceux qui se dégagent de ce deuxième temps :

- La transmission à un pair ne permet pas d'avoir accès au comportement réel
- La transmission à un pair permet l'accès au modèle théorique formel, dominant ou idéalisé
- L'introduction d'un tiers, d'une nouvelle fonction, d'un nouveau personnage entre professionnels, déplace le discours convenu dans le milieu.

D) 3. Troisième temps de la méthode

« L'apparition d'un contre-délégué dans les ateliers et la découverte du modèle millérien de simulation du comportement nous ont conduits à expérimenter une nouvelle technique. Elle permet de reproduire le processus complexe qui porte les délégués à traduire dans des plans de comportement réels les images de l'usine et des hommes qui sont liés à leur expérience personnelle et à leur vision du monde. Elle consiste à demander à chaque sujet de donner des instructions à un moi-auxiliaire, à un sosie. Nous avons formulé notre demande dans les termes suivants : « s'il existait une autre personne, parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou autre organisation de travailleurs) de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ? » » (Oddone, 1981, p. 57).

Ce troisième ajustement de la technique aux objectifs poursuivis par Oddone, comprendre la manière dont les ouvriers développent une expérience, retient ce que nous nommons encore aujourd'hui la méthode des « instructions au sosie ». Cet autre personnage permettant le déplacement du discours de l'idéal vers le réel, trouvait dans l'ingéniosité d'Oddone une figure particulière : moi-auxiliaire, sosie identique physiquement à soi, permettant de soutenir le semblable tout en développant le différend. En effet, la consigne est explicite, le sosie introduit une distance de soi à soi, « une autre personne parfaitement identique à toi-même », pour mieux s'en rapprocher « de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre

que toi ». Le psychologue incarne cet autre. Il est dans l'action, le moyen, l'instrument au service de son propre but : comprendre comment se développe l'expérience des ouvriers.

Ce qu'obtient Oddone avec cette méthode est une image, une réplique du « comportement réel et total de l'individu (...) c'est-à-dire la représentation qu'il se fait de son propre comportement » (Oddone, 1981, p. 57). Il peut donc s'avérer qu'il existe « un écart entre comportement décrit et comportement effectif » (Idem.). Cet écart, Oddone le pense « partiellement comblé par le contrôle des faits et le témoignage d'autrui » et plus encore, il ne présente pas pour lui d'intérêt dans la mesure où ce qu'il cherche est la manière dont chacun réalise, enrichit et développe son plan-programme, la manière dont il guide l'action individuelle.

Ainsi, Oddone retiendra pour résumer, au troisième temps du développement de la méthode, ce que donner des instructions à un sosie signifie :

- « restructurer et ordonner des comportements particuliers dans un plan global,
- développer l'expérience la plus efficace possible par rapport à la façon dont le *problem solving* se pose dans l'entreprise,
- formaliser l'expérience informelle pour la rendre accessible » (Oddone, 1981, p. 58).

Du côté de la recherche en psychologie, il soutient que cette méthode permet de « produire des matériaux pour une psychologie du travail (ou mieux des travailleurs) apte à dépasser une approche analytique pour atteindre une vision de l'homme global » et ajoute : « Quand nous parlons d'approche globale de l'homme, nous savons pertinemment que l'on ne peut pas tout récupérer et que les parties qu'il est possible de recueillir doivent être appréciées en leur conservant l'équilibre que le sujet fixe entre elles » (Idem.).

Cette approche globale de l'homme, défendue par Oddone, s'oppose ici aux visions parcellisées encore dominantes à l'époque du rapport de l'homme à la tâche, à la machine, à la production. Il ouvrira, par ces travaux, une nouvelle voie pour la psychologie du travail, tenant pour essentiel le fait que la confrontation entre expérience individuelle et expérience collective, au cœur même des instructions données au sosie, soutient autant la formalisation, la transmission, que le développement de l'expérience.

II) L'instruction au sosie en clinique de l'activité, un autre déplacement entre Vygotski et Bakhtine

« Il sera question ici de ce que nous avons appris d'Ivar Oddone et de ce que nous en avons fait. Les deux dimensions sont en effet inséparables tant, chez lui, l'action l'emporte sur le reste. Le « nous » désigne ici l'équipe qui travaille au développement de cette tradition de recherche à la Chaire de psychologie du travail du CNAM, aussi bien dans la formation des psychologues du travail qu'en matière d'analyse sur le terrain » (Clot, 1999, p.43). Nous sommes en 1999 quand Y. Clot écrit cette introduction à l'article « *Ivar Oddone : les instruments d'action* ». En 1981, lorsque le travail de l'équipe de Turin et plus particulièrement celui d'Oddone est publié en France, c'est Y. Clot qui présentera l'ouvrage et accompagnera le lecteur français à sa découverte. En 1995, il relira les travaux d'Oddone à ses propres travaux de façon explicite dans l'introduction de « *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* » : « Après l'édition française du travail de I. Oddone et de ses collaborateurs, j'ai été longtemps associé aux travaux de l'équipe d'analyse pluridisciplinaire des situations de travail de l'université de Provence. Je suis confronté maintenant, comme enseignant du CNAM et chercheur au laboratoire associé à la chaire de psychologie du travail, à la diversité des expériences professionnelles des publics du conservatoire » (Clot, 1995/1998, p. 5).

Dans ce même ouvrage, Y. Clot reprend la méthode des instructions au sosie et la désigne comme une méthode d'autoconfrontation, une méthode de co-analyse du travail. Pour lui, il s'agit de développer des « tiers milieu » entre « communauté de travail et communauté scientifique », des dispositifs qui soutiennent la confrontation des sujets à leur activité dans un échange organisé, réglé et soutenu par le psychologue intervenant (Clot, 1995/1998, p. 180).

L'organisation de ce dispositif vise à permettre aux professionnels engagés de re-découvrir, à la façon d'Oddone, leur expérience en la regardant, dans ce nouveau cadre, d'un autre point de vue. La consigne d'Oddone, invitant à la transmission au sosie est un peu modifiée : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » (Idem.). Le terme sosie est introduit explicitement dans la consigne, le conditionnel d'Oddone, « s'il existait une autre personne... » est remplacé par un présent « suppose que je sois ton sosie ». Quand Oddone invitait à transmettre comment se comporter dans l'usine, Y. Clot invite le professionnel à transmettre

les instructions que le professionnel juge nécessaires (« les instructions que tu voudrais me transmettre » (Idem.). Là où le conditionnel est présent chez Oddone sous la forme « tu lui dirais », le futur est convoqué par « demain » chez Y. Clot.

La méthode est vivante, elle retient les objectifs d'intervention propres à de nos deux chercheurs autant que les impératifs des milieux dans lesquels ils interviennent. Si les choix théoriques d'Oddone ne sont pas repoussés, bien au contraire, par Y. Clot, ils sont pourtant développés par ses propres engagements.

Si Oddone a expérimenté une nouvelle technique pour chercher à comprendre le développement de l'expérience, Y. Clot en reprenant la « méthode du sosie » cherche à développer « une clinique des milieux de travail, entre activité et subjectivité », « à comprendre le travail entre activité et subjectivité » (Clot, 1995/1998, p. 180-181).

Méthode indirecte, l'instruction au sosie, reprise par Y. Clot s'adosse à la **tradition vygotkienne**. En transmettant à un sosie son activité, elle transite par un tiers. Cette transmission la distance, la sépare de son auteur, la rend alors regardable sous un autre point de vue parce qu'elle est justement regardée autrement par le sosie. « On notera que ce mode d'expérimentation « sépare » le sujet de son activité puisqu'un autre doit la faire sienne » (Clot, 1995/1998, p. 181). L'activité, devenue objet des transmissions, change de statut pour le professionnel et à l'activité réelle convoquée dans la situation s'ajoute, par le biais volontaire de la méthode, une activité d'analyse qui surgit invitée par la méthode et non directement par le professionnel. « Ainsi, dans notre expérimentation, à la première « triade vivante » du travail réel vient s'indexer une seconde triade « triade vivante ». Cette dernière dirige l'analyse des rapports entre le sujet et sa propre activité –objet du travail d'instruction– vers l'activité du « sosie » portant sur cet objet (Clot, 1995/1998, p. 181).

Chez Oddone, mais plus encore explicitement chez Y. Clot, le cadre dialogique adossé aux **apports bakhtiniens**, rend possible les développements que la méthode vise. « Du coup, la transmission rigoureuse des « instructions » à l'autre est médiatisée par le langage » (Clot, 1995/1998, p. 181). Dialogue organisé avec le sosie pour mieux dialoguer avec soi et avec les autres, les collègues, les pairs. Dialogue, dans un premier temps, avec soi par la médiation de l'activité du sosie, qui se développera successivement dans l'échange avec les pairs, dans la confrontation avec la trace enregistrée, avec la tâche de décryptage de l'enregistrement et la retranscription, puis d'écriture sous la forme d'un commentaire. Y. Clot souligne que « dans ce déroulement imprédictible, les mots ne se présentent pas comme des compagnons de route

de l'activité. Ils sont devenus des moyens de dépasser les obstacles. Le sujet, par le langage, dénoue les problèmes ou plutôt les déplace » (Clot, 1995, p.55).

Ces déplacements, que l'instruction au sosie provoque et soutient, ont été étudiés par L. Scheller dans deux contextes : celui qui nous intéresse ici, la formation des futurs psychologues du travail et l'intervention en milieu professionnel. Elle a soutenu la thèse suivante : « Qu'elle mette à l'épreuve un sujet dans l'espace circonscrit (mais non solitaire) de l'élaboration individuelle ou dans l'espace collectif d'une situation de travail en difficulté, la méthode des instructions au sosie réinjecte au niveau individuel et collectif une énergie certaine. Dans le premier cas, cette énergie est le résultat de l'attention spécifique portée au sens de l'activité propre. La conscience de ce sens fournira au sujet de nouveaux instruments de transaction pour affermir sa place dans le travail qu'il mène ou qu'il voudrait assurer. Ces instruments contribueront au développement de son langage intérieur, car les voix qui l'animent auront élargi la signification et les sens des mots qu'il possède pour penser la réalité. Dans le deuxième contexte, c'est une nouvelle perception de l'activité collective qui peut ouvrir au développement de stratégies d'action plus constructives et fondées pour tous. La source de cette énergie naît - c'est notre thèse - d'une connexion réussie entre mots et expérience. Cette connexion peut œuvrer pour que d'autres configurations entre ces deux dimensions hétérogènes (les mots et l'activité) élargissent le champ d'action subjectif et collectif » (Scheller, 2003, p.243). Le travail de recherche de Y. Clot et, dans son prolongement, la thèse de L. Scheller s'originent dans les deux sources théoriques de la clinique de l'activité : la psychologie historico-culturelle qui soutient le concept d'activité dirigée développé par Y. Clot et mobilisé comme unité de base pour saisir et analyser le développement (1999/2000, 2008) et le dialogisme baktinien, logé au cœur de la méthode des instructions au sosie que ces auteurs analysent.

Chapitre IV : Un cadre d'enseignement pour une hypothèse de recherche

Ce travail s'appuie sur différentes interventions qui nous ont amenées à mobiliser la méthode des instructions au sosie dans des cadres variés. En 2007, Y. Clot nous a sollicitée pour prendre en charge un groupe d'auditeurs, étudiants en psychologie du travail, dans le cadre de l'enseignement, « Clinique de l'expérience professionnelle : formation pratique ». **Nous avons rapidement pu noter, repérer et questionner de grandes différences entre l'usage de**

cette méthode en formation et dans les milieux professionnels avec des collectifs de pairs. Déjà analysée par L. Scheller (2003), dans le cadre de sa thèse, en confrontation avec l'intervention en milieu de travail, **nous souhaitons l'interroger ici, référée à la question de la transition professionnelle dans le cadre d'une mobilité choisie, d'une reconversion préparée par la voie de la formation.**

Dans notre travail, l'intervention s'inscrit dans un cadre théorique, méthodologique et institutionnel déjà élaboré et présenté précédemment : Il s'agit d'une action de formation et non d'une intervention en milieu professionnel. Les matériaux dont nous disposons sont les mémoires des auditeurs qui nous ont accordé leur autorisation de pouvoir les mobiliser. **Le cadre de cette recherche est celui d'une modalité particulière de transition professionnelle : la reconversion choisie et envisagée par la voie de la formation professionnelle hors temps de travail. Dans l'espace de cette transition professionnelle « positive », recherchée et désirée par les sujets, nous souhaitons interroger la place, le rôle, la fonction du métier exercé durant la période de formation, mais surtout dans ce contexte transitionnel.**

Les auditeurs suivant cette formation sont tous des professionnels en exercice, en cours de transition professionnelle ou encore de transition au cœur même de leur métier actuel par la reconfiguration de leur activité que le nouveau métier et le titre de psychologue peuvent leur permettre d'envisager.

Nos lectures et relectures des matériaux ont orienté directement nos recherches préalables tentant de répondre à une question empirique que nous formulions alors ainsi : **l'importance accordée, en clinique de l'activité, à l'entrée dans le métier, le processus qui l'accompagne (Clot 2008) peuvent-ils permettre de questionner, comprendre et analyser la « sortie du métier » ?** Nous supposons à travers cette interrogation que l'activité proposée, dans ce cadre de formation, pouvait être envisagée comme une activité permettant de « travailler » cette transition entre le métier exercé et celui souhaité, cette sortie du métier. « Etre du métier », « avoir le métier en soi », supposerait-il que quitter le métier serait risquer de perdre de quelque chose de soi ? Comment peut-on supporter cette rupture apparente ? Comment le sujet peut-il se déprendre de la relation qu'il entretient avec son métier si l'on considère l'importante que lui accorde la clinique de l'activité ?

Nous allons tenter d'analyser comment, dans le cadre particulier de la transmission de son activité à un sosie, proposée dans cet enseignement, la relation au métier exercé peut se

transformer en utilisation de ce métier comme ressource pour le métier envisagé. « Le sujet, au cours de cet exercice, essaye d'être ce qu'il pense qu'il devrait être, en se servant alors de sa situation professionnelle comme médiation, comme moyen d'action sur le sosie. » (Clot, 1999/2000, p.156). Le sujet « essaye d'être ce qu'il pense qu'il » voudrait être: Il est secrétaire, consultant, agriculteur, contrôleur des impôts, commercial, (...) et tous voudraient être psychologue du travail. C'est dans les questionnements qui suivent, dans les déplacements dialogiques que la méthode permet que chacun réalisera qu'il est du métier, qu'il participe à faire le métier mais aussi, qu'il peut en faire un autre parce qu'il n'est pas secrétaire mais exerce le métier de secrétaire. Entre « être » et « faire » c'est le statut de l'objet qui se modifie. Pour le sujet, passant de la relation au métier à l'utilisation de ce métier pour une autre activité, celle d'analyse, mais aussi pour un autre métier, celui de psychologue, peut se dégager alors un espace potentiel situé dans l'écart entre « être » et « faire ».

Y. Clot, dans la préface de l'ouvrage consacré à Le Guillant nous dit, complétant la proposition de Freud quant à la tâche pour chacun de se déprendre de ses parents : « la fonction psychologique du travail pourrait bien être alors de soutenir l'individu dans la réalisation de cette tâche de séparation en l'impliquant dans une histoire qui n'est pas la sienne, où il puisse faire « quelque chose de sa vie ». Il précise alors que « le travail perd bien sûr cette fonction psychique quand il n'est plus, pour les femmes et les hommes, en tant qu'activité concrète, une source d'altérité, un centre d'initiative et de créativité (...) la fonction psychologique du travail est d'incarner -sous certaines conditions- cette possibilité de déprise dans l'histoire du sujet grâce à la reprise, aux deux sens du terme, d'une histoire collective » (Le Guillant, 2006, p. 31). Le travail, sous certaines conditions, soutiendrait « la rupture entre les « pré-occupations » personnelles du sujet et les « occupations » sociales dont il doit s'acquitter » (Clot, 1999/2000, p.71). Partageant cet apport sur la fonction psychologique du travail, nous pouvons pourtant nous demander comment cette fonction psychologique peut-elle tenir en période de transition?

Nous envisagerons l'instruction au sosie comme le terrain de jeu des discordances entre deux métiers, deux genres qui rivalisent, deux métiers qui s'affrontent dans le sujet. C'est dans de cet affrontement quasi passionnel que nous nous proposons de repérer comment un futur, déjà présent dans l'engagement en formation, déjà possible à envisager, peut s'exprimer, se réaliser au travers de sentiments pluriels et contrastés.

L’instruction au sosie est envisagée, dans ce cadre, comme un dispositif permettant une réalisation, une mise en scène quasi théâtrale de cet affrontement de sentiments intenses et conflictuels. Ce conflit, extérieur autant qu’intérieur, exprimerait, par le choc de voix contradictoires, des sentiments ambivalents et soutiendrait, c’est notre hypothèse, le processus de transition professionnelle.

Le commentaire réalisé par le professionnel à partir des diverses traces de l’instruction s’inscrirait dans cette continuité, comme l’expression d’une nouvelle relation au métier désiré passant par des utilisations de l’objet-métier, comme moyen, instrument de résolution de ce drame ordinaire. Ce qui est quitté, abandonné, n’est pas envisagé comme une contribution à la constitution du passé, de l’histoire du sujet, mais comme un élément continuant d’agir dans le sujet au présent, et contribuant à son devenir.

Nous nous centrerons sur le conflit émergent entre les deux métiers, sur les affects qu’il convoque, sur les voix qui expriment ces sentiments contrastés comme autant de sources possibles à l’engagement dans une nouvelle relation par la transformation du passé et du présent. Ici, la destructivité, l’agressivité, le conflit, seraient envisagés comme la source potentielle d’activité à venir, comme l’avenir d’une transition. Nous analyserons les points cathartiques que notre cadre méthodologique favorise et qui semblent participer de la résolution de ce drame ordinaire : changer de métier pour changer de vie.

Chapitre V : Un cadre conceptuel pour penser le métier

I) Le métier : un concept

La reconversion, le changement de métier envisagé comme un moyen de développer sa vie, installe le métier au cœur de nos questions. Qu’est-ce qu’un « métier » pour celui et pour ceux qui l’exercent, pour celui qui souhaite s’en défaire, le quitter pour un autre et pour ceux qui restent et continuent à l’exercer ? Suivant notre cadre théorique en clinique de l’activité, nous proposerons d’éclairer le concept de métier à partir des travaux de Y. Clot, sans revenir aux diverses acceptions de ce terme dans d’autres disciplines scientifiques (sociologie, économie) ou encore au concept quotidien de métier qui se développe entre professionnels.

Y. Clot fait la tentative de proposer un « modèle psychologique et développemental du concept de métier » (Clot, 2008). Aux liens entre professionnels que le métier permet de développer, s'ajoute, pour Y. Clot, un lien d'une autre nature : un lien autour de l'objet produit, « la chose fabriquée ou le service rendu qui garde la trace de la qualité du travail » (Clot, 2008, p.257). Deux sortes de liens donc : le premier entre les hommes d'une même communauté professionnelle. Un premier lien interpersonnel à partir de ce que l'on fait et surtout de comment on le fait, qui rassemble ceux qui exercent le même métier, qui lie les gens de métier entre eux ; un second lien entre le travailleur et le monde par la médiation de cet « objet-lien », ce rapport à la production par l'objet produit et donc en rapport avec la division du travail, mais lien qui, s'il ne peut s'affranchir des pratiques sociales, s'en trouve développé par un investissement subjectif pris dans un rapport collectif (Clot, 2008, p.257). Deux liens qui tissent leur toile entre psychisme individuel et rapports sociaux, entre l'homme et le monde.

L'objet-lien, s'il relie celui qui le produit au monde, est aussi ce qui relie celui qui travaille aux organisations du travail et ce, même si l'on exerce son métier seul. Cette chose à fabriquer, à produire, est attendue suivant des prescriptions qui varient selon les époques, les cultures, les types d'organisations mais qui ne peuvent être absentes : de gabarit d'action pour l'artisan, au process de production ou au protocole dans les services, le métier prescrit et détermine les tâches à réaliser pour donner forme à cet objet qui ne fait lien que s'il répond aux attendus de ses destinataires. Cet attendu de métier est repris et « consigné dans les tâches prescrites » que les organisations, les institutions ou parfois même les destinataires ou les bénéficiaires, formalisent (Clot, 2008, p.258). Le métier est donc aussi impersonnel, donné, prescrit, qui permet à chacun de faire ce qu'il faut faire. Cette **dimension impersonnelle** du métier est tout à la fois un puissant moyen de contention de l'organisation sur les professionnels de métier et simultanément un formidable instrument d'émancipation potentielle, puisqu'elle fixe ce qu'il y a à faire, dégageant ainsi, pour les professionnels, la perception de possibles toujours plus vastes que le prescrit.

Tentant de définir l'architecture de ce concept de métier, Y. Clot l'inscrit dans une double activité : **une activité interpersonnelle et une activité personnelle**. Ces deux activités sont, nous dit notre auteur, porteuse d'un conflit vital. Loin du conflit stérile, il origine le métier dans une histoire vivante, jamais écrite d'avance, où ceux qui travaillent ont toujours leur mot à dire, leur geste à faire, leur objet à développer, leurs enjeux subjectifs autant qu'objectifs à défendre, débattre, discuter pour qu'ensemble, dans un métier donné, chacun puisse y faire

face individuellement, pour que chacun puisse construire un sens personnel à ce qui a déjà un sens collectif entre professionnels et un sens social, contribution à un service rendu à l'humanité.

Cette histoire qui relie ceux qui travaillent, qui leur permet de faire avec, à partir de ce qui a déjà été fait par d'autres avant, sans avoir à réinventer à chaque pas ce qui a déjà été réalisé et éprouvé, et qui soutient ce qui sera à venir, cette mémoire est ce que Y. Clot nomme la **dimension, ou instance transpersonnelle du métier**. Cette mémoire du métier est vivante et se transmet. Elle est un instrument d'action pour ceux qui exercent le métier. Elle est mémoire et projet pour l'avenir. Fragile et indispensable à ceux qui travaillent, « elle n'appartient à personne, est un moyen disponible pour tous et chacun, traverse les générations et même chaque professionnel » (Clot, 2008, p. 258).

Pris dans les conflits de ces quatre dimensions, le métier vit, se développe. Ces dimensions ne sont pas fixes ni étanches. Par exemple, la dimension impersonnelle, la tâche peut ainsi nourrir l'activité personnelle à l'égard du métier y compris dans une version contrariée, un regret, et finir par être à l'origine d'une nouvelle activité interpersonnelle qui, appuyée sur la mémoire transpersonnelle, peut, dans le meilleur des cas porter ses fruits et participer à faire évoluer la prescription. **Quatre dimensions, donc, entretenant des relations conflictuelles et toujours susceptibles de se délier et se relier dans des versions nouvelles, jamais fixées d'avance**. Cet exemple présente de nouvelles liaisons positives mais le risque est toujours possible de voir surgir des liaisons ou des déliaisons plus pathogènes. L'action en clinique de l'activité vise au travers de sa méthodologie et de ses méthodes, dont l'instruction au sosie, « à remettre le métier en mouvement jusqu'à la transformation de la tâche prescrite » se portant ainsi au chevet de ces mouvements, tentant de prévenir leur fixation dans des liaisons dangereuses autant pour la santé des travailleurs que pour celle du métier (Clot, 2008, p. 260). Cette action vise donc toujours le développement du métier comme voie de santé pour ceux qui l'exercent. Pourtant, dans le cadre de notre travail, les méthodologies sont mises au service de la sortie du métier pour l'entrée dans un autre, de l'échappée du collectif ordinaire de travail pour tenter de construire celui à venir, celui de futurs psychologues. D. Dessors, à ce sujet, parle joliment de cette « intention de parité » qui organise et soutient, autant pour les enseignants que pour les étudiants, la transmission du métier dans le cadre des reconversions (Dessors, 1997).

II) Entrer dans le métier et le quitter

Rien de tel, nous dit Y. Clot, que d'observer l'entrée d'un novice dans le métier pour avoir accès aux mécanismes du « développement du métier dans l'activité. Pour ce faire, on analysera, à l'aide de ce modèle multifonctionnel (celui du métier) le cycle d'intégration d'un novice dans le milieu professionnel. En effet, en suivant ce mouvement ordinaire on voit indirectement ce qu'est un métier. On voit comment il passe de l'extérieur à l'intérieur de l'activité individuelle et collective, comment il en sort aussi pour y retourner, si ceux qui travaillent s'y emploient » (Clot, 2008, p.262). Pour avancer dans notre recherche, ce cycle d'entrée dans le métier devrait nous permettre d'interroger, le moment venu, celui de la sortie du métier.

Pour Y. Clot, celui qui « entre dans une situation de travail sans la connaître n'a pas d'autres choix que de se tenir d'abord à la prescription qui est initialement sa seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire » (Clot, 2008, p. 262). La dimension impersonnelle du métier est donc, pour le novice, le premier instrument disponible pour l'activité en situation. Le métier, même appris en formation, ne peut se déployer qu'adossé aux prescriptions du milieu. Vient ensuite la confrontation entre ce que le novice tente de faire au plus près de la prescription et ce qu'il voit les autres faire. Ainsi s'engage pour le novice une activité de comparaison entre les différentes manières de faire. La dimension professionnelle personnelle de chacun se donne à voir comme autant de possibles. La « conjugaison » de ces différentes manières de faire, ces déclinaisons de la tâche, ne feront ressources pour le novice que si elles sont discutées avec les collègues. Dialogue qui contribue à installer les ressources de l'activité interpersonnelle, du collectif (Clot, 2008, p.263).

Cette dimension interpersonnelle du métier qui soutient, dès lors, l'activité du novice va encore le conduire vers des découvertes et des indispensables partages. Car, ce qui règle les actions de ses collègues, n'a pas toujours sa raison d'être dans la situation présente. C'est alors que surgissent l'histoire et la mémoire des trébuchements et faux-pas, des réussites, des aventureuses décisions, des risques pris par ceux qui ont travaillé avant, et qui règlent l'activité présente et à venir de tous. C'est ainsi que la dimension transpersonnelle du métier se livre peu à peu à celui qui arrive, rendant compte de ces développements, laissant ses traces de temps révolus dans l'activité de chacun.

D'abord impersonnel, puis interpersonnel et transpersonnel, ainsi le novice accède aux différentes instances du métier. Alors, enfin, « le sujet est préparé, par les libertés qu'il peut

maintenant prendre avec les trois métiers qu'il a endossés –et avec lesquels il peut jouer pour travailler- à l'exercice de la « responsabilité de l'acte ». Il peut prendre à son compte le devenir du métier » (Clot, 2008, p.264). A la fin de ce cycle, le métier soutiendra une activité professionnelle très personnelle, permettant l'activité du sujet au-delà de la réalisation du prescrit, lui permettant d'en faire un usage créatif, pour lui-même et pour les autres.

Le cycle du novice qui, tour à tour, entre dans le métier par la voie de sa dimension impersonnelle, donnée incontournable de l'activité à venir, puis dans sa dimension interpersonnelle, activité de confrontation et de compréhension des différentes manières d'agir d'autrui dans la situation, soutenu par la suite par l'histoire, cette mémoire transpersonnelle, formidable atout pour penser et agir, et enfin le déploiement d'une activité professionnelle si personnelle. Ce cycle participe de ce que l'on dit « être du métier ». Si « être du métier » implique l'incorporation du métier dans ses dimensions impersonnelles et transpersonnelles et génère des activités interpersonnelles et personnelles d'un genre particulier, alors comment s'en sortir, en sortir, quitter le métier sans perdre trop ? Sans se perdre ?

Que garde-t-on, en soi, du métier après-coup ? Nous pouvons envisager que les activités interpersonnelles et personnelles, celles qui développent ces deux dimensions du métier, cessent dès lors que le sujet n'agit plus, quitte le milieu. **Le sujet n'est jamais assigné à une place et toute mobilité liée à un développement du sujet et du monde conduit à penser l'activité comme espace inachevé : là où le sujet agit, il existe d'autres possibles. Le réalisé, aussi difficile soit-il pour le sujet, n'est pas que résidus, il est réserve pour une vitalité toujours possible. C'est sur ce présupposé que nous poursuivrons ce travail en ouvrant nos confrontations théoriques à divers auteurs traitant chacun, de leur point de vue, la question suivante : Peut-on créer à partir d'un donné ?**

Notre cadre clinique semble exacerber les sentiments relatifs à une activité professionnelle qui n'apparaît plus défendable pour le sujet souhaitant quitter son métier. Peut-on envisager ce dispositif de formation comme un cadre clinique permettant de quitter le métier, de s'en affranchir tout en faisant le moyen de son changement de vie. Loin d'un vécu à oublier, le métier réalisé peut-il être ressource d'avenir ?

DEUXIEME PARTIE : CONFRONTATIONS THEORIQUES

Nous allons dans ce chapitre, engager une confrontation théorique entre les travaux de Winnicott, Wallon, Vygotski et Léontiev. Malgré la différence épistémologique évidente entre ces auteurs, leurs différences fondamentales, nous tenterons d'ouvrir des espaces de dialogues possibles qui devraient nous permettre de soutenir théoriquement notre travail sur les activités transitionnelles. Nous assumerons la place très importante que nous avons accordée à Winnicott en tant que « nouvel invité » dans ce dialogue déjà initié entre nos autres auteurs.

Chapitre I. Winnicott, l'objet transitionnel pour résoudre le premier drame ordinaire du développement du bébé : être seul, séparé de sa mère

Il n'est pas sans risque dans un travail comme celui-ci de tenter de relier « dans une troisième aire » ce qui théoriquement et épistémologiquement a été conçu séparément. Cette tentative risquée pourrait s'avérer être un jeu dangereux, nous essaierons d'éviter cet écueil et espérons qu'il sera créatif en s'autorisant à relire et éclairer d'un autre point de vue les apports de Winnicott afin d'engager un dialogue avec notre cadre théorique de référence. Des tentatives nombreuses ont par ailleurs déjà été menées dans ce sens ; nous n'en citerons que certaines mettant en lien les travaux de Winnicott et de Vygotski afin d'envisager, dans des perspectives différentes des nôtres, une conception ludique de l'imagination pour appréhender les pratiques sociales (Zaccari-Reyners, 2003), un dialogue entre ces deux auteurs à partir de la créativité dans la construction des savoirs (Da Silva, 2006), ou encore la place du jeu dans la construction sociale de la réalité (Gaussot, 2001).

I) Winnicott, un autre objet ?

H. Sauguet, en préfaçant « De la pédiatrie à la psychanalyse » souligne les nouveaux concepts apportés par Winnicott et précise la prudence à avoir face à celui d'objet transitionnel : « L'un d'eux cependant mérite une attention toute particulière en raison de son adoption quasi unanime : c'est celui **d'objet transitionnel. Le terme désigne les objets –couches, oreillers, ours – investis à la fois de la libido narcissique et objectale, par lesquels l'enfant passe du premier jeu érotique avec son corps ou celui de la mère aux jouets et plus tard au**

travail, aux marottes, etc. » (Winnicott, 1992/1953, p. 12). Winnicott s'en défendait aussi : « On comprendra je l'espère que je ne me réfère pas exactement à l'ours en peluche (...). Ce qui m'intéresse c'est la première possession et l'aire intermédiaire entre le subjectif et ce qui est perçu objectivement » (Winnicott, 1992/1953, p. 171).

L'objet transitionnel, concept introduit et développé par Winnicott, est un objet particulier de par l'usage qu'en fait le bébé, l'enfant, puis l'homme tout au long de sa vie. Nous allons donc voir en quoi cet objet est spécifique et comment il se distingue des autres objets.

I) 1. De l'union à la relation d'objet

Winnicott étudie le mouvement développemental qui conduit le bébé à percevoir le monde. La perception d'une réalité extérieure différente de la réalité intérieure s'inaugure sur un paradoxe fondateur : « Le trait essentiel dans le concept des objets et des phénomènes transitionnels, est *le paradoxe et l'acceptation du paradoxe* : le bébé crée l'objet, mais l'objet était là, attendant d'être créé et de devenir un objet investi » (Winnicott, 2000/1969, p.235) et Winnicott précise qu'un accord entre le bébé et la mère s'installe afin d'accepter ce paradoxe sans jamais tenter de le résoudre, un accord sur le fait que la question de savoir si l'enfant a conçu l'objet ou s'il lui a été présenté de l'extérieur ne sera jamais posée.

A partir de la première relation d'objet du bébé avec le sein de sa mère, Winnicott étudie le mouvement qui part de la fusion, de l'union du bébé avec sa mère jusqu'au moment où une relation avec elle, en tant que personne distincte de lui, est possible. Dans l'étude de ce mouvement qui permettra au bébé de se différencier d'avec sa mère, Winnicott tente d'élargir la définition « de la nature humaine en termes de relations interpersonnelles » qui ne lui semble pas satisfaisante. Il reprend la définition de l'individu constitué en unité avec « une membrane délimitant un dehors et un dedans » dont « on peut dire qu'il a une réalité intérieure (...) » et ajoute, « si cette double définition est nécessaire, il me paraît indispensable d'y ajouter un troisième élément : dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure » (Winnicott, 2000/1969, p.29-30). La troisième aire, ainsi avancée, sera étudiée par Winnicott à partir de la première relation du bébé avec sa mère marquant le passage de l'état fusionnel à l'état relationnel possible. Du bébé créateur du monde au bébé relié au monde, Winnicott étudie la première

relation d'objet dans l'aire intermédiaire, première possession « non-moi », premier usage de l'objet pour supporter la séparation.

Pour avancer encore, il introduit les concepts d'objet transitionnel puis de phénomène transitionnel. Ces concepts permettent de distinguer l'objet interne (concept mental), l'objet externe appartenant à la réalité partagée et l'objet transitionnel situé dans le vaste espace entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu. Il apporte, par ces recherches, un autre point de vue sur la conception freudienne du développement qui va du principe de plaisir au principe de réalité. L'analyse de la relation du bébé avec son premier objet, le sein maternel, et le développement de cette relation en utilisation du sein en tant qu'objet transitionnel, ici envisagé comme la première possession du bébé, permet à Winnicott d'avancer dans la compréhension du processus qui permet au bébé de sortir d'un état de fusion avec sa mère jusqu'à aboutir à une perception plus objective du monde. L'environnement et les objets de la réalité partagée jouent, dans ce processus, un rôle essentiel que l'approche winnicottienne souligne et revendique.

I) 2. De la relation d'objet à l'usage de l'objet

Winnicott, à partir de l'étude de la première relation objectale, souligne la nécessité de repérer, distinguer et identifier le « mouvement qui conduit de la relation aux objets subjectifs fermée sur elle-même jusqu'au domaine de l'utilisation de l'objet » (Winnicott, 2000/1969, p. 234). Si la relation d'objet peut s'envisager comme référée à un mode d'expérience subjective du sujet, il n'en est pas de même pour l'utilisation de l'objet qui s'ancre sur l'expérience vécue de la séparation. Winnicott pose la relation à l'objet comme un préalable à son usage, mais insiste sur le fait que son usage n'est en aucun cas réductible à cette relation. Elle est indispensable, elle est le socle sur lequel peut se développer un usage possible de l'objet. Pour que le sujet fasse usage de l'objet, il faut que la relation à l'objet soit acquise et qu'à cette relation s'ajoute « de nouveaux traits concernant la nature et le comportement de l'objet » (Winnicott, 2000/1969, p.234). La nature de l'objet est ici posée comme essentielle car elle confirme son appartenance au monde objectif, à la réalité partagée. L'objet dont il est question, pour Winnicott, est un objet « réel ». C'est cette appartenance au monde réel qui confère à l'objet la possibilité d'être utilisé par le sujet. Il ne s'agit pas pour Winnicott d'un faisceau de projections, mais bien d'un objet réel, perçu et identifié par d'autres, un objet

appartenant à la réalité extérieure du sujet avant même d'être un objet pour le sujet. Cette précision est essentielle en ce qui nous concerne, car l'objet dont on parle ici, sa nature extérieure au sujet et son comportement, font de l'utilisation potentielle de l'objet par le sujet, quelque chose de fort différent de la relation que le sujet entretient avec les objets.

Dans cette énonciation d'une différence entre la relation à l'objet et l'usage d'un objet, Winnicott avance encore en affirmant que la relation à l'objet est plus aisée à étudier pour l'analyste que l'usage de l'objet. En effet, la relation, construction du sujet, est un phénomène qui lui appartient totalement, elle relève de la réalité intérieure, terrain privilégié de la psychanalyse. Apportant la réalité extérieure comme support, palette et même source des objets potentiellement utilisables par le sujet, Winnicott impose à la psychanalyse la prise en compte de l'environnement dans le cadre de l'étude des usages que le sujet fait des objets du monde, des objets partagés. Il formule ainsi cette invitation : « Si ce que j'avance là est vrai, l'étude du thème de la relation sera un exercice beaucoup plus facile pour l'analyste que celui de l'usage; on peut en effet voir dans la relation un phénomène du sujet et la psychanalyse aime toujours être à même d'éliminer tous les facteurs de l'environnement, sauf lorsqu'on peut en parler en termes de mécanismes projectifs. Mais, en ce qui concerne l'usage, il n'y a pas d'échappatoire possible : l'analyste doit prendre en considération la nature de l'objet, non en tant que projection, mais que chose en soi. » (Winnicott, 2000/1969, p.234). Ainsi, dans l'usage transitionnel d'objet du monde, il y a, pour notre auteur, le présupposé de l'existence de l'objet indépendamment du sujet, sa permanence au-delà de son usage et son existence antérieurement à sa relation au sujet. Si la relation à l'objet peut donc être décrite en référence au sujet individuel, l'utilisation de l'objet transitionnel renvoie à un objet situé dans la réalité extérieure. Winnicott distingue ici des objets qui pourraient être tantôt distincts, tantôt confondus selon qu'ils seraient pris dans une relation d'objet par le sujet et donc qu'ils n'auraient pas d'existence à avoir nécessairement dans le monde objectif, ou qu'ils feraient l'objet d'un usage par le sujet et donc qu'ils appartiendraient alors nécessairement à la réalité extérieure. Un objet, appartenant à l'environnement du sujet, pourrait ainsi être pris dans une relation objectale et dans ce cas, c'est à travers le faisceau de projections du sujet sur l'objet que le sujet entrerait en relation avec l'objet. De même, un objet n'appartenant pas à la réalité extérieure, mais résultant des projections du sujet pourrait devenir support d'une relation objectale. Si l'on suit Winnicott, il n'en est pas de même pour l'usage transitionnel de l'objet par le sujet qui renvoie exclusivement à l'utilisation d'objets appartenant à la réalité partagée.

L'objet dont il s'agit ici a bien une existence indépendamment du sujet qui l'utilise et sa permanence n'est pas liée au temps où le sujet en fait usage.

Pour Winnicott, l'utilisation de l'objet n'est pas une capacité innée du sujet, cette utilisation dépend des habiletés à utiliser des objets développées par le sujet. Il précise, pour compléter cette idée que le sujet doit développer la capacité à faire usage des objets, que ces acquis ne sont pas stabilisés et qu'ils sont dépendants de l'environnement et de sa facilitation à soutenir ce processus. (Winnicott, 2000/1969).

L'idée d'un processus de maturation nécessaire à soutenir le développement de cette capacité à faire usage de l'objet, Winnicott la relie autant aux capacités du sujet qu'à celles de l'environnement qui peut s'avérer plus ou moins facilitateur. Idée à laquelle il ajoute le fait que ce processus ne peut être tenu pour acquis une fois pour toute. Winnicott ne réfère pas le passage, de la relation à l'utilisation de l'objet, à une dimension du développement génétique. Ce mouvement est pour lui le résultat d'un processus de maturation, un résultat dépendant de l'environnement donc sans cesse remis en question, mais aussi sans cesse rendu possible par les offres du milieu.

Dans ce processus qui va de la relation à l'utilisation de l'objet, Winnicott introduit un concept essentiel dans sa théorie des objets et phénomènes transitionnels : l'agressivité. Nommée « agressivité », la dénomination du concept se verra discutée par Winnicott lui-même au fil des années. Son nom variera mais sa fonction créatrice de la qualité de l'extériorité et de la permanence de l'objet restera un point central de sa thèse.

D) 3. La pulsion destructrice, créatrice de la qualité d'extériorité et de permanence de l'objet

La pulsion destructrice du bébé qui s'exerce à l'encontre de l'objet n'est pas une agressivité au sens commun du terme. Il s'agit d'une tentative infructueuse de destruction de l'objet. Résistant à cette attaque du bébé, l'objet survit et n'applique pas de représailles. C'est alors que, pour le bébé, il sera perçu comme objet non-moi, ayant une existence propre. Objet du monde partagé, il sera disponible, potentiellement utilisable par le bébé. Pour Winnicott, cette agressivité qu'il nommera plus tard destruction, a un rôle central dans sa théorie du développement émotionnel. Elle est le pivot de ses concepts principaux : l'utilisation de l'objet, les phénomènes transitionnels et la créativité. Dans un bon environnement, elle

s'intègre dans la personnalité individuelle comme une énergie au service du travail et du jeu. Il précise : « **A l'origine, le comportement agressif est presque synonyme d'activité** » (Winnicott, 1992/1958, p. 151). Le terme même d'agressivité lui pose un problème « **une certaine confusion peut naître de l'emploi du terme *agressivité* alors que nous voulons dire spontanéité** » (Winnicott, 1992/1958, p. 167). Dans d'autres articles, il utilise motricité ou encore *avidité* mais, dans ce cas il souligne que le terme réduit à un « amour oral » cette « fusion originelle entre l'amour et l'agressivité » (Winnicott, 1994/1957, p.107).

Il distingue deux racines différentes de la vie pulsionnelle : La racine agressive et la racine érotique. La racine agressive est posée comme le pivot de la créativité, du jeu et des expériences culturelles dont il dit qu'elles « apportent à l'espèce humaine cette continuité transcendant l'expérience personnelle » (Winnicott, 2002/1967, p. 185-186). Il souligne que lorsque l'enfant devient une personne, qu'il y a intégration de la personnalité, il y a union du potentiel de motricité (issu de la racine agressive) avec le potentiel libidinal (issu de la racine érotique). Mais cette union n'est pas totale, elle laisse une partie du potentiel de motricité, d'activité disponible. Ce potentiel d'agressivité non fusionné a besoin de trouver une opposition, « il a besoin de se mesurer à quelque chose pour ne pas rester sans objet et menacer la santé » (Winnicott, 1992/1958, p. 161). Le destin de ce potentiel d'agressivité non fusionné, dans le cas d'un être bien portant, dans un environnement favorable, mène à un certain plaisir à rechercher l'opposition. Il n'en est pas de même lorsqu'il y a une action envahissante de l'environnement « pouvant entraîner un état de dépendance, dont l'individu risque de ne pas s'affranchir » (Winnicott, 1992/1958, p. 161).

Cette grande quantité d'agressivité non unifiée, non fusionnée court toujours le risque de ne plus être du côté de la santé en cas de fort envahissement de l'environnement du sujet. Winnicott souligne que ces cas d'environnements envahissants conduisent à « une motricité [une activité] en réaction à l'environnement » (...) et à la « dissimulation du self authentique, conduisant à développer « un faux self bien adapté à la société, au point que la société pense que le faux self est le vrai et que le sujet souffre d'un sentiment de futilité » (Winnicott, 1992/1958, p. 161).

Winnicott précise que « c'est cette impulsivité et l'agressivité qui se développe à partir d'elle [l'opposition rencontrée] qui font que l'enfant a besoin d'un objet externe ». « Le mouvement impulsif s'étend et devient agressif lorsque l'opposition est rencontrée » dit Winnicott mais il souligne que « cette expérience a un aspect de réalité et elle peut aussi s'unir très facilement aux expériences érotiques » (Winnicott, 1992/1958, p.167, 168).

A ce point, nous pouvons retenir que c'est l'opposition rencontrée dans le milieu qui réveille le potentiel agressif, lequel s'exerçant à l'encontre de l'objet, celui-ci résiste ou non à cette destructivité toujours possible. L'environnement, la mère le plus souvent, confronte le bébé à un drame ordinaire, celui de la séparation. Drame que le bébé surmontera par sa première rencontre avec un objet « non-moi ». Cette résolution du drame est conditionnée par la capacité de l'objet à résister à l'agressivité que le bébé déploie à son égard.

D) 4. De l'illusion à l'objet transitionnel : Le drame de la perte de l'omnipotence

Winnicott sera le premier psychanalyste à s'intéresser aux objets de la réalité partagée. Sortant ainsi de la définition freudienne de l'objet de la pulsion, il introduit le concept d'objet transitionnel pour interroger le processus d'acquisition progressive, par le bébé, d'une indépendance « relative » (Winnicott, 1970/1965).

Indépendance car, au début de la vie du bébé, la mère, par sa présence et son adaptation anticipée aux besoins de son petit, lui offre, avant même que n'émerge la tension du désir, ce dont il a besoin : le sein. Cette apparition opportune du sein installe le bébé dans l'illusion que ce sein est une partie de lui-même. « Cette omnipotence » du bébé « est presque un fait d'expérience » (Winnicott, 2002/1953, p.44). L'offre de la mère, la présentation du sein, si elle coïncide exactement aux besoins du bébé, c'est-à-dire si c'est au bon endroit, au bon moment, donnera au bébé « les possibilités suffisantes d'illusion », illusion qu'une réalité extérieure existe, réalité qui est moins portée sur l'objet que sur la possibilité que le bébé pense avoir de créer cette réalité extérieure. « A ce moment-là, le téton apparaît et il [le bébé] peut sentir que c'était cela qu'il hallucinait. Ainsi ses idées s'enrichissent de détails réels dus à la vue, au toucher, à l'odorat, et la fois suivante, ce matériel est utilisé dans l'hallucination. C'est ainsi que s'édifie peu à peu sa capacité de faire apparaître ce qui est, en fait, disponible » (Winnicott, 1945/1992, p.67). Créée ou donnée, l'essentiel est ici que la réalité extérieure existe alors pour le bébé quelque soit son mode de conception.

Winnicott souligne qu'à ce stade on ne peut pas parler d'échange entre la mère et le bébé, sauf si l'observateur s'illusionne lui-même. Mère et bébé entretiennent cette confusion, car le bébé boit au sein qu'il a créé et qui est partie de lui-même et la mère donne le sein à un bébé qui est partie d'elle-même. Mais cet état est temporaire et la mère sait qu'elle devra sevrer son bébé

un jour ou l'autre, même si elle participe un temps à maintenir cette illusion. Sa tâche sera, après avoir entretenu l'illusion, de progressivement désillusionner son bébé, lui imposant alors le drame fondateur d'être seul, séparé d'elle. Ainsi, la mère, après avoir contribué à installer chez le bébé l'illusion que ce qu'il crée existe vraiment, le bébé entrera dans cette aire intermédiaire entre illusion et désillusion pour parvenir à dépasser ce drame ordinaire indispensable à son développement. « Il faut que cette aire intermédiaire soit pour qu'une relation s'inaugure entre l'enfant et le monde » (Winnicott, 2002/1953, p.48).

« Ce n'est pas l'objet, bien entendu, qui est transitionnel. L'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'état d'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparer » (Winnicott, 2002/1953, p.50).

L'objet transitionnel ainsi défini comme symbole de la transition entre union et relation, se retrouvera tout au long de la vie, sous des formes variées, ouvrant ainsi une voie au développement et à l'expérience de l'individu dans cette aire intermédiaire. **Nous retiendrons que c'est cette lutte pour parvenir à supporter la séparation qui s'impose, pour supporter d'être seul, qui conduit le bébé à faire usage d'objets transitionnels.**

De la mère qui accepte, soutient et entretient l'illusion de la créativité chez son bébé à la mère qui accepte d'être utilisée, se situe cette aire intermédiaire. Son existence est très fortement liée à la « continuité (dans le temps) de l'environnement extérieur et d'éléments particuliers dans l'environnement physique, tel l'objet (ou les objets) transitionnel(s) » (Winnicott, 2002/1953, p. 48). La mère acceptera, si l'on peut dire, de laisser son bébé faire l'expérience progressive de l'indépendance passant par un renoncement progressif à satisfaire, de façon anticipée, les besoins alimentaires, de soins et de présence auxquels son bébé aspire. Dans cet espace dégagé par la mère, le bébé fera peu à peu l'expérience d'émotions fortes liées à la distance que la mère impose et qui le conduira d'un état de fusion à une séparation d'avec sa mère. Il s'agit d'un « processus de transition, à partir d'une dépendance absolue à sa mère conçue comme objet subjectif (...) vers une indépendance relative par rapport à un autre objet et vers une relation avec cet autre objet » (Phillips, 2008, p.187).

Dans ce processus de transition de la fusion à la séparation, de la dépendance à l'indépendance, de l'illusion à la réalité objectivement perçue, l'objet joue chez Winnicott, un rôle essentiel dans le processus de développement du bébé. L'objet supporte une activité particulière, un phénomène transitionnel qui permet au bébé de dépasser le drame qu'il vit alors. Rôle de l'objet que Winnicott réaffirme pour l'adulte à travers son expérience de thérapeute, mais aussi dans la vie ordinaire à travers les objets culturels.

A ce point nous pouvons retenir que la réalité partagée n'est pas chez Winnicott la tentative d'une objectivation collective d'un réel, mais le partage des illusions (préoccupations personnelles) avec autrui. Les illusions ainsi nommées, combinent à la fois ce qui est désiré par le sujet et ce qui est réel y compris dans des formes les plus éprouvantes pour le sujet. Lorsqu'elles se partagent, c'est qu'entre le désir et le réel, se dessine une aire, un espace intermédiaire où le créé de chacun peut se rencontrer dans un réel partagé, le donné. « Nous pouvons respecter une *expérience illusoire*, nous pouvons aussi, si nous le désirons, nous unir et former un groupe ayant pour base l'affinité de nos expériences illusoires. C'est même là une racine naturelle de la constitution de groupes humains » (Winnicott, 2002/1953, p.31).

I) 5. Les qualités particulières de la relation à l'objet transitionnel

Dans l'étude des stades de développement du bébé, de la fusion, à la perception de la mère ou du sein de la mère comme objet extérieur, conduisant à la personnalisation, Winnicott attribue à l'objet un rôle essentiel (Winnicott, 1945/1992). Support de l'illusion, l'objet est alors la mère elle-même qui s'offre à la création du bébé et à son omnipotence. Dans son travail de désillusionnement de son bébé quant à sa capacité à la créer, la place est laissée à un objet « partiel », le sein perçu alors par le bébé comme extérieur. Premier objet réel, il est envisagé comme la première possession « non-moi » du bébé et le début de la capacité à faire usage des objets. Le bébé ne peut le détruire, il n'est plus dans l'aire intérieure, le monde interne du bébé. Il reste potentiellement destructible dans ses fantasmes, mais sa qualité d'extériorité acquise par sa résistance aux tentatives de destruction et sa continuité d'apparition quand c'est nécessaire l'installe dans un monde réel et partagé. A partir de cette première possession d'un objet non-moi se développe chez le bébé la capacité à utiliser des objets. Cette capacité s'étendra alors à des objets matériels, offerts par l'environnement, des offres qui se multiplieront à mesure que l'enfant grandira, deviendra adolescent, puis adulte.

Entre ce premier objet perçu comme non-moi qu'est le sein, et l'usage des objets du monde pour affronter le dramatique écart entre ce qui est donné et ce qu'on attend, ce qu'on espère, se situe un espace de transition que Winnicott a exploré et théorisé à la lumière de cas clinique. Il explique ainsi l'apport du concept central de sa théorie : « J'ai introduit les expressions « objet transitionnel » et « phénomène transitionnel » pour désigner l'aire

d'expérience qui est intermédiaire entre le pouce et l'ours, entre l'érotisme oral et la relation objectale vraie, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a déjà été introjecté, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de cette dette (« dis merci ! ») (Winnicott, 1992/1953, p. 170).

Du sein créé au sein perçu comme objet non-moi que le bébé peut utiliser mais qui n'est pas toujours disponible, un premier cap est franchi dans la perception du monde pour le bébé. Il s'agit alors pour lui de s'engager sur le long chemin qui va de la dépendance à l'indépendance relative. Pour cette épopée, le bébé trouve après son propre pouce, à portée de main, prêts à être utilisés, des objets déposés par la mère qui permettront de supporter d'être seul. « On trouvera une grande diversité dans la suite des faits qui va des activités du nouveau-né mettant les doigts à la bouche jusqu'à l'attachement à un jouet en peluche, à une poupée ou à un jouet moelleux, ou bien à un jouet dur » (Winnicott, 1992/1953, p. 170). Winnicott note combien la littérature psychanalytique a étudié les passages main-bouche, main-sexe, mais moins « le progrès qui aboutit au maniement des objets vraiment « non-moi » » (Winnicott, 1992/1953, p.172). Il s'en chargera et l'association de son nom au « doudou » du bébé s'est largement diffusée chez les parents, les éducateurs et spécialistes de la petite enfance : Winnicott ou le psychanalyste de l'ours en peluche.

Ce maniement, par le bébé, des objets transitionnels est un usage spécifique pour lequel Winnicott va établir une liste des **sept particularités de la relation à l'objet transitionnel**. Nous les mobiliserons à plusieurs reprises au cours de ce travail :

- 1. « L'enfant s'arroge des droits sur l'objet et nous sommes d'accord pour cette prise de possession. Néanmoins, dès le début, on note une certaine annulation de la toute puissance.**
- 2. L'objet est affectueusement câliné, il est aimé avec passion et mutilé.**
- 3. L'objet ne doit jamais changer à moins que ce ne soit l'enfant lui-même qui le modifie.**
- 4. L'objet doit survivre à l'amour instinctuel et aussi à la haine, et si c'est le cas, à l'agressivité pure.**
- 5. Pourtant, il faut que, pour l'enfant, l'objet paraisse communiquer de la chaleur, ou être capable de mouvement, ou avoir une certaine texture, ou pouvoir faire quelque chose qui témoignerait d'une vitalité ou d'une réalité qui lui serait propre.**

- 6. De notre point de vue, l'objet vient de l'extérieur, mais il n'en est pas de même du point de vue de l'enfant. Pour lui, il ne vient pas non plus du dedans ; ce n'est pas une hallucination.**
- 7. Cet objet est voué au désinvestissement progressif, de sorte qu'avec les années il n'est pas tant oublié que relégué dans les limbes. J'entends par là qu'au cours du développement normal l'objet transitionnel n'entre pas « dedans » et que le sentiment qui s'y rapporte n'est pas nécessairement refoulé. Il n'est pas oublié, et on ne porte pas son deuil. Il perd sa signification, et ce, parce que les phénomènes transitionnels sont devenus diffus, se sont répandus sur tout le territoire intermédiaire qui se situe entre « la réalité psychique intérieure » et le « monde extérieur dans la perception commune à deux personnes » ; autrement dit, parce qu'ils recouvrent tout le domaine de la culture » (Winnicott, 1992/1953, p. 174).**

Nous reviendrons sur ces particularités de la relation à l'objet transitionnel, mais retenons déjà le caractère universel de l'objet transitionnel. Winnicott le propose comme inhérent au développement affectif normal, comme la voie et le mode de résolution des drames inévitables du développement. Sa perspective d'étude, qui n'est pas de partir de l'analyse de situations psychopathologiques, mais d'une connaissance partagée de l'enfant, lui permet d'aboutir à une conception universelle des phénomènes transitionnels. Il s'appuie sur ce caractère universel et l'exprime ainsi : « Tous ceux qui sont en contact avec des parents et des enfants connaissent une quantité infinie de matériel clinique varié qui illustre l'objet transitionnel » (Winnicott, 1992/1953, p.175-176). Winnicott au travers de divers articles offre une palette de la diversité des exemples d'objets pouvant être choisis comme objet transitionnel par le bébé : lapin, ours, âne, mouton en peluche, petit morceau de laine, couverture, maillot, bruits, gazouillis, babillements... (Winnicott, 1992/1953). La mère peut, dans certains cas, servir elle-même d'objet transitionnel.

Plus que les particularités de l'objet en tant que telles, ce sont ces phénomènes que Winnicott étudie. Il interroge la localisation, l'espace où chacun peut, toute sa vie durant, utiliser ces objets transitionnels. Il situe cet espace dans une aire-tiers, une zone intermédiaire, un espace transitionnel entre le dedans et dehors : « Ainsi, que faisons-nous lorsque nous écoutons une symphonie de Beethoven, que nous allons en pèlerinage, que nous lisons au lit *Troilus et Cressida* ou que nous jouons au tennis ? que fait un enfant, assis par terre, qui s'amuse avec ses jouets sous le regard attentif de sa mère ? Que fait un groupe d'adolescents participant à une séance de pop ? Il ne suffit pas de dire : que faisons-nous ? Il faut aussi poser la question :

où sommes-nous (si nous sommes vraiment quelque part) ? Nous avons utilisé les concepts du dedans et du dehors et nous en cherchons un troisième. » (Winnicott, 1971/2002, p.195).

Il nous semble ici essentiel de souligner que ce ne sont pas les objets utilisés qui présentent des caractéristiques communes. En effet, entre l'œuvre d'art et le jouet il ne peut y avoir de confusion, d'assimilation. Ce que Winnicott souligne, c'est que c'est le phénomène que le sujet crée en utilisant l'objet donné qui est comparable. Dans ces exemples, de la symphonie au jeu de l'enfant, sous le regard de l'autre, c'est la fonction du phénomène transitionnel qui peut être comparée. Pour l'adulte emporté par sa lecture, son écoute musicale comme l'enfant par son jeu, c'est la tentative de supporter les drames ordinaires humains qui se trouve, de façon similaire, potentiellement engagée par l'usage d'objets de la réalité pouvant supporter les sentiments que les drames ordinaires de la vie imposent.

Si cette aire est présente tout au long de la vie, Winnicott souligne son caractère indispensable pour le développement de l'enfant : « Dans la petite enfance, cette aire intermédiaire est indispensable à l'instauration d'une relation entre l'enfant et le monde. Elle est rendue possible par un maternage suffisamment bon au stade critique primitif. La continuité (dans le temps) de l'environnement physique, tels que l'objet transitionnel ou les objets transitionnels, c'est là l'essentiel » (Winnicott, 1992/1953, p. 184). Cette aire est celle qui permet à chacun de résoudre les drames ordinaires de la vie et, si elle est conditionnée à l'environnement suffisamment bon des premiers instants de la vie, elle contiendra toujours la promesse d'une résolution possible.

I) 6. La place d'Autrui dans la relation à l'objet et à l'objet transitionnel

I) 6. 1. La mère

Nous allons, après avoir posé le cadre de la théorie de Winnicott sur le passage de la relation à l'usage des objets chez le bébé, interroger la place, le rôle et la fonction des autres dans cette relation. Elle est présente dans l'ensemble de l'œuvre de notre auteur sans être étudiée de façon isolée. Qui est l'autre, comment influence-t-il ou agit-il dans le mouvement qui permet

au bébé de passer de la relation fusionnelle avec un autre indistinct de soi à la personnalisation? Comment intervient-il dans le passage de la relation à l'usage des objets et la perception de la réalité qui conduit le bébé à une indépendance relative à l'environnement, à sa mère ?

En 1945, définissant l'objet principal de son exposé « Le développement affectif primaire » fait à la Société britannique de Psychanalyse, Winnicott annonce que son intervention portera sur « la thèse selon laquelle le développement affectif primaire de l'enfant, avant que l'enfant se connaisse (et donc connaisse les autres) – comme la personne totale qu'il est (et qu'ils sont) – a une importance vitale : en fait nous trouvons là les clefs de la psychopathologie des psychoses ». (Winnicott, 1992/1945, p. 61-62). Dans cet article, c'est à travers l'étude de cas de patients psychotiques, que Winnicott interroge le fait de tenir pour évidence ou certitude la localisation de soi dans son propre corps. Il cite le cas d'une patiente psychotique en analyse qui parvint à dire qu'étant petite « elle pensait que son jumeau à l'autre bout du landau était elle » (Winnicott, 1992/1945, p. 62).

Mais si dans le cas des psychotiques, la perception et relation à l'autre peut être confuse, c'est dans l'étude du développement normal du bébé que Winnicott affirme encore plus explicitement la place de la mère dans le développement affectif de son bébé. « La santé mentale de l'être humain est établie dans la petite enfance par la mère qui fournit un environnement au sein duquel, dans le self du nourrisson, des processus complexes mais essentiels peuvent se dérouler jusqu'à leur terme. Une bonne étude inaugurale consisterait sans doute à décrire la tâche de la bonne mère ordinaire (ordinary good mother) dans la mesure où nous pouvons voir ce qui se passe dans ce couple mère-enfant. » (Winnicott, 1948/1992, p. 93). Winnicott ne cessa de développer son analyse du rôle de la mère, mère-objet et mère-environnement, dans les processus primaire de développement : intégration, personnalisation et réalisation (Winnicott, 1992/1945).

Dans ce couple mère-bébé des origines de la vie, l'un et l'autre se confondent au premier temps. Le bébé est la mère et la mère est le bébé. Illusion partagée au début, puis, entretenue ensuite, jusqu'à ce que la mère introduise progressivement « le monde extérieur partagé, à doses soigneusement graduées selon les besoins de l'enfant qui varient d'un jour à l'autre, d'une heure à l'autre » (Winnicott, 1992/1948, p. 95). Le développement du bébé se fera donc sur la base de ce couple, d'essence sociale, précédant l'édification de la personnalité.

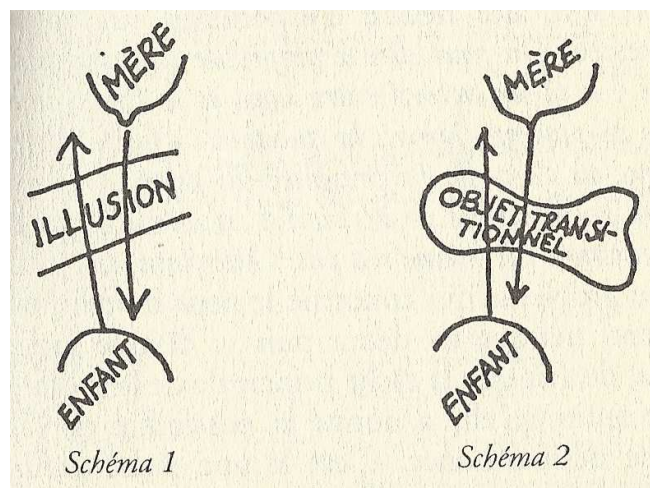
Winnicott distingue des temps particuliers de cette fusion mère-enfant. Il souligne en 1958, dans un article concernant la préoccupation maternelle primaire, qu'apparaît chez la mère, et ce graduellement pendant la grossesse et particulièrement à la fin et durant les premières

semaines qui suivent la naissance, un état organisé, une « maladie normale » qui permet ce dévouement maternel. « Cet état organisé (qui serait une maladie, si ce n'était la grossesse) pourrait être comparé à un état de repli, ou à un état de dissociation, ou à une fugue, ou même encore à un trouble plus profond, tel un épisode schizoïde au cours duquel un des aspects de la personnalité prend temporairement le dessus » (Winnicott, 1992/1958, p.287). Ainsi, dans sa toute première période de vie, le bébé peut être en fusion avec sa mère, si elle est suffisamment séparée d'elle-même pour ne faire qu'un avec lui. A ce stade, ni objet, ni sujet, elle est pour le bébé « l'environnement suffisamment bon ».

C'est pourquoi, Winnicott n'étudiera pas le développement du nourrisson séparé de son environnement (la mère). Cette dépendance absolue à l'égard du milieu, et la relation d'objet que le bébé entretient avec le sein maternel se développeront vers une reconnaissance de la mère (ou du sein) comme objet extérieur et ce, par la désillusion que dosera progressivement la mère, sortie de la préoccupation maternelle primaire, et désireuse de se retrouver.

Si la mère passe, d'objet subjectivement perçu par son bébé, dans la relation d'objet, elle sera, au moment du passage de son bébé de la relation à l'utilisation de l'objet, un objet non-moi pour le bébé, un objet de la réalité partagée. C'est par le déplacement des statuts d'objets de la mère (ou du sein) que s'inaugure la fin du couple fusionnel mère-enfant et « une part importante du rôle de la mère est d'être la première personne à faire passer l'enfant à travers ce premier mode d'attaque [impulsion effective à détruire], qui sera suivi de beaucoup d'autres à quoi on survit » (Winnicott, 1969/2000, p.240)

Dans l'étude des phénomènes transitionnels dont Winnicott étudie le premier usage théorique, c'est entre la mère et son bébé qu'il les situe car c'est entre elle et lui que s'est initié le drame de la séparation, la perte de l'illusion et la première solitude comme le montre le schéma ci-dessous (Winnicott, 2002/1953, p.45) :



Dans ces deux schémas, l'illusion (schéma 1) et l'objet transitionnel (schéma 2) sont entre la mère (représentée par son sein dont la légende dit « mère ») et l'enfant. La mère joue ici un rôle essentiel. Dans le schéma 1, elle se présente au bébé de façon si bien adaptée à ses besoins, qu'il a l'impression de créer cette réalité. C'est là cette illusion que Winnicott considère comme essentielle à maintenir dans un premier temps. L'illusion est figurée dans ce schéma par un espace situé mais non délimité. L'illusion étant impossible à circonscrire.

Dans le schéma 2, entre la mère et le bébé, une zone délimitée cette fois, « une aire neutre d'expérience qui ne sera pas contestée » (Winnicott, 2002/1953, p.46). Si elle n'est pas contestée, elle est reconnue, protégée et acceptée, et c'est là la fonction principale de la mère dans la relation aux objets transitionnels. Elle est la première à reconnaître ce phénomène porté sur son sein, qui sera suivi d'autres en fonction des objets transitionnels choisis par le bébé.

L'illusion est à l'origine des phénomènes transitionnels et, « pour que cette illusion se produise dans l'esprit du petit enfant, il faut qu'un être humain se donne le mal de mettre constamment le monde à la portée de l'enfant sous une forme limitée, qui convient aux besoins de l'enfant. C'est pour cette raison qu'un petit enfant ne peut exister seul, ni psychologiquement ni physiquement (...) » (Winnicott, 1992/1945, p.68). L'affirmation est claire, le bébé ne peut exister sans Autrui et plus encore, c'est en lui imposant l'épreuve de la séparation qu'autrui lui permet d'être. La mère est ici la condition de l'usage possible de l'objet transitionnel par son bébé. Contestée, pas suffisamment bonne, constituant un environnement envahissant, la mère priverait alors le bébé de cette aire (Winnicott, 1992/1958).

La mère, dans le cas d'une utilisation réussie de l'objet transitionnel, est celle qui l'a rendue tout d'abord possible en offrant par la répétition de son dévouement, le genre d'usage acceptable, et ensuite en ne le contestant pas, y compris dans les variations que le bébé fera subir à cet usage. La mère est donc à la fois le premier objet utilisé, le premier modèle d'usage et la première garante du droit d'usage en imposant, par son repli, la première séparation. Mais est-ce la seule, d'autres sont-ils impliqués dans cette utilisation de l'objet transitionnel ?

I) 6. 2. Les autres ?

Regardons dans les sept particularités de la relation à l'objet transitionnel, énoncées précédemment, la manière dont Winnicott convoque Autrui dans cet usage de l'objet transitionnel par l'enfant : « Nous sommes d'accord pour cette prise de possession » écrit-il. Qui est ce « nous »? Winnicott répond en partie à cette question lorsqu'il étudie le passage de la dépendance absolue vers l'indépendance relative, passage lié au développement affectif en étroite relation avec l'utilisation de l'objet transitionnel. Il dit alors : « cette adaptation aux processus de maturation du nourrisson est une chose très complexe, et qui exige énormément des parents. C'est d'abord la mère elle-même qui incarne l'environnement favorable et, durant cette période, elle a besoin d'être soutenue. Ce sont alors le père de l'enfant (disons le mari), sa mère à elle, sa famille et son entourage social proche qui sont le mieux à même de lui offrir ce soutien. » (Winnicott, 1970/1965, p. 46). Si dans ce passage, Winnicott appelle d'autres –le père, la grand-mère, famille et entourage– au soutien de la mère après la naissance, cet environnement familial, présent et soutenant pour la nouvelle mère devrait le rester. Ce seraient donc eux, ces autres, qui acceptent et reconnaissent sans contestation la prise de possession de l'enfant sur l'objet transitionnel. Ainsi, c'est dans une histoire familiale et un environnement social, que s'inscrirait la reconnaissance de la place de l'objet transitionnel pour le bébé. L'objet transitionnel serait le produit d'une histoire familiale.

Lorsque, à cette première possession non-moi - le sein comme objet extérieur- le bébé substitue, pour compenser cette épreuve de solitude imposée, d'abord un, puis d'autres objets transitionnels, cette reconnaissance première de l'objet choisi par la mère se partage aussi nécessairement dans la famille. « Il se peut que le petit enfant ait trouvé à utiliser un objet moelleux ou sa couverture qui devient alors un objet transitionnel. L'importance de cet objet persiste. Les parents en reconnaissent la valeur et l'emmènent partout dans les déplacements » (Winnicott, 1992/1953, p.173).

Le bébé, devenu « petit enfant » parce qu'en chemin vers l'indépendance relative, trouve, à portée de main un objet qui deviendra objet transitionnel si, la famille, par la répétition de la présentation ou de la mise à disposition de l'objet élu, l'installe dans la permanence. C'est parce que les autres reconnaissent l'objet qu'il pourra donc acquérir son statut d'objet transitionnel pour l'enfant. Et, c'est parce que l'importance de l'objet n'est pas le seul fait du bébé mais que sa « valeur » est partagée par l'entourage, qu'il peut jouer sa fonction d'objet transitionnel. Il sera pour chacun l'objet élu par le bébé pour faire face à la vie en tant que personne séparée de sa mère. L'usage de l'objet transitionnel par le bébé est donc lié à la

répétition possible par le biais de ceux qui le mettent à portée de main du bébé et est conditionné à la reconnaissance du sens que le bébé lui accorde et à l'acceptation des usages qu'il en fait par l'entourage.

L'objet transitionnel, objet de la réalité partagée impose bien « une certaine annulation de la toute puissance » du bébé. Il ne peut être créé totalement, il n'est pas une illusion et il ne peut être utilisé, remis à disposition que par l'entremise de la famille. Si le bébé l'élit parmi d'autres objets, c'est qu'il a été à l'origine déposé par la mère et, si son usage est possible dans le temps c'est que la famille le rend possible en admettant sa valeur, son sens, sa fonction et en le remettant sans cesse à disposition du bébé.

Dans une description clinique, Winnicott, à propos d'un cas de « distorsion dans l'utilisation de l'objet », dit de l'objet, qu'il n'eut jamais « la qualité d'un véritable objet transitionnel. Ce lapin ne fut jamais, comme l'aurait été un véritable objet transitionnel, d'une importance plus grande que celle de la mère, une partie presque inséparable de l'enfant » (Winnicott, 1992/1953, p.176). Cette importance supérieure à celle de la mère n'est envisageable, hors de toute situation pathologique, que par l'acceptation de la mère d'être séparée de l'enfant, acceptation portée par l'histoire de l'humanité. Le bébé naît dépendant et sa survie est liée aux soins maternels, mais son développement nécessite un repli progressif de la mère. Dans la reconnaissance, par les parents, de la valeur que cet objet a pour le bébé, est logée l'histoire de la nécessaire indépendance. Cette « partie presque inséparable de l'enfant », l'objet transitionnel ne peut la devenir que par l'activité de la famille portant sur ce même objet : présentation répétée, attention soutenue pour lui conférer sa permanence, souci de le garder et de le maintenir en l'état, acceptation de sa saleté...

L'objet ne peut être objet transitionnel pour le bébé que par l'entremise de la famille qui l'installe dans un genre d'usage accepté, reconnu et partagé. La mère et le milieu familial rendent possible cet usage par le bébé d'un objet permettant de supporter d'être seul, mais il semble possible d'élargir à l'ensemble du domaine culturel cette possibilité d'utilisation de l'objet transitionnel.

Lorsque Winnicott dit « les objets généralement utilisés sont, naturellement, des couches et (plus tard) des mouchoirs. Cela dépend de ce qui est à la portée de l'enfant et qu'il est sûr d'avoir », nous ne pouvons voir un aspect « naturel » à la présence d'objets disponibles pour le bébé (Winnicott, 1992/1953, p.172). De même, le bébé ne peut être sûr d'avoir quelque chose que si la famille organise la permanence de la présence de l'objet auprès du bébé. Cette offre permanente d'un même objet à portée de l'enfant est donc à relier plus à la tradition des soins et de l'organisation de l'environnement du bébé par la mère et la famille qu'à un aspect

naturel. C'est dans l'histoire des techniques de soins de la mère (héritage social et familial), située historiquement et culturellement, que repose la certitude pour le bébé de revoir, retrouver un objet. Les choses qui l'entourent de façon stable et permanente dépendent des habitudes culturelles partagées dans la famille et autour d'elle (milieu médical et de la petite enfance).

Parmi les objets transitionnels mentionnés par Winnicott dans ces exemples cliniques, nous trouvons en premier lieu les objets moelleux, les peluches. Cette présence à portée de main du bébé des jouets en peluche est une pratique sociale et culturelle récente au regard de l'histoire. La forme et le type de peluche lui-même varient avec le temps. L'ours en peluche, prototype en Europe et dans les pays anglo-saxons n'est pas universel. L'objet est situé, daté historiquement et culturellement. D'autres objets sont présents dans les exemples de Winnicott, comme les couvertures qui peuvent servir soit directement en utilisant un coin ou en extrayant des boules de laine. Phénomène culturel, la couverture aujourd'hui a disparu au profit des couettes, puis des turbulettes. Le mouchoir en tissu a quitté les poches des parents et donc de leurs enfants. Les modes de couchage du bébé étant très référés aux découvertes médicales, ils évoluent avec le temps, modifiant les soins maternels et l'offre des objets potentiellement disponibles pour les bébés. La couche en tissu, ce doudou typique des années 70-80, a son usage lié à l'apparition de la couche jetable. Les héritages laissant, tant dans les milieux professionnels (maternité, crèches...) que dans les armoires familiales, des piles de couches en tissu, elles se sont vues utilisées autrement, protégeant la tête du lit où, à cette même époque, il était préconisé de coucher le bébé à plat ventre. Celui-ci bavant ou régurgitant, les puéricultrices ont très vite couvert la tête du berceau avec les couches en tissu devenues inutiles évitant ainsi le lavage des draps. La pratique s'est répandue par la reproduction du geste de ces professionnelles par les jeunes mères à leur retour dans leur foyer. La couche en tissu s'est ainsi retrouvée à portée de main de plusieurs générations de bébés, devenant l'emblème du « doudou », après l'ours en peluche.

A ce point nous retiendrons que l'objet transitionnel, ainsi replacé dans le contexte de son usage rendu possible par l'environnement du bébé, est un objet social -sa valeur est partagée par la famille- et un objet culturel car il est lié étroitement aux pratiques en usage dans un milieu donné à une époque donnée. Pour le dire à notre façon, c'est le domaine culturel, entendu comme l'ensemble des activités d'objectivation des échanges humains, qui est proposé à l'enfant par l'entremise de l'objet transitionnel. Il est l'un des supports initiaux où se réalisent les échanges humains. En tant que support, sa

forme varie au gré de l'histoire et l'enfant en change au cours de ses découvertes du monde et de son développement.

D) 7. L'Objet transitionnel : premier usage d'une technique

Les nombreuses situations d'usages d'objets transitionnels, décrites par Winnicott, offrent à voir les multiples variations possibles de l'utilisation propre à chaque bébé. Si l'objet est parfois similaire d'un enfant à l'autre, son usage varie. C'est sur ces variations que Winnicott nous interpelle lorsqu'il écrit : « Au cours d'une consultation avec un parent, il est souvent précieux d'obtenir des informations sur les premières techniques et les premières possessions de tous les enfants de la famille » (Winnicott, 2002/1953, p. 39).

Si Winnicott ne définit pas explicitement ce qu'il désigne par technique, il utilise le terme pour décrire les usages stabilisés à un moment donné que le bébé fait de l'objet choisi. « La première possession est utilisée conjointement à des techniques spécifiques qui proviennent de la toute petite enfance ; ces techniques comprennent les activités plus directement auto-érotiques, mais elles peuvent aussi exister isolément. Graduellement, les jouets en peluche, les poupées et les jouets durs sont intégrés à la vie de l'enfant » (Winnicott, 1992/1953, p. 173).

Ces techniques particulières d'utilisation de l'objet transitionnel par l'enfant seraient à la croisée de l'histoire des premières relations d'objets et de l'objet même (première possession) qui impose, par sa forme un usage plutôt qu'un autre. Ainsi, au travers des exemples proposés par Winnicott, s'exprime une palette large et variée d'usages.

Dans son exposé fait en 1951 à la Société britannique de Psychanalyse, il présente le cas de deux frères, l'un pour illustrer une utilisation typique de l'objet transitionnel et l'autre, un cas de distorsion. Dans le cas de l'utilisation typique, Winnicott la décrit ainsi : « Y. a sucé son pouce dès les premières semaines (...) Peu de temps après le sevrage, à cinq mois et jusqu'à six mois, il adopta le bord d'une couverture à l'endroit où s'arrêtait la piqûre. Il était content si un petit morceau de laine dépassait du coin et il se chatouillait le nez avec. (...) A un an environ, il a pu substituer au coin de couverture un maillot vert très doux avec un ruban rouge » (Winnicott, 1992/1953, p.177).

Les techniques, au travers cet exemple mais aussi plus largement dans l'ensemble des cas cliniques rapportés par Winnicott, sont à relier aux techniques de soins maternels : sucer, téter, caresser, frotter doucement, chatouiller... **Ce n'est donc pas l'objet qui est repris en**

tant que tel par le bébé, mais le geste de soin. Le bébé reprend à son propre égard ce que sa mère d'abord, puis les autres ont fait pour lui. La technique utilisée par l'enfant est adoptée, élue, et développée parmi l'offre des possibles reprises de gestes traditionnels des soins nécessaires mis en œuvre par sa mère à son égard. Ainsi, si Winnicott ne développe pas précisément ce qu'il entend par technique, il semble possible de rapprocher l'utilisation qu'il fait du terme à la définition de Mauss : « J'appelle technique un acte *traditionnel efficace* (et vous voyez qu'en ceci il n'est pas différent de l'acte magique, religieux, symbolique). Il faut qu'il soit *traditionnel et efficace*. Il n'y a pas de technique et pas de transmission, s'il n'y a pas de tradition. (Mauss, 2002/1950, p. 371)

Dans le cas des utilisations d'objets transitionnels, la transmission n'est pas directe, il s'agit d'une trouvaille efficace par le bébé qui devient une technique grâce à sa reprise régulière (parce qu'elle lui apporte ce qui était recherché) mais aussi par la reconnaissance de cette efficacité par la mère qui rend possible sa répétition.

L'efficacité attendue de la technique est ici celle propre à l'objet transitionnel. Dans le cas de Y., Winnicott la désigne ainsi : « Ce n'était pas un « moyen de réconfort » comme dans le cas de son frère aîné, qui était d'humeur dépressive, mais un « calmant » (soother). C'était un sédatif toujours efficace. Voilà un exemple typique de ce que j'appelle « objet transitionnel » » (Winnicott, 1992/1953, p.177).

Efficace pour s'endormir, se calmer, rester seul et supporter la solitude sans angoisse, l'objet transitionnel est donc utilisé par le bébé dans ce sens. Sans résultat, l'objet ou la technique se trouvent relégués ou substitués, ou encore génèrent des distorsions dans son utilisation. Dans le cas de X, le frère de Y, l'utilisation d'un « lapin qu'il avait l'habitude de dorloter » ne fut jamais efficace, ne put jamais être plus important que la mère et conduire l'homme vers l'indépendance. Supporter d'être seul, indépendant, requiert donc de parvenir à développer des techniques d'échanges qui viendraient compenser le drame naturel que cela impose.

Traditionnelle, l'utilisation faite par le bébé de l'objet l'est. Elle s'inscrit dans un genre de gestes hérité des soins apportés par la mère, eux-mêmes référés aux genres de soins partagés par une génération de mères, hérités de leurs propres mères, et revisités par les évolutions technologiques (nouveaux matériaux, nouveaux concepts de matériels de puériculture, abandon des berceaux basculants...), médicales (type de couchage, présence d'oreillers prohibés aujourd'hui, mise en évidence la dangerosité de lancer doucement en l'air des bébés par les parents qui ont fait partie des pratiques usuelles pour faire rire aux éclats les bébés d'hier, diminution de l'importance accordée, après le repas, à la régurgitation de l'air ingéré et donc abandon progressif des petites tapes régulières dans le dos...).

Dans les exemples d'usages d'objets transitionnels, fournis par Winnicott, la palette des techniques citées s'inscrit bien dans une tradition de soins située culturellement et historiquement. Elles sont présentes dans le milieu, elles ne sont pas transmises directement, le geste n'est pas appris, mais elles sont disponibles, mises en actes par la mère ou l'entourage, potentiellement utilisables par le bébé.

« Le gazouillis du nouveau-né, la manière dont l'enfant plus grand reprend, au moment de s'endormir, son répertoire de chansons et de mélodies, tous ces phénomènes interviennent dans l'aire intermédiaire en tant que phénomènes transitionnels. » (Winnicott, 2002/1953, p. 29). **C'est dire combien certaines utilisations sont des reprises du genre disponible dans le milieu dirigé par le besoin de faire face efficacement** à « un état intermédiaire entre l'incapacité du petit enfant à reconnaître et à accepter la réalité et la capacité qu'il acquerra progressivement de le faire » (Winnicott, 2002/1953, p. 30).

Pour Winnicott, ces techniques sont essentielles et il le réaffirme dans les derniers mots de l'Avant-propos de *Jeu et réalité* : « J'ajouterai que je ne suis pas actuellement en position de faire des observations cliniques directes sur les bébés ; ce sont pourtant de telles observations qui ont été à la base de toutes mes constructions théoriques. Je garde néanmoins le contact avec les descriptions que donnent les parents, quand nous sommes à même de leur offrir la possibilité de se remémorer, au moment propice et d'une manière personnelle, leurs expériences avec leurs enfants. Je reste aussi en contact avec ce que les enfants me disent des objets et des techniques qui comptent pour eux » (Winnicott, 2002/1953, p. 25).

Il avait également tenu pour essentielles ces techniques, lors d'un colloque à Paris en septembre 1951, publié en 1953, dans les termes suivants : « Les soins corporels du bébé à partir de la naissance (ou avant) ont été, du point de vue de l'enfant, un processus psychologique. La technique maternelle pour le porter, le baigner, le nourrir – tout ce qu'une mère fait pour son nourrisson – s'est ajoutée à la première idée que l'enfant se fait de la mère. Et à cela se sont ajoutés peu à peu son apparence, ses autres qualités physiques et ses sentiments » (Winnicott, 2001/1953, p.37). Ainsi, c'est par son activité déployée à l'égard de son bébé que la mère se fait connaître. Ses techniques donnent à voir quelque chose d'elle à son bébé lorsqu'elle agit. C'est dans et par ses mouvements, ses techniques, que le bébé se fait une « première idée » d'elle ou, dirions-nous plutôt réalise ses premiers échanges avec elle.

Cette place accordée à la technique maternelle se retrouve dans des textes plus anciens encore chez Winnicott. Il écrit en 1947, « elle agit de la manière habituelle et douce que le bébé arrive à reconnaître comme partie importante de sa présence. Elle a une technique très personnelle, qui est attendue et reconnue, de même que le sont sa bouche, ses yeux, la teinte

de sa peau et son odeur » (Winnicott, 2001/1947, p113). Il précise alors la fonction de ces techniques dans le processus de développement du bébé : « Grâce à ses techniques ou grâce à celles des personnes qui s'en occupent, le bébé en vient à connaître la réalité extérieure, le monde qui l'entoure » (Idem., p. 116).

Ainsi définies, les techniques maternelles seraient le vecteur par lequel le monde se fait connaître au bébé, un monde d'abord en mouvement, un monde d'échanges. Puis, lorsque ces soins s'espacent, imposant au bébé l'épreuve d'être seul, ces techniques seraient recherchées au travers des usages techniques proches mais transformés que le bébé fait de l'objet transitionnel, un moyen de répéter ces premiers échanges, de les réaliser autrement.

I) 8. La fonction de l'objet transitionnel dans l'activité du bébé

Winnicott étudie les effets, sur le processus de personnalisation (Winnicott, 1962/1970), des premières utilisations par le bébé d'un objet non-moi (le sein d'abord puis les objets transitionnels). Il analyse les expériences fonctionnelles dans ce cadre de développement à partir d'observations cliniques en centrant son propos sur le sujet (le bébé) ou sur l'objet transitionnel. Mais c'est bien dans l'interaction du bébé avec cet objet qu'il définit l'espace transitionnel et les phénomènes transitionnels. Il souligne que « dans la littérature psychanalytique, on trouvera de nombreuses références au progrès qui marque le passage des activités « main-bouche » vers les activités « main-sexe », mais elles sont plus rares quand il s'agit du passage vers la manipulation des objets véritablement non-moi » (Winnicott, 2002/1953, p. 31).

Dans cet espace non exploré par la psychanalyse, « dans l'expérience quotidienne, une activité peut survenir qui vient compliquer l'activité auto-érotique, telle la succion du pouce :

- 1) « de l'autre main, le bébé porte à la bouche, en même temps que ces doigts, un objet extérieur, par exemple un coin de drap ou de couverture ; ou
- 2) il tient un bout de tissus, qu'il suce ou ne suce pas vraiment (...) ; ou
- 3) dès les premiers mois, le bébé commence à tirer des bouts de laine, il en fait une boule avec laquelle il se caresse ; il lui arrive, mais plus rarement d'avaler la laine (...) ; ou
- 4) des activités buccales apparaissent accompagnées de divers sons « mm... mm », de gazouillis (...) » (Winnicott, 2002/1953, p. 31-32).

A ce point, nous pouvons retenir que ces activités auraient pour fonction de supporter la séparation, de résoudre le drame ordinaire de l'indépendance qui s'impose.

I) 9. Phénomènes transitionnels ou activités transitionnelles ?

C'est à l'ensemble de ces activités que Winnicott donne le nom de phénomènes transitionnels. « D'où peut se détacher (pour un enfant donné) un phénomène ou quelque chose de particulier : peut-être un bouchon de laine, un coin de couverture ou d'édredon, un mot, une mélodie, ou encore un geste habituel –objet ou phénomène qui acquiert une importance vitale pour le petit enfant qui l'utilisera au moment de s'endormir. C'est une défense contre l'angoisse, en particulier l'angoisse de type dépressif » (Winnicott, 1951/2002 *a*, p. 32). Ainsi, pour Winnicott, objet, geste et langage sont placés au même plan. **Le phénomène transitionnel, dans ce cadre, est une activité particulière au cours de laquelle le bébé utilise de façon spécifique un objet.** Ces phénomènes sont définis par l'usage que le bébé en fait (faire face à l'absence de la mère, supporter ce drame ordinaire) et par leur fonction (défense contre l'angoisse) : permettre au bébé de s'endormir sans angoisse parce qu'il peut retrouver autrement la présence de sa mère, recréer le lien, l'échange.

Le « geste habituel » est, pour nous, une technique (au sens repris à Mauss et défini précédemment) mobilisée dans l'activité d'endormissement du bébé. Le coin de couverture, le bouchon de laine ou l'ours en peluche, sont, quant à eux, des instruments au service de cette technique d'échange. De même, le langage peut être une technique mobilisée à l'endormissement et, dans ce cas, les mots, les babilllements, en sont les instruments.

Le phénomène transitionnel serait alors la mobilisation de ces techniques par le bébé pour faire face et supporter d'être seul, un moyen de se relier à la mère absente par l'utilisation d'objets laissés par elle à portée de main du bébé, ou par la reprise de gestes de soins (caresser, frotter, balancer...), ou encore par le biais du langage verbal ou mélodique.

Dans le processus de séparation d'avec la mère décrit par Winnicott, les phénomènes transitionnels pourraient-ils être envisagés, au moment de la personnalisation, comme un moyen de supporter la perte du social en soi, par l'utilisation du social pour soi (acte traditionnel et efficace) ? L'objet transitionnel, instrument de cette technique, relierait alors le bébé dans l'épreuve de séparation auquel il est confronté, à sa mère, sa famille, aux autres, et

au monde. L'objet transitionnel serait un point de ralliement entre le bébé et les autres, un instrument technique ayant par son usage des effets psychologiques tant pour le bébé que pour sa mère, sa famille qui lui reconnaît une importance capitale. **Son utilisation serait pour le bébé la voie possible pour rétablir un contact social, pour supporter l'épreuve de l'individualisation : être seul et relié par l'objet aux autres.**

C'est certainement dans cette perspective que Winnicott soulignait : « La mère acceptera qu'il devienne sale et sente mauvais ; elle n'y touchera pas car elle sait bien qu'en le lavant elle introduirait une solution de discontinuité dans l'expérience du petit enfant, cassure qui pourrait détruire la signification et la valeur de l'objet pour l'enfant » (Winnicott, 2002/1953, p. 32-33).

La liaison aux autres, et à soi, par la médiation de l'objet transitionnel, permet au bébé de prendre part dans son histoire familiale. La technique, inspirée des gestes traditionnels mis en acte par son entourage, et qu'il mobilise avec l'objet élu, l'inscrit dans l'histoire et dans son histoire familiale. L'objet reconnu par la famille pour l'usage particulier qu'en fait le bébé, matérialise le premier usage propre au bébé d'un objet-lien dont les fonctions sociales définies, sont détournées dans l'utilisation qu'il en est fait. On pourrait voir ici la première catachrèse : la couverture ne sert plus à avoir chaud, mais supporte la répétition vitale pour le bébé des échanges humains.

Adam Phillips souligne l'apport de notre auteur autour de cette question de la continuité et formule ainsi cette ouverture : « Ce que Winnicott appela phénomène transitionnel rendait possible pour l'enfant ces transitions fondamentales précoces de la subjectivité à l'objectivité, de la fusion à la séparation maternelle. Le phénomène transitionnel qui jetait un pont entre le monde du dedans et le monde du dehors offrait une continuité à un processus, là où auparavant la psychanalyse n'avait semblé voir que des choix qui s'excluaient mutuellement : subjectivité ou objectivité, faire un ou faire deux avec la mère, inventer ou trouver. » (Phillips, 2008, p. 187-188). Sortie d'une dichotomie, rendue possible par l'intuition clinique de Winnicott qui, sans jamais la définir comme concept, place, par l'observation et l'analyse qu'il en fait, l'activité du bébé au cœur de cette troisième aire.

Pourtant, la désignation « objet transitionnel » et son adoption rapide, par ceux à qui les travaux de Winnicott ont permis de nommer ce qu'ils reconnaissaient comme important chez le bébé, a contribué à construire un malentendu et aurait pu conduire à en faire un objet fétiche. L'objet, « cet objet de plus », courait le risque de devenir plus important que l'espace transitionnel, que ce « champ d'expérience ». Winnicott s'en est défendu. *Objet transitionnels et phénomènes transitionnels* est un texte maintes fois modifié par l'auteur après son exposé

en 1951. Le sous titre, figurant dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 169) « une étude de la première possession non-moi » est commenté par Winnicott en note de bas de page et témoigne de la distance qu'il souhaite mettre entre « l'usage du terme objet et les confusions que cela introduit ». Mais est-ce suffisant ? Cet espace, cette troisième aire, est plus que la circonscription d'un espace, la localisation d'un lieu. Ce sont les phénomènes qui s'y déroulent que Winnicott étudie, phénomènes qui ne surviennent pas « naturellement » dans cette aire. **C'est de l'activité que le bébé réalise et dont « l'objet n'est que le signe tangible » dont il est question** (J.B. Pontalis in Winnicott, 2002/1953, p. 10-11).

Ainsi, certaines des techniques utilisées par le bébé se réalisent sans objet de la réalité partagée et sont pourtant inscrites dans cet espace transitionnel et analysées comme telles par notre auteur. Ce que Winnicott désigne comme premiers phénomènes transitionnels mobiliseraient donc techniques et techniques du corps (Mauss, 2003/1950, p.365-372). Avec ou sans objet de la réalité extérieure, le bébé réalise, dans cet espace potentiel, une activité qu'il répètera jusqu'à ce qu'elle devienne quotidienne, ordinaire et reconnue par l'entourage. Dans cette perspective, **l'objet et/ou le corps seraient, pour nous, envisagés comme instruments techniques et psychologiques pour supporter la transition, la séparation, le passage d'un état de fusion au drame ordinaire de la nécessaire séparation et reliaison du bébé et de sa mère.**

Il n'y a pas chez Winnicott de théorie de l'activité à proprement dit, mais des descriptions d'activités et l'analyse clinique de phénomènes qui résultent de l'interaction du bébé avec les objets du monde ou l'utilisation de gestes, mouvements repris à l'interaction mère-bébé, que Winnicott appelle « expériences fonctionnelles » (Winnicott, 2002/1953, p. 32). Ces expériences, phénomènes récurrents, répétés, ont une fonction tant pour le bébé que pour sa famille, et c'est cette fonction que Winnicott cherchera à définir. En somme, c'est moins ce que fait l'enfant qui le préoccupe que la fonction de ce qu'il fait. Il circonscrit ce « champ d'expériences » et analyse sa fonction. Il en fait un lieu, un espace, dans lequel le bébé agit et fait un premier usage de cette première possession non-moi qui lui ouvrira la voie vers la personnalisation et simultanément l'interaction sociale où le rapport au monde est possible.

Il nous semble, à ce point de notre travail, envisageable dorénavant, de désigner par « activités transitionnelles » ces phénomènes s'ils remplissent, conformément aux apports de Winnicott, cette fonction transitionnelle de reliaison à autrui.

D) 10. L'usage de l'objet transitionnel : vers le symbolisme et la relation avec le monde

C'est de cette séparation, que l'objet transitionnel représente, que résulte le rapport au monde, aux autres et à soi. Se séparer des autres et en premier lieu de sa mère, parvenir à une indépendance relative, pour se relier, sans fusion aux autres, dans un rapport médiatisé par l'objet transitionnel ou par le corps, est le chemin que parcourt le bébé dans cet espace transitionnel.

Ce processus, ce chemin que parcourt le bébé depuis sa fusion avec la mère jusqu'à son indépendance relative est pour Winnicott visible à travers l'objet transitionnel : « Il ne serait pas superflu d'avoir un terme pour définir l'origine du symbolisme dans le temps, ce qui nous permettrait de décrire le voyage qu'accomplit le petit enfant et qui le mène de la subjectivité pure à l'objectivité. Il me semble que l'objet transitionnel (le bout de couverture, etc.) est justement ce que nous percevons du voyage qui marque la progression de l'enfant vers l'expérience vécue » (Winnicott, 2002/1953, p. 36). Le bout de couverture est, pour le bébé, symbolique du sein et/ou de la mère, il est aussi, pour la mère, symbole de cette séparation nécessaire en devenant, pour son bébé, plus important qu'elle en tant qu'objet. L'objet transitionnel est distinct du fantasme, mais ce qui est encore plus important, c'est « son existence effective » (Winnicott, 2002/1953, p.34). Entre la mère et le bébé, un champ d'expérience s'ouvre, qui importe plus que de savoir si le bout de couverture est la mère ou un substitut, un rappel de la mère. C'est au travers de l'exemple de l'hostie -qui, chez les catholiques et chez les protestants, est un symbole dans les deux cas, mais qui, pour les premiers est le corps du christ alors qu'elle n'est, pour les seconds, qu'un rappel- que Winnicott confirme que l'essentiel, dans les phénomènes transitionnels, est le chemin qu'ils ouvrent vers le symbolisme et vers l'indépendance relative (plutôt que le sens du symbole lui-même) (Winnicott, 2002/1953).

Cet exemple ouvre une autre perspective, le symbole est symbole s'il fonctionne comme tel dans une communauté donnée. **Pour l'objet transitionnel, il est peut-être moins, au départ, un symbole qu'une expérience fonctionnelle pour le bébé, mais c'est par son acception symbolique par la mère et plus largement la famille qui le propose, le place, l'offre au bébé, que l'objet acquiert par la force de la répétition sa fonction symbolique partagée mais non totalement confondue entre le bébé et sa famille**

« L'objet transitionnel est le symbole, du point de vue de l'observateur, d'un aspect de l'expérience que le bébé a de son environnement. Cependant cela ne veut pas dire que le bébé

qui utilise un objet transitionnel a acquis la capacité d'utiliser les symboles ; il est plutôt sur le chemin de l'utilisation des symboles » (Abram, 2001/1996, p. 233).

La désignation de l'objet transitionnel, le mot utilisé par l'adulte, oriente le bébé dès qu'il commence à utiliser des sons organisés et un « mot » stabilisé peut désigner alors l'objet transitionnel élu. Ce mot « témoigne généralement d'une incorporation partielle d'un mot utilisé par l'adulte » (Winnicott, 2002/1953, p. 34). Le mot, proposé par l'adulte est transformé par le bébé, et c'est alors ce dernier qui est repris par l'entourage. En transformant le mot d'adulte, le bébé crée son mot qui à son tour sera repris et stabilisé dans le milieu familial. L'utilisation de ce mot, produit d'une transformation, aura pour le bébé et sa famille une signification partagée, mais un sens propre pour chacun : promesse de retrouvaille du lien, de l'échange pour le bébé, d'indépendance pour la mère et de tranquillité pour la famille. Dans le processus de développement du bébé, que le mot prononcé suffise à apaiser le bébé, signe déjà un premier pas sur la voie de cette indépendance relative liée à l'utilisation de l'objet. La prononciation à haute voix du nom de l'objet suffit à faire patienter le bébé en attendant l'objet même.

Winnicott soutient que « lorsque nous sommes témoin de l'emploi que fait un petit enfant d'un objet transitionnel –la première possession non-moi– nous assistons à la fois au premier usage du symbole par l'enfant et à la première expérience de jeu », soulignant qu'un « trait essentiel des phénomènes et des objets transitionnels est dans une certaine qualité de notre attitude, dans le même temps où nous les observons. L'objet est le symbole de l'union du bébé et de la mère (ou d'une partie de la mère). Ce symbole peut être localisé. Il occupe une place dans l'espace et dans le temps (...) L'utilisation d'un objet symbolise l'union de deux choses désormais séparées, le bébé et la mère, en ce point, dans le temps et dans l'espace, où s'inaugure leur état de séparation » (Winnicott, 2002/1967, p. 179-180).

L'objet, support, symbole de cette union, ne fonctionne que si la mère et l'entourage y participent. Dans ce texte, Winnicott montre combien le symbole est fragile et participe d'une co-construction dans le temps entre la mère et son bébé. Ce symbole n'a pas valeur universelle, il ne fonctionne que relativement à une durée, qui croît avec l'âge du bébé. Le symbole peut remplacer la mère tant que l'imgo de la mère persiste. Si celui-ci s'efface, la capacité du bébé à utiliser le symbole de l'union cesse. La durée de persistance de l'imgo s'accroît avec le temps, conduisant ainsi progressivement le bébé vers la séparation nécessaire et vers l'indépendance.

Le bébé finit alors par « accepter la séparation et même à en bénéficier ». Ainsi, par le truchement de l'objet et de sa valeur de symbole, « **la séparation n'est pas une séparation,**

mais une forme d'union » (Winnicott, 2002/1967, p.181). **Le bébé est donc relié à l'autre par l'objet transitionnel, symbole de cette union. Cette idée essentielle, Winnicott la formule ainsi, « L'enfant, tout d'abord, n'est seul qu'en présence de quelqu'un d'autre »** (Idem. p. 179).

Dans « La capacité d'être seul » (Winnicott, 1992/1958), il développe cette idée et soutient que cette capacité d'être seul s'installe, à la base, sur un paradoxe qu'il défend ainsi : **« J'essaie de justifier ce paradoxe que la capacité d'être seul est basée sur l'expérience d'être seul en présence de quelqu'un et que si cette expérience est insuffisante, la capacité d'être seul ne parvient pas à se développer »** (Winnicott, 1992/1958, p. 330). C'est après un temps d'union, de fusion avec sa mère que le bébé se séparera d'elle tout en se reliant à elle par l'intermédiaire d'un objet transitionnel, d'une technique, symbole de l'autre en soi. L'objet transitionnel serait donc un symbole de la permanence du social en soi qui permettrait d'être seul sans sombrer dans le repli ou la solitude. Ainsi, « théoriquement, il y a toujours quelqu'un qui, en fin de compte et inconsciemment, est assimilé à la mère, celle qui, durant les premiers jours et les premières semaines, s'était identifiée temporairement à son petit enfant et pour laquelle rien ne comptait d'autre, au cours de cette période, que les soins à lui apporter » (Winnicott, 1992/1958, p.333).

Par l'usage d'une technique le bébé, l'enfant, puis l'adulte, s'appuie et peut compter sur Autrui, théoriquement la mère, pour prendre soin de l'objet. C'est par cette attention, portée sur le même objet, que la mère et le bébé sont unis après être séparés. L'objet utilisé, symbolise cette union et ouvre la voie à de nouveaux échanges, de nouvelles relations au monde.

Ainsi, la première relation au monde, du bébé en tant que séparé de sa mère, est médiatisée par l'usage d'un objet ou d'une technique du corps, et simultanément par l'activité de la mère et de la famille portée sur cet objet et la rendant ainsi possible. Cette activité de la mère rendant l'objet transitionnel possible et utilisable par l'enfant participe au sentiment de confiance et de fiabilité du bébé à l'égard de sa mère. Si celui-ci est bien antérieur à cette période et repose sur le temps de la fusion, il est, dans le cadre des phénomènes transitionnels, re-convoqué et porté sur l'objet transitionnel : par sa reconnaissance et la permanence qu'elle rend possible, l'objet s'offre au bébé. La mère reconnaît en l'objet ou la technique, le symbole de la séparation de son bébé avec elle, et de sa relation aux autres et au monde rendue possible par son intermédiaire. « C'est la confiance du bébé dans la fiabilité de la mère et, à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses qui rend possible le mouvement de séparation entre le moi et le non-moi. Dans le

même temps, cependant, on peut dire que la séparation est évitée, grâce à l'espace potentiel qui se trouve rempli par le jeu créatif, l'utilisation des symboles et par tout ce qui finira par constituer la vie culturelle » (Winnicott, 2002/1971, p. 201).

Retenons que l'espace potentiel est un espace d'activité où moi et non-moi sont à la fois séparés et reliés par l'intermédiaire d'autres personnes et d'autres choses. En somme, entre moi et non-moi, « il y a activité parce qu'il y a objet réel et parce qu'il y a destinataire » (Clot, 1995/1998, p.168). Dans le cas du bébé et de sa mère, ils s'adressent mutuellement l'un à l'autre dans ce travail de séparation et reliaison. De cette séparation, dont l'objet transitionnel est le symbole, découle l'espace des relations possibles du sujet aux autres et aux choses, d'abord possibles dans l'espace de la famille avant de s'étendre à sa vie culturelle. Si du point de vue du sujet, s'initie ici son engagement futur, ce futur personnel réfracte, de fait, un passé culturel.

I) 11. La place des affects dans l'utilisation de l'objet transitionnel

I) 11.1. L'objet transitionnel « aimé et mutilé »

Le rôle des affects est central dans la théorie de l'objet transitionnel chez Winnicott. L'objet transitionnel, par lequel le bébé supportera la séparation d'avec sa mère, doit aussi lui permettre de se relier à elle. Il convoque, pour ce faire, la palette affective sur une gamme très large. Symbole de l'union, cet objet permet au bébé de recréer cette union y compris dans l'ambivalence où elle s'est établie : de la mère dévouée rencontrant les besoins instinctuels de son bébé à la mère devant se séparer progressivement imposant l'expérience de la séparation et du manque. La relation à l'objet transitionnel fera référence à ces états du bébé en lien avec sa mère (Abram, 1996/2001).

Winnicott utilise de nombreuses expressions qui témoignent des états affectifs variés du bébé lors de l'utilisation de l'objet transitionnel : il s'y attache avec passion, attachement très vif, de type affectueux, un lapin en peluche qu'il serrait dans ses bras... Cette gamme affective est présente dans les sept qualités particulières de la relation à l'objet transitionnel, citées précédemment.

La deuxième qualité, « L'objet est affectueusement choyé mais aussi aimé avec excitation et mutilé », retient la variation des affects possibles. La quatrième qualité, « il doit survivre à l'amour instinctuel, à la haine et, si tel est le cas, à l'agressivité pure » renvoie à la résistance de l'objet dont dépend sa qualité d'objet non-moi et donc la possibilité d'un usage par le bébé. L'objet résiste aux attaques affectives positives comme destructives. Appartenant à la réalité extérieure et non au monde intérieur du bébé, il ne peut être détruit par ces attaques. Les affects mobilisés à son encontre transforment le bébé mais pas l'objet.

Cette palette d'affects possibles à l'égard de l'objet, sans effet sur l'objet, est un élément essentiel du développement émotionnel de l'enfant. C'est par l'usage de l'objet que le bébé supporte l'épreuve de la transition. Le passage de la dépendance vers une indépendance relative est alors possible. Aimé ou mutilé, l'objet n'applique pas de représailles et supporte le destin des affects éprouvés par le désengagement de la mère, son retrait de la relation fusionnelle. Ce sont ces états contrastés et ambivalents qui s'affrontent au travers de l'objet transitionnel. Le bébé fait ici l'expérience de l'écho de ces affects dans une confrontation à un objet réel et résistant.

Phillips souligne que pour Winnicott, les qualités de la mère et celles de la première possession non-moi ont des points communs : permanence, résistance, autonomie, et surtout, mère et objet transitionnel « peuvent être observés par d'autres » sans que leur signification soit partagée. Il souligne que « l'affection et l'autre concept transitionnel, la spontanéité, sont centraux « dans la nouvelle théorie Winnicottienne de la relation d'objet ». (Phillips, p. 190)

Nouvelle théorie car c'est avec l'objet transitionnel que Winnicott s'oppose à l'approche partagée dans la société psychanalytique du « principe de réalité ». Pour lui, ce n'est pas le principe de réalité qui pousse l'individu à la colère. La destructivité n'est pas une réaction à cette colère. Il renverse cette proposition : la destruction a pour fonction de fabriquer la réalité. La destructivité est première et c'est elle qui permet de placer l'objet en dehors de soi. Ainsi, avec l'objet non-moi, qui n'est pas illusion, se crée un monde de réalité partagée. Ce monde partagé, et non pas fusionnel, peut être utilisé par le sujet et en retour être une ressource non-moi pour le sujet. Le sujet utilise l'objet et simultanément l'objet produit dans le sujet « une substance autre-que-moi » (Winnicott, 2000/1969, p. 242).

La destructivité et l'affectivité sont donc les processus essentiels qui permettent le passage de la relation d'objet à l'utilisation de l'objet. L'objet non-moi, produit du social et de l'histoire, et production en cours dans l'histoire familiale, est aussi le premier objet d'une confrontation au réel. L'objet transitionnel est à la fois un support de l'éprouvé face à la séparation et une source de nouveaux éprouvés par l'usage que le sujet en fait et par l'activité des autres qui

rendent l'usage possible (attention, reconnaissance, présentation répétée, maintien de la permanence...). « Mutilé » d'abord -sous l'influence de la destructivité, l'agressivité primaire du bébé puis, plus tard, en écho à la séparation qui s'impose et affecte le bébé- et « aimé avec passion » en écho à l'amour de la mère suffisamment bonne, **l'objet transitionnel supporte et provoque une discordance des affects favorable au développement affectif, des sentiments contradictoires favorables à la résolution de ce drame ordinaire de la séparation.**

I) 11.2. La sollicitude, une solution à cette ambivalence

Le stade de la sollicitude est pour Winnicott un « phénomène indiscutable » (Winnicott, 1992/1955, p.235), un passage obligé et nécessaire au développement affectif et à l'établissement d'une relation au monde : « A un moment ou à un autre, dans l'histoire du développement de tout être humain normal, il y a ce passage du stade de la pré-compassion (*pre-ruth*) à celui de la compassion (*ruth*) » (p.235) ou sollicitude (*concern*).

Dans ce passage vers la sollicitude, Winnicott étudie un stade qui n'est possible qu'après que soit atteint la personnalisation, lorsque le bébé peut alors distinguer le moi et le non-moi. Dans le cadre de l'étude de l'usage de l'objet transitionnel, nous sommes bien à l'orée de ce stade de la sollicitude. Le bébé, dans sa première utilisation d'un objet non-moi, perçu comme tel, est en mesure d'effectuer ce passage de la pré-compassion à la sollicitude. Dans le cadre de l'étude de ce processus, Winnicott distingue, dans un premier article, la mère-objet et la mère-environnement (Winnicott, 1992/1955) qu'il nommera plus tard, en 1963, dans l'« Elaboration de la capacité de sollicitude » la mère des périodes calmes et la mère des périodes d'excitation (Winnicott, 1994/1963). Dans la perception que le bébé a de ces deux mères, un long travail d'intégration sera nécessaire à les relier afin que le bébé faisant l'addition, s'aperçoive « qu'un et un fait un, et non pas deux. La mère de la relation de dépendance est aussi l'objet de l'amour instinctuel » (Winnicott, 1992/1955, p.238).

Ces deux aspects de la mère sont source d'angoisse pour le bébé qui a réalisé son unité (Idem, p.239) et peut donc percevoir sa mère comme non-moi. A l'utilisation de l'objet sein s'ajoute l'effet de cette utilisation. Winnicott décrit alors deux types d'angoisses liées à cette utilisation de l'objet. La première concerne l'effet sur l'objet même (en se nourrissant de

l'objet, est-il abimé, vidé, « troué » après usage ?) et la seconde est liée à la conscience croissante par le bébé de ce qu'il ressent être bon ou mauvais (Idem, p.240).

Le bébé adressera alors à la mère le bon et le mauvais. La mère, si elle sait reconnaître ce premier geste de don et le signifier, permettra qu'intervienne réparation et restauration. Ainsi s'installe, dans ce stade de la sollicitude, un cercle bénéfique.

« Jour après jour, le cercle bénéfique se trouve renforcé et il en résulte que l'enfant devient capable de tolérer le trou. Ainsi apparaît donc la naissance du sentiment de culpabilité. (...) »

La culpabilité a pour point de départ la réunion des deux mères, de l'amour calme et de l'amour excité, de l'amour et de la haine, et ce sentiment devient progressivement une source normale et saine d'activité dans les relations. Ici se trouve une source de puissance, de contribution sociale, et aussi de réalisation artistique (...) » (Winnicott, 1992/1955, p.241).

Le processus qui conduit du sentiment de culpabilité à la sollicitude est repris et développé par Winnicott dans « la psychanalyse et le sentiment de culpabilité » (Winnicott, 1992/1958, p. 334-349). Parce que ce cercle favorable est constitué par d'innombrables répétitions durant une période longue, l'enfant découvre que la mère survit à ses attaques et accepte son geste de don. « L'attitude impitoyable cède le pas à la pitié, à la compassion, l'insouciance au souci, à la sollicitude » (Idem, p. 343-344).

La sollicitude est donc liée à l'ambivalence toujours potentiellement contenue dans l'objet et à l'acceptation de cette ambivalence et des sentiments contradictoires qu'elle suscite chez le sujet qui en fait usage. La mère, entendue comme le premier objet, est le support de l'étude de ce processus lors de sa première apparition et au cours de son développement.

La sollicitude est pour Winnicott une caractéristique importante de la vie sociale. Elle permet de décrire de façon positive un phénomène qui, « négativement, se traduirait par « culpabilité » (...) D'une façon positive, elle est liée à la responsabilité de l'individu (...) La sollicitude exprime le fait que l'individu se sent concerné, impliqué et que, tout à la fois, il éprouve et accepte une responsabilité. Si, dans l'exposé de la théorie du développement nous nous plaçons à un niveau génital, nous pouvons dire de ce sentiment qu'il est le fondement de la famille dans la mesure où les deux partenaires, dépassant leur plaisir, acceptent la responsabilité des conséquences. » (Winnicott, 1994/1963, p. 120-121)

Cette capacité de sollicitude est envisagée à partir de la relation mère-bébé, mais il est important de noter que le bébé à ce stade, a déjà une unité établie. Il y a donc, à l'essence de la sollicitude, une relation à deux. Et si c'est à ce stade que la sollicitude fait son apparition, « en fait la plupart des processus qui prennent naissance au premier âge ne sont jamais établis

et la croissance qui se poursuit tout au long de l'enfance, au cours de la vie adulte et même de la vieillesse, continue à les fortifier » (Winnicott, 1994/1963, p. 121).

C'est au moment du sevrage, celui-ci étant culturellement variable, que Winnicott situe l'apparition de la capacité de sollicitude. C'est aussi à cette période que le repli de la mère permet à son bébé de parcourir le chemin vers l'indépendance relative et qu'apparaîtront les premiers phénomènes transitionnels.

L'objet transitionnel, objet de la réalité partagé, autre que la mère, supporte donc aussi le travail de l'ambivalence qui permettra d'aboutir à la capacité de sollicitude. L'objet peut être aimé et mutilé, il n'applique pas de représailles, il ne pâtit pas, n'est pas abîmé par les attaques. L'enfant, sa mère, sa famille, se sentent conjointement concernés par l'objet, et la famille éprouvent et acceptent la responsabilité de l'objet élu par l'enfant.

C'est à ce moment particulier, où le bébé sort de la relation d'objet qui le lie à sa mère que les phénomènes transitionnels lui permettent d'utiliser un premier objet du monde, l'objet transitionnel. **L'unité du bébé est déjà construite, il peut passer de la relation d'objet à l'utilisation. C'est à ce moment qu'entre lui et l'autre perçu comme tel, se diffuse par le petit bout d'un objet réel ou une technique rendue possible par l'intermédiaire d'autrui, les premiers échanges.**

Lorsque Winnicott étudie le développement sevrage-séparation, il s'appuie donc sur la destructivité du bébé qui est la source du sentiment de culpabilité, puis il montre comment, dans un développement normal, ce sentiment de culpabilité conduit à la capacité de sollicitude, le besoin de protéger et de contribuer. Ce développement n'est pas acquis une fois pour toute. Il doit sans cesse être retrouvé (Winnicott, 1994/1963). « Prenez le cas d'un médecin, et ses besoins. Retirez-lui son travail : que devient-il ? Il a besoin de ses patients et de l'occasion d'exercer ses aptitudes, comme le font les autres. » (Winnicott, 1994/1963, p. 126). **Ainsi, la capacité de sollicitude est étroitement reliée à la capacité de l'environnement à reconnaître et à permettre que s'exercent spontanément et contribution dans les échanges humains, et de fait l'ambivalence des sentiments qui les caractérise.**

D) 11.3. La contribution pour supporter l'angoisse

Si la sollicitude est signe d'un développement affectif normal pour un bébé (entre six et douze mois), elle est soumise à une condition préalable : « que la mère (ou son substitut) soit

constamment présente et soit prête comme son attitude l'indique à voir et à accepter les efforts malhabiles du petit enfant, à apporter sa contribution, c'est-à-dire à restaurer, à aimer de façon constructive » (Winnicott, 1992/1958, p. 322). La contribution est contribution à condition qu'autrui reçoive le don. Dans le cas contraire, le sentiment de culpabilité en lien avec les pulsions instinctives peut l'emporter. Dans ce cas, l'incapacité de l'objet à survivre aux attaques du bébé le privant alors de la possibilité de le réparer, est source d'angoisse (Winnicott, 1994/1963).

L'absence de réparation possible conduit à la perte de la capacité de sollicitude et réveille angoisse et culpabilité. La réparation adressée et accueillie rend l'angoisse supportable et permet de vivre cette culpabilité en attendant l'occasion possible de réparer. C'est donc l'occasion de donner, offerte par la mère, qui permet à l'enfant de se sentir responsable, qui soutient cette capacité de sollicitude. La contribution dépend alors autant de la présence d'autrui, destinataire attentif du don, que du besoin de réparation du sujet : pas de contribution possible sans destinataire. La fonction d'autrui est ainsi essentielle pour que la sollicitude s'éprouve : « Quelle que soit la nature de ses sentiments [l'enfant], vous êtes là, vous continuez d'exister, vous lui donnez l'occasion de se sentir tantôt satisfait, tantôt désolé et, s'il le souhaite, de réparer le mal qu'il pense avoir fait » (Winnicott, 1999/1948, p.53).

Lorsque Winnicott définit le mot amour, il souligne que la signification du mot change et s'étoffe de nouveaux éléments au fur et à mesure que l'enfant grandit. Au stade qui nous concerne ici, il le définit ainsi : « L'amour signifie se soucier de la mère (ou de l'objet substitutif) comme la mère s'est souciée du nourrisson - anticipation d'une attitude adulte de responsabilité » (Winnicott, 1992/1958, p.323).

Pour Winnicott, la capacité de la mère à recevoir le don et donc la possibilité du bébé de transformer son angoisse en sollicitude, signe le moment où « le nourrisson est maintenant capable de se sentir impliqué, d'endosser la responsabilité de ses propres pulsions instinctuelles et des fonctions qui sont de leur ressort. Cela fournit l'un des éléments constructifs et fondamentaux du jeu et du travail » (Winnicott, 1994/1963, p. 125-126). Ce souci de la mère est ici étudié dans le cadre du passage de la relation à l'utilisation de l'objet totale qu'est devenue la mère pour son bébé. Winnicott étudie dans ce cadre la mère, comme premier objet utilisé et réparé et devant ouvrir la voie de l'utilisation d'objets externes partagés, d'objets transitionnels supports initiaux des échanges humains.

Dans la perspective qui est la nôtre, et qui nous pousse à interroger l'utilisation de l'objet dans les phénomènes transitionnels, il est important de retenir que la fonction de l'objet transitionnel est liée à ce souci, cet amour qui anticipe sur l'attitude d'adulte responsable, et que cette sollicitude gagnée par la contribution est liée à la capacité du destinataire à la recevoir mais aussi qu'elle est toujours potentiellement porteuse de sentiments intenses et contradictoires.

Dans le cas des objets transitionnels, la cinquième qualité retient cette réactivité attendue de l'objet : « il faut que, pour l'enfant, l'objet paraisse communiquer de la chaleur, ou être capable de mouvement, ou avoir une certaine texture, ou pouvoir faire quelque chose qui témoignerait d'une vitalité ou d'une réalité qui lui serait propre ». Cette texture, capable d'absorber l'attaque autant que le don, n'est pas acquise dans le cas des objets de la réalité partagée (ours, couverture, poupées de chiffon...). **C'est par la technique utilisée par l'enfant que l'objet témoigne de sa vitalité.** Ici, l'objet matériel mêlé à son usage devient le destinataire capable de recevoir le don, la réparation, la contribution. En retour, l'objet contribue à fournir à l'enfant les moyens de transformer son angoisse en sollicitude, de se séparer de la mère sans angoisse de séparation puisque l'objet supporte la répétition des échanges vitaux.

L'activité transitionnelle, témoignant du processus de développement affectif du bébé, va le conduire de la fusion -socialité sans limite où l'objet est exclusivement subjectif-, à la séparation possible grâce à l'utilisation d'un objet externe de liaison (ou d'une technique).

L'objet et la technique mobilisés par le bébé, sont à la fois le support, et le destinataire de remplacement d'une activité. Cette activité ne sert pas seulement un intérêt propre puisqu'elle est un moyen de contribuer tout en soutenant le développement du bébé vers l'indépendance en lui permettant de supporter l'angoisse. Ce développement se poursuivra tout au long de la vie et n'est pas le propre du petit enfant : « La participation d'un individu à un groupe est fonction de la façon dont il parvient, ou ne parvient pas, à prendre sa culpabilité à lui, et non celle d'un parent comme point de départ d'activités de réparation ainsi que d'un effort constructif » (Winnicott, 1992/1948, p.89).

D) 12. De l'objet transitionnel au jeu, du jeu aux expériences culturelles, comment se fait le passage ?

D).12.1. Le premier terrain de jeu

La mère, offrant à son bébé la possibilité d'être ce qu'il veut quand il le veut et simultanément attendre d'être trouvée par lui, installe chez le bébé cette « confiance dans la mère », dont Winnicott dit qu'elle « suscite un terrain de jeu intermédiaire » et précise qu'il parle de « terrain de jeu, car c'est là que le jeu commence. Ce terrain est un espace potentiel qui se situe entre la mère et le bébé ou qui les unit l'un à l'autre » (Winnicott, 2002/1968, p.98). Le phénomène transitionnel, situé dans cet espace, est la première forme de jeu, un jeu entre la réalité psychique personnelle du bébé et la première expérience de contrôle des objets réels. La mère, envisagée comme environnement stable et fiable par sa présence, ses soins et ses réponses aux besoins de son enfant inscrites dans des pratiques stabilisées, permettent au bébé de l'utiliser. Théoriquement, elle est le premier objet disponible, prêt à être utilisé pour jouer. Et entre elle et son bébé s'inaugure alors le premier terrain de jeu, l'espace intermédiaire, la troisième aire, l'espace partagé.

D) 12.2. Les pulsions, une menace pour le jeu

Il y a chez Winnicott l'affirmation extrêmement forte que là où le jeu est possible, l'implication pulsionnelle est absente. Sa présence et les réactions physiques qu'elles entraînent font cesser le jeu ou le détériorent. En d'autres termes s'il y a jeu, il n'y a pas place aux emprises pulsionnelles (Winnicott, 2002/1968). La double racine de la vie psychique est ainsi réaffirmée, expériences sensuelles et expériences créatrices ne peuvent cohabiter dans la troisième aire, « les pulsions constituent la plus grande menace pour le jeu et pour le moi » (idem. p.106). **C'est de la racine agressive, et non de la racine érotique, qu'est issue l'énergie nécessaire aux phénomènes transitionnels et au jeu** (cf la pulsion destructrice). « Je pense que si l'on compare à une expérience sexuelle le jeu heureux d'un enfant ou l'expérience d'un adulte lors d'un concert, la différence est si grande qu'il devient possible d'utiliser des mots différents pour qualifier ces deux expériences. Quelle que soit la part du

symbolisme inconscient, la quantité d'excitation physique réelle est minime dans un type d'expérience alors qu'elle est à son maximum dans l'autre », dit Winnicott (Winnicott, 1992/1958, p. 332-333).

Le jeu peut conduire à des états d'excitations que l'on pourrait « interpréter en termes d'expériences instinctuelles », mais Winnicott souligne qu'il s'agirait d'une interprétation symbolique de l'observateur n'ayant à disposition que le symbole des relations instinctuelles pour penser et analyser le jeu (Winnicott, 1992/1958, p. 332). Le jeu heureux de l'enfant et, l'excitation qui l'accompagne, ne peuvent être comparés à une excitation physique pouvant conduire à une acmé.

Ce point est essentiel pour nous car il nous permet le lien que nous allons faire entre notre cadre théorique, qui attribue au travail humain une fonction psychologique du fait même qu'il permet cette même mise à distance des modes d'emprise pulsionnels, et l'activité qui se déploie dans les phénomènes transitionnels analysés par Winnicott (Clot, 2000/1999).

I) 12. 3. Jouer seul avec l'autre

Pour notre auteur, il existe « un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu » (Winnicott, 2002/1968, p. 105). Une aire se dégage entre le bébé et sa mère dès lors qu'il la perçoit comme un objet non-moi, un espace entre réalité intérieure et réalité extérieure, entre objet créé et objet perçu. Dans cet espace ni dedans, ni dehors, le bébé joue. Il peut dorénavant jouer sans courir le risque de perdre l'objet s'il n'est pas présent dans l'une ou l'autre des réalités. C'est-à-dire que la mère absente physiquement (dans la réalité extérieure) ou oubliée par le bébé et donc absente dans la réalité intérieure du bébé, reste disponible et prête à revenir soit parce qu'on s'en souvient, soit parce qu'elle apparaît physiquement. Le bébé peut alors jouer. C'est ce moment particulier du développement que Winnicott a nommé le stade « être seul en présence de quelqu'un » (idem, p.99).

Les phénomènes transitionnels et le jeu seraient donc des expériences situées, permettant de relier réalité intérieure et réalité extérieure, où l'activité du sujet ne serait pas de l'ordre de la sublimation des pulsions. Winnicott propose dans le cas qui nous intéresse de parler « d'orgasme du moi ». Après que la mère ait été support du moi de son bébé, celui-ci « intériorise cette mère-support du moi et devient ainsi capable d'être seul sans recourir à tout moment à la mère ou au symbole maternel » (Winnicott, 1992/1958, p. 329). Cette assurance

permet au bébé d'utiliser des objets transitionnels et le jeu pour oublier et paradoxalement rappeler la mère en soi. Le jeu est donc moins pulsionnel que social. Le jeu s'installe lorsque le bébé a intériorisé l'autre (la mère comme bon objet interne). Il peut alors mobiliser des objets de la réalité extérieure sans risque de rupture car la permanence de l'autre est dorénavant en lui. C'est ce paradoxe que Winnicott appelle « être seul en présence de quelqu'un d'autre » et dont il dit : « Ici intervient une relation d'un type plutôt particulier : celle qui existe entre le nourrisson ou le petit enfant, qui est seul, et la mère ou le substitut maternel sur la présence effective desquels on peut compter, même si pendant un moment la mère n'est représentée que par le berceau ou le landau ou l'atmosphère générale de l'environnement immédiat » (Winnicott, 1992/1958, p. 327). Winnicott utilisera, pour parler de cette relation à l'autre en soi de « relation au moi ». Cette appellation lui permettra de poser la distance et même l'opposition avec la « relation pulsionnelle, cet élément qui perturbe sans cesse ce qu'on pourrait appeler la vie du moi » (Idem). **Si pour notre auteur, l'amour est une question de relations pulsionnelles, sous forme brute ou sublimée, la relation à l'autre, la relation au moi « est la matière à partir de laquelle se forme l'amitié. La matrice du transfert s'y trouve peut-être aussi » (Winnicott, 1992/1958, p.330). Le jeu est le creuset des relations sociales et de l'expérience culturelle, mais l'inverse est également vrai, les relations sociales et l'expérience culturelle sont à l'origine des jeux.**

I) 12. 4. Le jeu en commun

Dans ses propositions théoriques sur le jeu, Winnicott décrit « une séquence de relations en rapport avec le processus de développement » et tente de déterminer où se situe l'activité de jeu et comment elle deviendra « jeu en commun » (Winnicott, 2002/1968, p.97). Il rappelle d'abord la fusion (le bébé et l'objet sont confondus), puis l'espace potentiel entre la mère et le bébé qui permet la transition, les va et vient entre réalité intérieure et réalité partagée, et le stade « seul en présence de l'autre » où la confiance permet d'oublier l'autre sans risquer de le perdre. Enfin, il décrit le stade suivant où se chevauchent deux aires de jeu : celle du bébé et celle de la mère. Si dans un premier temps la mère oriente son activité de jeu pour s'adapter au jeu de son bébé, « tôt ou tard, cependant, elle introduit sa propre activité de jeu et découvre

que les bébés diffèrent quant à leur capacité d'aimer ou non l'introduction d'idées qui ne sont pas les leurs » (Idem. p. 99).

La première relation triangulaire s'initie avec la mère et « est maintenue par la famille » (Winnicott, 2001/1954, p.14). La relation à deux s'achève ici. « La mère qui présente le monde au bébé » devient celle par qui l'entrée de son bébé dans le monde est maintenant possible (Idem.). Dorénavant, pour le bébé, réalité intérieure et réalité extérieure peuvent se confronter à propos d'un objet partagé. « L'enfant est devenu un être humain entier parmi des êtres humains entiers et il est impliqué dans des relations triangulaires » (Idem.). Winnicott étend ici la notion classique en psychanalyse de la relation triangulaire oedipienne et l'exprime ainsi : « On retrouve la situation triangulaire dans toutes sortes de relations proches qui permettent de s'écarter du thème central et de diminuer progressivement les tensions jusqu'à ce qu'elles puissent devenir maniables dans une situation réelle. C'est là que le jeu a un rôle particulièrement important, car il est à la fois réalité aussi bien que rêve » (Idem. p.15). Le jeu permet de diminuer les tensions et soutient le travail des sentiments (culpabilité, sollicitude, contribution). « Bien que les expériences du jeu permettent des sentiments intenses de toutes natures, qui autrement demeureraient enfermés dans un rêve oublié, le jeu prend fin » (Idem.). Après le jeu, la vie ensemble, les soins, les repas, reprennent et le jeu en commun s'achève. Le fait que le jeu ait une fin permet de le définir comme phénomène transitionnel. Il permet la transition entre la réalité intérieure personnelle (du bébé et de la mère) et l'activité extérieure partagée.

Le jeu commun signe le moment où le bébé a entrepris deux des « trois tâches psychologiques » qu'il doit réaliser durant ces premières années : il est capable de percevoir la réalité extérieure et il a développé « une aptitude à établir une relation avec une personne, la mère » (Winnicott, 2001/1953, p.36). Alors, l'enfant se développera « d'une troisième manière, c'est-à-dire qu'il deviendra capable d'établir des relations impliquant plusieurs personnes » (Idem, p. 37).

Le jeu se réalise donc d'abord seul en présence de l'autre, « il y a toujours une grande personne aux alentours qui est impliquée indirectement et prête à intervenir », puis il convoque l'autre -la mère- et enfin les autres -la famille puis les groupes de pairs-. **Ainsi, il n'y a pas d'activité transitionnelle ni de jeu, sans qu'autrui soit concerné et impliqué directement ou non. Ce sont donc des activités sociales.**

I) 12. 5. « Pourquoi les enfants jouent-ils ? »

Nous allons, dans cette partie, reprendre les raisons évoquées par Winnicott dans un article, du même nom publié en 1942, « Pourquoi les enfants jouent-ils ? ». Ce texte est antérieur à « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels ».

- **Les enfants jouent par plaisir :**

L'observation du jeu des enfants montre de façon indéniable le plaisir que les enfants retirent du jeu. Winnicott souligne alors que, « en fournissant du matériel et des idées, nous pouvons élargir ces deux types d'expériences [expériences physiques et affectives du jeu] ». Il engage alors à le faire avec modération car « les enfants sont capables de trouver et d'inventer très facilement des jeux et ils ont plaisir à faire cela » (Winnicott, 2001/1942, p. 131).

- **Les enfants jouent pour exprimer l'agressivité :**

Le jeu permet à l'enfant de découvrir que les pulsions agressives peuvent s'exprimer par le jeu sans qu'il y ait « un retour de haine de la part de l'environnement ». Si l'agressivité peut engendrer un certain plaisir à pouvoir l'exprimer, « elle porte inévitablement en elle un dommage, réel ou imaginaire infligé à quelqu'un » et avec lui le sentiment de culpabilité, la sollicitude et le désir de contribuer. « Une autre manière d'exprimer l'agressivité c'est de l'utiliser dans une activité possédant en fin de compte un but constructif. Mais cela n'intervient que progressivement. C'est à nous de voir que nous n'ignorons pas la contribution sociale de l'enfant qui exprime ses sentiments agressifs dans le jeu au lieu de le faire dans des moments de rage » (Winnicott, 2001/1942, p. 132).

- **Les enfants jouent pour maîtriser l'angoisse :**

Pour soutenir cette thèse déjà évoquée précédemment, Winnicott va faire la preuve par son contraire : « Nous ne pouvons pas éloigner les enfants [du jeu] sans provoquer une détresse, une angoisse réelle ou de nouvelles défenses contre l'angoisse (comme la masturbation ou la rêverie éveillée) » (Winnicott, 2001/1942, p. 133).

En interrompant brutalement le jeu, la transition entre activité intérieure et activité extérieure cède, renvoyant l'enfant aux emprises pulsionnelles dont nous avons déjà évoqué le fait qu'elles ne sont pas compatibles avec le jeu. La haine, l'amour et l'hallucination dans la réalité intérieure prennent le dessus sur l'agressivité, la sollicitude et la contribution qui s'exerçaient dans l'aire transitionnelle.

- **Les enfants jouent pour accroître leur expérience :**

« Pour l'enfant ce qui est riche se trouve surtout dans le jeu et le fantasme. De même que l'expérience de vie développe la personnalité des adultes, le jeu développe la personnalité des

enfants lorsqu'ils jouent seuls ou lorsque d'autres enfants ou bien des adultes apportent des inventions dans le jeu (...) Le jeu, c'est la preuve continue de la créativité, qui signifie la vie » (Winnicott, 2001/1942, p. 133). Ainsi, par le jeu, ce qui est donné par la mère, puis progressivement par la famille, les autres enfants, est aussi créé par l'enfant. C'est en ceci que le jeu est une occasion de vivre dans le domaine des expériences transitionnelles. Il s'adosse au réel, mobilise des objets ou techniques transmis, donnés par l'autre et permet que s'exerce, dans l'interaction avec Autrui, un usage développé, créé sur le terrain de jeu commun, le terrain d'expériences transitionnelles partagées.

- **Les enfants jouent pour établir des contacts sociaux et communiquer avec les autres :**

« Le jeu fournit un cadre pour le début des relations affectives et permet donc aux contacts sociaux de se développer » (Winnicott, 2001/1942, p. 134). Winnicott souligne que les enfants se font des amis et des ennemis dans le jeu « comme certains adultes se font des amis et des ennemis dans le travail » (Idem.). Ainsi, les relations affectives possibles dans le jeu et le travail ne sont pas à relier à l'amour, aux relations pulsionnelles (cf. I) 12.2), mais à l'amitié. Le jeu est donc le lieu où l'amitié/inimitié peut se substituer à l'amour/haine, parce que le va et vient entre réalité intérieure et réalité extérieure permet l'acceptation de la relation pulsionnelle dans la vie intérieure et offre simultanément l'occasion de sollicitude et de contribution dans la réalité extérieure. Le contact social est ici possible et organisé parce qu'entre les sujets, un objet culturel est trouvé. Le jeu partagé, sur un terrain commun permet à tous les enfants de rester « à un degré plus ou moins grand capables de retrouver cette aptitude à croire qu'on peut les comprendre » (Winnicott, 2001/1942, p. 136). Winnicott souligne que, « dans la psychanalyse de petits enfants, ce désir de communiquer par le jeu est utilisé à la place du langage » (Idem.). Les phénomènes transitionnels précèdent le langage et, si l'on suit Winnicott, sont un langage.

- **Les enfants jouent pour unifier et intégrer leur personnalité :**

« On peut facilement voir que le jeu lie la relation de l'individu à la réalité personnelle intérieure et sa relation à la réalité extérieure ou partagée. (...) Le jeu relie ces deux aspects de la vie l'un à l'autre : le fonctionnement corporel et la vie des idées. Le jeu, dans l'effort de l'enfant pour se sentir entier est l'alternative de la sensualité » (Winnicott, 2001/1942, p. 134-135). Le jeu relie, il est une passerelle à double sens, où le sujet est engagé dans une activité du corps et de la pensée. Agissant avec l'autre, physiquement présent ou présent en soi, le jeu permet d'agir sur soi dans l'espace transitionnel reliant ces deux réalités.

II) Winnicott, le passage incertain du jeu aux expériences culturelles

Nous allons ici interroger la limite que Winnicott impose à son propre paradoxe de l'objet transitionnel qui, pour qu'il soit créé, doit d'abord être trouvé. Nous verrons comment Winnicott s'en écarte pour penser le passage du jeu aux expériences culturelles et proposerons d'y revenir et de suivre ce que furent ses conseils quant à l'acceptation de ce paradoxe. Winnicott « attire l'attention sur le paradoxe impliqué dans l'utilisation faite par le petit enfant de ce que j'ai appelé l'objet transitionnel » et « demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe si l'on fuit dans un fonctionnement intellectuel qui clive les choses, mais le prix à payer est alors la perte de la valeur du paradoxe. Une fois accepté et toléré, ce paradoxe prend de la valeur pour tout être humain qui non seulement vit dans le monde existant, mais est susceptible d'être toujours enrichi par l'exploitation du lien culturel avec le passé et avec le futur » (Winnicott, 2002/1971, p.22-23).

II) 1. Le sens du mot culture

Dans un article de 1967, « la localisation de l'expérience culturelle », Winnicott tentera de situer l'espace où se déroulent les expériences culturelles. Ce faisant, il définira ce qu'est la culture et ce sur quoi elle s'appuie et en quoi elle est un prolongement du jeu. Il affirme alors la nécessité de penser l'homme avec la culture. « On ne peut parler d'homme qu'en le considérant *avec* l'accumulation de ses expériences culturelles. Le tout forme une unité. J'ai employé le terme d'expérience culturelle en y voyant une extension de l'idée de phénomènes transitionnels et de jeu, mais sans être assuré de pouvoir définir le mot « culture ». En fait je mets l'accent sur l'expérience. En utilisant le mot culture, je pense à quelque chose qui est le lot de l'humanité auquel des individus et des groupes peuvent contribuer et d'où chacun de nous pourra tirer quelque chose, *si nous avons un lieu où mettre ce que nous trouvons* » (Winnicott, 2002/1967, p.183-184). Dans cette définition, homme et culture sont une unité. La culture, « lot » donné, hérité de l'histoire de l'humanité, est une histoire à poursuivre en y contribuant et dont les bénéfices indirects dépendent du jeu possible entre réalité extérieure

(contribuer pour autrui) et réalité intérieure (faire de ce que l'on a fait avec l'autre quelque chose pour soi).

La culture, « lot de l'humanité », n'est pas ici pensée comme un donné extérieur, elle engage le sujet à contribuer. Les expériences culturelles seraient donc l'ensemble des expériences du sujet dans lesquelles le donné de l'humanité engage l'activité contributive et responsable du sujet. Winnicott explique le développement de l'humanité (et du sujet) par la nécessaire activité contributive originale et traditionnelle de chacun : « Dans tout champ culturel, il est impossible d'être original sans s'appuyer sur la tradition. A l'inverse, il n'est personne parmi ceux qui contribuent à la culture pour simplement répéter –sauf quand il s'agit d'une citation délibérée ; le péché impardonnable dans le domaine, c'est le plagiatisme. Le jeu réciproque entre l'originalité et l'acceptation d'une tradition, en tant qu'il constitue la base de la capacité d'inventer, me paraît simplement être un exemple de plus et fort excitant pour l'esprit, du jeu réciproque entre la séparation affective et l'union » (Winnicott, 1967/2002, p. 184). Nous avons montré comment, l'utilisation de l'objet transitionnel s'appuyait sur l'appropriation des techniques maternelles par le bébé et en même temps comment il re-créait ces techniques par un usage personnel, servant d'union avec la famille qui reconnaît cette utilisation propre au bébé.

Dans le prolongement de cette utilisation de l'objet transitionnel pour supporter la séparation, l'idée d'accumulation des expériences culturelles est, pour Winnicott, ce qui donne à l'homme le sentiment de continuité par delà les discontinuités et les ruptures que la vie impose. Les expériences de l'humanité et les expériences contributives du bébé, puis de l'enfant et de l'homme dans son environnement social qui s'élargit, confèrent à l'existence individuelle sa dimension historique. « Ce sont ces expériences culturelles qui apportent à l'espèce humaine cette continuité transcendant l'expérience personnelle. Selon moi les expériences culturelles sont en continuité directe avec le jeu, le jeu (play) de ceux qui n'ont pas encore entendu parler de jeux (game) » (Winnicott, 2002/1967, p. 185-186).

II) 2. La septième qualité de la relation à l'objet transitionnel : affaiblissement ou renforcement du paradoxe ?

Nous allons, à ce point, interroger la septième qualité de la relation à l'objet transitionnelle définie par Winnicott : « Cet objet est voué au désinvestissement progressif, de sorte qu'avec les années il n'est pas tant oublié que relégué dans les limbes. J'entends par là qu'au cours du développement normal l'objet transitionnel n'entre pas « dedans » et que le sentiment qui s'y rapporte n'est pas nécessairement refoulé. Il n'est pas oublié, et on ne porte pas son deuil. Il perd sa signification, et ce, parce que les phénomènes transitionnels sont devenus diffus, se sont répandus sur tout le territoire intermédiaire qui se situe entre « la réalité psychique intérieure » et le « monde extérieur dans la perception commune à deux personnes » ; autrement dit, parce qu'ils recouvrent tout le domaine de la culture » (Winnicott, 1992/1953, p. 174)

II) 2. 1 L'affaiblissement du paradoxe ?

La septième qualité de la relation à l'objet interroge. Là où les qualités précédentes s'adossent aux analyses cliniques que Winnicott fait de l'usage par le bébé des objets transitionnels, cette dernière qualité envisage le destin de l'objet transitionnel. Un destin d'errance « dans les limbes », celui d'un objet perdant sa signification parce que les phénomènes transitionnels qui ont permis son usage deviennent « diffus » et « recouvrent tous le domaine de la culture ».

Le flou de cette septième qualité est l'objet d'une critique de Phillips dans son ouvrage consacré à Winnicott. Il la formule ainsi : « Winnicott envisage une continuité entre l'usage que l'enfant fait de son premier objet et l'usage par l'adulte de la tradition culturelle quand elle prend sens pour lui. Avec cependant une différence : l'objet transitionnel, au contraire des objets culturels plus sophistiqués, est idiosyncrasique, absolument non partageable. Il reste que Winnicott n'a jamais rendu compte de la manière dont on passe de l'expérience privée à l'expérience commune, de l'ours en peluche au bonheur de lire Dickens » (Phillips, 2008, p.188-189).

Nous partageons le sens général de cette critique quant au fait que ce passage du jeu aux expériences culturelles ne soit pas explicite chez Winnicott. Pourtant, après la lecture que

nous avons faite des travaux de notre auteur, nous ne partageons pas complètement la critique de Phillips.

- « L'objet transitionnel (...) est idiosyncrasique et absolument non partageable », nous ne le pensons pas. L'usage qu'en fait l'enfant est directement lié à la mère qui est à la fois le premier objet utilisé, le premier modèle d'usage et la première garante du droit d'usage (cf I 6.). Elle donne un genre de soins, héritage d'une tradition et reconfiguration personnelle, à partir de quoi le bébé peut créer une technique efficace de liaison pour supporter la séparation effective.

- « L'objet transitionnel est non partageable », nous ne suivons pas davantage Phillips sur ce point. L'objet transitionnel, replacé dans le contexte de son usage rendu possible par l'environnement du bébé, est un objet social -sa valeur est partagée par la famille- et un objet culturel car il est lié étroitement aux pratiques en usage dans un milieu donné à une époque donnée.

- Nous ne pouvons partager l'association de l'ours en peluche à une expérience privée. En effet, l'utilisation de « l'ours en peluche » et plus largement de l'objet transitionnel, serait pour le bébé une voie possible pour rétablir un contact social, pour supporter l'épreuve de l'individualisation, pour supporter d'être seul parce qu'il est relié, par l'objet, aux autres (cf I 9.). En effet, si l'on suit les développements de Winnicott, on peut rappeler à propos du jeu, qu'il permet aux enfants d'établir des contacts sociaux et de communiquer avec les autres. L'utilisation de l'objet transitionnel et l'ensemble des phénomènes transitionnels décrits par Winnicott ne sont pas analysés en tant qu'expériences personnelles, mais bien comme espace de transition entre expérience dans une réalité intérieure et expérience dans une réalité partagée, expérience singulière et expérience sociale.

Si nous suivons encore Phillips, il pousse plus avant sa critique de cette septième qualité : « A la différence de tous les autres objets de la psychanalyse, il n'est ni perdu, ni internalisé ; ce n'est pas un substitut de quoi que ce soit d'autre, il ne remplace rien de préexistant et ne sera pas non plus remplacé –bien qu'il soit permis de rappeler que les Limbes jouxtent l'Enfer. L'objet a sa place dans le continuum potentiel d'objets signifiants « étalés sur » le territoire intermédiaire, qui constitue pour Winnicott ce qu'il appelle le « champ culturel ». L'objet transitionnel ne perd finalement sa raison d'être que du fait de la « diffusion » -et non du fait d'un déplacement- de son sens ; l'intérêt se disperse ailleurs, dans d'autres choses. Mais l'exposé de Winnicott ne nous apprend rien, comme je l'ai dit, sur le pourquoi et le comment de la sélection de nouveaux objets ; le champ culturel reste curieusement indifférencié » (Phillips, 2008, p.191).

Des Limbes à l'Enfer, il nous semble que cette septième qualité, définie par Winnicott et dont Phillips fait la critique, engage des propos où la réalité intérieure de nos auteurs se met à dominer la réalité extérieure. Phillips pourtant souligne que « l'espace transitionnel s'effondre quand l'une des réalités, interne ou externe, domine la scène, de la même façon qu'une conversation s'arrête si l'un des participants la dirige » (Phillips, 2008, p.194). Le paradoxe du donné créé s'affaiblit-il ici, dans la tentative d'analyse du développement de l'objet transitionnel en direction des phénomènes culturels ? La localisation de son destin dans les réalités intérieures que sont autant les limbes que l'enfer, s'oppose à la définition même que Winnicott donne de l'objet transitionnel comme reliant réalité intérieure et réalité extérieure. Le sens de l'objet transitionnel se diffuse pour Winnicott, là où Phillips envisage plutôt un déplacement de son sens.

Pour nous, le lien entre culture et objet transitionnel est envisagé différemment : le territoire de la culture entendu comme terrain d'activités des échanges humains, est diffusé au bébé par le biais de l'objet transitionnel. Cet objet n'est pas la base de l'échange, il n'en est qu'un support initial, voué à être remplacé par d'autres supports, au gré des répétitions avec variations, que le contexte impose.

II) 2. 2. Proposition d'un possible renforcement du paradoxe

Si l'objet ou la technique mobilisée par le bébé dans les phénomènes transitionnels ne perdurent pas dans le temps, cela veut dire qu'ils ne sont plus utilisés, mobilisés à l'identique par le petit enfant. La question reste ouverte : que deviennent-ils ? Ils n'entrent pas « dedans », et les sentiments qui lui sont liés ne sont pas refoulés, ils ne sont pas « oubliés » (Winnicott, 1992/1953, p.174). S'ils ne sont pas à l'intérieur, s'ils ne sont plus dans l'aire transitionnelle, alors ils ne peuvent être qu'à l'extérieur. Aucune autre place ne peut leur être réservée. Les phénomènes transitionnels finissent par recouvrir « tout le domaine de la culture », dit Winnicott. L'objet transitionnel, nous l'avons vu, a comme caractéristique propre de résister aux tentatives de destruction parce qu'il appartient à la réalité partagée, parce qu'il n'est pas une production fantasmatique, parce qu'il n'est pas la résultante de « pensées magiques » ni le résultat d'une création omnipotente du bébé.

Nous soutiendrons que l'objet transitionnel résiste à la destructivité primaire parce qu'il est un objet social, un objet culturel. Lors des phénomènes transitionnels, il est un instrument au

service du travail de civilisation que doit réaliser le bébé, être lui, séparé de l'autre, un homme parmi les hommes. Devant se séparer de sa mère, le bébé utilise l'objet transitionnel pour compenser « l'incapacité vitale de chacun à se suffire à soi-même » (Zaltzman, 2000, p.126). L'objet et la technique utilisés seraient, dans cette perspective, une trace de l'autre, un produit de la culture, pour entrer dans la culture. Si ce que nous avançons est juste, alors cet objet du monde, utilisé par le bébé pour entrer dans le monde, ne peut être relégué dans les limbes, il ne peut que retourner dans le donné d'où il vient. Abandonné par le bébé, l'objet utilisé dans le cadre des phénomènes transitionnels, ne peut que reprendre place parmi les objets du monde. Mais ce faisant, l'objet n'y est pas remis à l'identique. Il est transformé par l'usage que le bébé en a fait. L'objet trouvé se trouve alors développé par son usage, transformé par le créé. Il restera, pour le bébé comme pour sa famille et ceux qui l'entourent, marqué par cette utilisation. Le donné devient ici construction, une construction à laquelle le bébé, comme bien d'autres avant, a contribué. L'objet utilisé ne sera plus tout à fait l'objet trouvé. Ainsi, les phénomènes transitionnels contribueraient à construire la réalité. Nous retiendrons pour soutenir ce point de vue, la définition que Zaltzman donne de la réalité : « ce n'est pas un donné mais une construction qui a exigé des siècles d'évolution de l'esprit humain. Et l'appareil psychique ne se résout à la représenter qu'au prix de ses propres transformations internes et surtout pour mieux la modifier. La réalité est en fait une construction psychique individuelle et collective et c'est de ce fait que chacun et l'ensemble participent d'un univers intérieur-extérieur commun, ni intime ni transparent » (Zaltzman, 2000, p.126). Si l'on suit cette définition, alors les phénomènes transitionnels seraient les espaces privilégiés de cette construction d'un univers intérieur-extérieur partagé. En poursuivant, si la réalité extérieure est une construction héritée inachevée, elle ne peut se poursuivre que par le souci de préserver les fruits des constructions, des créations qui se réalisent. L'objet transitionnel en tant que création à partir de l'objet trouvé, ne peut être abandonné sans bénéficier des mêmes soins. Il devient plus que ce qu'il était avant usage. Dans le cas des objets transitionnels du bébé, ils gardent les traces des développements liés à son usage dans le cercle familial. S'il se trouve transmis aux frères et sœurs, c'est avec ces développements.

Nous confirmerons ce point essentiel en nous référant à l'exemple d'Angus et de son « lapin violet avec des yeux rouges » dont Winnicott rapporte les paroles : « Je ne l'aimais pas. Je le jetais partout. C'est Jeremy qui l'a maintenant, je lui ai donné. Il était méchant, alors je l'ai donné à Jeremy. Il tombait toujours de la commode. Il vient encore me voir. J'aime bien qu'il vienne me voir » (Winnicott, 2002/1953 p.40). Ici, le lapin violet « donné » au petit frère n'est

pas le lapin trouvé par Angus. Il est le « méchant » lapin qui « tombait toujours de la commode », mais qui peut revenir autrement, avec d'autres qualités, voir Angus.

Ce point nous paraît essentiel dans le travail que nous cherchons à faire. Le destin des objets utilisés dans les phénomènes transitionnels ne peut être la destruction, la diffusion, la dilution, mais une construction qui perdure au-delà de l'usage propre. Le désinvestissement progressif auquel l'objet transitionnel est voué ne peut signifier, dans cette approche, la diminution ou la perte de sa signification sociale, ou pire la fin de tout usage possible. Si la réalité est une construction individuelle et collective qui a exigé temps et investissement, le désinvestissement individuel à l'égard de ses objets ne peut suffire à la diminuer, l'amputer ou la rétrécir. Autrement dit, l'objet trouvé, développé par le créé, s'il est abandonné, retournerait dans le donné avec les traces de son usage, potentiellement trouvable par d'autres, utilisables pour d'autres. Prise dans cette perspective et ainsi modifiée, la septième qualité de la relation à l'objet transitionnel renforcerait le paradoxe et sa fonction dans le développement affectif. Si notre point de vue n'est pas celui développé explicitement par Winnicott, il pourrait le prolonger sans pour autant entrer en contradiction avec sa théorie des phénomènes transitionnels, si on le suit lorsqu'il écrit : « Les résidus de la relation créatrice antérieure ne sont pas perdus pour autant, et c'est cela qui rend passionnant chaque aspect de la relation d'objet » (Winnicott, 1988/1967, p.34).

II) 3. Les phénomènes transitionnels, des phénomènes culturels ?

Dans cette septième qualité particulière de la relation à l'objet transitionnel, il apparaît que ce qui permet à Winnicott d'expliquer le désinvestissement progressif de l'objet transitionnel, résulte de la diffusion des phénomènes transitionnels dans tout le domaine culturel. L'objet transitionnel, avec le temps, est « relégué », « il perd sa signification » parce que les phénomènes transitionnels se répandent sur le « territoire intermédiaire » des expériences culturelles (Winnicott, 1992/1953, p. 174). Ce faisant, Winnicott affirme que le « territoire intermédiaire », « le domaine culturel » est l'espace de réalisation des phénomènes transitionnels futurs du bébé (Idem.). Comment suivre une telle proposition sans tenter de relier ce qui se passe pour le bébé et ce qu'il en advient. Les premières utilisations des objets transitionnels sont-elles hors du champ culturel ? **L'objet transitionnel n'est-il pas un objet**

culturel ? Et si l'on répond positivement à cette question, alors, le premier phénomène culturel serait celui qui relie « la réalité psychique intérieure » du bébé et le « monde extérieur dans la perception commune à deux personnes » ici, la mère et son bébé (Idem.). Il apparaît que si l'on suit Winnicott sur les deux propositions suivantes :

- **L'utilisation du premier objet du monde est le premier phénomène transitionnel**
- **Les phénomènes transitionnels recouvrent le domaine culturel**

Alors nous sommes tentés de poursuivre :

- **L'objet transitionnel est un objet culturel**
- **Le phénomène transitionnel est une activité dans laquelle se réalisent, autrement, les échanges humains**

Nous trouvons chez Winnicott de nombreux éléments permettant d'envisager, sous certaines conditions de santé de l'individu ou de la société, le domaine culturel comme prolongement direct de la famille, remplissant la même fonction (séparation-liaison), permettant une contribution nécessaire à calmer l'angoisse liée aux pulsions agressives. Ainsi, il écrit, dans un article de 1967 qui traite de la santé, ce point formulé de la façon suivante : « De nouvelles tâches se proposent à la personne relativement saine. Soit, par exemple, sa relation à la société considérée comme extension de la famille. Disons qu'un homme ou une femme sains réussissent à s'identifier à la société sans qu'il y ait une perte trop grande de pulsions individuelles » (Winnicott, 1988/1967, p. 30). Ou encore, en conclusion du même article : « L'expérience culturelle commence avec le jeu et conduit à tout ce qui fait l'héritage de l'homme : les arts, les mythes historiques, la lente progression de la pensée philosophique et les mystères des mathématiques, des institutions sociales et de la religion » (Idem. p.40). Si l'expérience culturelle peut offrir, sous certaines conditions, un prolongement, une extension de la famille et que, de ce fait, elle permet de soutenir ce va et vient, ce « jeu réciproque entre séparation effective et union » alors, elle est culturelle comme la famille l'est et comme l'est aussi la relation mère-bébé (Winnicott, 2002/1967, p.185). Et ce, dès lors qu'entre la mère et son bébé s'intercale un objet transitionnel qui les relie et simultanément les sépare, **c'est-à-dire dès lors que s'installe une relation triangulaire dans laquelle l'objet permet d'être relié et séparé des autres. Les phénomènes transitionnels débutent avec ce premier objet transitionnel support de lien d'échanges et se poursuivent par le jeu pour s'étendre à tout ce qui fait l'héritage de l'homme : la première activité culturelle serait donc la première utilisation d'un objet transitionnel et/ou d'une technique héritée des soins maternels et qui permettrait au bébé de re-crée l'échange.** Il s'agirait de la première

activité culturelle-contribuante, (là où la destructivité se transforme en constructivité), mobilisant un objet et soutenant le jeu entre séparation effective et liaison à Autrui.

Pour Winnicott, la famille est l'espace qui permet à l'enfant de faire cette expérience qui permet le développement des relations complexes, passant de la fusion, à la relation à l'objet, puis de la relation à la mère à la relation possible aux autres. « Pas à pas l'enfant peut progresser dans la famille et passer d'une relation à trois à des relations plus complexes. Toutes les difficultés -ainsi que la richesse de l'expérience humaine- auront été présentes dans le seul triangle » (Winnicott, 1990/1988, p. 57). L'instauration des relations complexes, qui permettent les expériences culturelles, dépendent donc de la première relation triangulaire dans laquelle l'objet transitionnel relie le sujet aux autres et simultanément lui permet de s'en séparer. Les phénomènes transitionnels permettraient donc que le bébé développe avec le monde et les autres des activités riches « de l'expérience humaine » (Winnicott, 1990/1988, p. 57). Ainsi, ces activités de plus en plus complexes au fil des expériences de l'enfant en interaction avec les autres, d'abord dans la famille puis à l'extérieur, s'inscriraient comme expérience culturelle, si l'objet de ces activités soutient les qualités propres de cette relation à un objet transitionnel.

Les phénomènes transitionnels se réalisent d'abord au sein de la famille entendue comme une unité composant et résultant de la société. Winnicott, dans une approche clinique de la famille, la définit ainsi : « La famille, élément constitutif de la société, a comme tâche essentielle d'accueillir chaque nouvel individu. La nature de la famille varie selon les sociétés. Il y a d'une part les familles composées d'un père, d'une mère et d'un enfant et d'autre part les familles décrites par les anthropologues, où les parents sont tellement intégrés dans la structure sociale que les tantes, les oncles, les grands-parents, et parfois même les prêtres, semblent jouer un rôle plus important que le père et la mère. La notion de famille répond au premier besoin du petit enfant, celui d'une société simplifiée qui lui fournit le cadre nécessaire à son développement affectif. Avec le temps, le petit enfant devient capable d'utiliser un cercle de vie allant en s'élargissant » (Winnicott, 1999/1959, p.90). La famille est, dans cette définition, le premier répondant social aux besoins de l'enfant. Elle est un « élément » de la société et pour le bébé, sa première figuration. Le premier phénomène transitionnel qui se développe en son sein est donc la première expérience culturelle réalisée au sein de la famille. Le passage de phénomène transitionnel à l'expérience culturelle est ainsi lié au développement des relations à autrui, à l'élargissement du « cercle de vie ». La rencontre du petit enfant avec des milieux variés retenant leurs techniques et règles pour agir, lui permet de trouver ce qui lui est donné et de créer avec ce que ces milieux offrent. Le passage des

phénomènes transitionnels au jeu, puis aux expériences culturelles, serait donc à envisager comme le développement du même processus, la nature des objets mobilisés dans ce processus devant, quant à elle, répondre à des qualités particulières pour soutenir le processus. L'objet transitionnel définit alors une catégorie d'objets partagés dont les particularités de la relation qu'ils permettent priment sur la nature même de l'objet. **La possibilité de passage d'un phénomène transitionnel à un autre est alors donnée par l'élargissement des offres portées par autrui dans les différents milieux peu à peu rencontrés au-delà des frontières du genre familial.** Le jeu entre enfants est l'espace permettant que s'instaurent avec les autres ces qualités particulières de relation. Cet espace est celui qui est le plus fréquemment offert après le cercle familial ordinaire.

Le développement de l'indépendance relative vers l'indépendance, amène le bébé, l'enfant, l'adolescent puis l'adulte à rencontrer des espaces transitionnels variés. Ce développement n'est pas chez Winnicott un développement propre à l'enfance, il se poursuit tout au long de la vie, requérant des usages d'objets permettant de continuer cette résolution permanente du drame de la solitude par la répétition des échanges, travail d'une vie.

II) 4. La valeur du paradoxe trouvé - créé

La sixième qualité de la relation à l'objet transitionnel n'a pas encore été discutée et c'est ce que nous nous proposons de faire maintenant : « De notre point de vue, l'objet vient de l'extérieur, mais il n'en est pas de même du point de vue de l'enfant. Pour lui, il ne vient pas non plus du dedans ; ce n'est pas une hallucination » (Winnicott, 1992/1953, p. 174). Cette qualité repose sur le paradoxe de l'objet transitionnel. Il est ainsi formulé par notre auteur en 1953 : « L'objet transitionnel et les phénomènes transitionnels donnent dès le départ à chaque individu quelque chose qui restera toujours important pour lui, à savoir une aire d'expérience neutre qui ne sera pas contestée. Ainsi on peut dire à l'égard de l'objet transitionnel, qu'il existe une entente entre nous et l'enfant ; on ne lui demandera jamais : « Cette chose, l'as-tu conçue ou t'a-t-elle été présentée du dehors ? » Ce qui compte c'est qu'on ne s'attend pas à ce que l'enfant prenne position sur ce point ; la question ne doit même pas être formulée. » (Winnicott, 1992/1953, p. 182-183). Ce texte de 1953 ne mentionnait pas explicitement le paradoxe de l'objet transitionnel. Il a été repris par Winnicott en 1971 et formulé en lui accordant une valeur essentielle : « J'attire l'attention sur le paradoxe impliqué dans

l'utilisation faite par le petit enfant de ce que j'ai appelé l'objet transitionnel. Je demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe si l'on fuit dans un fonctionnement intellectuel qui clive les choses, mais le prix à payer est alors la perte de la valeur du paradoxe. Une fois accepté et toléré, ce paradoxe prend de la valeur pour tout être humain qui non seulement vit dans le monde existant, mais est susceptible d'être toujours enrichi par l'exploitation du lien culturel avec le passé et avec le futur » (Winnicott, 2002/1953, p.22-23). Le paradoxe ainsi affirmé est également repris dans le résumé d'un chapitre consacré aux « objets transitionnels et phénomènes transitionnels » : « De ces considérations émerge l'idée que le paradoxe accepté pourrait avoir une valeur positive. La résolution du paradoxe conduit à une organisation des défenses qui, chez l'adulte, se rencontre sous forme d'une organisation du vrai et du faux soi » (Winnicott, 2002/1953), p. 49).

Le paradoxe, ainsi défendu chez Winnicott au sujet de l'objet transitionnel, est essentiel dans sa théorie des phénomènes transitionnels. Il est situé au cœur de cet espace potentiel et lui confère sa fonction de liaison entre réalité intérieure et réalité extérieure. Le paradoxe accepté engendre la possibilité d'une continuité d'être où ces deux réalités se mêlent, s'opposent, sans devoir s'exclure. Cette continuité d'être n'est possible que parce que l'objet transitionnel est un objet extérieur, un objet de la réalité qui se trouve partagé avec autrui (la mère dans le cas du premier objet utilisé). C'est certainement autour de ce paradoxe que Winnicott prend le plus de distance quant aux apports de Freud. En n'utilisant pas les termes de conscient et d'inconscient, en leur préférant « réalité extérieure » et « réalité intérieure » (ou donné/créé), il évite ainsi la séparation entre les deux, sans pour autant les confondre. Sa conceptualisation des phénomènes transitionnels rend possible la continuité, l'unité entre ces deux réalités différentes : l'une et l'autre ne sont pas séparées, elles se traversent continuellement dans cette troisième aire.

La mère permet que cet espace, cette aire s'instaure et se poursuive, mais il « n'est pas évident qu'elle prenne une complète conscience de l'ensemble des mouvements psychiques de son bébé au point de penser en terme de paradoxe ce qui se passait entre elle et lui. Le paradoxe ne peut être perçu comme tel que d'un point de vue logique, c'est bien sûr dans l'esprit de Winnicott, en position de tiers, que le paradoxe se formule » (Roussillon, 1981, p.505).

Cette place du tiers rend possible la théorisation d'un processus, sa place, son rôle et sa fonction dans la vie des sujets et son possible soutien par la mise en œuvre d'une activité qui « maintient des conditions requises pour que les phénomènes transitionnels se développent » (Roussillon, 1981, p.506). L'espace transitionnel qui s'instaure entre la mère et son bébé est

fondé sur un paradoxe qui implique qu'un tiers intervienne pour le constater et le tolérer. Ce tiers, hors du contexte clinique centré sur la relation mère-bébé, qui sert de base à Winnicott pour l'étudier, est le cercle familial. Nous retenons la famille plutôt que le père volontairement car il semble ici, qu'une référence particulière au père entraînerait une confusion possible avec la triangulation œdipienne alors que nous sommes là, à distance des pulsions et de la vie érotique.

Il est possible, à ce stade, d'affirmer qu'un espace d'activité s'instaure entre la famille et l'enfant, par la médiation d'un objet, dès lors que la mère n'est plus prise dans une relation d'objet, mais qu'elle est l'objet d'une relation, d'un échange réitérable même en son absence.

Nous soulignerons ici, à partir des apports de Winnicott, que l'espace transitionnel apparaît lorsque la relation duelle (mère-bébé) cède la place à une relation interindividuelle (et là c'est moins la mère qui est essentielle que l'ensemble des membres du cercle familial). Ce changement majeur, que représente le passage de la fusion à la relation, impose la séparation, drame certes ordinaire du développement, mais qui n'est supportable que par l'utilisation d'un objet partagé. Cet objet est donné et chacun accepte l'usage créatif et singulier que l'autre en fait.

II) 5. Comment la sélection de nouveaux objets se fait-elle ?

II) 5. 1. Proposition de formulation d'une qualité de la relation à l'objet transitionnel

Nous avons déjà souligné la continuité affirmée par Winnicott qui va des phénomènes transitionnels, aux jeux et aux activités culturelles. Pourtant, le passage d'un objet transitionnel à l'autre ne peut s'envisager facilement chez Winnicott car l'objet transitionnel utilisé par le bébé connaît un destin incertain (décrit dans la septième qualité). L'impossible localisation du devenir de l'objet transitionnel résulte du fait que Winnicott étudie le désinvestissement progressif de l'objet transitionnel sans le relier aux nouvelles utilisations d'objets transitionnels ou de techniques mobilisées ultérieurement dans le jeu puis dans les expériences culturelles ultérieures. Winnicott explique la perte de la signification de l'objet transitionnel par la diffusion des phénomènes transitionnels (Winnicott, 1992/1953, p. 174).

De là, émerge la question non résolue par notre auteur et soulignée par Phillips lorsqu'il pose les limites des apports de Winnicott et interroge : « le comment de la sélection de nouveaux objets » (Phillips, 2008, p.191).

Nous avons proposé, au fil de cette lecture des travaux de Winnicott, d'interroger les concepts qui nous permettraient d'éclairer la question de l'utilisation des objets dans le cadre des phénomènes transitionnels. Si l'on retient les propositions que nous avons faites au cours de cette lecture, orientée par notre recherche, des travaux de Winnicott :

- L'objet transitionnel est un objet social et culturel (Voir I) 6. 2.). Il est source et ressource d'une sociabilité responsable (Voir I) 11. 3.) et les expériences culturelles sont l'ensemble des expériences du sujet dans lesquelles le donné de l'humanité engage l'activité contributive du sujet (Voir II) 1.).

- L'objet transitionnel est une voie possible pour établir un contact social et ainsi supporter d'être seul (Voir I) 9.) et les phénomènes transitionnels sont des activités transitionnelles sociales (Voir I) 12. 4.), même lorsqu'elles n'impliquent pas directement autrui, elles répliquent, développent, transforment des genres d'activités sociales (soins, jeux du « papa et la maman », ...).

- L'espace transitionnel apparaît lorsque la relation duelle cède la place à une relation interindividuelle. La capacité à être seul est alors rendue supportable par l'utilisation d'un objet partagé, donné, pour lequel chacun accepte l'usage créatif et singulier que l'autre en fait. (Voir II) 4.).

Nous sommes alors amenés à souligner que si, dans la septième qualité de la relation aux objets transitionnels, reprise dans *Jeu et réalité*, les phénomènes transitionnels « se répandent dans le domaine culturel tout entier », « ils recouvrent tout le domaine de la culture » dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (Winnicott, 2002/1953, p.35 et 1992/1953, p.174). Qu'il s'agisse d'un choix de traduction, c'est possible, pour notre part, nous trouvons dans l'écart entre une proposition qui fait de la culture l'espace de diffusion des phénomènes transitionnels et l'autre qui fait des phénomènes transitionnels quelque chose couvrant la culture, un point d'achoppement. Nous avons, au travers de notre recherche, avancé un autre point de vue sur cette question qu'il nous faudra vérifier : l'objet transitionnel est un objet culturel, qu'il s'agisse du premier objet utilisé comme des suivants. Nous pouvons reformuler, adossé aux apports théoriques de Winnicott, nos propositions sous la forme d'une qualité de la relation aux objets transitionnels :

Lorsque autrui « donne » un objet partagé et que le sujet « l'utilise » de façon singulière pour supporter un drame ordinaire, une transition, dans une activité d'échange reconnue par le

milieu, on peut parler de phénomène transitionnel. Les objets transitionnels ou techniques transitionnelles sont utilisés dans une activité interindividuelle donnée et **c'est un changement dans l'activité qui offre la possibilité ou impose la nécessité de trouver, par l'intermédiaire d'autrui, de nouveaux objets potentiellement transitionnels.** Cette formulation nous permettra de revenir à la question de la sélection de nouveaux objets transitionnels, question qui prime pour nous par rapport à celle du destin des objets relégués. Quelque soit le devenir de l'objet relégué, il n'est plus, nous semble-t-il, transitionnel dès lors qu'il n'est plus pour le sujet, le moyen d'une autre activité. Ce n'est pas, pour nous, l'objet qui fait changer l'activité, c'est autrui qui donne, quand l'activité n'offre plus l'occasion de soutenir les sentiments liés à la séparation, l'occasion au sujet d'utiliser de nouveaux objets d'échanges, de créer de quoi supporter à nouveau les transitions que la vie impose. Ainsi, cette formulation devrait nous permettre de repérer les objets potentiellement utilisables par des sujets pour ces activités spécifiques. Nous vérifierons si les objets sélectionnés permettent bien au sujet un usage créatif et responsable lors d'une activité interindividuelle intérieure ou extérieure, s'ils sont un moyen de se relier aux autres que le milieu reconnaît comme étant contribuant. C'est au travers d'un cas clinique rapporté et analysé par Winnicott que nous allons éprouver notre formulation.

II) 5. 2. Le cas de Diane : mise à l'épreuve de notre formulation

Nous rapporterons, en annexe, l'intégralité du cas de la petite Diane, scanné, tel qu'il figure dans *Jeu et réalité* puis le commenterons dans la perspective d'élaborer certaines propositions qui soutiendront notre travail (Winnicott, 2002/1968, pp. 93-96).

Dans le cas de Diane, la petite fille mobilise plusieurs objets :

- L'ours en peluche remplace l'objet transitionnel introuvable au moment du départ et finalement resté au domicile de la fillette
- L'agneau en peluche du coffre à jouet de D.W. Winnicott
- Divers jouets et boîtes du coffre

Ils sont mobilisés lors d'activités variées au cours de la séance :

- L'ours est pris par Diane pour supporter le drame de l'absence de l'objet transitionnel non retrouvé au moment du départ

- L'ours est utilisé par Winnicott pour entrer en relation avec Diane (« Comment s'appelle-t-il ? »)
- L'ours est utilisé par Diane et placé d'abord dans la poche supérieure (au niveau de la poitrine) du veston de Winnicott, puis dans les autres poches afin de voir si elles communiquent, et parler, en lien avec la localisation de la poche dans laquelle est glissé l'ours, du terrible « trou dans le cœur » de son petit frère
- L'agneau est utilisé par Winnicott afin d'engager la petite fille à jouer et afin de sortir l'ours de sa poche
- L'agneau et l'ours sont utilisés par Diane pour s'identifier aux adultes en les plaçant à côté d'elle et de sa mère sur le divan
- L'agneau et l'ours sont utilisés par Diane, qui les place sous sa robe, pour représenter son identification maternelle par la mise en scène de la grossesse et la naissance de deux enfants non jumeaux
- **L'agneau et l'ours sont utilisés par Diane dans un jeu figurant les soins maternels et la responsabilité à l'égard des enfants : éviter la bagarre et leur permettre de s'endormir**
- D'autres jouets et boîtes du coffre sont utilisés par Diane pour jouer autour des « enfants » endormis
- Les mêmes jouets sont utilisés par Winnicott pour inviter Diane à représenter les rêves des enfants

Dans le cas du **jeu avec l'ours placé dans les poches** de Winnicott, nous avons une activité interindividuelle dans laquelle sont impliqués l'enfant, le psychothérapeute, la mère et le petit frère convoqué par Diane. Cette activité contribue à supporter de se détacher de sa mère en installant une nouvelle relation possible avec d'autres (présents physiquement ou en elle) pendant que la mère parle à Winnicott de l'enfant retardé. Diane contribue par cette activité à permettre à la mère anxieuse de parler de son fils malade. L'ours, appartenant à la réalité partagée, est aussi l'instrument du jeu de la fillette, instrument d'une activité singulière et créative. Cette activité ne nuit pas à la relation essentielle que la mère recherche dans ce cadre thérapeutique, ni au travail que Winnicott mène avec la mère. L'ours permet à Diane de supporter la séparation d'avec sa mère occupée avec Winnicott.

Dans le cas du **jeu reprenant les techniques de soins maternels**, l'ours et l'agneau sont pris dans une activité également interindividuelle mobilisant la mère représentée dans le jeu, le père absent mais lié à la grossesse et à la naissance des enfants, Diane et son petit frère représentés par les deux peluches et Winnicott à l'instar de qui le jeu a été initié. Le jeu met

en scène les soins et la responsabilité maternelle. La bagarre, évitée par anticipation de l'enfant, représente la contribution de la mère à maintenir un équilibre entre les enfants malgré le handicap du petit frère, ainsi que les pulsions contenues de Diane à l'égard de ce frère qui envahit, par ses difficultés médicales, l'espace familial. Dans les deux cas, les jouets sont utilisés de façon créative et singulière bien que les jeux soient initiés par l'adulte dans un genre situé et reconnu : celui de la famille. Les peluches matérialisent les personnages intériorisés de l'univers familial de l'enfant.

Nous vérifions ainsi, sur un exemple de jeu, la validité de notre formulation et notons que dans les deux premiers jeux la sélection de nouveaux objets s'est faite sur l'offre d'un tiers. Ces deux offres sont du côté de la réalité partagée, du donné (l'ours comme objet de liaison et l'amitié possible entre l'ours et l'agneau) et soutiennent la créativité de la fillette. Ces objets soutiennent bien le paradoxe donné/créé, la passerelle est établie, par les personnages convoqués dans le jeu, entre réalité intérieure et réalité partagée, et par les échanges qu'ils permettent.

Dans **le dernier jeu**, où les objets sont convoqués pour figurer **les rêves des peluches**, le paradoxe du donné/créé ne tient plus, il est affaibli par la domination de la réalité intérieure de Diane sur la réalité extérieure. Ce jeu n'est pas une activité transitionnelle, la place de l'illusion est dominante et s'exerce dans le domaine du rêve, de la réalité interne à l'enfant. La différence entre les deux premiers jeux et le dernier jeu de la fillette est souhaitée par Winnicott qui dit « Ainsi occupée, elle nous donnait, à sa mère et à moi, le temps dont nous avions un si pressant besoin pour le travail que nous faisons ensemble » (Winnicott, 2002/1953, p. 95). Dans ce dernier moment de la séance, l'activité perd sa dimension interpersonnelle et se situe du côté de la représentation du rêve. Le rêve et le fantasme peuvent dominer ainsi la scène alors que la contribution et la responsabilité de l'enfant ne sont pas convoquées directement dans ce dernier jeu. Elles n'en sont pas absentes car il permet le travail de la mère, mais comme effet secondaire, comme résultante de l'activité de Winnicott et non de celle de l'enfant. Ce dernier « jeu » ne s'inscrit pas dans un genre partagé, il est éminemment personnel et subjectif, dominé par les pulsions de l'enfant : « Elle rêvait leurs rêves pour les bébés » (Winnicott, 2002/1953, p. 95). A ce moment, Winnicott ne parle plus de jeu, il offre à la fillette une idée dont il dit qu'elle intriguait l'enfant qui s'en empare. A ce moment, l'enfant « ainsi occupée » permet le travail des adultes. Elle est interpellée par les pleurs de sa mère mais alors Winnicott la rassure et elle reprend ses rêveries.

Enfin, pour compléter notre lecture de ce cas, **nous pouvons souligner que c'est le développement de l'activité de la fillette suite aux sollicitations de Winnicott « comment**

s'appelle t-il ? » et « je crois qu'il aimerait quelqu'un pour jouer avec lui » qui engage un changement des objets du jeu de la fillette (Winnicott, 2002/1953, p. 95). La première sollicitation introduit l'ours « Teddy » dans l'échange qui s'instaure entre Diane et Winnicott. Il n'est plus le simple ours en peluche que la petite fille tient à la main en arrivant à la consultation à la place de l'objet transitionnel non retrouvé au moment du départ. La seconde intervention de Winnicott introduit le jeu de la maternité. L'ours en peluche et l'agneau du tas de jouets sous la bibliothèque deviennent les enfants de Diane, un autre lien humain.

Les développements de l'activité, liés à la difficile situation de devoir laisser sa mère vivre la séance prévue avec Winnicott, imposent un changement des objets, ils deviennent d'autres instruments au service du jeu de l'enfant.

C'est donc la transformation de l'activité, induite ici par Winnicott, qui a amené l'enfant vers d'autres objets transitionnels. Ce n'est pas le changement de l'objet transitionnel qui impose un changement d'activité, mais bien le changement de l'activité qui réclame, impose, induit un autre objet ou un autre usage de l'objet transitionnel pour faire face aux exigences de la situation d'échange : permettre que la séance se déroule et à la fillette de le supporter.

III) Le métier : un objet transitionnel ?

Winnicott, dans toute son œuvre se centre peu sur le travail ou les métiers mais il les convoque très fréquemment pour illustrer le processus qui débute avec l'usage de l'objet transitionnel et se prolonge dans le jeu puis au travers des expériences culturelles, dont le travail fait partie.

III) 1. De l'enfance à l'adulte : une approche développementale

Notre auteur se situe dans une perspective développementale revendiquée et accorde à l'ensemble des expériences de la vie, dont le travail fait partie, une place privilégiée : « Vous vous serez déjà aperçu que, par nature, par formation, et par pratique, je suis quelqu'un qui pense en termes de développement. Lorsque je vois un garçon ou une fille à son pupitre

d'écolier, additionnant et soustrayant, et se battant avec la table de multiplication, je vois une personne qui sur le plan de son processus de développement, a déjà une longue histoire ; je sais qu'il peut y avoir des carences, des distorsions du développement, ou des distorsions organisées pour pallier des insuffisances auxquelles il faut faire face ; ou que le développement qui semble avoir été accompli peut revêtir une certaine précarité. Je vois l'évolution qui s'oriente vers l'indépendance, je vois que le concept de totalité prend des significations toujours nouvelles qui se concrétiseront ou non dans l'avenir de cet enfant. (...) Un enfant grandit, se marie et élève une nouvelle génération d'enfants, ou bien il commence à participer à la vie sociale et à assurer le maintien du système social » (Winnicott, 1988/1984, p. 62-63). C'est donc bien la question du processus développemental, ses avancées et ses avatars, qui retiennent toute l'attention de Winnicott. S'il centre son travail sur l'origine de ce processus, sur les premiers instants de la vie, y compris avant la naissance, c'est pour construire des connaissances permettant de mieux comprendre le processus du développement affectif.

III) 2. Entre faire et être : la créativité

Winnicott s'oppose clairement à la question du déterminisme et le formule très directement : « C'est ce sentiment d'être libre et d'être capable de créer quelque chose de nouveau qui rend inadéquate la théorie déterministe : dans l'ensemble, nous nous *sentons* libres. Le déterminisme peut être tout simplement un fait de la vie qui, de temps à autre, dérange » (Winnicott, 1988/1984, p.263). C'est associé au concept de créativité que son affirmation prend tout son sens. La créativité, située dans l'aire intermédiaire, est pour Winnicott une expérience universelle. La créativité est pour lui une nécessité, elle n'est le fruit d'aucun « talent particulier » (Winnicott, 1988/1986, p.48). **Il situe l'origine de la créativité dans une tendance « génétiquement déterminée de l'individu à être vivant, à le rester et à établir des relations avec les objets qu'il rencontre quand le moment est venu de « chercher à atteindre »... la lune pourquoi pas ? »** (Winnicott, 1988/1986, p.46).

C'est la question de l'agir qui est au cœur du concept de créativité chez Winnicott qui le formule ainsi : « L'impulsion peut être au repos, mais si l'on emploie le mot « faire », c'est qu'il y a déjà créativité » (Winnicott, 1988/1986, p.43). L'agir est créatif pour Winnicott, dès lors qu'il n'est pas un répondant direct à un stimulus et que l'individu fait un mouvement pour

« chercher à atteindre ». Ce n'est pas le faire, en tant que tel, qui est créatif, mais le fait de « pouvoir vivre comme une création l'acte de tendre le bras et de trouver un objet » (Winnicott, 1988/1986, p.46). Cette conception de la créativité conduit Winnicott à interroger le poids de la contrainte extérieure, de l'environnement envahissant sur la créativité et distinguer le « faire-par-réaction » qui empêche le sentiment d'être, la continuité d'être, et le « faire-par-impulsion » qui lui, du côté de la créativité et soutient le sentiment d'être (Winnicott, 1988/1986, p.43). La soumission, l'empiètement permanent ou répété de l'environnement prive le sujet de cette créativité, l'amputant du sentiment d'être, l'empêchant de « porter sur les choses un regard toujours neuf » (Winnicott, 1988/1986, p.45). Ce regard neuf se situe dans cette zone intermédiaire où le phénomène transitionnel est possible, où le donné permet de créer, où « nous avons la possibilité d'agir sur nos propres modèles » (Winnicott, 1970/1988, p.44).

III) 3. Travail et créativité

Etudiant ce qui permet de maintenir la créativité, Winnicott souligne que si une part importante de la vie se passe en « corvées », il est difficile d'affirmer si elles permettent ou inhibent la créativité. Ainsi, frotter un plancher peut créer « une occasion de donner libre cours à son imagination dans un espace réservé » (Winnicott, 1988/1986, p.47). Winnicott mobilise alors l'exemple d'un homme travaillant à la chaîne et s'ennuyant mortellement pour à la fois situer la frontière entre le donné brutal du milieu de travail, la réalité extérieure et les ressort du créé, la réalité intérieure qui permet de nourrir l'imagination « même dans les pires moments de routine et d'ennui » (Idem.). Ainsi, notre auteur distingue travail et hors travail et situe la créativité dans la convocation de la réalité intérieure issue de l'espace privé pour maintenir cette liaison entre le donné et le créé. Ce que crée, ici, l'homme de l'exemple, ce sont les moyens de faire autre chose de son vécu du week-end dans son espace de travail. Ses activités hors travail sont ici mobilisées comme moyen de faire face à l'ennui de la répétition. De la même façon, Winnicott montre comment la rétribution financière liée à l'activité peut devenir un moyen de « de voir avec surprise Southampton battre Manchester City sur son poste de télévision qui n'est encore qu'à moitié payé » (Winnicott, 1988/1986, p.47). Là encore, mais dans le sens inverse, le travail, aussi ennuyeux soit-il, est un donné qui va permettre de créer cette surprise dans la sphère privée.

La créativité associée par Winnicott au travail humain, est un moyen de relier dans un sens comme dans l'autre réalité intérieure et réalité partagée, le donné et le créé. La part belle n'est pas accordée aux loisirs, ils ne sont pas envisagés comme supports privilégiés de la créativité, et les corvées imposées par le travail ne sont pas non plus envisagées comme un obstacle à la créativité. Ce qui est ici proposé, c'est le recours toujours possible à cette troisième aire, à cet espace transitionnel qui permet une passerelle à double sens entre objectivité et subjectivité. « On a dit qu'il était plus facile de donner libre cours à son imagination dans une activité vraiment routinière et ennuyeuse que dans un travail qui présente un certain intérêt. Il faut aussi penser que le travail peut être très intéressant pour quelqu'un d'autre que soi qui l'utilisera de manière créatrice, mais qui ne permettra à personne d'autre de se servir de sa liberté personnelle. Dans toute situation, il y a toujours moyen pour quelqu'un de vivre créativement. Cela peut aussi bien consister à garder quelque chose de personnel, peut-être secret, quelque chose de bien à soi » (Winnicott, 1988/1986, p.47). Pouvoir créer parce qu'un espace d'activité, aussi contraignant soit-il est donné, pouvoir développer quelque chose de personnel dans un milieu qui impose sa routine, c'est ainsi que Winnicott envisage le lien entre travail et créativité. La créativité s'éloigne ici de l'omnipotence. Elle n'est pas un faire singulier. Ce faire singulier, Winnicott le désigne par l'expression « jouer le rôle de la roue ou de la boîte de vitesse ». A ce rôle de roue, ne tenant pas compte des limites que le monde impose, de la réalité partagée, Winnicott préfère « la position plus confortable de rouage ». Il en fait l'éloge dans un « hymne à l'humanité :

Ô ! être un rouage

Ô ! se tenir ensemble

Ô ! travailler en harmonie avec les autres

Ô ! être marié sans perdre l'idée qu'on est le créateur du monde.

L'être humain qui ne commence pas sa vie par l'expérience de l'omnipotence n'a aucune chance d'être un rouage ; il devra continuer de malmenager son omnipotence, sa créativité et ses possibilités de contrôle ; c'est comme s'il essayait de vendre les actions dont personne ne veut d'une société fantôme » (Winnicott, 1988/1986, p.55).

Les propos sont tranchés, la perte de l'illusion n'est possible que si l'expérience d'illusion et d'omnipotence s'est faite en son temps. **L'humanité est, ici, le destinataire de cet hymne au « rouage », au vivre ensemble, au travailler dans le respect des règles, et à la créativité au sens premier du terme : « donner la vie ». Etre seul ne peut être supportable qu'en étant et en faisant avec l'autre. On ne peut être un homme indépendant que parce qu'on est un homme parmi les hommes.** Winnicott pose les concepts de travail et de famille en

termes d'essentialité pour l'humanité. Loin de l'individualisme, l'homme-rouage contribue par son travail et par sa procréation au destin de l'humanité. Le travail comme la famille sont des espaces où le don et la responsabilité envers l'humanité se réalisent, mais notre auteur les distingue car ils ne sont pas issus des mêmes racines. Etre ainsi un rouage n'est pas être soumis, l'expérience vécue, « aussi pauvre que soit le bagage de l'individu » peut être « créatrice et ressentie comme excitante dans le sens où il y a toujours quelque chose de neuf et d'inattendu dans l'air » (Winnicott, 1988/1986, p.57). L'expérience est à créer, elle recèle du neuf, et paradoxalement elle est donnée. « **Nous ne créons que ce que nous trouvons.** Même en art, on ne peut créer dans le vide, à moins de vivre une expérience solitaire dans un hôpital psychiatrique ou dans l'asile de son propre autisme. Pour créer en art ou en philosophie, il faut connaître tout ce qui existe déjà » (Winnicott, 1970/1988/1986, p.59). Nous retiendrons qu'il en est de même dans le « travailler en harmonie avec les autres », où les règles pour agir se transmettent, se partagent et se développent. **Si Winnicott inscrit le jeu, le travail, l'art dans la continuité des activités transitionnelles, c'est en raison de l'homogénéité de leur fonction potentielle dans les processus de développement et non en raison d'une homogénéité de leur structure car nous avons bien à faire à des activités fort différentes.**

III) 4. Travail et tradition

L'association faite par Winnicott entre la famille et le travail dans son hymne à l'humanité, et la position de rouage qu'il assigne à l'homme permet de souligner l'importance qu'il accorde à la transmission et la tradition. Nous l'avons déjà noté au sujet des soins et techniques maternelles, mais à propos des expériences culturelles dont le « travailler ensemble » fait partie, l'histoire déborde encore plus clairement l'histoire personnelle du sujet. C'est le déjà là, le transpersonnel qui permet de créer, de travailler. Impossible, dit-il, de créer sans connaître le donné. Cette connaissance du donné culturel fournit au sujet l'environnement culturel et le cadre nécessaire pour que s'établisse le sentiment d'une continuité historique donnée dans laquelle il pourra être créatif. La préoccupation soulignée par Winnicott dans l'Avant-propos de *Jeu et réalité*, est d'aborder une « aire de conceptualisation [qui] a été négligée tant dans la littérature psychanalytique que dans les échanges que les analystes ont entre eux. (...) L'expérience culturelle n'a pas trouvé sa place véritable dans la théorie

qu'utilisent les analystes, pour travailler et pour penser » (Winnicott, 2002/1971, p.21). Pour notre auteur, l'expérience culturelle est un des espaces où les phénomènes transitionnels peuvent se réaliser si l'acceptation des paradoxes du donné/créé et du « seul avec quelqu'un » sont acceptés et tolérés. Ces paradoxes prennent alors de la valeur « pour tout être humain qui non seulement vit dans un monde existant, mais est susceptible d'être toujours enrichi par l'exploitation du lien culturel avec le passé et avec le futur » (Winnicott, 2002/1971, p.22-23). Vivre dans un monde existant avec son passé et avoir la possibilité de le recréer, de l'enrichir, de le développer, telle est la valeur du paradoxe s'il n'est pas résolu. Les phénomènes transitionnels sont alors tout à la fois universels par le donné et variés par le créé. « (...) dans tout le champs culturel, il est impossible d'être original sans s'appuyer sur la tradition. A l'inverse, il n'est personne parmi ceux qui contribuent à la culture pour simplement répéter » (Winnicott, 2002/1967, p.184).

« (...) Le jeu et l'expérience culturelle sont choses auxquelles nous accordons une valeur toute particulière ; elles relient le passé, le présent et le futur ; elles occupent du temps et de l'espace ; elles exigent et obtiennent une attention soutenue et délibérée, mais sans qu'y entre pour autant ce caractère délibéré propre à nos essais et nos erreurs », dit Winnicott (Winnicott, 2002/1971, p.200). Elles offrent dans le cadre du donné, des règles pour agir en harmonie avec la tradition, les éléments de l'héritage culturel à partir desquels, avec confiance, l'homme peut créer parce qu'il ne part pas de rien, parce qu'il s'adosse à cet héritage. Elles sont en même temps exigeantes parce qu'en y contribuant, l'homme participe avec responsabilité à son devenir.

III) 5. Le travail : un phénomène transitionnel entre deux continuités ?

Winnicott attribue aux phénomènes transitionnels la fonction de lien entre passé et futur pour celui qui vit au présent dans un monde existant et qui contribue à son enrichissement. Cette perspective, proposée par Winnicott d'un « monde existant », enrichi de la contribution de chacun par « l'exploitation du lien culturel avec le passé et le futur » « occupe du temps et de l'espace » dans la vie du sujet, le convoquant personnellement sans le laisser tâtonner par essais-erreurs (Winnicott, 2001/1971, p.22-23 et p.200). Rapporté aux expériences culturelles et plus particulièrement au travail, lorsqu'il peut soutenir des phénomènes transitionnels, le paradoxe impliqué dans l'utilisation des objets culturels pourrait s'énoncer ainsi : trouver

(l'héritage du passé) -créer (contribution personnelle au devenir de l'humanité). Si l'objet culturel, permettant au sujet son usage dans le cadre de phénomènes transitionnels est un métier, alors, le paradoxe à accepter pourrait s'écrire ainsi :

- trouver la dimension transpersonnelle du métier, héritage du passé et créer en lui donnant une dimension personnelle.

Nous avons là une continuité, que nous nommerons continuité historique, résultant de l'exploitation du lien culturel. L'homme entre dans un métier qui a son histoire et, avec les autres, il contribue à son avenir.

Mais cette continuité historique dans laquelle le sujet peut contribuer, jouer, créer, faire ne peut se réaliser que si s'est préalablement développé le sentiment continu d'exister. « Nous pourrions utiliser le mot *exister* (*existing*) qui vient du français et parler d'existence. Nous pourrions en faire une philosophie et l'appeler existentialisme. Pourtant nous préférons utiliser d'abord le mot *être* (*being*) et seulement ensuite énoncer *je suis* (*I am*). Il est important de comprendre que *je suis* (*I am*) n'a pas de sens si on ne dit pas d'abord *je suis accompagné d'un autre être humain* qui n'est pas encore différencié de moi. C'est pourquoi il est plus exact de parler d'*être* (*being*) que d'utiliser les mots *je suis* (*I am*) qui appartiennent à la phase suivante. On ne répètera jamais assez que *être* est le début de tout et que, sans cela, *faire* (*doing*) et *subir* (*being done to*) ne veulent rien dire » (Winnicott, 1992/1966, p.30). Winnicott reprend ici l'idée qu'il avait déjà avancée en 1952 : « un bébé cela n'existe pas » (Winnicott, 1992/1958, p.200). Cette formulation verticale est ici déployée, le bébé avant d'être est avec l'autre, sa mère, l'environnement suffisamment bon, et c'est seulement si, aux premiers temps de sa vie, il est confondu avec Autrui dans le couple nourrice-nourrisson qu'il pourra *être* puis, plus tard dire *je suis* et dès lors utiliser les objets du monde pour *faire*. Exister ne peut être confondu avec l'approche philosophique, dit notre auteur. Exister s'origine dans « une structure (set up) constituée par l'environnement et l'individu. Le centre de gravité de l'être ne se construit pas à partir de l'individu : il se trouve dans la structure environnement-individu » (Idem., p.201). Etre, c'est en premier lieu être avec l'autre pour ensuite pouvoir dire *je suis*.

Pour Winnicott, le sentiment continu d'exister, la continuité d'existence est issue de la fusion mère-bébé et de l'environnement contenant qu'elle offre au bébé au début de sa vie. Ce sentiment est lui-même à l'origine de la capacité de jouer et créer, d'utiliser les objets du monde pour faire. « Nous constatons ou bien que les individus vivent de manière créative et sentent que la vie vaut la peine d'être vécue, ou bien qu'ils sont incapables de vivre créativement et doutent de la valeur de la vie. Chez l'être humain, cette variable est

directement reliée à la quantité et à la qualité de l'apport offert par l'environnement lors des premières phases de l'expérience de vie que connaît tout bébé (Winnicott, 2002/1971, p.138). L'environnement est entendu chez Winnicott, nous l'avons déjà noté, comme recouvrant autant la mère en tant que personne que les soins et les techniques de soins qu'elle mobilise. Ces soins, cet environnement donne naissance au sentiment d'exister qui engage alors le sujet à utiliser créativement les objets du monde partagé. Pour être plus directe, pas de créativité possible sans relation à Autrui. Winnicott l'affirme explicitement : « Alors que les psychanalystes se sont efforcés de décrire la psychologie de l'individu, les processus dynamiques de développement et de l'organisation des défenses, et qu'ils y ont inclus la pulsion en se centrant sur l'individu, ici, à ce stade où la créativité advient ou non (ou bien se perd), le théoricien doit tenir compte de l'environnement. C'est pourquoi toute remarque s'appliquant à l'individu en tant qu'être isolé ne conduira pas au problème central de la créativité » (Winnicott, 2002/1971, p.138-139).

Le paradoxe du phénomène transitionnel, alors rapporté au métier, pourrait dans cette continuité d'être, s'écrire de la façon suivante :

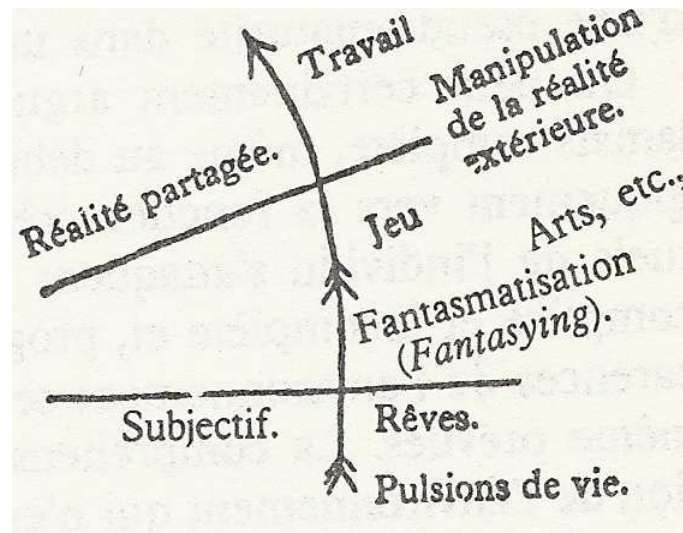
- trouver la tâche à accomplir, la dimension impersonnelle du métier et créer avec les autres, dans une dimension interpersonnelle.

Rappelons que la créativité dont parle Winnicott est une approche et une utilisation de la réalité extérieure qui n'engendre pas le sentiment de soumission ou d'empiètement de l'environnement. Le sentiment continu d'existence soutient la capacité de jouer, de vivre des expériences culturelles et de travailler créativement. « Cette pulsion créative apparaît aussi bien dans la vie quotidienne de l'enfant retardé qui éprouve du plaisir à respirer que dans l'inspiration de l'architecte qui, soudainement, sait ce qu'il a envie de construire et pense alors au matériau qu'il pourra utiliser afin que sa pulsion créative prenne forme et figure et que le monde puisse en être témoin » (Winnicott, 2002/1971, p.134). La place que Winnicott accorde à la continuité d'existence est centrale dans sa théorie du développement affectif. Elle est une condition de la santé du nouveau-né : « Nous supposons que la santé, dans le développement premier de l'individu, va de pair avec une continuité d'existence » (Winnicott, 1992/1949, p.137).

Le travail de l'adulte est envisagé par Winnicott comme le prolongement direct du jeu de l'enfant, de l'illusion et du rêve du nouveau-né au temps de la fusion. Le travail est dans le prolongement, à l'âge adulte, des pulsions de vie. Appartenant à la réalité partagée, nous le situons à la croisée des deux continuités évoquées précédemment, continuité historique et continuité d'être. De ce fait, nous soutiendrons que le travail, et plus particulièrement le

métier qui repose sur la tradition, peut offrir à l'individu une passerelle entre objectivité et subjectivité, qu'il peut être le support d'une activité contributive et responsable, qu'il peut permettre de « vivre créativement » (Winnicott, 1988/1986) et donc, sous certaines conditions, soutenir des phénomènes transitionnels.

C'est ce que le schéma ci-dessous présente, posant le travail dans la continuité du jeu et mobilisant subjectivité et réalité extérieure avec entre les deux une frontière où la « manipulation » de cette réalité est toujours possible (Winnicott, 1992/1953, p.193).



III) 6. Une analyse du travail de psychanalyste par Winnicott

Winnicott n'est pas, et c'est le moins qu'on puisse dire, un spécialiste de l'analyse du travail. Cette affirmation ne nous fait pas courir un grand risque : ce n'est pas son objet d'étude. Pourtant, exerçant lui-même un métier, il l'a interrogé, analysé, situé à l'aune des théories qu'il développait et en lien avec ses préoccupations. Nous allons tenter de lire ce qu'il en dit en lien avec nos propres préoccupations.

III) 6.1. La psychanalyse, un jeu ?

Winnicott assimile la pratique de la psychanalyse à un jeu, une forme prototypique du jeu, un espace transitionnel où le professionnel et son patient jouent ensemble. Pour lui, l'exercice du métier consiste même à rendre ce jeu possible. S'agit-il d'un jeu pour le patient seulement ? D'un jeu partagé ?

« Je voudrais détourner l'attention de séquence : psychanalyse, psychothérapie, matériel de jeu et jeu pour la présenter dans le sens inverse. En d'autres termes, *c'est le jeu qui est universel* et qui correspond à la santé : l'activité de jeu facilite la croissance et par là même la santé. Jouer conduit à établir des relations de groupe ; le jeu peut être une forme de communication en psychothérapie et, en dernier lieu, je dirai que la psychanalyse s'est développée comme une forme très spécialisée du jeu mise au service de la communication avec soi-même et avec les autres. Ce qui est naturel, c'est de jouer, et le phénomène très sophistiqué du vingtième siècle, c'est la psychanalyse. Il serait bon de rappeler constamment à l'analyste non seulement ce qu'il doit à Freud, mais aussi ce que nous devons à cette chose naturelle et universelle, le jeu » (Winnicott, 2002/1968, p.90).

Winnicott répond ici très précisément à la question de savoir si le jeu est présent dans son activité professionnelle, s'il fait partie des héritages sur lesquels le métier peut s'édifier, au même titre que les apports théoriques de Freud. Ce jeu est partagé : « La psychothérapie se situe en ce lieu où deux aires de jeu se chevauchent, celle du patient et celle du thérapeute. En psychothérapie, à qui a-t-on affaire ? A deux personnes en train de jouer ensemble. Le corollaire sera donc que là où le jeu n'est pas possible, le travail du thérapeute vise à amener le patient d'un état où il n'est pas capable de jouer à un état où il est capable de le faire » (Winnicott, 2002/1968, p.84).

Le jeu est donc présent de part et d'autre. S'il est absent chez le patient, le travail du thérapeute sera de le rendre possible. Le jeu du thérapeute n'est donc pas de même nature, c'est un jeu « professionnel », un jeu qui consiste à permettre et soutenir celui du patient. Le thérapeute serait alors « utilisable » par le patient en tant qu'objet transitionnel.

En tant que professionnel, il est utilisé dans le cadre de sa fonction. Son utilisation n'est pas sur le registre personnel car cette nécessité de se mettre à disposition fait partie du travail à accomplir. « Par « utiliser », je n'entends pas « exploiter ». En tant qu'analystes, nous savons ce que c'est d'être utilisés, cela signifie que nous pouvons envisager la fin d'un traitement, même si elle n'intervient qu'après plusieurs années. Pour bon nombre de nos patients, ce problème est déjà résolu –ils peuvent utiliser des objets, nous utiliser et utiliser l'analyse, tout comme ils ont utilisé leurs parents, leurs frères et sœurs, leur foyer » (Winnicott, 1969/2000, p.241).

Le professionnel se met ici à disposition du patient, tout comme son cadre, l'analyse, est aussi à disposition : un donné prêt être utilisé. Le corollaire de l'utilisation de l'analyste par le

patient, est la capacité d'être, lui aussi, utilisé (Winnicott, 2000/1963). **Cette mise à disposition de l'analyste pour que le patient puisse résoudre les drames de sa vie est à rapprocher en tout point avec la mise à disposition répétée de l'objet transitionnel par la mère pour permettre au bébé de supporter le drame de la séparation.**

III) 6.2. La place de la technique, la fonction de la méthode dans l'exercice du métier

C'est dans le cadre d'un colloque sur le contre-transfert, en 1959, que Winnicott soulèvera et répondra à la question suivante : « La vie professionnelle n'est-elle pas tout à fait différente de la vie ordinaire ? » (Winnicott, 1992/1960, p.352). Pour soutenir cette différence, Winnicott s'appuie le serment d'Hippocrate. Probablement rédigé au IV^e siècle avant Jésus-Christ, il stabilise des règles pour la pratique de la médecine. Winnicott attribue à Hippocrate le fait d'avoir, par ce serment, posé les fondements « d'une attitude professionnelle » (Winnicott, 1992/1960, p.352). Ce serment sort l'homme et la femme de ce qu'ils sont dans la vie courante pour les faire apparaître de façon idéalisée. Cette idéalisation est à entendre dans le sens de l'attribution de caractères, de qualités professionnelles idéales, et non l'idéalisation de la personne. C'est le professionnel qui est ici porteur de ces qualités et non le sujet. Dans le cadre de ce colloque, c'est du métier d'analyste dont il est question. Winnicott y développe l'idée que « l'analyste est sous tension lorsqu'il adopte une attitude professionnelle » et relie cette tension positive aux affects qui s'imposent dans la situation et aux concepts qui permettent au professionnel de les travailler (Winnicott, 1992/1960, p.352). Il souligne que Freud admettait que la pratique de l'analyste confrontait l'analyste à une palette de phénomènes subjectifs. Pour Winnicott l'analyse de l'analyste est à penser comme reliée à cette tension professionnelle et non comme visée thérapeutique, pour le « débarrasser d'une névrose » (idem.). Elle doit permettre à l'analyste « d'accroître la stabilité de son caractère », « de mûrir sa personnalité », ces deux éléments formant « la base de son travail professionnel et de son aptitude à entretenir une relation professionnelle » (Winnicott, 1992/1960, p.352). L'analyse de l'analyste est donc un instrument du développement de sa professionnalité. Cette analyse est un moyen au service de son activité professionnelle afin qu'il conserve au cours de ses heures de travail une attitude professionnelle. « Il est certain que le malade est confronté avec l'attitude professionnelle de l'analyste et non avec la femme ou l'homme inconstant que nous pouvons être dans la vie privée » (Winnicott, 1992/1960, p.353).

Pour Winnicott, l'analyste qui travaille se trouve dans un « état particulier, c'est-à-dire que son attitude est professionnelle » (Winnicott, 1960/1992, p.353). Cette attitude professionnelle fonctionne comme un système de symbole dans le cadre de l'exercice professionnel. L'attitude professionnelle, introduit « une distance entre l'analyste et le patient » (Winnicott, 1992/1960, p.353). Winnicott fait, de cette distance, l'espace où le jeu peut se dérouler.

Tout comme la technique est essentielle dans l'utilisation que fait le bébé des objets transitionnels, elle l'est aussi dans le cadre de l'exercice professionnel de l'analyste. Winnicott l'affirme ainsi : « J'aimerais mieux que l'on sache que, pour moi, entre le patient et l'analyste il y a l'attitude professionnelle de l'analyste, sa technique, le travail qu'il effectue avec ses facultés intellectuelles », tout comme entre le bébé et sa mère il y a les techniques de soins (Winnicott, 1992/1960, p.354).

La technique professionnelle rend possible le fait que, durant son activité professionnelle, « l'analyste est objectif, d'humeur égale, il n'agit pas en tant que sauveur, professeur, allié ou moraliste » (Winnicott, 1992/1960, p.354). Ainsi référé à un genre précis, l'analyste est ce qu'il est professionnellement : un professionnel dans une réalité partagée. Représentant la réalité partagée, il offre au patient la possibilité recherchée de mobiliser sa réalité personnelle et de tenter de la relier à la réalité partagée donnée par l'analyste. En d'autres termes, si le patient peut jouer dans cette aire c'est parce que l'analyste donne la réalité partagée pour que le patient crée. Il s'offre ainsi professionnellement comme objet transitionnel et rend possible le jeu.

Nous retiendrons que pour Winnicott, la formation professionnelle des analystes et notamment « l'analyse personnelle de l'analyste a eu pour effet de fortifier son propre moi, si bien qu'il peut rester impliqué professionnellement sans que cela lui coûte un trop grand effort » (Winnicott, 1992/1960, p.354). Winnicott définit alors le contre-transfert de la façon suivante : « la signification du mot contre-transfert réside seulement dans les éléments névrotiques qui gênent l'attitude professionnelle (...) Ne serait-il pas mieux, au point où nous en sommes, de laisser le terme de contre-transfert revenir à sa signification : ce que nous espérons éliminer par la sélection, l'analyse et la formation des analystes ? » (Winnicott, 1992/1960, p.357). Dans l'acte professionnel, l'usage de la technique protège le cadre professionnel et permet l'action. Les éléments subjectifs, névrotiques, s'ils nuisent à l'attitude professionnelle, « cela ne signifie pas que les sentiments n'entrent pas en ligne de compte. Il se peut que je souffre de l'estomac, ce qui n'affecte pas généralement pas mes interprétations, ou que j'ai été quelque peu stimulé, soit érotiquement, soit agressivement, par une idée évoquée par le patient, mais là encore ce fait n'affecte généralement pas mon travail

d'interprétation, ce que je dis, comment je le dis et quand je le dis » (Winnicott, 1992/1960, p.354). Les sentiments, s'ils se présentent dans l'exercice professionnel, ne nuisent pas ou perturbent pas « le cours du processus tel qu'il est déterminé par le patient » (Idem.). Dit autrement, entre le professionnel et le patient, il ne s'agit pas d'une relation de personne à personne, mais l'usage par le patient et pour son propre compte de la technique mise en œuvre par le professionnel dans l'exercice de son activité. Le patient, dans cet espace, utilise le professionnel entendu comme « instrument » pour atteindre un but, la santé.

Cette analyse, par Winnicott, de la fonction de la formation, des techniques, des méthodes pour permettre l'attitude professionnelle du psychanalyste au cours de son activité professionnelle est, pour nous un point essentiel. Elle assigne à la méthode une place essentielle que nous interrogerons et une fonction particulière à la méthode dans le cadre du transfert que nous tenterons également de questionner au travers de l'analyse de notre propre pratique.

Nous retiendrons également que le métier impose au professionnel une attitude professionnelle résultant de la tension entre affects et intellect.

Chapitre II. Wallon, Le drame de l'impéritie comme source de développement

Avec Wallon, c'est une approche holistique du sujet qui nous permettra d'avancer sur cette question de la continuité des expériences culturelles de l'homme, la transition entre ses activités et ses milieux. « La psychologie est certainement un des domaines où le cloisonnement excessif des faits étudiés entraîne le plus d'inconvénients. En effet, dans la mesure où son objet s'élève davantage au-dessus des conditions les plus élémentaires, celles qui sont communément appelées matérielles, pour entrer dans des ensembles à qualification plus particulière, l'ignorance où son étude laisse couramment ces derniers l'amputer de ses conditions déterminantes. Ce sera la méconnaissance par exemple de l'unité indissoluble que forment l'enfant et l'adulte, l'homme et la société » (Wallon, 1934/1949, p. IX). Sa mise en garde est claire et nous essaierons de la retenir.

I) Le bébé chez Wallon, un sujet « essentiellement social »

I) 1. Entre le bébé et sa mère : une symbiose physiologique

Wallon partage avec Winnicott, outre leur formation de médecin, une conception du bébé telle qu'il ne leur paraît possible de l'étudier qu'en lien avec sa mère. Pour le premier, il s'agit d'une symbiose, pour l'autre, d'une période de fusion. Cette symbiose est d'abord physiologique nous dit Wallon, et pour l'étudier, il convient « de remonter jusqu'à la vie initiale de l'enfant, c'est-à-dire sa vie embryonnaire et fœtale » (Wallon, 1985/1952, p. 118). Les relations que le bébé et sa mère développent dès la grossesse et qui se prolongent après la naissance forment cette « symbiose entre l'enfant et sa mère » (Idem.). Wallon souligne la dualité paradoxale de cette symbiose physiologique. Bien que le bébé ait, pour partie, les systèmes nécessaires à la vie, système respiratoire, circulatoire, hormonal, c'est de sa mère, lors de la période fœtale, qu'il reçoit ce qui lui est nécessaire et vital. « Donc nous avons cette dualité de l'enfant et de ses conditions d'existence encore toutes rassemblées dans sa mère » (Wallon, 1985/1952, p. 119).

La naissance marque le moment où l'enfant est capable de respirer seul. Pourtant, cette autonomie respiratoire n'est pas synonyme d'une séparation fonctionnelle. L'enfant, nous dit Wallon, reste sous la dépendance de sa mère « et nous pouvons dire qu'il y a encore symbiose, une symbiose dont les liens se sont distendus mais une symbiose véritable » (Wallon, 1985/1952, p. 119). Hormis pour sa respiration, la satisfaction de l'ensemble des besoins du bébé est liée à la mère, « besoins que sa mère est seule à pouvoir satisfaire » (Idem.). Dépendance alimentaire, dépendance motrice car il ne peut remuer par lui-même pour trouver détente ou sommeil. Cette symbiose, Wallon la définit comme l'« union vitale du petit enfant avec son entourage » (Wallon, 1985/1947, p. 114). Il situe cette symbiose physiologique de la période fœtale jusqu'aux environs des trois mois du bébé.

Elle est liée nous dit Wallon au fait qu'une « attention de tous les instants lui est indispensable. C'est un être dont toutes les réactions ont besoin d'être complétées, compensées, interprétées. Incapable de rien effectuer par lui-même, il est manipulé par autrui, et c'est dans les mouvements d'autrui que ses premières attitudes prendront forme » (Wallon, 1985/1946, p.89).

I) 2. Une symbiose affective : caractéristique de l'espèce humaine

En prolongement de cette symbiose physiologique, une nouvelle période suivra pour Wallon, dans laquelle le bébé développera une autre modalité symbiotique avec son entourage, une symbiose affective, tout aussi vitale (Wallon, 1985/1947). Aux environs de ses trois mois, le bébé sait adresser à son entourage et particulièrement à sa mère des signes affectifs que Wallon qualifie de « lien purement affectif » (Wallon, 1985/1947, p.120). Ces échanges de sourires et mouvements de contentement sont, pour Wallon, adressés par le bébé à ceux qui répondent activement. Entre le bébé et sa mère, puis les autres, s'installent progressivement des échanges nécessaires au développement du bébé. Développement biologique et développement psychique de l'enfant sont alors intimement liés dans des actions ayant des effets réciproques de l'un sur l'autre (Wallon, 1985/1947). Cette symbiose affective s'élargira peu à peu. Le bébé d'abord lié à sa mère verra son horizon social s'élargir, et c'est à partir du « rôle » joué par les personnes sur son « ambiance », qu'il les regroupera peu à peu à partir de « caractéristiques communes » (Wallon, 1985/1947, p.121).

II) L'activité vitale du bébé, une activité de survie en quête d'effet

Nous avons noté que chez Winnicott, c'est plus la fonction des activités dans le développement affectif qui est étudiée, que l'activité elle-même. Chez Wallon, l'activité est centrale. Il étudie et analyse la genèse du psychisme humain « par l'observation des conduites et des activités par lesquelles il se constitue et se développe » (Bautier & Rocheix, 1999, p.17). L'enfant se développe par les conflits de ses activités possibles ou encore impossibles. La succession des stades « apparaît comme discontinue ; le passage de l'un à l'autre n'est pas une simple amplification, mais un remaniement ; des activités prépondérantes dans le premier sont réduites et parfois supprimées en apparence dans le suivant. Entre les deux, il semble souvent que s'ouvre une crise dont la conduite de l'enfant peut être visiblement affectée. Des conflits ponctuent donc la croissance, comme s'il y avait à choisir entre un ancien et un nouveau type d'activité » (Wallon, 1960/1941, p.12).

Nous allons donc, avec Wallon, situer le premier conflit auquel le bébé doit faire face et l'activité qu'il déploie pour y répondre. La dépendance absolue du bébé, lors de ces premiers instants de vie, est pour Wallon, au fondement de son développement social. C'est « l'union vitale » du petit avec son entourage qui lui permet de dire que le bébé « est dès ce moment là un être social », dépendant pour l'ensemble de ses besoins de « l'ambiance humaine » (Wallon, 1985/1947, p.114-115). « Dans l'espèce humaine la période où le petit ne peut pas se suffire à lui-même n'est pas de quelques heures, de quelques jours ou de quelques semaines, elle est de longues années. Et dans les premiers mois de sa vie c'est une impéritie complète et c'est la nécessité d'être assisté, non seulement pour s'alimenter, mais pour être tiré d'une position gênante, pour être sorti d'une immobilité pénible, pour être remué, transporté, bercé, pour être nettoyé s'il se mouille, pour obtenir la satisfaction de ses exigences les plus élémentaires et les plus urgentes. Il en résulte que toutes ses activités, toutes ses aptitudes sont polarisées vers ses moyens de secours, c'est-à-dire vers les personnes » (Wallon, 1985/1947, p. 115). Impossible donc pour Wallon d'étudier les activités du bébé sans les situer préalablement dans leur dimension vitale pour le bébé. L'activité du bébé est fondamentalement orientée par ses besoins vitaux qu'il ne peut satisfaire et qui lui imposent de mobiliser autrui pour sa survie. « La distinction de l'effet et de l'action n'est », pour Wallon, « qu'une simple abstraction. Dans toute action il y a quelque chose qui est son contenu, son occasion, son but. Toute action se mesure aux changements soit subjectifs, soit

objectifs qu'elle provoque ou cherche à provoquer » (Wallon, 1960/1941, p.53). Pour le bébé, l'union de l'acte et de l'effet se réalise sur une toile de fond très fonctionnelle, manger, dormir, être soigné, lavé pour survivre. L'activité du bébé est donc totalement tournée vers cette survie qu'il doit gagner en dirigeant l'activité de son entourage sur ses besoins vitaux. L'activité du bébé est donc, pour reprendre la formule de Wallon, « une activité en quête d'effets » (Idem. p. 59). Les effets sont, certes, variables, le lien entre action et effet, peut même être aléatoire, incertain avant d'être identifié.

Pourtant le bébé, durant cette première période qui durera à peu près trois mois, même si l'issue est incertaine, sera totalement absorbé à rassembler ses réactions « autour des soins qu'il lui faut obtenir de sa mère. Et cette nécessité qui résulte de sa propre inaptitude à satisfaire, par lui-même, les exigences les plus essentielles de sa vie, détermine dans son évolution une orientation qui est capitale pour l'explication de ce qu'est devenue l'humanité » (Wallon, 1985/1947, p. 119). Wallon souligne alors que toute l'activité du bébé est tournée vers la nécessité de parvenir à « appeler sa mère à son secours » (Idem.).

Notre auteur pose ici un point de vue théorique sur cette première étape de la vie du bébé très différent de Winnicott. Pour Wallon, c'est le bébé qui, pour faire face à son impotence, sollicite l'intervention d'autrui par une activité (cris et gesticulations) orientée par son besoin vital.

Pour Winnicott, c'est la mère qui durant cette période anticipe les besoins de son bébé. Elle offre le sein, anticipant même le besoin de son petit et par ce fait, contribue à construire cette omnipotence qui lui permet d'être le créateur de ce qui lui est, en réalité, donné.

Ces deux approches sont, pour nous moins opposées qu'il n'y paraît. L'interprétation de nos deux auteurs diffère parce que l'un, Wallon, pose le bébé comme sujet, tandis que l'autre, Winnicott, pose la mère comme sujet de l'activité tournée vers le besoin alimentaire vital de l'enfant. Ils partagent néanmoins l'idée que le bébé et sa mère sont étroitement reliés durant ces trois premiers mois, et que la survie du premier dépend du second. **La dépendance du bébé est pour Wallon le mobile de son activité, et pour Winnicott, celui de l'activité d'une mère suffisamment dévouée.**

III) L'affectivité compensatrice de l'inaptitude fonctionnelle du bébé

Pour Wallon, « les premiers gestes utiles à l'enfant, ce ne sont pas des gestes qui lui permettront de s'approprier les objets du monde extérieur ou de les éviter, ce sont des gestes tournés vers les personnes, ce sont des gestes d'expression » (Wallon, 1985/1947, p. 119). Cette orientation de l'activité en direction d'autrui, plus que des objets du monde, est à relier à « son impuissance à effectuer par lui-même aucun des actes qui lui sont le plus nécessaire à son bien-être et à sa subsistance, l'indispensable besoin qu'il a d'autrui pour chacun de ses besoins » (Wallon, 1949/1934, p.107). Ce fait, « l'impéritie totale de ses relations avec l'extérieur » est ce que Wallon désigne comme un des « deux traits particulièrement frappants » du comportement du bébé avant un an (Idem.). L'autre trait marquant est « le développement et la maturation très précoce de toutes ses manifestations affectives » (Idem.). Wallon analyse ces deux traits distincts mais reliés. Il envisage les manifestations affectives comme compensatrices des inaptitudes du bébé. La question à laquelle il tente alors de répondre est « de savoir le rôle que peut tenir l'affectivité dans le comportement, pour suppléer ainsi à l'impuissance de réalisation et d'efficacité personnelles » (Idem.). Pour Wallon, l'appel d'autrui à la rescousse des besoins vitaux du bébé passe par l'intermédiaire des émotions qui permettent d'établir avec autrui cette relation vitale. L'émotion est le moyen de communication du bébé avec sa mère. Elle les unit, « elle est le lien des actions grégaires » (Wallon, 1949/1934, p.108).

Wallon étudie alors ces modalités de communication du bébé avec son entourage à différentes étapes de son développement. Il note, s'appuyant sur les observations de Guillaume⁴, que le bébé peut avoir, dès son seizième jour, une « différence d'attitude dans les bras de sa mère, de son père ou de sa bonne » alors que le bébé n'a pas à cet âge la perception visuelle nécessaire à discriminer les visages. Il attribue alors ces différentes manifestations à « la proximité des seins, leur tiédeur ou leur odeur, avec la manière d'être porté, avec d'autres composantes encore de son atmosphère sensitive qui peuvent nous échapper » (Wallon, 1949/1934, p.185). Ce lien, résultant de « l'atmosphère sensitive » qui unit le bébé dès les premiers jours avec sa mère au point de lui permettre de la différencier d'autres adultes, oriente alors ces manifestations comportementales affectives pouvant passer du calme à l'excitation en fonction de la personne qui le porte. Le bien-être recherché est traduit et adressé aux adultes par les émotions que le bébé manifeste à travers ses cris ou son calme. **L'émotion compense**

⁴ P. Guillaume, *L'imitation chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1925, cité par Wallon (1934/1949, p.185).

sa dépendance à la situation. Il ne peut changer de bras, se retrouver dans ceux qui lui procurent le plus grand bien-être, que par ces manifestations affectives. Il lui faudra attendre le développement progressif de ses acuités visuelle et auditive, de ses capacités motrices, pour parvenir à répondre, par lui-même, à certaines des exigences de ses besoins.

IV) De la réaction circulaire au jeu

IV) 1. La réaction circulaire, une première activité à effet recherché

Pour étudier l'activité du bébé, Wallon préconise d'étudier « les motivations d'où elles dépendent » (Wallon, 1960/1941, p.152). Pour ce faire, il classifie les actes à partir du niveau le plus bas, celui où « les motivations sont au minimum ». Ces actes sont présents chez l'adulte sous forme d'automatismes, comme chez l'enfant. Chez le bébé, il s'agira « d'éjaculations motrices et vocales ou de réactions qui s'apparentent aux gestes spontanés d'agression, de prédation alimentaire ou autre, de défense. Dans tous les cas, l'occasion en est insignifiante. Ils sont comme l'effet d'une auto-activation, d'une incontinence, d'un échappement aux contrôles habituels de la conduite (...) La rafale passe, sans plus laisser de motifs à l'activité subséquente que l'activité antérieure ne lui en fournissait » (Wallon, 1960/1941, p.152-153).

Les premières motivations surviennent lorsque l'activité du bébé lui laisse entrevoir un effet qu'il va tenter de reproduire. Dans cette perspective, il tente par des gestes tâtonnants de retrouver l'effet. Lorsqu'il y parvient, la sensation est réveillée. Si le bébé arrive à la reproduire, alors, elle sera retenue. « Ainsi se nouent des réactions circulaires où la sensation suscite le geste propre à la faire durer ou à la reproduire, tandis que le geste doit s'approprier à elle pour la rendre reconnaissable puis pour la diversifier méthodiquement. Cet ajustement précis du geste à son effet instaure entre le mouvement et les impressions (...) des systèmes de relations qui les différencient et les opposent dans la mesure même où ils les combinent en séries minutieusement liées. Les conséquences de cet exercice mutuel sont considérables. Il en résulte d'abord la formation de matériels sensori-moteurs qui rendront possible de dépasser les activités brutes des appareils moteurs et sensoriels. L'œil et la main se trouveront être

étroitement associés pour l'exploration et le maniement des choses ambiantes » (Wallon, 1960/1941, p.153).

Ainsi, peu à peu, ce qui est né d'un mouvement fortuit, repéré par l'enfant parce que produisant une réaction affective agréable, peut être reproduit. Et, c'est dès lors, dit Wallon que le bébé peut explorer les objets du monde ambiant, objets déposés à proximité de lui, en attendant que son auto-locomotion lui permette d'explorer des milieux plus vastes. Ce moment précis, décrit par Wallon, où le bébé trouve dans un mouvement aléatoire, non motivé, un produit affectif reconnu comme participant de son bien-être, est pour nous à rapprocher du phénomène transitionnel décrit par Winnicott. **Toute réaction circulaire n'est pas un phénomène transitionnel, mais le phénomène transitionnel pourrait être un cas particulier de réaction circulaire.** Les deux traits caractéristiques du comportement du bébé y sont présents, réponse vitale à son inaptitude et manifestation affective.

Dans le cas du phénomène transitionnel, la motivation du bébé est bien absente, c'est le milieu dirait Wallon qui s'impose brutalement au bébé. La mère impose au bébé son absence et des réponses moins anticipées à ses besoins, le laissant éprouver l'inconfort de la séparation. Fin de l'omnipotence, dit Winnicott, car la mère ne répondant plus en amont du besoin, laisse le bébé réaliser son impotence, l'engageant par là même à développer les moyens de supporter cette séparation.

Fin de l'impérialité totale, de l'impotence, dit Wallon, car les premières motivations apparaissent liées à un fait sensoriel fortuit mais émotionnellement repérable par le bébé qui s'engage alors dans une quête pour sa reproduction.

Nous pouvons, ici, nous demander comment le bébé va-t-il s'aviser de ce mouvement spontané ? Il nous semble possible d'avancer que **c'est dans la gamme des mouvements d'autrui, et particulièrement de la mère, apportant bien être et satisfaction aux besoins de son enfant, que le bébé re-trouve ce qui lui a été préalablement donné et coloré affectivement.**

Dans ces mouvements fortuits, apparaissent donc des mouvements déjà donnés, reconnaissables et potentiellement reproductibles par le bébé. Les techniques de soins maternelles, sur lesquelles Winnicott s'est longuement arrêté, seraient alors la gamme à partir de laquelle le bébé pourrait composer sa propre mélodie sensorielle. La réaction circulaire stabiliserait alors cette technique créée, fortuitement dans un premier temps, par le bébé, mais reproduite parce qu'identifiée en raison du donné qu'elle contient.

Les réactions circulaires auraient diverses fonctions, dont celle spécifique aux phénomènes transitionnels : permettre au bébé de supporter l'angoisse liée à la séparation d'avec sa mère,

produire le moyen de supporter le passage de la fusion, la symbiose, à la relation, en produisant par lui-même le comportement qu'autrui a laissé comme une empreinte en lui.

La relation à autrui est donc première et les objets du monde partagé sont utilisés après trois mois par le bébé pour retrouver l'ambiance humaine déposée en lui. Ces traces qu'autrui, et particulièrement la mère, laisse dans la mémoire sensorielle du bébé par l'intermédiaire de ses soins, permettent au bébé de les repérer au travers de mouvements d'abord non intentionnels puis de les reproduire par la suite.

Nous proposons d'envisager la réaction circulaire particulière qu'est le phénomène transitionnel comme un jeu d'échos des relations sociales vitales au bébé. Ce qui est trouvé pour être re-créé, c'est la trace d'autrui reconstituée par le bébé. Nous aurions alors à faire au premier dialogue intérieur du bébé, un dialogue où affectivité et comportement sont reliés pour réveiller en soi la voix d'autrui et surmonter ainsi ses premiers drames. Un dialogue fait de gestes précis, ajustés aux effets, répétables parce que combinés « en séries minutieusement liées » nous dit Wallon (1960/1941, p.153). Un dialogue composé de matériel sensori-moteur, avant d'être langage, où le bébé tente de reproduire en les transformant ce que l'autre a laissé en lui aux travers des activités vitales pour lui. **Le genre de soins maternels serait alors le premier registre de relation, de communication accessible au bébé pour reproduire, pour lui-même, une relation à autrui médiatisée par l'action de son propre corps et des objets du monde.**

Parmi ces réactions circulaires particulières que sont les phénomènes transitionnels, Winnicott (voir I.7) notait que les gazouillis du bébé en sont un exemple. Point de vue partagé par Wallon qui y accorde une importance encore plus marquée en affirmant : « l'exemple le plus frappant est sans doute celui des séries auditives et vocales que le petit enfant passe de longs instants à constituer par son gazouillis. Le son qu'il a fortuitement produit est répété, affiné, modifié et finit par se développer en longues suites de phonèmes où les lois et les joies de l'ouïe se font de plus en plus reconnaissables dans la formation des sons » (1960/1941, p.153-154). Wallon note alors que ce qui relevait d'une motricité involontaire et fortuite, se transformant en réaction circulaire sous la loi de l'effet perçu par le bébé, va donner au mouvement « ses premiers résultats dans la perception » (Idem.). Le mouvement permettra dès lors au bébé de coordonner ses impressions, de les regrouper, « d'anticiper d'une impression sur l'autre, bref de substituer la permanence de la cause au polymorphisme et à la fugacité des impressions » (Wallon, 1960/1941, p.155). Wallon reprend à Stern les trois espaces successifs de la découverte du monde par le bébé et les développe. L'espace buccal est présenté comme le premier espace de découverte du monde parce que lié à la motricité

buccale très affinée par la succion du sein. Les objets y sont portés, non pour être mangés mais appréciés quant à leur forme, leur volume, leur nature, leur température, leur goût. Puis le bébé prendra possession de l'espace proche dès que ses mains s'allient avec l'œil. Il lui faudra attendre de pouvoir se déplacer, pour que l'espace du bébé « cesse d'être une simple collection d'environnements successifs » au gré des déplacements qu'autrui lui impose (Wallon, 1960/1941, p.155). « Leur continuité, leur fusion, leur réduction à une même étendue, où les objets soient distribués selon des échelonnements variables, sont une opération irréalisable tant qu'il ne peut, par ses propres mouvements, réduire les distances, transmuter entre elles les différentes aires de sa vie familière, s'aventurer dans l'inconnu, et tout ramener enfin à la mesure de ses pas actuels ou éventuels » (Wallon, 1960/1941, p.156).

Réactions circulaires donc tant que le bébé n'a pas acquis les moyens locomoteurs nécessaires à rapprocher entre eux ces différents espaces, environnements. La transmutation suppose une transformation d'un environnement en un autre. Il ne s'agit donc pas pour Wallon d'un simple rapprochement des milieux mais de la re-découverte d'un environnement familier par la transformation que sa confrontation à un autre impose. Le bébé ne rassemblerait donc pas les environnements morcelés découverts comme les pièces d'un puzzle, mais découvrirait du nouveau par cette confrontation d'espaces déjà connus de façon successive.

IV) 2. Des réactions circulaires au jeu

Winnicott soulignait la continuité des phénomènes transitionnels, au jeu puis au travail, sans expliciter comment cette continuité s'opérait. **Nous avons proposé un possible renforcement du paradoxe trouvé-créé en posant le phénomène transitionnel dans une dimension sociale et culturelle, en envisageant la technique utilisée dans cette perspective comme une trace de l'autre, un produit de la culture, pour entrer dans la culture (cf II. 2.2). Wallon nous permet de confirmer cette dimension sociale mais, plus encore, de revenir sur ce passage du phénomène transitionnel au jeu en confirmant cette perspective culturelle que nous supposons.** En effet, ces réactions circulaires, qui ne sont pas le fait d'automatismes, mais qui sont des actions motivées en quête d'effet et reproductibles, « livrées à elles-mêmes, tournent sur elles-mêmes, comme il arrive chez certaines catégories d'idiots qui s'enferment indéfiniment dans le cycle des mêmes exercices, où ils peuvent d'ailleurs atteindre la plus vaine des perfections » (Wallon, 1960/1941, p.156). Cette possible satisfaction, ce plaisir, issus de la répétition du geste maîtrisé, producteur de

résultats affectifs et sensoriels attendus, pourrait rester stérile. Mais Wallon souligne que l'enfant « leur doit sa persévérance indispensable d'apprentissage. Ainsi l'accaparent, de longs instants, des opérations purement ludiques. Tant que la matière et les moyens en restent les mêmes, elles ne tendent à lui faire acquérir qu'une virtuosité purement formelle. Mais **l'appétit d'investigation qui entraîne tout enfant normal l'incite à des transferts**, au cours desquels se dégage la formule de l'acte. (...) Ils représentent le seul progrès qu'une habitude puisse transmettre à l'activité générale. Ils peuvent par voie d'assimilation ou de confusion – mais de confusion adaptée – **appliquer l'acte appris à de nouveaux objets** » (Wallon, 1960/1941, p.156).

Cette perspective de développement des réactions circulaires vers d'autres objets, qu'ouvre Wallon, est pour nous la voie possible de passage du phénomène transitionnel au jeu. L'objet utilisé ou la technique mobilisée se trouve engagés, par transfert, dans une activité différente où l'enfant fait de ces gestes maîtrisés dans un premier contexte le moyen d'une autre activité. Il apparaît que c'est pris dans ce transfert que l'activité se réalise et se développe vers d'autres activités qui soutiennent d'autres buts. La fonction du phénomène transitionnel, supporter la séparation, rapportée à une autre activité, convoquerait alors d'autres buts.

Pour la réaction circulaire, c'est la rencontre fortuite du mouvement spontané et de sa reconnaissance par l'enfant qui la suscite. La reproduction engage une motivation nouvelle, celle de parvenir à re-trouver le donné. Pour Wallon, ce développement se retrouvera dans le jeu du bébé qui « se confond bien avec son activité entière tant qu'elle reste spontanée et ne reçoit pas ses objets de disciplines éducatives » (Wallon, 1960/1941, p.59).

Ces réactions circulaires sont des jeux fonctionnels. Ils seront suivis plus tard par les jeux d'imitation, d'alternance, de fiction et de fabrication. « L'enfant répète dans ses jeux les impressions qu'il vient de vivre. Il reproduit, il imite. Pour les plus jeunes, l'imitation est la règle des jeux. La seule qui soit accessible, tant qu'ils ne peuvent dépasser le modèle concret, vivant, pour atteindre la consigne abstraite. Car leur compréhension n'est d'abord qu'une assimilation d'autrui à soi et de soi à autrui, où l'imitation précisément joue un grand rôle. Instrument de cette fusion, elle présente une ambivalence qui explique certains contrastes où le jeu trouve un aliment » (Wallon, 1960/1941, p.75). Cette ambivalence, accordée par Wallon au jeu du fait que les objets de l'imitation faite par l'enfant sont des autres qui « intéressent ses sentiments, qui exercent une attirance d'où son affection n'est pas habituellement absente » peut être rapprochée de l'ambivalence des sentiments à l'égard de l'objet non-moi soulignée par Winnicott comme étant une des caractéristiques de la relation à l'objet transitionnel. Ce mouvement de va et vient entre assimilation d'autrui à soi et de soi à

autrui est un mouvement entre réalité intérieure et réalité extérieure, une autre caractéristique du phénomène transitionnel. Mais avec ce mouvement, l'autre peut endosser, supporter l'ambivalence des sentiments que ce jeu impose. Absorber et risquer d'être absorbé, « être le conquérant et non le conquis » (Wallon, 1960/1941, p.76). L'enfant, poursuit Wallon commence par s'unir au modèle qui ne peut être qu'une personne qui lui provoque un certain attrait. « A la racine de ces imitations, il y a amour, admiration et aussi rivalité » (Wallon, 1960/1941, p.160).

« Mais une inquiétude de culpabilité se combine habituellement à l'agressivité. Leur source commune est le désir que nourrit l'enfant de se substituer aux adultes ; les impressions dont elle s'alimente lui sont spéciales. Des enfants qui jouent « au papa et à la maman » ou « au mari et à la femme » cherchent évidemment à reproduire les faits et gestes de leurs parents, mais leur curiosité les pousse à vouloir éprouver les motifs intimes de ce qu'ils imitent, et, faute d'en avoir la connaissance, c'est dans leur expérience personnelle qu'ils puisent » (Idem.). Cette inquiétude de culpabilité combinée à l'agressivité est également soulignée par Winnicott. Pour lui, l'agressivité contribue à construire l'extériorité et permet la personnalisation, et la culpabilité est liée à ce que Wallon nomme la « prédation alimentaire ». Pour Winnicott, la culpabilité est aussi le point de départ d'activités sociales et culturelles, d'activités de réparation ainsi que d'un effort constructif inscrit dans un souci de contribution (cf. D 11.).

Les jeux d'imitation puis d'alternance témoignent, pour Wallon, d'une certaine indifférenciation encore présente entre le moi et l'autre. Période lors de laquelle le « moi n'a pas encore pris vis-à-vis de l'autre cette espèce de stabilité et de constance qui nous paraît indispensable à la conscience de soi, qui nous paraît être constitutive de la personne. La période de l'alternance finit cependant par rendre possible au *moi* de prendre position vis à vis de l'*autre* » (Wallon, 1985/1946, p.90-91).

Les jeux d'alternance sont pour Wallon une succession d'exercices, source de manifestations affectives intenses, « attentes anxieuses » ou « explosions de surprise ou de joie » (Idem.). Dans les jeux d'alternance le même acte est répété par le petit qui est « tour à tour l'auteur à l'égard d'autrui et l'objet de la part d'autrui » (Idem.). Par ce déplacement, l'enfant perçoit la différence entre agir et subir. « Mais cette alternative qu'il fait passer de lui à l'autre, cet aller et retour de même impression n'est pas encore l'affirmation du point de vue personnel ; c'est seulement l'écheveau embrouillé du faire-subir qui est ramené à chacun de ses deux termes complémentaires. Le partenaire se détache de l'enfant, mais tous les deux conservent une sorte d'équivalence essentielle » (Wallon, 1985/1946, p.90). Le bébé n'est pas l'autre, ils sont

deux et sont perçus comme tel par l'enfant, mais deux personnes identiques, interchangeables. Suivent alors les jeux d'opposition par lesquels l'enfant s'affirme. Pour Wallon, cette période est celle où l'usage des objets ne suffit plus à l'enfant qui cherche alors la propriété, cette recherche de propriété n'étant pas liée au désir. « Ce premier besoin de propriété se fonde sur un sentiment de compétition. Il s'agit de s'approprier ce qui est reconnu comme appartenant à autrui. Par la violence, par la ruse, par le mensonge l'enfant s'efforce de transformer le tien en mien » (Wallon, 1985/1946, p.91). C'est par la propriété des objets du monde que s'édifie la distinction entre moi et toi, par la médiation des objets possédés, revendiqués ou conquis. « Toute trace de confusionnisme initial paraît avoir été éliminée. La personne est un tout fermé. C'est du moins ce qu'elle prétend affirmer d'elle-même » en revendiquant la propriété des objets (Idem.). Ces limites entre moi et l'autre sont plus mobiles qu'il n'y paraît et l'adulte peut « avoir des instants où il se sent plus délibérément lui-même, et d'autres où il se croit subir un destin moins personnel et plus assujéti aux influences, volontés, fantaisies d'autrui ou aux nécessités que font peser sur lui les situations où il est engagé vis-à-vis des autres hommes » (Wallon, 1985/1946, p.91). Winnicott signalait aussi, dans des termes différents, les effets d'empiétement dans le cas d'environnements envahissants (cf. I) 3.).

V) Autrui, un partenaire perpétuel du moi

Avec Wallon, cette limite entre moi et autrui, cette délimitation du sujet en un tout fermé est une « simple limite idéale dont la réalité psychologique diffère sensiblement » (Wallon, 1985/1946, p.91). L'autre est envisagé comme satellite du moi. Entre les deux, les rapports varieraient en fonction de chacun, de sa maturité ou des occasions que la vie impose comme remaniement psychique. En somme, entre moi et l'autre, la frontière est mouvante et incertaine et peut même en situation extrême s'effacer permettant alors des transports à double sens de ce qui était propre à l'un vers l'autre. L'opposition, déjà évoquée chez l'enfant, comme volonté de conquête du *tien* révèle, nous dit Wallon, la tension entre subir autrui et agir sur lui.

Cette tension est inhérente à la confrontation que la relation aux autres impose en termes d'« influences réciproques d'individualités plus ou moins douées de prégnance ou de soumission mutuelles » (Wallon, 1985/1946, p.92). Mais dans ce rapport à Autrui, établi dans et par la relation aux autres extérieurs, Wallon convoque un intermédiaire d'une autre nature :

l'autre en soi. Nous allons nous autoriser à citer un peu longuement notre auteur. Son apport est essentiel pour notre recherche qui vise à étudier le choc de la rencontre, les conflits, les bouleversements, les déplacements que l'autre, entrant en soi, impose aux autres présents et agissant en soi.

« Mais ce rapport lui-même [entre l'individu et son entourage réel] paraît avoir pour intermédiaire le fantôme d'autrui que chacun porte en soi. Ce sont les variations d'intensité que subit ce fantôme qui règlent le niveau de nos rapports avec autrui. Elles sont elles-mêmes réglées par des facteurs très divers, parmi lesquels des facteurs intimes ou organiques (...). C'est d'eux que dépend l'équilibre fondamental de nos rapports avec autrui, compte tenu évidemment de l'adaptation aux circonstances extérieures qu'exige une activité normale.

Les personnes de l'entourage ne sont en somme que des occasions ou des motifs pour le sujet de s'exprimer et de se réaliser. Mais s'il peut leur donner vie et consistance en dehors de lui, c'est qu'en lui il a fait la distinction de son moi et de ce qui en est le complément indispensable : cet étranger essentiel qu'est l'autre. (...) Le *socius* ou l'*autre* est le partenaire perpétuel du moi dans la vie psychique. Il est normalement réduit, inapparent, refoulé et comme nié par la volonté de dominance et d'intégrité complète qui accompagne le moi. Cependant toute délibération, toute indécision est un dialogue parfois plus ou moins explicite entre le moi et un objecteur. Dans les moments d'incertitude, dans les circonstances graves qui engagent de façon pressante la responsabilité, le dialogue peut être non plus intime mais parlé, il y a des personnes qui se questionnent et qui répondent à elles-mêmes avec une animation ou une agressivité croissante. A ce degré, elles se répondent encore à elles-mêmes, c'est-à-dire qu'elles réduisent l'autre personnalité à une sorte d'appartenance ou de soumission vis-à-vis du sujet, alors même d'ailleurs que le sujet puisse alternativement changer de camp. Grâce à ce va et vient l'unité du moi ne paraît pas compromise » (Wallon, 1985/1946, p.92-93).

La portée de ces propos pour le travail qui nous occupe dans le cadre des reconversions professionnelles est essentielle. Si avec Winnicott, nous avons cette dimension déjà présente dans le paradoxe « être seul en présence de quelqu'un », ici nous gagnons en intensité pour notre objet. Le rapport à l'autre, celui de la réalité extérieure, n'est accessible que par l'intermédiaire des traces, des dépôts sédimentés de l'autre en soi. Dans le moi s'incorporent dépôts, résidus, empreintes, marques. Ces empreintes d'autrui en soi orientent et organisent le rapport du sujet au monde et à autrui. Elles sont des médiations, des instruments, bâtis sur des résultats de rapports antérieurs sédimentés, des acquis expérimentiels à partir desquels, par le dialogue, de nouveaux

rappports sont possibles. Face à l'incertitude, au choix, nous dit Wallon, le sujet peut alternativement « changer de camp », adopter tour à tour la posture privilégiée du moi ou celle d'autrui soumis au moi et logé dans la réalité intérieure. L'incorporation de l'autre en soi permet ce déplacement de point de vue indispensable à surmonter les drames, sans être annihilé par la soumission, sans menacer l'unité du moi. Cependant, Wallon souligne que ces dualités possibles et tenables par le sujet peuvent s'avérer « plus vives » au point de relever d'un « dédoublement psychique », d'une « émancipation comme automatique et matérielle de cet autre que chacun porte en soi (Wallon, 1985/1946, p. 93). A partir de l'analyse de situations pathologiques Wallon rapporte certains effets de cette échappée incontrôlée de l'autre hors de soi et les compare à l'ambivalence des actes de l'enfant :

- « *L'alter* qui s'émancipe est agressif. C'est comme sa revanche contre l'état de domestication dans lequel le sujet pensait le maintenir » (Wallon, 1985/1946, p. 94).

- Il se peut même que l'autre énonce ses pensées les plus intimes « avant même que le sujet ait pu en prendre connaissance consciente, ni en assumer l'initiative et la responsabilité » (Idem.)

- « Ce moi que le sujet s'était constitué avec ce qui lui était le plus familier et ce qui lui semblait le plus intime est envahi, violé par des forces où s'exprime ce qu'il a rejeté comme étranger. Lutter contre l'étranger c'est se raffermir dans le sentiment de sa propre unité, mais dans ces délires d'influence ou de possession le sujet sent sa personnalité se dérober à elle-même, s'effriter, se disjoindre en des manifestations qui tout à la fois s'opposent entre elles et gardent une certaine appartenance commune. Ce sont là manifestations qui traduisent l'entrée par effraction du *socius* dans le *moi*, et qui témoignent donc de son existence ». (Idem.)

Nous retiendrons ces effets pour poursuivre notre recherche. Ils nous permettront de questionner l'intrusion d'un nouveau genre agissant dans le sujet et ses effets y compris dans notre situation où il n'y a pas effraction mais où la surprise produite par l'intrusion dérouté le sujet. Ces effets, s'ils sont énoncés par Wallon, dans le cadre de situations pathologiques, « on peut chercher à expliquer ou à noter à l'aide des rapports entre le moi et son complément nécessaire l'autre intime des états élémentaires ou complexes de la conscience qui peuvent aller du normal au pathologique. Ainsi peuvent être reliés à l'évolution normale de la conscience personnelle chez l'enfant toute la diversité des attitudes qui font de l'être humain un être intimement et essentiellement social » (Wallon, 1985/1946, p. 94).

VI) Milieux en conflit dans le sujet

Aux conflits que le surgissement ou le réveil de l'autre en soi peut produire, Wallon ajoute un conflit psychique d'une autre nature, celui lié aux milieux. Bautier et Rochex ont intitulé l'ouvrage qu'ils ont consacré à Wallon, *L'enfant et ses milieux*, c'est dire combien la notion de milieu est rattachée à notre auteur. Nous ne nous attarderons pas sur ce concept, mais retiendrons les apports qu'il nous permet dans le cadre de cette étude. (1999).

Wallon définit ainsi le milieu : « le milieu n'est pas autre chose que l'ensemble plus ou moins durable des circonstances où se poursuivent des existences individuelles. Il comporte évidemment des conditions physiques et naturelles, mais qui sont transformées par les techniques et par les usages du groupe humain correspondant. » (Wallon, 1985/1954, p.96). S'agissant du bébé Wallon précise « ses liens avec le milieu ne sont pas de raisonnement ou d'intuition logique, mais de participation aux situations où il se trouve ou pourrait être impliqué et à tout ce qui peut les motiver. Il s'y confond en quelque sorte » (Wallon, 1985/1947, p.115). Dans le cadre de cette recherche sur la confrontation de milieux dans le cadre de la reconversion professionnelle, nous soutiendrons que ces propos de Wallon à l'égard de l'enfant sont applicables à l'adulte dans le cadre de l'exercice d'un métier. Ses liens avec le milieu, s'ils sont « de raisonnement », sont aussi « de participation aux situations ».

En grandissant, l'enfant élargit son horizon social et ses milieux se diversifient. La fréquentation par un même individu de plusieurs milieux peut faire surgir des discordances. Ce sont elles qui nous intéressent pour ce travail et particulièrement lorsqu'un sujet ne se reconnaît plus dans les usages fait dans un de ses milieux par le groupe qui le fréquente ou quand il ne peut pas mobiliser les usages d'un milieu dans un autre ou encore lorsque la mobilisation de ces usages dans une activité d'un autre genre les rendent inadaptés, insolites, comme étrangers au milieu dont ils sont issus.

« Plusieurs milieux peuvent donc se recouper chez le même individu et même s'y trouver en conflit. Il y en a des honteux et d'autres avantageux ; il y en a qui sont reniés et d'autres convoités. Ainsi l'existence des milieux réels peut être doublée chez l'enfant par des jugements de valeur ou par des aspirations imaginatives, au cours desquelles il oppose la situation où il voudrait être à la sienne, et le cas d'autrui à son propre destin. Les milieux où il vit et ceux dont il rêve sont le moule qui met son empreinte sur sa personne. Il ne s'agit pas d'une empreinte passivement subie. Assurément les milieux dont il relève commencent par

commander bien de ses conduites, et l'habitude précède le choix. Mais le choix peut s'imposer soit pour résoudre des discordances, soit par comparaison de ses propres milieux à d'autres » (Wallon, 1985/1954, p.97).

Les milieux n'assignent donc pas le sujet définitivement à une place même s'ils organisent des habitudes. Ils peuvent aussi, en cas de conflit, engager le sujet à des choix, et favoriser, soutenir des déplacements d'un milieu vers un autre.

A ce point de nos confrontations théoriques, la question reste ouverte quant au destin des habitudes d'usage dans un milieu donné lors d'un transport dans un autre milieu. Nous pensons que si le sujet s'en dégage pour agir dans un nouveau milieu, il garde en lui les traces de ces usages. Parmi les fantômes d'autrui que chacun porte en soi, il y aurait aussi ceux des genres en usage dans les milieux fréquentés, toujours susceptibles d'agir avec des intensités variables. Ces variations d'intensités, l'expression de ces usages incorporés, seraient même la condition de transfert d'un milieu à l'autre. La transition pourrait être envisagée comme liée au destin, au développement de ces voix des autres agissant en soi ; et, leur présence en soi comme liée au drame perpétuel de nos inaptitudes fonctionnelles qui nous font recourir aux autres pour continuer à vivre.

Chapitre III. Vygotski, l'art comme moyen de résoudre les drames humains : « une technique sociale du sentiment »

Pour approcher la question de la transition professionnelle comme moyen de résoudre un drame ordinaire de la vie, nous avons fait, avec Winnicott, un détour que nous considérons comme essentiel car, « C'est précisément dans la plus tendre enfance que se trouvent les racines génétiques des deux formes fondamentales du comportement culturel : *l'utilisation des instruments et le langage humain*. Cette seule considération suffirait à faire comprendre que l'âge de la prime enfance constitue justement la période préhistorique du développement culturel » (Vygotski, 1985, p.31). Le concept de phénomène transitionnel, entendu comme le moyen de supporter d'être seul, développé à partir de l'indépendance relative à l'égard d'autrui, vécu dramatique et ordinaire dans le développement bébé devant se séparer de sa mère, nous permet d'enraciner précocement dans le développement affectif la capacité d'utiliser des objets sociaux pour supporter les épreuves de la vie. Si, suivant Vygotski, la très petite enfance est « la période préhistorique du développement culturel », elle est simultanément celle du développement affectif.

Nous avons noté que lors de cette période, et de façon très précoce, le bébé utilisait à son propre égard ce que d'autres ont d'abord fait avec lui pour faire face à ses premiers drames ordinaires, pour supporter la séparation d'avec sa mère. Cet usage des objets, nous l'avons vu avec Winnicott, dans le cadre précis des activités transitionnelles, se poursuit et s'étend du jeu aux expériences culturelles.

Avec Wallon, nous avons retenu que l'accès à différents milieux et leurs variations organisent des conflits qui peuvent s'avérer dynamiques. Au cours de ces traversées parfois aventureuses, même dangereuses, de milieux, peuvent s'inviter brutalement de nouveaux genres, imposant de nouvelles postures et s'exprimant par des voix parfois ambivalentes ou contradictoires.

La transformation du donné en créé, cette créativité universelle qui permet à chacun de faire et se sentir faire quelque chose de singulier du donné est chez Winnicott intrinsèquement liée à l'usage des objets du monde dans le cadre des phénomènes transitionnels. La créativité, s'exprimant autant dans l'usage de l'objet transitionnel chez le bébé, dans les jeux d'enfants, dans l'ensemble des activités culturelles dont l'art fait partie, nous dit Winnicott, permet de supporter le drame de la séparation, d'établir ce sentiment continu d'exister, de supporter

d'être seul. L'activité transitionnelle, parce qu'elle mobilise objets ou techniques sociales, rend possible la mise en relation dynamique de la réalité intérieure et extérieure. Cette activité transitionnelle serait alors un moyen de convoquer autrui par ses traces, mouvements, objets, au cœur de l'activité du sujet ; cette création personnelle à partir du donné rendant supportable le fait d'être seul.

Notre travail de confrontation théorique nous a permis de montrer l'importance du surgissement de nouveaux objets proposés par Autrui et mobilisables par le sujet afin de rendre possible la transition d'une activité à l'autre. Ces objets proposés par Autrui sont, nous l'avons vu, utilisés alternativement comme sources externes et internes du développement du bébé, de l'enfant puis de l'adulte tout au long de sa vie lors des activités transitionnelles. Vygotski qui a fait de l'art son premier objet de recherche, l'instruit dans ce sens : l'art comme source externe/interne de sentiments conflictuels nécessaires à leur développement.

Si l'art est étudié par Vygotski dans sa spécificité, sous l'angle de ses particularités et des liens qu'il entretient avec la vie, nous pouvons retenir l'invitation qu'il fait aux travaux à venir : « les recherches futures montreront, c'est probable, que l'acte artistique est non pas un acte mystique et céleste de notre psychisme mais un acte aussi réel que tous les autres mouvements de notre être, la seule différence étant qu'il les surpasse tous en complexité » (Vygotski, 2005/1925, p. 357). Nous allons nous engager dans cette perspective, retenant le fait que l'art se distingue des autres activités humaines par l'intensité des mouvements affectifs qu'il produit, par le fait « qu'il les surpasse tous en complexité », mais qu'il peut, par là même, nous donner, par son paroxysme, accès à un processus générique de résolution des drames humains.

I) L'art comme procédé d'équilibration entre l'organisme et le milieu aux instants critiques

On retrouve dès les premiers travaux de Vygotski consacré à la psychologie de l'art une approche majeure de son œuvre quant à sa conception de la vie. Pour notre auteur, la vie réalisée, ce que fait, ce que dit, ce que pense l'homme n'est qu'une partie infime de ce qui aurait pu se réaliser (Vygotski, 2005/1925). Ce rapport entre réel et réalisé est aussi celui qu'il

développera et soutiendra plus tard à propos de la pensée et du langage. Il l'énonce dans ce cadre de la façon suivante : « La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau. Le mot est à la conscience ce qu'est un petit monde à un grand, ce qu'est une cellule vivante à l'organisme, un atome au cosmos. C'est bien un petit monde de la conscience. Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine » (Vygotski, 1997/1934, p. 500).

Cette conception, qui impose de ne pas rabattre la conscience, mais surtout la vie sur ses modalités et ses formes de réalisation, est à la source de sa théorie psychologique de l'art. La vie ne peut se réduire aux faits et ce vivier de possibles non-réalisés sous-tend sa perspective de l'économie énergétique psychique. « La conduite qui est devenue réalité est une infime partie de ce qui est réellement inclus à titre potentiel dans notre système nerveux, qui même a déjà pris vie mais n'a pas trouvé d'issue. Tout comme dans la nature, la partie de vie réalisée est une infime partie de toute la vie qui pourrait naître, tout comme chaque vie qui naît est au prix de millions d'autres qui ne naissent pas, dans le système nerveux également la partie de vie réalisée est la plus petite partie de celle qui est réellement incluse en nous » (Vygotski, 2005/1925, p. 343).

Ce qui n'a pas trouvé de voie de réalisation n'est pas perdu pour autant, mais ne peut rester incarcéré sans risque.

D) 1. L'art comme processus d'équilibration mécanique, énergétique

Pour notre auteur, les comportements humains sont des moyens de réguler les interactions entre le milieu et l'individu. Quelque soit le comportement, qu'il soit plus ou moins bien adapté aux circonstances, n'enlève pas le risque d'un déséquilibre entre le milieu et l'individu. « On ne peut jamais supposer que cette équilibration se fera jusqu'au bout dans l'harmonie et sans accroc, il y aura toujours des fluctuations de notre équilibre, il y aura toujours un certain déséquilibre en faveur du milieu ou de l'organisme. Aucune machine, fût-elle mécanique, ne pourrait jamais travailler jusqu'à la fin en employant toute son énergie à des tâches exclusivement utiles » (Vygotski, 2005/1925, p. 342). Vygotski, par l'usage de cette métaphore mécanique, souligne l'impossibilité de rapporter aux actions pratiques le monopole de l'activité humaine. Il souligne que l'équilibration avec le milieu est d'autant moins visible, lisible lorsque les interactions avec le milieu sont complexes. Dans ces situations, « les

processus d'équilibration deviennent zigzagants et embrouillés » et les comportements visant directement l'équilibre sont alors moins aisés (Idem.). Les actions utiles sont insuffisantes à canaliser l'énergie disponible. « Il y a toujours des excitations dont l'énergie ne peut se dépenser dans le travail utile. La nécessité se fait alors sentir de décharger de temps à autre celle qui n'a pas été utilisée, de lui donner libre cours pour équilibrer notre balance avec le monde » (Idem.). Restant potentiellement mobilisable, cette énergie devra trouver, pour éviter toute accumulation néfaste, des voies possibles d'usages, d'utilisations variées.

Cet équilibre mécanique nécessaire peut trouver ses modalités d'équilibration au travers de l'art : « Ces plus et ces moins de notre balance, ces décharges et dépenses d'énergie inemployées relèvent aussi de la fonction biologique de l'art », fonction mécaniquement équilibrante entre ce qui nous est donné d'utile à faire et ce qu'on aurait potentiellement pu faire, que d'autres ont fait et qui nous permettent d'expulser le trop-plein de possibles, l'énergie accumulée et inemployée jusqu'alors (Vygotski, 2005/1925, p. 342).

Ce qui n'a pas été réalisé, cette énergie disponible, cette partie de vie non réalisée « doit d'une façon ou d'une autre être libérée. L'organisme est amené à un certain équilibre avec le milieu, la balance doit être égale, tout comme il faut ouvrir la soupape de la chaudière quand la pression de vapeur excède la résistance de ses parois » (Vygotski, 2005/1925, p. 343). Notre auteur fait de l'art, la soupape qui peut permettre d'éviter l'explosion. Cela confère à notre proposition d'envisager, à partir des travaux de Vygotski, l'art comme le moyen le plus complexe de résolution des drames humains, un premier principe : L'art permet de libérer l'énergie potentiellement explosive qui risquerait de se retourner, dans le cas où il n'y aurait pas d'issue, contre le sujet.

Le trop plein d'énergie non utilisé est nocif. « Or l'art, selon toute apparence, est un moyen d'assurer un tel équilibre explosif avec le milieu aux points critiques de notre conduite » (Vygotski, 2005/1925, p. 343). L'équilibre est ici envisagé comme explosif, rien donc de commun avec une régulation permanente, anticipatrice, un processus d'équilibration qui éroderait les moments de trop-plein mais une solution aux moments les plus vifs.

Si l'image de la chaudière nous permet de réaliser la puissance du non réalisé, celle de la soupape, quant à elle, sous entend qu'une voie de décharge est déjà prévue. En 1924, lors d'une conférence, Vygotski utilisera une autre comparaison : « Notre système nerveux, beaucoup plus qu'à un central téléphonique, fait penser à des portes étroites dans un grand édifice, vers lesquelles en proie à la panique se précipite une foule de plusieurs milliers de personnes ; les portes ne laissent passer que quelques personnes ; ceux qui ont réussi à passer sont un petit nombre sur les milliers qui ont péri, qui ont été refoulés. Cette comparaison rend

plus fidèlement le caractère de catastrophe que revêt la lutte, le processus dialectique et dynamique entre le monde et l'homme et au sein de l'homme qu'on appelle comportement » (Vygotski, 2003, p. 75-76). Cette deuxième comparaison ne s'oppose pas à la précédente et, au caractère explosif s'ajoute celui, plus dramatique, de la lutte pour ce qui en sortira. **Nous retiendrons que le comportement le plus ordinaire est toujours le résultat d'un drame, d'une catastrophe, d'une lutte impitoyable. Cette perspective du comportement, comme fruit d'un chaos normalement calme et silencieux, soutiendra notre travail. Du drame ordinaire que la vie impose au bébé, aux traversées de milieux choisis ou non, l'activité, mais plus encore son développement, semblent s'inscrire d'emblée dans un conflit, un drame. Mais, pour Vygotski cette catastrophe est simplement normale et les hommes, ensembles, ont développé les moyens d'y faire face. L'art est un de ces moyens.**

« Possibilité de décharger dans l'art les passions les plus grandes », l'énergie est ici passion (Vygotski, 2005/1925, p. 342). L'art permet de réaliser plus que les tâches utiles ; il offre d'autres possibles. « L'art complète la vie en élargissant ses possibilités » par équilibration créatrice de nouveaux possibles (Vygotski, 2005/1925, p. 343).

I) 2. L'art comme procédé de développement social des vécus personnels

Nous noterons, pour bien délimiter l'objet sur lequel s'est porté le travail de Vygotski mobilisé dans le cadre de cette recherche, que l'art est envisagé, ici, autant du côté de l'auteur, de son œuvre que de celui qui la reçoit. Le point de vue adopté n'est pas centré sur l'acte créateur, sur la psychologie de l'auteur, pas davantage sur l'objet produit, mais bien sur la combinaison dynamique qui s'installe entre l'œuvre et son destinataire. Nous trouvons, condensée, cette proposition lorsque parlant de la fable, il écrit : « toute fable et par conséquent notre réaction à la fable » (Vygotski, 2005/1925, p. 200). L'œuvre et sa conséquence, la réaction à l'œuvre, sont inséparables et c'est l'analyse des deux, conduite simultanément dans *Psychologie de l'art* qui conduit Vygotski à avancer que « les sentiments mêmes que suscite l'œuvre d'art sont des sentiments socialement conditionnés » (Idem. p.40). Prenant l'exemple de la peinture égyptienne, notre auteur appuie ses propos en voyant au caractère stylisé des visages dans cette peinture, la fonction de « communiquer un sentiment social » qui n'est pas figuré directement sur les visages des personnages eux-mêmes, mais porté par l'œuvre. Le lien n'est donc pas direct entre l'art et son action, il est porté, médiatisé,

soutenu par les influences politiques et sociales qui configurent le contenu comme la forme de l'œuvre sans pour autant les refléter car la forme est façonnée par son auteur. L'œuvre n'agit pas directement sur le sujet tout comme elle ne traduit pas directement les caractères typiques d'une société donnée. Ce point est important car, même si par contrecoup, l'art nous apprend quelque chose, il s'agira d'une conséquence « qui ne peut survenir que grâce à son action principale », et non d'un but (Idem. p.40).

Si l'œuvre concentre sans les reproduire, les sentiments sociaux, elle détermine aussi des réactions issues des conditions sociales. L'art est donc indirectement une technique sociale, dont Vygotski tentera de dégager les lois psychologiques de son action sur l'homme.

« Si nous admettons qu'il y a une loi dans notre vie psychologique, nous devons de toute nécessité la mettre à contribution pour expliquer l'action de l'art, car cette action s'exerce toujours en liaison avec toutes nos autres formes d'activité » (Vygotski, 2005/1925, p.41-42).

L'art participe donc de cet équilibre mécanique avec des forces psychiques, mais son action déborde l'échelle du sujet pour se loger au cœur des formes sociales d'où il prend sa source et s'offre comme ressource pour l'ensemble des activités humaines.

Ainsi, l'art participe donc de l'équilibre social, il réalise des sentiments sociaux et, ce faisant, agit sur le sujet tout comme il réalise des sentiments individuels et, ce faisant, agit dans le social.

Vygotski souligne explicitement ce fait et sa formulation ramassée impose des déploiements : « l'art est social en nous, et, si son action s'exerce en un individu isolé, cela ne signifie pas du tout que ses racines et son essence soient individuelles. C'est une grande naïveté de ne comprendre le social que comme collectif, comme impliquant une multitude de personnes. Le social est aussi là où il n'y a qu'un individu avec ses vécus personnels » (Vygotski, 2005/1925, p.346). Le processus d'équilibration social qu'offre l'art, ainsi envisagé, dépasse donc les dimensions interpersonnelles directes associées bien souvent à la question du social. Le social est ici social en soi, et ses racines sont intrinsèquement liées à autrui, à ceux qui sont ressources en soi pour développer ce que le vécu personnel n'a pas encore porté comme réalisation et que le social porte déjà comme possible. L'exemple mobilisé par Vygotski est celui du citoyen face à un tableau champêtre, un paysage non accessible par le vécu direct du sujet, mais réalisable grâce à la réalisation d'un tiers.

Cette conception de l'art comme occasion d'accès à des vécus non réalisés par le sujet lui-même a été développée par Vygotski. Il propose d'envisager l'expérience vécue comme pouvant résulter de l'expérience historique, de l'expérience sociale ou encore de l'expérience redoublée par la pensée, c'est-à-dire faire l'expérience de vivre ce qui a préalablement été

envisagé par la pensée. L'expérience historique ou sociale repose, dans cette conception, sur l'acceptation de l'aspect indirect possible du vécu, un vécu passant par le vécu d'autrui. C'est alors, par l'usage des expériences des autres, des créations des autres dans le cas de l'art, que le sujet trouve ce qui n'était pas encore réalisé pour lui. L'art, dit-il, « peut libérer justement les aspects de notre être qui n'ont pu s'incarner dans la vie et n'ont pas trouvé à se réaliser » (Vygotski, 2005/1925, p.346). Ainsi pour le citoyen, le tableau champêtre, distant de l'expérience vécue directement, voire incompatible avec sa propre expérience, lui permet de vivre par l'expérience d'autrui, une expérience inédite. Ce qu'il vit dans sa propre vie se trouve, dans cette situation, complété par ce qu'il n'a été vaincu. **L'expérience personnelle est ainsi développée par l'expérience réalisée d'autrui. L'art est social en nous, il est un réalisé social, à disposition du sujet, pour développer socialement ses vécus personnels.**

II) L'art comme voie de résolution affective des drames humains

Ces équilibrations énergétiques et sociales qu'offre l'art ne peuvent s'envisager sans liens avec les sentiments qu'il développe. L'exemple simple du tableau champêtre, mobilisé par Vygotski nous permettra d'ouvrir cette difficile question. Il souligne que la contemplation de ce paysage « peut procurer aux citoyens une joie extraordinaire » (Vygotski, 2005/1925, p.346). Cette possibilité repose sur le fait que l'art offrirait, dans ce cas très précis, un mode de résolution possible du drame ordinaire du citoyen privé de nature. Pourtant il est aisé d'imaginer que cette privation pourrait constituer un tel obstacle pour le sujet, que la seule vue du paysage, conduise à d'autres sentiments, opposés même à la joie.

« La refonte des sentiments au-dehors de nous s'effectue grâce au sentiment social qui est objectivé, projeté hors de nous, matérialisé et fixé dans les objets extérieurs de l'art, qui sont devenus des outils de la société » (Vygotski, 2005/1925, p.347). Ainsi, la joie palpable du citoyen face au paysage figuré sur le tableau qu'il contemple, n'est possible que parce que socialement et historiquement les mouvements romantiques, l'éloge de la nature, les travaux scientifiques sur les effets délétères pour la santé de la vie citadine, s'objectivent dans l'œuvre contemplée.

« La particularité la plus fondamentale de l'homme, qui le différencie de l'animal, est qu'il apporte et détache de son corps à la fois l'appareil de la technique et l'appareil de la connaissance scientifique, qui deviennent en quelque sorte les outils de la société. De même

l'art est une technique sociale du sentiment, un outil de la société, grâce à quoi il entraîne dans le cercle de la vie sociale les aspects les plus intimes et les plus personnels de notre être. Il serait plus juste de dire non pas que le sentiment devient social mais qu'au contraire il devient individuel quand chacun de nous vit, ressent l'œuvre d'art, qu'il devient individuel sans cesser pour autant d'être social » (Vygotski, 2005/1925, p.347).

Vygotski envisageant l'art comme technique sociale du sentiment, propose d'analyser comment fonctionne cette technique sociale dans ses usages les plus personnels pour rétablir les équilibres, pour développer les situations ordinaires d'inconforts ou de drames que la vie impose en leur offrant une voie de réalisation.

II) 1. L'art : Catharsis au nœud du drame

Vygotski considérant, nous l'avons dit, l'artiste, l'œuvre et ses destinataires comme liés, ne peut que s'opposer aux approches de l'art considéré comme processus de contagion esthétique, émotionnelle, ou empathique situés d'emblée sur l'un ou l'autre des pôles de cette triade. Il consacrera sa thèse à mettre à jour le processus général de fonctionnement de l'art qui lie l'artiste, l'œuvre et son destinataire.

C'est à partir du principe d'antithèse dans nos mouvements expressifs⁵, mis en lumière par Darwin et déjà mobilisé pour étudier l'art par Plékhanov, que Vygotski mettra en évidence le processus de fonctionnement de l'art. « Cette remarquable loi découverte par Darwin trouve une incontestable application en art, et dès lors il n'y a plus vraisemblablement d'énigme pour nous dans le fait que la tragédie, qui suscite d'emblée en nous des affects opposés, agit à l'évidence selon le principe d'antithèse » (Vygotski, 2005/1925, p.295).

L'analyse, par Vygotski, de la tragédie de Shakespeare, Hamlet, l'amène à généraliser, à partir de cette loi de l'antithèse, le processus qui se déploie dans l'ensemble des tragédies : la convocation d'affects opposés et l'effet de cette loi en termes d'équilibre rendu possible par le choc intérieur d'affects aux polarités opposées. Le choix de Vygotski, d'étudier cette tragédie, repose sur le caractère particulièrement surprenant et énigmatique de la pièce : Chacun

⁵ Darwin, cité par Vygotski : « Certains états d'esprit [...] amènent certains mouvements habituels, dont l'utilité a été réelle primitivement et peut l'être encore ; nous allons voire maintenant que, lorsqu'un état d'esprit tout à fait inverse se produit, il se manifeste une tendance énergétique et involontaire à des mouvements également inverses, bien qu'ils n'aient jamais été d'aucune utilité » (Vygotski, 1925/2005, p.294).

s'attend à ce que Hamlet tue le roi pour venger son père. Il ne le fait pas. Et, quand enfin, il tue le roi, ce n'est pas par vengeance.

Citons un peu longuement Vygotski pour comprendre comment il parvient à définir le processus de la tragédie, qu'il généralisera à l'art : « Shakespeare choisit en quelque sorte les événements les plus propres à exprimer ce qui lui est nécessaire, il choisit un matériau qui en définitive court vers le dénouement mais il l'en fait terriblement dévier. Il utilise ici la méthode psychologique que Pétrajitski appelait fort pertinemment la méthode d'excitation des sentiments et qu'il voulait faire adopter comme méthode expérimentale de recherche. En effet, la tragédie ne cesse d'exciter nos sentiments, elle nous promet qu'on atteindra le but qui depuis le début est sous nos yeux, mais nous fait en permanence dévier et nous détourne de ce but, nous forçant à tendre nos pensées et désirs vers lui et à douloureusement sentir chaque pas fait de côté. Quand, enfin, le but est atteint, il s'avère que nous y sommes arrivés par une toute autre voie, et les deux voies différentes qui paraissaient aller en sens contraire et étaient en conflit l'une avec l'autre tout au long de la tragédie se rejoignent soudain en un point commun, dans la scène du double meurtre du roi. Tout ce qui a sans cesse détourné du meurtre conduit à la fin des fins au meurtre, et la catastrophe atteint ainsi encore une fois le point culminant de la contradiction, le court-circuit entre les deux courants d'orientation opposée » (Vygotski, 2005/1925, p. 261).

Nous retiendrons pour le travail conduit ici, que l'excitation du sentiment peut être envisagée comme méthode possible de résolution des drames, lorsqu'elle réfracte, au nœud du drame, les contradictions internes qu'elle porte. Ce qui s'opposait se trouve combiné en une configuration impensable, improbable jusque là. Apparaît alors une surprenante combinaison de sentiments ambivalents, opposés.

Ce que Vygotski relève à propos de la tragédie de Hamlet, « telle qu'elle est construite par Shakespeare » est qu'elle « est en soi invraisemblable ; or toute la tâche de la tragédie comme aussi de l'art, consiste à nous faire vivre l'invraisemblable afin de se livrer à une opération inhabituelle de nos sentiments » (Vygotski, 2005/1925, p. 262).

Vygotski analysera ce travail inhabituel des sentiments que l'art permet à partir de nombreuses études concernant des formes artistiques variées. Il arrivera à généraliser ce procédé d'usage de l'invraisemblable, des contradictions, par des analyses fines. L'ensemble de sa thèse y est consacré et à partir d'analyses d'œuvres variées il montrera qu'en poésie, en peinture, en musique, les oppositions se jouent sur les contradictions possibles entre la forme et le contenu, le rythme et la mélodie, les paroles et les actes, soulevant des sentiments dont

les contradictions atteignent toujours un point culminant, où un court-circuit se produit entre des tendances opposées, des sentiments contradictoires.

Il formule ainsi l'invitation à généraliser le processus réalisé par l'art à l'ensemble du domaine artistique : « Les recherches précédentes nous ont montré que toute œuvre artistique – fable, nouvelle, tragédie – recèle à coup sûr une contradiction affective, suscite des séries réciproquement opposées de sentiments et les amène au court-circuit et à l'anéantissement. On peut appeler cela le véritable effet de l'œuvre d'art, et par là nous sommes tout près du concept de catharsis qu'Aristote a mis à la base de son explication de la tragédie et à mentionné à maintes reprises à propos d'autres arts » (Vygotski, 1925/2005, p. 295). Reprenant à Aristote⁶ le terme de catharsis et le sens qu'il lui donne pour désigner l'effet de l'art, « purgation des émotions », il soutiendra ce choix malgré les imprécisions ou diversités d'usages possible du mot : « Mais, nonobstant l'indétermination de son contenu et notre refus déclaré de chercher à nous expliquer sa signification dans le texte d'Aristote, nous pensons tout de même qu'aucun autre terme parmi ceux employés jusqu'ici en psychologie n'exprime de manière aussi complète et claire ce fait, central pour la réaction esthétique, que les affects douloureux et désagréables sont soumis à une décharge, à un anéantissement, à une transformation en leur contraires et que la réaction esthétique en tant que telle se ramène bel et bien à cette catharsis, c'est-à-dire à une transformation complexe des sentiments » (Vygotski, 2005/1925, p. 296).

Nous retiendrons pour notre recherche, à la suite de Vygotski, le terme de catharsis pour désigner l'effet de l'œuvre, effet transformateur d'affects douloureux en leur contraire, effet purgatif ou résolutoire de sentiments désagréables, au point culminant du drame.

II) 2. La catharsis : affranchissement du vécu pour son développement

Vygotski tentera de définir ainsi le processus par lequel la catharsis, liée à la réaction esthétique, purifie, clarifie les sentiments : « Nous savons aujourd'hui très peu de choses dignes de foi sur le processus même de la catharsis, mais nous savons cependant l'essentiel, c'est-à-dire que la décharge d'énergie nerveuse, qui constitue l'essence de tout sentiment,

⁶ Cf. Aristote, cité par Vygotski, *Poétique*, Le livre de poche classique, Paris, 1990, p.93

s'effectue au cours de ce processus dans une direction inverse de ce qui se passe d'habitude et que l'art devient ainsi un moyen extrêmement puissant pour que se produisent des décharges d'énergie nerveuse importantes et des plus adéquates. La base de ce processus est selon nous dans la contradiction inhérente à la structure de toute œuvre d'art » (Vygotski, 2005/1925, p. 296). **C'est donc dans l'opposition entre la structure de la forme et le contenu, logée au centre de tout œuvre d'art, dans la subversion du fond par la forme, que se trouve la racine du processus cathartique de l'art.** « Ce qui est exprimé ici sous la forme de loi esthétique, c'est la juste observation que toute œuvre d'art recèle une discordance interne entre contenu et forme et que c'est par la forme que l'artiste obtient son effet, c'est-à-dire que le contenu est aboli, comme effacé » (Idem.).

Ainsi, l'art permet une transformation des vécus douloureux, rappelés le plus souvent par le contenu de l'œuvre, un affranchissement pour un développement de ce vécu autant singulier qu'universel, par la montée d'intenses sentiments contradictoires et leur transformation mutuelle. Cette catharsis est étroitement liée à la question de l'imagination que l'art invite lors de la réaction esthétique. Créativité et affranchissement du vécu sont, dans la perspective théorique convoquée ici, étroitement liés et conditionnés au processus cathartique.

« La réaction esthétique a pour base, pourrions-nous dire, les affects suscités par l'art, que nous vivons dans toute leur réalité et leur force mais qui trouvent à se décharger dans l'activité de l'imagination exigée de nous par chaque perception de l'art. Grâce à cette décharge centrale, l'aspect moteur, externe de l'affect est retenu au maximum, réprimé et nous commençons à avoir l'impression de n'éprouver que des sentiments illusoires. C'est sur cette unité du sentiment et de l'imagination que repose tout art. Il a pour particularité la plus immédiate qu'en suscitant en nous des affects orientés dans des sens opposés, il retient, grâce au seul principe de l'antithèse, l'expression motrice des émotions et, en faisant se heurter des impulsions contraires, il abolit les affects du contenu, les affects de la forme, provoquant une explosion, une décharge d'énergie nerveuse. C'est en cette transformation des affects, en leur combustion spontanée, en la réaction explosive qui déclenche une décharge des émotions aussitôt suscitées que consiste la catharsis de la réaction esthétique » (Vygotski, 2005/1925, p. 298-299).

Cette unité du sentiment et de l'imagination sur laquelle Vygotski fait reposer les effets de l'art, cette perception du sentiment éprouvé pouvant devenir presque illusoire, dérisoire parce qu'affranchissant, par leur mobilité retrouvée, le sujet de leurs contenus. L'affect qui se développe alors au travers de sentiments opposés, se retrouve condensé au nœud du drame, « réduit à néant en une espèce de court-circuit » (Vygotski, 2005/1925, p. 297).

Ainsi, avec Vygotski, c'est dans une réaction violente, explosive, par un processus cathartique purificateur des sentiments incarcérés dans des vécus autant singuliers qu'universels, que l'art, permet au sujet de surmonter le drame de vivre.

L'art ne produit pas l'action du sujet, il n'agit pas directement sur les sujets ou leurs actions, « voilà pourquoi la perception même de l'art requiert de la création, parce que pour percevoir l'art il ne suffit pas tout bonnement d'éprouver en toute sincérité le sentiment qui s'est emparé de l'auteur, il ne suffit pas de s'y reconnaître aussi dans la structure de l'œuvre elle-même, il faut encore surmonter de manière créatrice son propre sentiment, trouver sa catharsis, et seulement alors l'action de l'art s'exercera dans sa plénitude » (Vygotski, 2005/1925, p. 345).

Si pouvoir supporter son sentiment nécessite, autant pour Vygotski que pour Winnicott de le faire de manière créatrice, et si l'art offre cette voie de résolution également pour nos deux auteurs, nous retiendrons que cela ne peut se réaliser pour Vygotski qu'au travers d'une « explosion ».

Le développement possible des sentiments trouvent son origine dans un chaos purificateur, une catharsis. « En ce sens l'art n'est pas soumis au principe d'économie des forces, bien au contraire il consiste en une impétueuse et explosive perte de forces, en une dépense psychique, en une décharge d'énergie » (Vygotski, 2005/1925, p. 346).

Si comme l'a développé Winnicott, l'usage des objets transitionnels est un mode de résolution du drame de la séparation, de l'épreuve d'être seul, qui se poursuit par le jeu puis par l'utilisation de la culture, puis enfin l'art, alors, ce point de vue est théoriquement compatible avec l'usage de l'art dans l'approche de Vygotski.

Mais ce qui précisément les sépare, c'est cette conception d'une dépense psychique massive, inhérente au processus cathartique mis en évidence par Vygotski, là où Winnicott situe ce même processus dans une aire intermédiaire à qui « on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure » (Winnicott, D. W., 2002/1953, p.30).

Entre « lieu de repos » pour Winnicott et « explosive perte de force » pour Vygotski, c'est la conception même de l'économie psychique qui s'oppose ici pour nos deux auteurs. Le nœud du drame est pointé avec précision chez l'un et l'autre. Les moyens créatifs développés par l'usage des objets ou techniques données, de la culture ou de l'art pour y faire face sont mobilisés dans des approches développementales compatibles par nos deux auteurs, mais la place accordée au conflit, au choc même des sentiments

contradictaires comme origine d'un développement reste un point fort de divergence entre ces deux approches. C'est la capacité de l'objet transitionnel à résister à ce choc de sentiments ambivalents qui se portent sur lui qui retient Winnicott. L'objet transitionnel est source d'une discordance des affects et support de leur développement contradictoire par sa résistance aux attaques. Cette résistance permet le développement de sentiments pour surmonter le drame originaire de la séparation et par la suite l'ensemble des drames ordinaires de la vie qui pourraient se résumer dans la capacité à supporter d'être seul.

Pour Vygotski, la toile de fond est plus dramatique, c'est sur la base du conflit, du trop-plein, de la lutte, de l'explosion que les vécus réveillés par le contenu de l'œuvre peuvent potentiellement être abolis par les sentiments contradictoires que la forme de l'œuvre convoque. Ainsi, « (...) l'art accomplit une catharsis et entraîne dans ce feu purificateur les bouleversements les plus intimes, les plus vitaux de l'âme individuelle, son action est une action sociale » (Vygotski, 2005/1925, p. 347). Sociale, l'activité transitionnelle l'est aussi lorsqu'elle repose sur le donné de l'humanité, sur les traces, objets, techniques, déposés pour permettre au bébé d'accéder à l'individuation : être soi, séparé de l'autre en mobilisant ce qu'il nous a donné. Mais pour Winnicott le drame se résout par le besoin de contribution directe à l'égard d'autrui qui prend sa source dans l'ambivalence des sentiments à l'égard de l'objet transitionnel, alors que pour Vygotski il se résout indirectement. « L'art n'engendre jamais de lui-même directement une action pratique, il ne fait que préparer l'organisme à cette action » (Vygotski, 2005/1925, p. 345). Le lien entre réalité intérieure et réalité extérieure n'est pas situé dans une aire de repos où il serait toujours accessible, à disposition du sujet, il n'est accessible qu'au prix d'un bouleversement que l'art permet en préparant le sujet à le supporter dans sa forme la plus complexe. On peut ainsi, suivant Vygotski, « attribuer une importance colossale au rôle que joue l'art dans la société. Il fait agir toujours davantage la passion, perturbe l'équilibre intérieur, réoriente la volonté dans un sens nouveau » (Vygotski, 2005/1925, p. 347).

Si Winnicott situait bien l'art dans le prolongement des activités transitionnelles (cf. III) 5.) comme moyen de supporter d'être seul, il offre chez Vygotski de nouveaux possibles, créés certes à partir du donné, mais seulement au point culminant du drame, par catharsis.

Chapitre IV. Léontiev, l'unité du sujet et de l'objet et la nature historico-sociale des rapports de l'homme avec le monde

Si, avec Vygotski, la question des sentiments était au cœur de son approche psychologique de l'art, et donc une ressource, dans notre travail, pour penser à leur point culminant, la résolution des drames ordinaires de la vie, nous verrons que Léontiev leur confère un statut bien différent, celui de signaux orientant la vie. Pour notre auteur, c'est seulement en analysant l'activité des individus dans leur environnement que l'on peut étudier le psychisme individuel. La pensée, l'idéal est le reflet de la réalité produit dans l'activité. Réalité intérieure et réalité extérieure se trouvent, dans ce cadre théorique, reliées par le processus de développement permanent résultant du rapport du sujet avec le monde. L'une convoquant l'autre et la transformant, sans primat de l'une sur l'autre. Le psychisme est alors défini comme « image subjective de la réalité objective » (Léontiev, 1984, p.53).

Léontiev souligne l'importance des rapports de l'homme au monde concret qui l'entoure. « Un individu particulier n'existe pas en tant qu'homme en dehors de la société. Il ne devient un homme qu'en s'appropriant la réalité humaine » (Léontiev, 1984, p.40). L'activité de perception est une des voies d'appropriation de cette réalité produite par l'homme et dont il est destinataire. La dimension sociale constitutive de l'individuation est très présente chez notre auteur.

I) Les rapports vivants de l'homme avec les objets concrets

Léontiev, dans le souci d'une approche qui parte du monde extérieur, non comme sensation du monde extérieur, mais bien comme donnée, et qui conduit aux phénomènes psychiques, engage une « étude objective des phénomènes sensibles » (Léontiev, 1984, p.55). Sa perspective d'étude repose sur l'analyse du rapport et de la liaison entre phénomènes psychiques, phénomènes physiologiques et monde extérieur. Pour Léontiev, le sujet serait pris dans un rapport actif avec le monde. La perception impliquerait ce rapport vivant du sujet avec le monde extérieur, rapport lui-même « soumis –directement ou de façon médiate- aux propriétés des objets » (Léontiev, 1984, p.66). Pour Léontiev, l'objet, de par ses propriétés,

influence la perception que l'homme en a, tout comme l'action adaptée de l'homme la modifie également.

D) 1. L'activité perceptive trouve l'objet dans le monde et lui confère sa qualité d'extériorité

Léontiev compare le processus de construction de l'image subjective à l'ensemble des phénomènes perceptifs, quels que soit leur degré d'automatisation, leur aspect limité ou réduit. Pour notre auteur, la construction de l'image subjective relève du même procédé que le toucher, elle résulte des pratiques de l'homme avec le monde, d'une activité orientée du sujet et est liée aux caractéristiques de l'objet. « De même que la main qui palpe, toute activité perceptive trouve l'objet là où il est réellement, dans le monde extérieur, dans l'espace et le temps objectifs. C'est ce qui constitue la particularité psychologique essentielle de l'image subjective, que l'on appelle sa matérialité ou, très improprement, son objectivation » (Léontiev, 1984, p.66). Ainsi, pour qu'il y ait action perceptive, il faut que le monde et ses objets concrets soient là, dans l'espace comme dans le temps. Notre auteur souligne que ce sont les objets eux-mêmes qui sont donnés dans l'image et non les états d'âme du sujet. L'image psychique permet le lien entre les sensations, la conscience sensible et le monde extérieur.

A partir d'un exemple de perception instrumentée, Léontiev montre combien nos sensations sont liées au monde extérieur et en quoi l'action de l'objet est à l'origine de son image. L'exemple rapporté est celui d'un chirurgien qui, à l'aide d'une sonde examine une blessure et cherche la balle qui en est la cause. Dans cette situation, les sensations du chirurgien sont externalisées « dans le monde des choses extérieures », localisées non pas dans la main qui tient la sonde, mais au point de rencontre de la sonde et de l'objet recherché. Dès que le chirurgien entre en contact par l'intermédiaire de la sonde avec la balle, « autrement dit, dès le moment de son apparition, l'image psychique sensible révèle une propriété de matérialité » (Léontiev, 1984, p.68). L'image psychique détache l'objet de son environnement mais n'est pas détachée ni du sujet, ni de l'objet, bien qu'elle se construise par l'intermédiaire de la sonde. « La localisation de l'objet dans l'espace exprime son détachement par rapport au sujet ; c'est « le tracé des limites » de son existence indépendante du sujet. Ces limites

apparaissent dès que l'activité du sujet est obligée de se soumettre à l'objet, et cela se produit même si l'activité conduit à modifier ou à détruire l'objet » (Léontiev, 1984, p.69).

Ici, la sonde est un prolongement de la main en action du chirurgien. Le point de rencontre entre le sujet et l'objet n'est pas dans la main, il est à la surface de l'objet. Cette localisation du point de rencontre situe précisément le lieu où se forme l'image psychique : à la surface de l'objet, dans le monde extérieur et non dans le sujet. « La méconnaissance du trait principal de l'image sensible –le fait que nos sensations se rapportent au monde extérieur- a précisément été à l'origine de l'énorme méprise qui a préparé le terrain aux conclusions idéalistes subjectives découlant du principe de l'énergie spécifique des organes des sens » (Léontiev, 1984, p.70).

La place accordée dans les premiers temps de la vie, par Winnicott, à l'environnement du bébé ne percevant pas encore le monde comme non-moi, nous laisse entendre qu'il situait bien, dans le monde extérieur, l'origine des sensations. Le passage de la relation à l'utilisation de l'objet témoigne de l'importance théorique qu'il accordait aux objets non-moi, distincts des fantasmes, dans le rapport du sujet au monde extérieur. Point partagé par Léontiev pour qui les sensations ne sont pas des produits subjectifs, mais relèvent d'un rapport actif avec la réalité. « La subjectivité (...) ne doit pas être comprise dans le sens de subjectivisme mais plutôt comme le fait que le reflet « participe du sujet », c'est-à-dire appartient au sujet actif » (Léontiev, 1984, p.62). L'image produite dans la réalité intérieure du sujet contient en elle, nous dit Léontiev « le système des rapports objectifs, et c'est seulement dans ce système qu'existe de façon réelle le contenu reflété par elle » (Léontiev, 1984, p.62-63). Ce système des rapports objectifs se constitue dans le rapport vivant du sujet avec le monde.

I) 2. Le rapport du sujet aux objets du monde déborde le résultat de sa pratique individuelle

Léontiev a souligné le côté actif de la perception dans le rapport du sujet aux objets du monde. L'image subjective que le sujet a du monde extérieur résulte de son activité dans le monde. **L'activité, si elle permet au sujet de se constituer une image subjective du monde est avant tout le moyen de réaliser sa vie. Dit autrement, le sujet vit s'il déploie dans le monde ses activités et se faisant, elles permettent que se constituent des images subjectives qui à leur tour orientent sa vie et donc ses activités.** La vie, pour Léontiev, est

« d'abord un processus pratique » (Léontiev, 1984, p.72). Pourtant, les activités perceptives ne se limitent pas à la pratique, elles s'en émancipent. Seul le toucher reste lié au contact pratique que le sujet entretient avec le monde extérieur. Cela dit, si Léontiev souligne l'importance de ce fait, il ne limite pas à la pratique individuelle le rapport que le sujet entretient et développe avec le monde. La pratique individuelle n'est pas, pour lui, la seule base des processus cognitifs, « mais « l'ensemble de la pratique humaine ». C'est pourquoi non seulement la pensée mais aussi la perception de l'homme surpasse de très loin en richesse la relative pauvreté de son expérience personnelle » (Léontiev, 1984, p.72). Pour Léontiev, le monde tel que se le représente le sujet est le produit de sa perception sensorielle combiné à un niveau cognitif supérieur résultant « de la pratique sociale acquise par l'individu et reflétée sous forme verbale dans le système des significations ».

Nous avons discuté la place de cette pratique sociale, en lien avec l'utilisation des objets transitionnels par le bébé, avant qu'elle ne se reflète sous forme verbale, à partir des travaux de Winnicott. Les techniques mobilisées par le bébé lors d'activités transitionnelles reflètent pour partie les pratiques maternelles de soins, elles mêmes référées aux pratiques sociales en usage (cf. I) 7.)

II) La vie humaine : un système d'activités

L'activité de l'homme n'existe qu'en interaction avec autrui. L'activité, si elle peut paraître singulière, isolée, personnelle, à première vue, ne l'est jamais. Nous retiendrons ce présupposé théorique comme base de notre travail : « En dehors de ces rapports [sociaux] il n'existe pas d'activité humaine » (Léontiev, 1984, p.92). Chacun agit de sa place dans la famille, la société, au milieu d'autres, avec ou contre d'autres, selon les formes et les moyens d'action, de communication donnés, disponibles pour être utilisés. Ces conditions extérieures à l'homme et qui orientent son activité pour lui permettre de s'adapter, lui offrent aussi buts et mobiles ; « la société produit l'activité des individus qui la composent » (Léontiev, 1984, p.93). Mais l'activité humaine, si elle est produite par ce donné, l'utilise et le transforme. Ces transformations, ce créé, transforme à son tour l'individu, les rapports sociaux dans lesquels il est pris, le monde concret et les autres qui y vivent. « Mais qu'est-ce que la vie humaine ? C'est un ensemble, ou plus exactement un système d'activités qui se remplacent l'une l'autre. Il se produit dans l'activité un passage de l'objet à sa forme subjective : l'image ; en même

temps, s'accomplit aussi un passage de l'activité à ses résultats objectifs, à ses produits. Prise sous cet aspect, l'activité apparaît comme un processus au cours duquel s'effectuent des passages réciproques entre les pôles « sujet-objet » (Léontiev, 1984, p.90). Si le résultat de l'activité est envisagé comme un produit, il confère alors à l'activité une dimension matérielle. Ce caractère objectif de l'activité n'est pas toujours visible et son étude impose d'abord de le découvrir. L'objet de l'activité, nous dit Léontiev, intervient à deux niveaux : d'abord « subordonné à lui-même », c'est-à-dire existant en tant que tel dans une réalité partagée et opérateur de transformation de l'activité du sujet, puis comme image de lui-même, de ses propriétés, image qui ne peut se réaliser que par l'activité du sujet (Léontiev, 1984, p.93).

L'origine de l'activité humaine est située, par Léontiev, lorsque « les processus vitaux » acquièrent, chez le bébé, « un caractère concret », lorsque les affects se transforment en sensations. Il l'illustre par la transformation de l'irritabilité en sensibilité, entendue comme « l'aptitude à éprouver des sensations » (Léontiev, 1984, p.94-95). **Le contenu concret de l'activité se développe alors, dans le monde concret, la réalité partagée, et se faisant, se développent simultanément les images du monde qui à leur tour modifient les activités du sujet. Les images, produit subjectif de l'activité viennent donc en second lieu et permettent l'incorporation, l'appropriation du produit concret de l'activité, des caractéristiques de l'objet susceptible d'engager et de modifier les activités à venir.**

II) 1. La rencontre extraordinaire du besoin et de l'objet

Léontiev, à partir de l'exemple de la faim, réfute une conception des besoins comme état ou processus « inhérent au sujet lui-même » et dont les manifestations ne changeraient que sous l'influence ou la pression de l'environnement. Il nous engage à distinguer les besoins comme « condition interne » de l'activité d'un sujet et les besoins comme source de l'engagement du sujet dans une activité, en tant que « ce qui oriente et règle l'activité concrète dans le monde des objets ». C'est au travers de l'exemple de la faim qu'il illustre ce point de vue. La faim, le besoin de nourriture peut être ressenti physiquement comme un état de manque. Sans rencontre avec le monde, ce manque reste un manque. Il engage l'activité du sujet « qu'après sa « rencontre » avec l'objet qui lui répond. Le besoin devient à ce point de rencontre capable « d'orienter et d'ajuster l'activité ». Léontiev reprend à Lewin la formule « force motivante

des objets eux-mêmes » pour décrire ce processus par lequel les besoins n'engagent l'activité du sujet que s'ils se matérialisent dans un objet du monde (Léontiev, 1984, p.96-99).

« Cet acte extraordinaire est celui de la concrétisation du besoin dans l'objet, c'est-à-dire que ce dernier se remplit d'un contenu tiré du monde environnant et accède alors au niveau proprement psychologique » (Léontiev, 1984, p.97).

Ainsi, pour Léontiev, les besoins ont leur source dans le sujet, mais ne sont des moteurs de l'activité que s'ils trouvent hors du sujet leur objet, s'ils ont une détermination concrète et matérielle. Dit autrement, besoins, émotions, sentiments ne sont pas des produits de la seule réalité intérieure du sujet, ils ne se matérialisent dans une image concrète que par et dans l'activité. Seule l'activité rend possible la création d'image psychique. « L'activité rentre obligatoirement en contact pratique avec des objets qui résistent à l'homme, qui la dévient, la modifient, l'enrichissent. En d'autres termes, c'est précisément au cours de l'activité extérieure que le cercle des processus psychiques s'ouvre, en quelque sorte, au monde matériel objectif, qui y fait impérieusement irruption » (Léontiev, 1984, p.101).

Léontiev nous permet de répondre en partie à la question que notre lecture de Winnicott nous imposait : « comment se fait la sélection de nouveaux objets à utiliser ? » (Chapitre I, II) 5. p.53). Ici, l'activité extérieure du sujet est une voie ouverte à une activité intérieure qui elle-même s'ouvre au monde. Cette ouverture rend possible l'accès à de nouveaux objets.

Après notre lecture de Léontiev, la distinction entre activité et activité transitionnelle serait-elle inutile ? En effet, si l'activité extérieure, quelle qu'elle soit, engage ce va et vient entre réalité intérieure et réalité extérieure, que reste-t-il de spécifique aux phénomènes transitionnels ?

Nous retiendrons en ce qui concerne l'activité transitionnelle deux particularités que la définition de l'activité, chez Léontiev, ne permet pas recouvrir :

- **Elle permet au sujet de supporter l'angoisse d'être seul parce qu'il est relié, par l'objet, aux autres**
- **Elle permet de subjectiver le produit de son activité lorsqu'elle offre une dimension créative éminemment personnelle, lorsque le donné permet de créer.**

Léontiev soutient que « l'activité est objet de la psychologie (...) par sa fonction particulière qui est de situer le sujet dans la réalité objective et de la subjectiver » (Léontiev, 1984, p.102). Nous ajouterions que les activités transitionnelles sont une activité particulière soutenant, en plus de la fonction définie par Léontiev, une fonction supplémentaire : permettre au sujet de

se situer dans la réalité intérieure et de l'objectiver. Ces deux fonctions seraient un pont à double sens entre les réalités intérieure et extérieure.

II) 2. L'objet de l'activité, le but de l'action : définitions

A ce moment de notre recherche, il devient essentiel de s'accorder sur une définition des notions utilisés. Nous retiendrons celles, proposées par Léontiev, qui devraient nous permettre de préciser les concepts qui nous seront nécessaires pour poursuivre ce travail.

II) 2.1. L'objet de l'activité

Les activités peuvent être décrites, distinguées, analysées selon des caractéristiques variées : forme, mode d'existence, intensité, fréquences temporelles, localisations spatiales, mécanisme physiologique... Mais, nous dit Léontiev, « ce qui distingue essentiellement une activité d'une autre c'est la différence de leurs objets » (Léontiev, 1984, p.112-113). « L'objet de l'activité est son motif réel », ce motif peut être perçu, situé dans le monde partagé, ou bien « n'exister que dans l'imagination, dans la pensée » (Léontiev, 1984, p. 114). Le but de l'activité répond ainsi toujours à un besoin matériel ou idéal. Pour Léontiev, il n'existe pas d'activité qui soit dépourvue de motif. Si le motif ne se laisse pas voir, c'est qu'il est « subjectivement ou objectivement caché ». Dans le cours de l'activité, le motif qui en est à l'origine peut se déplacer, se transformer, s'abandonner, ou encore engager le sujet dans une autre activité.

II) 2.2. L'action et son but

L'action est une composante de l'activité. L'action est « un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire un processus soumis à un but conscient. De même que le concept de motif est corollaire du concept d'activité, le concept de but est corollaire du concept d'action » (Léontiev, 1984, p. 113). Le motif incite le sujet à agir, mais c'est le but qui oriente son action. Ainsi, les actions constituent l'activité, mais leurs rapports ne sont pas successifs, cumulatifs, additifs. Les rapports des actions à l'activité

sont plus complexes. Une même action peut servir plusieurs activités, peut relier entre elles plusieurs activités. Inversement, le motif de l'activité peut se réaliser dans des buts variés et engager alors le sujet dans des actions différentes. « Si l'on soustrait mentalement de l'activité les actions qui la réalisent, il n'en reste rien » (Léontiev, 1984, p. 115). Ce sont les actions, leurs fonctions opérationnelles, leurs buts concrets à atteindre qui donnent corps à l'activité. Ces buts « ne s'inventent pas » dit Léontiev, ils ne sont pas le résultat d'un choix arbitraire du sujet, ils résultent d'un « processus relativement long d'appropriation » par l'action même (Léontiev, 1984, p. 117). Les buts se concrétisent en cours d'action, et se transforment en fonction des conditions objectives de réalisation de l'action. La façon concrète d'atteindre le but n'est pas soumise au but lui-même, mais aux conditions objectives de réalisation de l'action.

Léontiev distingue alors l'action, ainsi définie, des moyens de son accomplissement qu'il appelle « Opérations ». Si les actions sont relatives aux buts poursuivis, les opérations le sont aux conditions de leurs réalisations. Ces distinctions entre l'activité et son objet (motif), l'action et son but, l'opération et les moyens de sa réalisation, ne conduisent pas à envisager ces éléments comme une division de l'activité elle-même, comme ses composants et sous composants. Léontiev invite à les analyser dans les rapports qu'ils révèlent et dans les transformations, changements, que ces rapports développent au cours de l'activité. L'activité est vivante, car elle n'est pas préfigurée, parce qu'elle se modifie au cours de sa réalisation, modifiant ainsi le sujet qui lui-même transforme l'activité et les rapports qu'il entretient avec elle, y compris parfois son objet même. Le motif d'une activité peut se développer, se déplacer par un changement de l'activité, des actions mises en œuvre, des opérations réalisables ou non, et /ou par un changement du sujet engagé dans cette activité alors qu'une autre peut entrer en concurrence, en rivalité, en conflit avec celle qui l'occupe.

II) 3. La force motivante des objets ?

Les unités qui composent l'activité ne font pas que la diviser en éléments, elles donnent accès aux relations, aux rapports qui s'établissent, se transforment, se développent au cours de l'activité. C'est en cela que Léontiev parle « d'activité vivante » (Léontiev, 1984, p. 121). L'activité reflète et réalise la vie. Analyser l'activité, dans ce cadre, impose d'analyser ce qui se réalise au cours de transformations vitales, vivantes, jamais stabilisées et par définition

modifiées et modifiables dès lors que l'activité s'initie. Dans cette perspective, Léontiev souligne que « les objets en soi ne sont capables d'acquiescer la force motivante, de but, d'outil que dans le système de l'activité humaine » (Léontiev, 1984, p. 121). L'objet, but ou outil, ne porte pas en lui les qualités nécessaires à engager le sujet dans l'activité. Cet apport nous semble essentiel. En effet, pour le travail que nous souhaitons conduire, nous tiendrons compte de ce point de vue théorique pour étudier comment l'objet désiré peut devenir « force motivante » dans le cadre de l'activité dans laquelle il est pris et non en soi-même.

Pour Léontiev, l'objet mis en dehors des liaisons dont il participe au cours de l'activité perd ses qualités motivantes. Si l'on se rapporte à l'exemple de la faim, cité précédemment, l'apparition d'une proie possible n'engage l'action que si la faim, ou la nécessité de faire des provisions la motive. Ce n'est donc pas l'objet en soi qui est « force motivante », mais l'objet pris ou non dans une activité répondant à un motif. Hors de cette activité, l'objet reste une abstraction.

« Le besoin ne connaît pas son objet, il lui faut encore le découvrir. Ce n'est qu'après l'avoir découvert que le besoin se concrétise dans l'objet et que l'objet perçu (représenté, conçu) acquiert sa fonction de stimulation et d'orientation de l'activité, c'est-à-dire devient motif » (Léontiev, 1984, p. 211). L'objet découvert, « trouvé », dont le contenu motivant ne lui est pas intrinsèquement lié mais résulte de cette rencontre, peut devenir alors source de motivation, engagement à agir, motif d'une activité future à venir. Que le motif soit conscient ou inconscient, il est déterminé par la vie réelle, l'activité de l'homme dans le monde objectif. Si les buts et les actions qu'ils génèrent sont toujours conscients, le motif, lui, peut ne pas l'être alors même que l'objet sur quoi il se fixe est toujours perçu. Ainsi, Léontiev souligne que « sous ce rapport l'objet qui incite à agir et l'objet qui intervient comme instrument ou obstacle sont, pour ainsi dire, à égalité. Autre chose est la prise de conscience de l'objet en tant que motif. Le paradoxe consiste en ceci que les motifs ne se révèlent à la conscience qu'objectivement, par l'analyse de l'activité, de sa dynamique. Mais subjectivement, ils ne se manifestent qu'indirectement, sous forme de désir, de vouloir, d'aspiration à un but » (Léontiev, 1984, p. 227).

Alors, se manifestent et sont conscientes les émotions relatives au motif. Elles donnent ainsi l'impression d'être à l'origine de l'activité, d'en être le moteur alors qu'elles n'en sont que les manifestations. Le motif n'est pas en elles, il « s'exprime subjectivement » par elles. Le motif est lui, issu des transformations et des développements du système des activités d'un sujet transformé lui-même par ce système. Ainsi, seul l'objet rencontré peut orienter ou déclencher une activité à venir parce que le désir peut alors se matérialiser et le motif se réaliser. La force

motivante des objets n'est donc que le produit d'une activité précédente qui a permis la rencontre du sujet et de l'objet.

III) Le caractère médiatisé des rapports du sujet aux objets du monde

Léontiev étudie la genèse et le développement des rapports du bébé avec le monde et montre comment elle révèle ses particularités dès les premiers moments de la vie. Parmi ces particularités, il souligne principalement le caractère médiatisé des rapports du bébé au monde. « Dès le début, les rapports biologiques immédiats *mère enfant* sont très vite médiatisés par les objets » (Léontiev, 1984, p. 227). Il montre à travers des exemples de soins maternels, combien les objets médiatisent cette relation. En nourrissant son bébé en l'habillant, la mère manipule des objets. Sa relation au bébé, comme la relation du bébé à sa mère transite par les objets manipulés, circule à travers eux. « Parallèlement, les rapports de l'enfant avec les choses sont médiatisées par l'entourage » (Léontiev, 1984, p. 230). Suivant un processus identique, le bébé entre en relation avec les objets du monde par l'activité d'autrui portant sur ces objets. La mère tend ou recule des objets, en utilise certains, pas d'autres, les éloignant alors du bébé. Elle les adresse directement ou indirectement, les expose au regard, au toucher, autant de gestes au travers desquels le bébé peut entrer en contact avec eux. Ainsi, l'activité du bébé tournée vers les objets du monde n'est possible que par son rapport aux autres et particulièrement à sa mère dans les premiers temps. De même, l'activité du bébé tournée vers sa mère, puis les autres, se réalise particulièrement par l'intermédiaire des objets (nourriture, soins, habillage...).

Ces objets du monde, rendus accessibles au bébé par l'activité de la mère qui, elle-même, engage celle du bébé, ne sont pas rencontrés selon leurs seules caractéristiques physiques. Le bébé y découvre l'usage fonctionnel qu'en fait sa mère en même temps que ses caractéristiques propres. Si les autres font usage des objets, dans leur relation au bébé, il lui apparaît alors que ce sont d'eux dont dépend finalement ses rapports avec l'autre, « les gens lui apparaissent comme « les maîtres » des objets (...) et « l'activité concrète de l'enfant acquiert une structure instrumentale » (Léontiev, 1984, p. 230).

Si l'on tente de tenir la confrontation entre les différentes théories que nous mobilisons pour ce travail, **pouvons-nous dire que l'activité transitionnelle repose sur cette structure instrumentale ? Nous sommes tentés de répondre par l'affirmative, car c'est bien au**

travers de l'étude de l'utilisation d'un objet ou d'une technique du monde partagé que Winnicott a développé sa théorie.

Aux premiers stades, dit Léontiev, « la société est saisie au travers des rapports sans cesse élargis avec l'entourage, et donc essentiellement sous ses formes personnifiées », pour plus tard se renverser et les personnes de l'entourage être vues « de plus en plus au travers des rapports sociaux objectifs » (Léontiev, 1984, p. 237). **Nous trouvons dans ce mouvement, un répondant théorique au point que nous avons soulevé dans notre lecture de Winnicott. La mère, comme chacun des membres de la famille, est une personne, mais elle est avant tout une forme personnifiée de la société. C'est à partir de ce point essentiel que nous avons proposé d'envisager la relation du bébé à sa mère, après la période de fusion, comme une relation sociale médiatisée par l'objet transitionnel, tout comme l'utilisation de l'objet transitionnel par le bébé est médiatisée par la mère puis l'entourage.**

Cette perspective éclaire le point de vue, que nous nous sommes autorisés à tenir, à partir des travaux de Winnicott, faisant de l'objet transitionnel le premier objet culturel, et des activités transitionnelles, les premières expériences culturelles permettant de supporter le drame d'être seul. Ce faisant, il nous faut alors, pour être en accord avec le cadre théorique développé par Léontiev, s'accorder sur le fait que ce rapprochement n'est possible que si nous acceptons d'envisager les phénomènes transitionnels comme des activités particulières, des intercalaires entre le bébé et sa mère, tout comme le jeu s'intercale entre l'enfant et sa famille, et le travail peut, sous certaines conditions, s'intercaler entre l'individu et la société. Ces espaces intermédiaires, ne pouvant pourtant être qualifiés d'espaces transitionnels que s'ils remplissent cette fonction de liaison entre réalité intérieure et réalité extérieure, que s'ils convoquent dans l'activité une dimension créative permettant de transformer le trouvé, de créer à partir du donné, d'être seul parce que les autres peuvent être en soi.

III) 1. L'activité : liaison entre intérieur et extérieur

Dans la postface de l'ouvrage de Léontiev, Vassilouk et Zintchenko soulignent que notre auteur « passe successivement du concept de vie au concept d'activité vitale, puis au concept d'activité qui devient le concept central de sa théorie » (Léontiev, 1984, p. 343). Dans ce mouvement, nous voyons un déplacement théorique très important qui nous impose d'engager

un dialogue entre nos sources théoriques si distinctes. La vitalité est pour Léontiev au cœur de l'activité, au point d'abandonner toute tentative de qualification de l'activité, puisqu'elle est la vie. Chez Winnicott, la créativité n'est pas à confondre avec la création de l'artiste, elle est inhérente à la vie, « l'enfant (et l'adulte) vit de manière créatrice, utilisant les matériaux disponibles, que ce soit un morceau de bois ou un quatuor de Beethoven. C'est là un développement du concept de phénomène transitionnel » (Winnicott, 1988/1967, p.41). Pour Winnicott, l'homme sain vit créativement, utilisant le monde et ses objets et notre auteur souligne que l'homme vit trois vies : « 1) la vie dans le monde avec les relations interpersonnelles qui permettent l'utilisation de l'environnement non humain. 2) La vie de la réalité psychique personnelle (appelée quelque fois « intérieure »). (...) 3) l'aire de l'expérience culturelle (...) Des trois vies, celle-ci est la plus variable ; pour certaines personnes anxieuses, toujours en mouvement, elle n'a pratiquement pas de représentation, alors que pour d'autres elle constitue la partie importante de l'existence humaine » (Winnicott, 1988/1967, p.39-40). La dimension vitale et vivante de l'activité, soulignée par Léontiev serait un donné pour chacun, alors que, pour Winnicott, elle serait variable et relative à la personne.

Pour Léontiev, « l'union des processus extérieurs et intérieurs de l'activité » est un point de départ (Léontiev, 1984, p. 123). Pour Winnicott, ces processus déterminent deux des trois vies que vivent les gens sains. Cette séparation, vie extérieure - vie intérieure, lui impose de situer une troisième vie, une troisième aire pour relier les deux précédentes. Cette troisième aire est celle des phénomènes transitionnels, du jeu, puis des expériences culturelles, « tout ce qui fait l'héritage de l'homme » (Winnicott, 1988/1967, p. 40). Cette troisième aire est celle où le sujet relie dans l'action, au travers des activités transitionnelles, réalité intérieure et réalité extérieure.

Nous n'envisagerons pas ces différences comme un point d'achoppement insurmontable et conduisant au choix d'une entrée théorique plutôt qu'une autre. Nous puiserons, de cette différence, les moyens de la penser comme une ressource pour ce travail. En effet, il nous semble important de noter que de cette différence théorique importante se dégage une question de recherche pour notre travail. Nos deux auteurs s'accordent sur la fonction de l'action concrète, dans le monde, comme opérateur de transformation du sujet. Dans l'activité pour Léontiev, et lors des phénomènes transitionnels pour Winnicott, le sujet agit à travers son action concrète, à travers l'extérieur, et ce faisant, il s'en trouve transformé comme il transforme le monde.

III) 2. Le sens pour l'homme de ses rapports au monde : une hiérarchisation des motifs

Parce que « les actions humaines réalisent toujours objectivement une somme de rapports : au monde matériel, aux personnes de l'entourage, à la société, à soi même », elles sont « nécessairement plurimotivées » (Léontiev, 1984, p. 224). Etudiant les différents motifs de l'activité, Léontiev distingue les motifs qui, engageant le sujet dans l'activité, lui donnent au même moment un sens personnel. Il les nomme « motifs formateurs de sens » et les distingue des motifs qui « coexistent avec eux, jouent le rôle de facteurs stimulants (positifs ou négatifs), parfois fortement émotionnels, affectifs, et n'ont pas de fonction formatrice de sens. Il les nomme « motifs-stimuli » au regard de leur fonction stimulante (Léontiev, 1984, p. 225). Léontiev note que ces motifs-stimuli, lorsqu'ils ont une valence négative et provoquent une forte émotion, ne transforment pas pour autant le sens personnel de l'action. Il se produit parfois même un phénomène inverse. Le sujet, ressentant l'émotion désagréable, peut jeter sur elle « un discrédit psychologique » (Idem.). Le rapport entre émotion et sens personnel mérite alors d'être interrogé afin de ne pas être pris dans une simplification qui irait vers une conception d'un sujet hédoniste. Cette classification de motifs ne permet pas, nous dit Léontiev, de les hiérarchiser « selon une échelle qui partirait de besoins vitaux (biologique), comme celle de Maslow, par exemple » (Léontiev, 1984, p. 226). Pour notre auteur, le problème ne réside pas de le fait de la justesse d'une échelle par rapport à une autre, mais dans le fait que rien ne justifie le principe d'une graduation car les rapports hiérarchiques des motifs sont déterminés par leurs liaisons dans les activités mêmes du sujet, ils sont donc relatifs. De la même façon, les deux catégories de motifs, formateurs de sens et stimuli, sont eux-mêmes relatifs à l'activité dans laquelle ils agissent, pouvant être l'un et ou l'autre s'ils orientent une activité ou une autre.

Léontiev note cependant que les motifs formateurs de sens « occupent toujours une place hiérarchique plus élevée, même s'ils ne sont pas directement générateurs d'affects » (Idem.). Leur rôle est directeur dans la vie du sujet et ce même s'ils sont inconscients et ne sont pas une source directe d'affectivité ressentie. Les motifs inconscients ne sont pas pour autant une résultante spécifique des profondeurs. Ils sont déterminés comme les autres par la vie réelle du sujet, par son activité. Si les buts de l'action sont toujours conscients, les motifs « ne se révèlent à la conscience qu'objectivement, par l'analyse de l'activité, de sa dynamique. Mais subjectivement, ils ne se manifestent qu'indirectement, sous forme de désir, de vouloir, d'aspiration à un but. (...) Le véritable motif, on ne peut le trouver qu'objectivement, « de l'extérieur », en observant, par exemple, des enfants qui « jouent à l'école », car il est facile

de découvrir dans les jeux de rôles le sens personnel des actions ludiques et, donc, leur motif. Pour prendre conscience des véritables motifs de son activité, le sujet doit emprunter « une voie détournée », mais à cette différence qu'il est guidé sur cette voie par les signaux-sentiments, les marques émotionnelles des évènements » (Léontiev, 1984, p. 228).

Léontiev engage à analyser les liaisons hiérarchiques des motifs. Il met en garde contre le fait que si ces liaisons semblent au premier abord, subjectivement, permettre de distinguer les valences psychologiques de chaque motif, l'analyse doit être poussée au-delà. La formation même du motif engage le sujet dans une activité qui, prise dans un « mouvement de l'ensemble du système d'activités du sujet », est toujours susceptible d'en faire changer les motifs initiaux. Dans ce mouvement, le sujet, ses activités et leurs motifs, se transforment simultanément. C'est donc vers une analyse de ces changements que nous engage Léontiev pour comprendre ces liaisons mouvantes.

Il nous semble important de retenir, pour notre travail, la distinction faite par Léontiev entre les motifs formateurs de sens et les motifs-stimuli. En effet, notre étude portant sur une situation de reconversion déjà initiée par le sujet, on peut faire les hypothèses suivantes :

- **le motif formateur de sens devrait, certes, changer au fil de la formation, mais sans se transformer radicalement.**
- **L'analyse d'une séquence d'activité du métier que le sujet souhaite quitter pourrait être, aux points où les sentiments qu'elle réveille sont les plus vifs, une source de transformation des motifs-stimuli, des affects, de leur valence, par le va et vient entre objectivité et subjectivité que la méthode organise.**

Pas de drame donc chez Léontiev, mais des liaisons hiérarchiques de motifs qui, si elles trouvent leur source dans les affects que les activités convoquent, c'est plutôt le rapport dialogique entre les activités qui orienterait le sujet sur une voie plutôt qu'une autre grâce aux « signaux-sentiments », aux « marques émotionnelles des évènements ». Les sentiments trouvent donc chez Léontiev une place signifiante, indicatrice, signalétique, fonctionnelle là où ils sont au nœud des drames ordinaires, la force de vie et de développement chez nos autres auteurs. Nous retiendrons l'importance de la fonction sémiotique que Léontiev attribue aux sentiments pour notre travail d'analyse clinique.

**TROISIEME PARTIE : TERRAIN D'ANALYSE ET
MATERIAUX, CINQ INSTRUCTIONS AU SOSIE**

Chapitre I : Matériaux et méthode d'analyse

I) Matériaux : une forme composite qui conditionne le choix de la méthode d'analyse

Les matériaux retenus pour notre corpus d'analyse sont issus, nous l'avons vu (cf. Première partie, chapitre II), d'une activité de formation inscrite dans le cadre d'un parcours universitaire proposé hors temps de travail à des professionnels envisageant une reconversion professionnelle. La méthode mobilisée dans cette unité d'enseignement est l'instruction au sosie. Nous avons, dans le premier chapitre, développé le cadre méthodologique et théorique de cet enseignement, mais il convient de revenir plus précisément sur les attendus institutionnels prescrits aux étudiants qui conditionnent les matériaux dont nous disposons.

Les modalités de validation de cet enseignement sont formalisées dans le cadre universitaire et précisent que l'auditeur réalisera une analyse de son activité professionnelle à partir des traces que la méthode d' « instruction au sosie » permet. Ce travail co-élaboré avec le groupe sera poursuivi par chacun et donnera lieu à un mémoire. Le mémoire écrit est réalisé en deux parties. La première est la retranscription intégrale de la séance d'instruction au sosie de l'étudiant. Elle s'est déroulée pendant les cours, en présence du groupe et a donné lieu à un enregistrement audio qui permet cette retranscription. La deuxième partie est un commentaire écrit que l'étudiant réalise à partir de la séquence d'activité professionnelle qu'il a choisie de transmettre lors de l'instruction au sosie, la retranscription de cette transmission, les échanges avec le groupe et l'intervenant. Ce commentaire s'inscrit dans le temps d'une année universitaire. Ainsi, la forme écrite rendue est composite. Elle est réalisée dans la durée et rend compte de temps différents, dont au moins deux sont visibles dans la forme de l'écrit : celui de la retranscription de l'instruction et celui du commentaire. L'écrit a donc une historicité réelle à laquelle s'ajoute celle que la forme écrite réalise. La pratique d'écrits successifs en formation n'est pas sans effets sur les sujets. Ces effets ont été étudiés dans des cadres comparables au nôtre où « la production discursive hybride » emprunte « des caractéristiques du code oral et du code écrit » (Champy-Remoussenard & Lemius, 2006, p.172).

Cet écrit est donc composé de deux parties correspondant à deux temps disjoints mais reliés (celui de l'instruction et celui du commentaire). Cette forme écrite relie les traces de l'action

formative d'instruction au sosie aux significations que le sujet lui confère dans le cadre de son analyse et, plus globalement, de son activité en vue de changer de métier. Le cadre de formation limite l'écrit de la deuxième partie à une quinzaine de pages, ce qui suppose que la trace de cette analyse ne peut qu'être partielle et qu'elle ne peut retenir la totalité des analyses réalisées ou à venir. Néanmoins, cette limitation du nombre de pages, s'appliquant à l'ensemble des étudiants, leurs écrits sont donc tous représentatifs de cette contrainte et des choix qu'elle leur impose. Chacun retient les éléments qu'il juge les plus signifiants de son analyse sans pouvoir rendre compte de la totalité. Les matériaux qui composeront notre corpus sont donc les traces d'un dialogue entre le professionnel et son « prétendu sosie » à propos d'une séquence précise d'activité professionnelle au cours de laquelle le sosie doit le remplacer et les traces écrites qu'il livre de son analyse.

Nos matériaux sont issus, nous l'avons vu, de l'usage de la méthode des instructions au sosie. Nous avons discuté les développements de cette méthode depuis sa création par Oddone jusqu'à son développement dans le cadre des travaux de l'équipe clinique de l'activité et l'analyse de ses usages (Clot, 1995, 2000, 2001, 2004, 2006 ; Oddone, 1981 ; Scheller, 2001). La méthode des instructions au sosie invite un professionnel, dans notre cas également étudiant en psychologie du travail, à revenir dans un dialogue organisé avec le sosie sur une séquence précise de son activité professionnelle, de retranscrire cet échange et de l'analyser. Nous allons soutenir que dans cette activité d'un nouveau genre, l'activité professionnelle convoquée n'est pas dupliquée : elle est matière pour la réalisation d'une nouvelle forme, d'une œuvre.

Ce point de vue s'inscrit dans le prolongement des travaux de Y. Clot : « Les opérations, en passant par l'activité du sosie, se détachent sur ce nouveau fond. L'activité conjointe des deux interlocuteurs décolle l'objet de l'action du sujet. D'un côté cet objet réinvesti dans un autre contexte acquiert une permanence et une indépendance qui est une représentation pour le sujet. (...) Le sosie comme représentant de l'action à répéter fait l'objet de consignes dont l'exécution produit un résultat inattendu par l'instructeur. Ce résultat lui est en effet retourné par l'activité de l'autre. Investi par elle, il se met à compter davantage que les consignes elles-mêmes. L'action s'en trouve dédoublée, une version nouvelle est apparue, rivale de la première, ouvrant un conflit dans son déroulement » (Clot, 2000, p. 153).

Cette nouvelle création à partir du donné du quotidien de l'activité professionnelle, est envisagée par Y. Clot comme ouvrant potentiellement un conflit. Nous proposerons de situer l'origine de ce conflit dans le dédoublement même de l'action. La vie ordinaire de travail,

recréée dans ce contexte particulier, ne peut être une reprise à l'identique de ce que le sujet réalise dans l'activité, même si elle est circonscrite dans une séquence très précise, choisie par le sujet lui-même.

Ce qui est créé ici sera considéré comme une œuvre. **Dans ce qui suit nous reprendrons à Vygotski sa définition de l'œuvre comme procédé comportant « toujours une contradiction, une non-conformité interne entre le matériau et la forme, que l'auteur paraît choisir à dessein un matériau difficile, récalcitrant, un matériau qui par ses propriétés oppose une résistance à tous les efforts de l'auteur pour dire ce qu'il veut dire. Et plus insurmontable, plus coriace et plus hostile est le matériau » plus l'œuvre alors engagera « à dépasser ces propriétés, à faire en sorte que l'horrible parle le langage du souffle léger, et à faire tinter et tinter le dépôt trouble de la vie... »** (Vygotski, 2005/1925, p.227-228).

Dans notre cas, nous pourrions dire qu'il s'agit d'une œuvre spécifique dans laquelle la mise en forme des matériaux issus de l'expérience et l'utilisation de la technique, ici la méthode, tendent à communiquer la vision personnelle du professionnel et suscite émotions tant pour le sujet, que pour les destinataires présents, ici le groupe devant lequel se déroule l'instruction au sosie.

La question qui se pose alors concerne le sosie : est-il, ou non, partenaire dans cette création ? « Or, dans les techniques de transmission au sosie le problème se pose de savoir quelle est la nature de ce destinataire singulier qui, d'un côté ne doit pas être un expert du domaine et, de l'autre, doit se montrer capable de remplacer vraiment l'instructeur » (Clot, 2000, p.154). Autre façon que Y. Clot a de formuler cette question et d'y répondre : « Il s'agit du coup d'un interlocuteur délibérément artificiel pâtissant d'un handicap irrémédiable : il ne sait pas mais il doit savoir. Il faut qu'il se prépare à des éventualités multiples qu'il évoque sans souci d'économie parce qu'il n'a pas encore inhibé tout ce que l'instructeur, lui, a dû inhiber pour agir. Il multiplie donc les obstacles pour apprendre même ce que l'autre n'a pas prévu de lui enseigner. Du coup, le « tu » auquel s'adresse l'instructeur est donc un partenaire double qui sait et qui ne sait pas à la fois. C'est à la fois moi qui ne sais pas et moi qui sais, personnage artificiel capable de solliciter le dialogue entre ce que je fais et ce que je pourrais faire » (Clot, 2000, p.154).

Nous avons bien là les ingrédients de la création de l'œuvre littéraire même si nous ne sommes pas dans le champ de la littérature, dialogue entre l'auteur et ses personnages artificiels. Restant adossé aux confrontations théoriques que nous avons conduites, nous suivrons à nouveau Vygotski : « Il suffit de parcourir n'importe quelle tragédie et *Hamlet* en

particulier pour voir que les personnages y sont dépeints tels que les voit le héros, ici Hamlet. Tous les événements sont réfractés à travers le prisme de son âme et de ce fait l'auteur considère la tragédie sur deux plans : d'une part, il voit tout par les yeux de Hamlet et, d'autre part, il voit Hamlet lui-même avec ses propres yeux, si bien que tout spectateur de la tragédie est à la fois Hamlet et celui qui le contemple. On comprend alors le rôle énorme qui échoit au personnage en général et au héros en particulier dans la tragédie. Un tout nouveau plan psychologique se dégage ici. Si dans la fable on découvre deux directions au sein de d'une seule et même action, si dans la nouvelle on a d'une part, le plan de la fabulation et, d'autre part, le plan du sujet, dans la tragédie on remarque encore un nouveau plan : nous percevons les événements de la tragédie, son matériau, puis nous percevons la mise en forme du sujet de ce matériau et, enfin, nous percevons un troisième plan : celui du psychisme et du vécu du héros. Et puisque ces trois plans se rapportent en fin de compte aux mêmes faits, envisagés toutefois sous trois rapports différents, il est naturel que doive exister entre ces plans une contradiction interne, ne serait-ce que pour marquer la divergence de ces plans » (Vygotski, 2005/1925, p. 265).

Nous soutiendrons que nous avons, dans notre cadre de production des matériaux par la méthode des instructions au sosie, une œuvre qui convoque bien trois plans contradictoires :

- L'objet de l'activité, dans ce cadre de formation : changer de métier pour changer de vie
- La mise en forme requise dans ce cadre universitaire pour y parvenir : l'instruction au sosie
- L'accès au vécu autant objectif que subjectif du professionnel, par le prisme d'une séquence choisie, transmise et analysée

Nous voyons bien là, dans le rapport possible entre ces trois plans, des contradictions inévitables entre ces plans : Revenir, pour l'analyser, au métier que l'on veut quitter pour s'approcher de celui qu'on désire, et pour ce faire, se défaire de ce que l'on sait par l'entremise du sosie pour butter sur ce que l'on ne sait pas.

Reste pour nous à qualifier cette œuvre spécifique. Et, pour ce faire, il convient de préciser que la création de cette œuvre ne s'arrête pas à cette forme de transmission orale enregistrée de consignes pour réaliser l'activité. Elle se poursuit dans le long travail, jamais achevé de reprise des matériaux par le sujet lui-même. C'est ce travail réflexif sans fin possible, que la méthode soutient, qui nous permettra de qualifier le produit qu'elle permet de saisir, nos matériaux. Nous allons donc nous appuyer encore sur l'analyse de Vygotski pour y parvenir : « Si dans la poésie épique on a affaire à un héros dynamique, c'est encore plus vrai dans le

drame, qui de manière générale représente la forme la plus difficile à comprendre en raison de l'une de ces particularités. Cette particularité, c'est que le drame choisit de coutume pour matériau une lutte, et cette lutte incluse déjà dans le matériau principal obscurcit quelque peu la lutte des éléments artistiques, qui se superpose à l'habituelle lutte dramatique. C'est très compréhensible si l'on prend en considération que tout drame, au fond, est non pas une œuvre d'art finie mais seulement le matériau pour une représentation au théâtre » (Vygotski, 2005/1925, p. 316-317).

Cette lutte, à la fois présente dans le contenu de l'œuvre dramatique mais aussi dans sa forme inachevable puisque soumise à être représentée de façon variable, sont des caractéristiques que nous pouvons retrouver dans nos matériaux. La lutte principale est, dans le cas de nos professionnels en reconversion, à se former pour ne plus vivre à l'étroit dans leur métier. L'autre lutte, celle que la forme méthodologique nous permet de convoquer est logée au cœur même de la méthode.

S'il y a œuvre, il y a création et dans notre cadre méthodologique il s'agirait plutôt d'une re-création. En effet la séquence d'activité, qui fait l'objet de la transmission, a déjà été réalisée dans le contexte de travail quotidien du professionnel. Le nouveau contexte, celui de la formation, qui convoque l'activité professionnelle comme moyen d'une activité d'analyse formatrice permet, nous dit Y. Clot, « la redécouverte – la re-création – de cet objet psychique dans un nouveau contexte qui le « fait voir autrement ». Bakhtine⁷ indique à juste titre que comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau. Autrement dit, prendre conscience, c'est plutôt « prendre acte », pour reprendre la formulation de Zaltzman⁸ dans un autre domaine. Ainsi la prise de conscience repose-t-elle sur une transformation de l'expérience psychique, un changement de régime. Elle n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement : une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. La prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé. D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future. C'est dans ce transit entre deux situations, dans ce déplacement du vécu qui, d'objet, devient moyen, que ce même vécu se détache de l'activité, devient disponible pour la conscience, s'enrichit des propriétés du nouveau contexte. (...) Du coup, dans les multiples genres de dialogue que nous

⁷ Bakhtine, 1984

⁸ Zaltzman, 1998, p. 46-47

organisons, le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte jamais accompli » (Clot, 2001, p. 145).

Ainsi, suivant Y. Clot, nous rencontrons bien deux obstacles apparents quant à la forme de cette œuvre qui la rendent très particulière. Elle se réalise sur une variation des logiques temporelles, défiant toute construction linéaire du temps. Elle est inachevée, inachevable et pour autant elle se réalise et prend forme. Elle provoque des dialogues de genres multiples, que la forme attendue dans le cadre de cette formation ne retient que partiellement sous deux formes principales :

- La retranscription détaillée de la séquence d'instruction au sosie
- Le commentaire écrit du professionnel à partir de cette retranscription.

Mais d'autres traces de dialogues apparaissent, glissées dans ces formes attendues : références aux dialogues avec les pairs en formation, qui se sont réalisés durant les séances, au sujet de sa propre instruction ou de celles des autres ; références aux échanges entre les séances entre pairs ; références aux dialogues avec l'intervenant en position de sosie ou dans son travail d'accompagnement du groupe ; références aux dialogues intérieurs initiés au fil de l'année universitaires, situés soit en amont ou en aval de l'instruction ; références à des dialogues avec les pairs du milieu professionnel, réalisés dans le cadre du travail ; références à des dialogues initiés dans la vie personnelle, familiale qui se poursuivent dans ce cadre... L'ensemble de ces traces n'est pour nous mobilisable que dans la mesure où ces dialogues s'énoncent explicitement dans l'une ou l'autre des formes attendues dans le cadre institutionnel de cette formation (retranscription et commentaire). Ces deux formes ne sont pas homogènes et constituent pourtant des matériaux que nous nous proposons d'envisager comme un tout.

II) Une méthode d'analyse au service de nos constats et hypothèses

Notre intervention dans l'UE « analyse de l'expérience », avec **la méthode des instructions au sosie mobilisée dans ce cadre particulier de formation en vue d'une reconversion professionnelle, nous a confronté à certains phénomènes**. La méthode, dans cet espace d'intervention particulier, semble provoquer de vifs affects à propos de l'activité ordinaire de travail dont les manifestations émotionnelles et l'évocation de sentiments prennent une tonalité et une intensité hors du commun. La particularité de ces comportements est liée à la

variation des tonalités qui les expriment : du rire aux larmes, de la fierté à la honte, de la jubilation au désespoir... **C'est à partir de ces constats et dans le but de les comprendre, les analyser, que nous avons été poussé à formuler les hypothèses suivantes :**

- **1) L'instruction au sosie, dans ce cadre de reconversion professionnelle, serait le théâtre d'un drame ordinaire où se développent des sentiments contradictoires.**
- **2) Lors de la re-présentation que la méthode convoque, au point culminant des contradictions qu'elle organise, lorsque les sentiments entrent en conflit, la catharsis permettrait la « purification » de ces sentiments et dégagerait, pour le sujet, une voie de développement.**
- **3) Repérer ce point cathartique et l'étudier devrait permettre d'éclairer les phénomènes transitionnels et d'analyser leurs fonctions dans le processus de développement au cours de la reconversion professionnelle.**

Nous allons, afin de vérifier ces propositions, devoir développer une démarche singulière d'analyse:

- **Premier temps** : Pour soutenir nos hypothèses il nous faudra, à partir de nos matériaux, définir un corpus et repérer pour chacun des cas retenus les points cathartiques, les nœuds des drames. Le repérage de ces points culminants se fera à partir d'une lecture clinique de nos matériaux.

- **Deuxième temps** : Il nous faudra mobiliser une méthode qui permette d'analyser les actions, réelles ou thématiques, dans les textes retenus afin de repérer les processus transitionnels et leurs fonctions dans la production de sens en période de reconversion professionnelle. Pour ce faire, et dans la perspective de mettre en évidence un processus psychologique de développement du drame ordinaire, pris non pas comme un acte extraordinaire de notre psychisme mais, suivant Vygotski à propos de l'art, comme un acte aussi réel que tous les autres mouvements de notre être, nous devrions pouvoir dans une complexité et une intensité moindre que celle convoquée par l'art, mettre à jour ce processus de résolution cathartique. Pour ce faire, nous mobiliserons une méthode d'analyse d'œuvre dramatique permettant de repérer, chez un même sujet, l'expression de sentiments opposés et d'identifier les voix des différents personnages qui les expriment et leurs fonctions dans le développement. Cette étape d'analyse nous impose un choix de méthodologie inhabituelle en clinique de l'activité, mais discutable compte tenu de la qualification que nous avons proposée pour désigner nos

matériaux en tant qu'œuvre reposant sur un drame ordinaire. **Nous n'envisageons pas, dans le cadre de ce travail, d'engager une analyse du discours, mais une analyse des actions qui composent l'activité dans laquelle sont engagés les professionnels dans le cadre de cette formation.** Suivant l'invitation de Léontiev, ce que nous cherchons à travers ces actions, c'est à analyser les rapports entre les différents éléments qui y interagissent, leurs transformations au cœur du drame ordinaire de la reconversion professionnelle. **Nous allons tenter de dégager et d'analyser le processus transitionnel d'affranchissement, de migration et de développement créatif du vécu qui se dégage au cours de cette activité de formation. Le cadre de formation proposé pour la reconversion sera envisagé comme une expérimentation clinique de l'activité transitionnelle, et les écrits des étudiants mobilisés, comme les matériaux permettant d'identifier les processus en jeu.**

III) Le choix du modèle actantiel comme méthode d'analyse

III) 1. Le modèle actantiel de Greimas

Cherchant à analyser les actions dans un texte, nous nous sommes tournés vers l'école française de sémiotique et en particulier vers Greimas. Le modèle actantiel, dispositif d'analyse de Greimas vise, non pas à analyser un récit dans sa totalité mais, à analyser des actions réelles ou imaginaires dépeintes dans un texte ou une image. Ces actions sont envisagées par Greimas comme des « micro-univers » à l'intérieur desquels agissent des « actants », « institués, c'est-à-dire investis de contenus » (Greimas, 2007/1966, p. 172).

L'actant se distingue, chez Greimas, du personnage. L'actant déborde le périmètre du personnage, il peut correspondre autant à un être animé, qu'inanimé, à un concept, ou encore à un objet du monde. L'actant peut être individuel ou collectif (Greimas, 2007/1966).

« Voilà où en est l'hypothèse d'un modèle actantiel envisagé comme un des principes possibles de l'organisation de l'univers sémantique, trop considérable pour être saisi dans sa totalité, en micro-univers, accessibles à l'homme » (Idem, p. 174)

S'engager dans l'analyse d'actions à partir du modèle actantiel impose, nous dit notre auteur, de « répondre d'abord à deux sortes de questions : a) quelles sont les relations réciproques et le mode d'existence en commun des actants dans un micro-univers ? – b) quel est le sens, très

général, de l'activité que l'on attribue à ces actants ? en quoi consiste cette « activité », et, si elle est transformatrice, quel est le cadre structurel de ces transformations ? » (Greimas, 2007/1966, p. 172).

Greimas montrera, adossé aux travaux de Propp et surtout à partir de « *Morphologie du conte populaire russe* », que de façon permanente la distribution des actants dans un micro-univers s'effectue toujours en petit nombre de rôles possibles. C'est à partir de l'analyse morphologique du conte populaire russe faite par Propp que Greimas confirmera son hypothèse, énoncée ci-dessus, relative au modèle actantiel. Dans le cadre de ces contes, Propp « se pose la question des actants, ou des *dramatis personae*, comme il les appelle. Sa conception des actants est fonctionnelle : les personnages se définissent, d'après lui par des « sphères d'action » auxquelles ils participent, ces sphères étant constituées par des faisceaux de fonctions qui leur sont attribué » (Greimas, 2007/1966, p. 174). Greimas ne suivra pas Propp dans sa désignation des personnages agissants au cœur des actions. Il précisera alors que pour lui, « les actants sont des classes d'acteurs » repérables dans tous les contes, alors qu'une forme d'articulation précise d'acteurs entre eux « constitue un conte particulier ; une structure d'actants, *un genre*. Les actants possèdent donc un statut métalinguistique par rapport aux acteurs ; ils présupposent, d'ailleurs, l'analyse fonctionnelle, c'est-à-dire la constitution des sphères d'action, achevée » (Greimas, 2007/1966, p. 175).

Greimas souligne que l'identification des actants impose donc une double procédure : la première consistant à repérer les acteurs dans un conte particulier à partir de leur fonction dans ce conte, la seconde résidant dans la réduction du nombre d'acteurs repérés rapporté aux différents actants du genre.

Cette démarche a permis à Propp « d'établir un inventaire définitif des actants qui sont : the villain; the donor (provider); the helper; the sought-for person (and her father); the dispatcher; the hero; the false hero. Cet inventaire l'autorise à donner une définition actantielle du conte populaire russe, comme étant un récit à 7 personnages (Greimas, 2007/1966, p. 175).

Greimas comparera cet inventaire d'actants proposé par Propp à celui, assez semblable, réalisé par Souriau dans son ouvrage sur « *Les 200 000 Situations dramatiques* ». Greimas souligne, alors qu'il est bien peu probable que Souriau ait eu connaissance des travaux de Propp, qu'il aboutit à partir de l'analyse d'œuvres théâtrales à une interprétation actantielle dont les résultats sont très proches. Souriau identifie sept fonctions dramatiques. « On y trouve, quoiqu'exprimées en d'autres termes, les mêmes distinctions entre l'histoire événementielle (qui n'est pour lui qu'une suite de « sujets dramatiques ») et le niveau de la description sémantique (qui se fait à partir des « situations », décomposées en procès

d'actants). On y trouve finalement un inventaire limitatif d'actants (qu'il baptise selon la terminologie syntaxique traditionnelle du nom de *fonction*). (...) L'inventaire de Souriau se présente de la façon suivante : Lion : la force thématique orientée ; Soleil : le Représentant du Bien souhaité, de la Valeur orientante ; Terre : l'Obtenteur virtuel de ce Bien (celui pour lequel travail le Lion) ; Mars : l'Opposant ; Balance : l'Arbitre, attributeur du bien ; Lune : la Rescousse, redoublement d'une des forces précédentes » (Greimas, 2007/1966, p. 176).

Greimas conseille alors de ne pas se laisser « décourager par le caractère, énergétique et astrologique à la fois, de la terminologie de Souriau », risquant alors de passer à côté d'une réflexion qui présente un intérêt majeur pour ce type d'analyse (Idem.). Greimas voit, dans les travaux de Propp et de Souriau la confirmation de son hypothèse quant au fait qu'un nombre restreint de termes actantiels, sept pour Propp, six pour Souriau, suffisent à rendre compte de l'organisation actantiel d'un récit, d'une œuvre théâtrale, en somme d'un micro-univers. Il orientera alors son travail afin d'établir un inventaire des fonctions actantielles permettant non seulement de décrire les actions dans un univers restreint, mais surtout, un modèle capable de rendre compte des relations possibles entre les différents actants. C'est à partir de l'analyse des mythes, micro-univers de référence, que Greimas construira « le modèle actantiel mythique. Induit à partir des inventaires, qui restent, malgré tout, sujets à caution, construit en tenant compte de la structure syntaxique des langues naturelles, ce modèle semble posséder, en raison de sa simplicité, et pour l'analyse des manifestations mythiques seulement, une certaine valeur opérationnelle. Sa simplicité réside dans le fait qu'il est tout entier axé sur l'objet du désir visé par le sujet, et situé, comme objet de communication, entre le destinataire et le destinataire, le désir du sujet étant, de son côté, modulé en projections d'adjuvant et d'opposant :

Destinateur----- Objet ----->Destinataire

↑

Adjuvant-----> Sujet <-----Opposant

(Greimas, 2007/1966, p. 180).

Nous avons, avec intérêt, retenu une analyse à partir du modèle actantiel, réalisée par Greimas qui nous rapproche des objets de notre propre travail en analyse de l'activité. Il s'agit d'une « manifestation mythique contemporaine développant une structure actantielle, conforme, dans ses grandes lignes, au modèle opérationnel proposé, en un domaine où seule une manifestation pratique semblerait avoir droit de cité : celui des investissements économiques d'entreprises » (Greimas, 2007/1966, p. 182). Nous citerons notre auteur dans l'intégralité de l'analyse actantielle qu'il propose, au risque d'être un peu long, mais avec un intérêt

particulier pour cette analyse compte tenu de la perspective qui est la nôtre : mobiliser également ce modèle actantiel dans l'analyse d'une séquence de transmission d'une activité faite, dans un cadre de formation, par un professionnel visant une reconversion professionnelle.

« La documentation nous a été fournie par F. et J. Margot-Duclot, dans *Une enquête clinique sur les comportements d'investissements*, qui doit paraître dans un ouvrage collectif : *L'Economie et les sciences humaines*. Les résultats de cette enquête, menée sous forme d'interviews non directives, se laissent facilement analyser dans le cadre d'un modèle actantiel, que développe, devant l'enquêteur, le chef d'entreprise voulant décrire sa propre activité économique et la transformer, en fait, en un corpus de comportements moralisés, c'est-à-dire mythiques, révélant une structure actantielle implicite.

Le sujet-héros en est, naturellement, l'investisseur, qui, voulant décrire une succession de comportements économiques, éprouve le besoin de rendre compte de son propre rôle et le valorise.

L'objet idéologique, de l'investissement est le salut de l'entreprise, sa protection : il arrive au héros de parler, stylistiquement, de celle-ci comme d'un enfant qu'il faut protéger des menaces du monde extérieur.

L'opposant se présente sous la forme du progrès scientifique et technique, qui menace l'équilibre établi.

L'adjuvant, c'est d'abord, évidemment, les études préparatoires, antérieures à l'investissement : études de marché, de brevets, de rentabilité, recherches d'économétrie et recherches opérationnelles ; mais tout cela, malgré l'ampleur des développements oratoires auxquels le sujet se prête, n'est rien au fond, en comparaison avec l'urgence, au moment décisif, du flair et de l'intuition, de cette forme magique et « vigorifiante » qui transforme le président-directeur général en héros mythique.

Le destinataire, c'est le système économique qui confie au héros, à la suite d'un contrat implicite, la mission de sauver, par l'exercice exaltant de la liberté individuelle, l'avenir de l'entreprise.

Le destinataire, contrairement à ce qui se passe dans le conte populaire russe, où il se confond avec le sujet, est ici l'entreprise elle-même, acteur synchrétique subsumant l'actant-objet et l'actant-destinataire : car le héros, lui, est désintéressé, et la récompense n'est pas la fille du roi confiée à Ivan-l'idiote-du-village, mais la rentabilité de l'entreprise.

Il nous a paru intéressant de relever cet exemple, non pas tellement pour mettre en évidence l'existence des modèles mythiques à l'aide desquels l'homme contemporain interprète son

activité apparemment rationalisée – les observations de Roland Barthes nous y ont suffisamment habituées –, mais surtout pour illustrer le caractère complexe – à la fois positif et négatif, pratique et mythique – de la manifestation discursive, dont la description doit, à tout moment, tenir compte » (Greimas, 2007/1966, p. 182-183).

Greimas, à partir du modèle actantiel, identifiera au travers de l'épreuve que le sujet doit traverser pour atteindre l'objet de sa quête, les bases d'un modèle transformationnel. Le récit comporte toujours une situation initiale de calme au début et une autre, relativement stabilisée à la fin, avec entre les deux, quelque chose qui se passe. Le récit s'organise et trouve son sens autour de ces deux situations de permanence, celle du début, et celle de la fin. Ces deux séquences –initiale et finale- du récit sont constituées sous leur forme positive et négative, toutes deux déjà présentes dans ces deux situations.

Ces valences, positives et négatives, contenues en puissance dans les deux situations historiquement reliées par l'épreuve et accessibles par le récit, trouvent leur point culminant dans la lutte. « Cette lutte apparaît d'abord comme l'affrontement de l'adjuvant et de l'opposant c'est-à-dire comme la manifestation, à la fois fonctionnelle, dynamique et anthropomorphique, de ce qu'on pourrait considérer comme les deux termes – positif et négatif – de la structure de signification complexe. L'affrontement est immédiatement suivi de la fonction « réussite » qui signifie la victoire de l'adjuvant sur l'opposant, c'est-à-dire de la destruction du terme négatif au profit du seul terme positif. La lutte, ainsi interprétée, pourrait donc bien être la représentation mythique de l'éclatement de la structure complexe, c'est-à-dire de cette opération métalinguistique où la dénégation du terme négatif ne laisse subsister que le terme positif de la structure élémentaire » (...); en ce sens, « la lutte » ne possède pas de contenu propre, mais porte, au contraire, sur le contenu de la conséquence, qui est, on le voit, manifesté séparément, indépendamment de la lutte (Greimas, 2007/1966, p. 212).

Ainsi, Greimas souligne que le récit, contient en lui-même des contradictions : il est affirmation d'une permanence et simultanément possibilité de changement. Ces contradictions, nous dit Greimas, ne sont pas visibles à l'œil nu et donne plutôt fréquemment au récit « l'illusion d'équilibre et de contradictions neutralisées. C'est dans cette perspective qu'il [le récit] apparaît essentiellement dans son rôle de médiation. De médiations multiples, devrait-on dire : médiations entre structure et comportement, entre permanence et histoire, entre la société et l'individu. Il nous paraît possible, en généralisant peut-être trop, de grouper ce genre de récits en deux grandes classes : les récits de l'ordre présent *accepté* ; les récits de

l'ordre présent *refusé*. Dans le premier cas, (...) la médiation du récit consiste à « humaniser le monde », à lui donner une dimension individuelle et événementielle. Le monde se trouve justifié par l'homme, l'homme intégré au monde. Dans le second cas, l'ordre existant est considéré comme imparfait, l'homme comme aliéné, la situation comme intolérable. Le schéma du récit se projette alors comme un archétype de médiation, comme une promesse de salut : il faut que l'homme, l'individu, prenne à sa charge le sort du monde, qu'il le transforme par une succession de luttes et d'épreuves » (Greimas, 2007/1966, p. 213).

L'introduction de l'histoire explicative ou projective, proposée par Greimas au travers de la fonction médiatrice du récit, trouve son écho dans notre perspective d'une psychologie historique. La division en deux grandes classes de récits, récit de l'ordre présent accepté ou refusé, éclaire le côté composite de nos matériaux. En effet, la retranscription de l'instruction au sosie s'avère, au prisme de ce découpage, pouvoir être assimilée à un récit de l'ordre du présent, du présent accepté, puisque transmis au sosie ; alors que le commentaire, le récit de l'analyse dans le cadre d'un mémoire de formation, peut être assimilé à un récit de l'ordre présent refusé, puisque ce refus est le garant de la reconversion envisagée et que l'institution doit valider.

III) 2. Ubersfeld : vers une mobilité du modèle actantiel

A. Ubersfeld, reprend le modèle actantiel de Greimas et le développe dans une perspective d'analyse du théâtre. Dans « lire le théâtre » (Ubersfeld, 1993/1977), elle parvient, avec son modèle actantiel, à rendre compte du mouvement vivant de l'œuvre dans son rapport entre le texte et la représentation. « Par où commencer ? C'est la question clef que Barthes posait naguère et qui ouvre toute recherche sémiologique. Certes il est théoriquement possible de commencer l'étude du texte de théâtre par l'analyse du discours ; mais outre le fait qu'il est nécessaire, vu la dimension du texte de théâtre de procéder à un échantillonnage qui rendrait illusoire par exemple toute recherche d'une spécificité propre au personnage, il semble que la « lecture » du texte de théâtre par le lecteur et par le spectateur ne se fasse qu'au niveau de la totalité du spectacle, de la cérémonie, ou à défaut du texte partition. La reconstruction intellectuelle et la catharsis psychique ne trouvent leur aliment qu'à la faveur d'une fable comprise comme une totalité » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 53).

Le micro-univers de Greimas devient macrostructure chez A. Ubersfeld. La mobilisation développée qu'elle fait du modèle actantiel de Greimas s'applique à l'œuvre dans son ensemble : texte et représentation. Le texte lui-même est caractérisé par sa composition en « deux parties distinctes mais indissociables, le dialogue et les didascalies (ou indications scéniques ou régie). Le rapport textuel dialogue-didascalies est variable selon les époques de l'histoire du théâtre : parfois nulles ou quasi nulles (d'autant plus significatives quand par hasard elles existent), les didascalies peuvent occuper une place énorme dans le théâtre contemporain, chez Adamov, chez Genet, où le texte didascalique est d'une importance, d'une beauté, d'une signification extrêmes ; dans Actes sans paroles de Beckett, le texte est uniquement composé d'une immense didascalie » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 20-21).

La perspective d'usage du modèle actantiel, appliqué au théâtre, d'A. Ubersfeld est la détermination de macrostructures textuelles. La cohérence, du texte composé qu'est le théâtre, serait définie, selon notre auteur, à un niveau macro-structurel. Son analyse est complexe et A. Ubersfeld le souligne bien : « Peut-être est-il utopique de tenter d'analyser ces macrostructures textuelles tout en s'efforçant de ne pas les couper de leurs conditions de productions, c'est-à-dire de leur rapport à l'histoire. Mais l'enjeu est tel que la démarche vaut au moins d'être esquissée. Si simple et naïve qu'apparaisse notre recherche, elle permet de cerner le lieu où s'articulent structure et histoire » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 58).

Ce que tente A. Ubersfeld, c'est de mettre en évidence une syntaxe de l'œuvre théâtrale. « Sur ce point, l'analyse actantiel, bien loin d'être rigide ou figée apparaît, si on la dialectise un peu, un instrument utile à la lecture du théâtre. (...) A proprement parler le modèle actantiel n'est pas une forme, il est une syntaxe, donc capable de générer un nombre infini de possibilités textuelles » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 61).

Avec cette focale d'un modèle actantiel comme syntaxe donnant lieu, dans le cadre du texte théâtral à des variations infinies, A. Ubersfeld, gardant la décomposition de l'action selon les mêmes actants que Greimas, s'attachera à préciser les variations des relations fonctionnelles entre les différents actants. Elle utilisera le modèle actantiel, modèle structural avec une visée opératoire, celle de mettre en évidence les relations, les oppositions, les contradictions, les conflits entre actants et leurs conséquences. Ainsi, mettant en évidence les variations des relations entre actants, au fil d'analyses actantielles très précises sur des œuvres connues, Ubersfeld montrera que le théâtre est, si l'on peut dire, le théâtre de luttes concrètes entre les différents actants.

Ces luttes seront figurées chez A. Ubersfeld par l'usage de flèches orientées entre les six actants du modèle de Greimas. Elle fera, à partir de ces analyses, varier les couples d'oppositions, offrant une mobilité au modèle de Greimas.

Le couple de base, le sujet et l'objet, est resté, chez notre auteur, lié par une flèche identique à celle de Greimas, figurant le sens de la quête du sujet pour l'objet, le sens de son activité générale orientée vers un objet précis. Elle s'en explique : « Ce n'est pas (...) la présence du sujet seul, mais la présence d'un couple sujet-objet qui fait l'axe du récit. Un actant n'est pas une substance ou un être, il est un élément d'une relation. Un personnage *welthistorisch*⁹, comme disait Lukacs, grandiose, n'est pas nécessairement ou même pas du tout un sujet s'il n'est pas orienté vers un objet (réel ou idéal, mais textuellement présent) » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 72).

Le couple destinateur-destinataire, c'est-à-dire ce qui incite à l'action et ce qui en bénéficiera, s'il se trouvait relié à l'objet dans le modèle actantiel de Greimas est, chez Ubersfeld, lié au sujet. Ce couple est le plus difficile à identifier du fait que les actants sont à ces positions rarement des unités lexicalisées sous la forme de personnages, mêmes collectifs. « Il s'agit de « motivations » qui déterminent l'action du sujet (étant bien entendu que ce mot motivation n'a aucun sens psychologique intériorisé). Ainsi, la *Cité* dans la tragédie grecque est quasi toujours en position de destinateur même si elle se retrouve aussi en position d'opposant, et même si elle devient destinataire » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 67). Dans le cadre de ces analyses, A. Ubersfeld démontre que les éléments de l'action ne sont pas rivés sur une place actantielle, qu'ils peuvent successivement occuper plusieurs places et même être plusieurs dans la même case, ou encore laisser des places vacantes. « Parfois la place du destinateur est vide ou problématique ; on s'épargnerait beaucoup de considérations oiseuses, si l'on voulait bien admettre que la question posée par *Dom Juan* de Molière au spectateur est justement : qu'est-ce qui *fait courir* Dom Juan ? » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 67).

Le couple adjuvant-opposant, aidant et s'opposant à la réalisation de l'action, est un couple pour lequel A. Ubersfeld souligne combien il est mobile. L'un comme l'autre peuvent s'opposer autant au sujet qu'à l'objet directement. Le conflit, la lutte soulignée par Greimas, apparaît souvent comme une collision entre ces deux actants. « Le fonctionnement de ce couple est loin d'être simple : comme celui de tous les actants, en particulier dans le texte dramatique, il est essentiellement mobile, l'adjuvant pouvant à certaines étapes du processus devenir soudain opposant, ou, par un éclatement de son fonctionnement, l'adjuvant peut être

⁹ Traduction littérale figurant en note de bas de page dans l'ouvrage cité : mondialement historique

en même temps opposant ; ainsi les conseillers de Néron dans *Britannicus*, tous deux adjuvants-opposants (...). Ce qui est remarquable, et qui éclaire les rapports de la fable et du modèle actantiel, c'est qu'il s'agit très rarement de la conversion d'un opposant qui deviendrait adjuvant par une démarche psychologique, une modification des mobiles du personnage-actant ; la mutation de fonction dépend de la complexité inhérente à l'action même, c'est-à-dire au couple sujet-objet » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 65-66). Ce couple est massivement convoqué et agit bruyamment lors des drames. Adjuvant et opposant « soutiennent des rapports très subtils avec l'ensemble de l'action dramatique » (Idem.).

Nous retiendrons donc le modèle actantiel de Greimas pour nos analyses mais avec la perspective dynamique et mobile, mise en évidence par A. Ubersfeld.

Pour conclure sur les déterminants de notre choix du modèle actantiel comme modèle structural des phénomènes transitionnels dans le cadre précis des transitions que nous avons décrit, et afin de relier ce choix aux confrontations théoriques auxquelles nous sommes affrontés préalablement, nous citerons encore A. Ubersfeld à propos du théâtre souhaitant étendre ses propos aux matériaux que nous étudierons :

« A chaque fois nous butons sur la même opposition dialectique. Le théâtre est figure d'une expérience réelle, avec ses contradictions explosives et que la scène donne à voir comme oxymore. Or cette expérience, dans le champ réduit de l'aire de jeu, le spectateur peut la vivre comme exorcisme ou comme exercice. L'expérience théâtrale est un *modèle réduit*. En tant que telle, elle permet de faire l'économie de l'expérience vécue, elle exorcise, elle fait vivre par procuration des émotions et des pulsions que la vie quotidienne réprime : meurtre, inceste, mort violente, adultère et blasphème, tout ce qui est interdit est, là, scéniquement présent. Et la douleur et la mort sont douleur et mort à bonne distance ; banalités : nous sommes dans le domaine privilégié de la *catharsis*. Au conflit insoluble elle donne une solution de rêve et l'on s'en va content : ça s'arrangera sans nous.

Mais le *modèle réduit* est aussi un outil de connaissance : transformer comme fait le théâtre l'insignifiant en signifiant, sémantiser les signes, c'est donner ou se donner le pouvoir de comprendre les conditions d'exercice de la parole dans le monde, le rapport de la parole et des situations concrètes ; discours, gestuelle désignent le non-dit qui sous-tend le discours. Le théâtre étant modèle réduit des rapports de forces, et finalement des rapports de production, apparaît comme exercice de maîtrise d'un objet d'essai plus petit et plus facile à manier.

Exorcisme et exercice : ne pas croire que les deux vues du théâtre sont exclusives : elles sont vécues dans une perpétuelle oscillation où l'émotion appelle la réflexion qui réengendre le choc émotif. Le spectateur est peut-être alors dispensé de *subir* ce qu'il subit dans sa vie. Ce

qu'Artaud appelle la Peste c'est la libération violente chez le spectateur, d'une émotion spécifique, bouleversante, mais cette émotion est aussi productrice : on fait vivre au spectateur quelque chose à quoi il est absolument contraint de donner sens » (Ubersfeld, 1993/1977, p. 274-275).

Dans les modèles réduits de l'activité de professionnels que notre corpus retiendra, au cœur du conflit que le cadre impose, être au plus près de ce que l'on fait au quotidien pour s'en défaire, avec cette contrainte de donner du sens, la catharsis offrirait, au point de collision des sentiments contradictoires, une possible résolution du conflit. Le modèle actantiel isolant les actants, mettant en évidence les voix par lesquels leurs différentes fonctions s'expriment et se transforment, devrait nous permettre de repérer les activités transitionnelles qui permettent de créer avec le donné, de s'affranchir du vécu, de le faire migrer en récit d'un futur déjà possible.

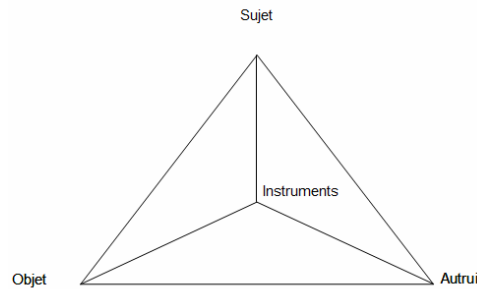
IV) Compatibilité entre théorie, méthodologie d'intervention en clinique de l'activité et méthode d'analyse des matériaux

Dans le cadre théorique, qui soutient cette activité de formation à partir de laquelle nous ouvrons nos questions de recherche, la clinique de l'activité, l'activité est envisagée comme unité pertinente et signifiante pour analyser le travail.

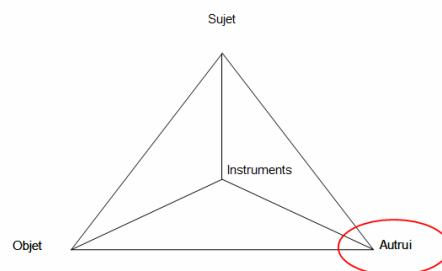
C'est sur ce choix d'unité d'analyse, soutenu par Y. Clot, que la clinique de l'activité développe ses méthodologies pour l'action et la recherche. Il s'en explique : « Elle [l'activité de travail] est triplement dirigée et pas seulement de manière métaphorique. Dans la situation vécue, elle n'est pas 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. Elle est toujours réponse à l'activité des autres, écho des autres activités. Elle prend place dans une chaîne d'activités dont elle forme un maillon. Au troisième sens du terme, le travail est donc encore une activité dirigée : activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres, par la médiation du genre. C'est pourquoi on peut dire que cette activité dirigée est la plus petite unité de l'échange social qu'accomplit le travail. Le mot *dirigée* retient ici trois sens différents dans la même signification, indiquant par là les dissonances qui animent cette « unité ». Nous

proposons donc de faire du concept d'*activité dirigée* le concept qui, en psychologie du travail, désigne l'unité élémentaire d'analyse » (Clot, 2000/1999, p.98).

Ce concept d'activité dirigée définit donc plus un espace réduit de l'agir d'un sujet dont le périmètre est suffisant à porter la vitalité du sujet, qu'un modèle. Le périmètre de ce concept est borné par les trois pôles de « cette triade vivante » : le Sujet, l'Objet et Autrui reliés entre eux directement mais aussi par les usages instrumentaux nécessaires à la réalisation de l'activité :

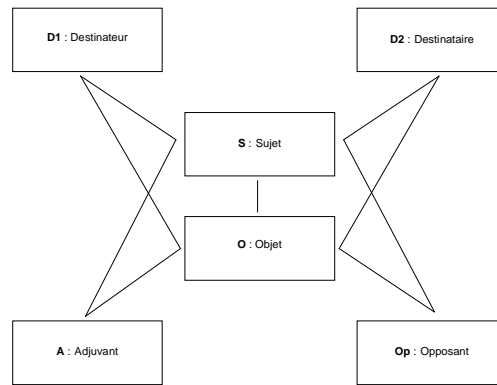


Cette représentation, cette forme géométrique fermée, ces trois sommets, retiennent les questions théoriques liées au développement du concept d'activité dirigée. Le lien entre les trois pôles de cette triade n'est pas représenté par des flèches car l'orientation, nous l'avons vu n'est pas unique, ni même double. Cette représentation retient la triple orientation de l'activité dirigée. Le modèle actantiel que nous mobiliserons pour analyser nos matériaux retient également la liaison Sujet-Objet, mais permet d'effectuer un « zoom » sur le pôle Autrui :



Nous cherchons ainsi à identifier la fonction des actants en les différenciant en classes d'actants : destinataire, destinataire, adjuvant, opposant. Ces actants, dans le cadre de l'analyse d'une œuvre précise, sont incarnés, dans le récit, par des personnages individuels ou collectif, réels ou symboliques. Leur action, dans une situation actantielle précise, peut se porter sur l'un ou l'autre des pôles Sujet-Objet. Elle sera figurée par des liaisons vers le sujet et vers l'objet de l'activité. La représentation, ci-dessous, retient l'ensemble des possibilités du modèle actantiel. Nous y retrouvons une palette des variations de l'activité dirigée, dans

laquelle Autrui est caractérisé en actants aux fonctions identifiées. Dans l'activité, ces différents actants peuvent agir simultanément, successivement, ou encore être absents. Nous utiliserons donc cette représentation en l'appliquant, à des actions précises et à des temporalités identifiées, dans le courant de l'activité dont le Texte (retranscription de l'instruction au sosie et traces écrites d'analyse) rend compte.



Mobiliser ce modèle d'analyse sur un corpus de matériaux obtenus dans le cadre d'une intervention formatrice reposant sur les apports théoriques et méthodologiques de la clinique de l'activité, nous permettra de faire un « zoom » sur le Pôle Autrui de la triade vivante : Sujet-Objet-Autrui. Ce que nous cherchons à identifier, ce sont les actants et leurs fonctions dans l'activité, ainsi que les « personnages » qui les incarnent dans les situations que nous analyserons. Nous envisageons notre cadre de formation comme une expérimentation clinique de phénomènes transitionnels.

En réalisant des modèles actantiels à différents moments des récits que nous mobiliserons, nous souhaitons montrer les déplacements fonctionnels de ces personnages avant et après un point cathartique. Nous tenterons de démontrer que la résolution du drame ordinaire de la reconversion professionnelle, la possibilité créatrice nécessaire à s'émanciper d'un vécu professionnel pour créer à partir de ce donné, réside dans le fait qu'apparaisse, au moment même où a lieu la catharsis, un conflit entre des voix qui ne se trouvait pas en soi avant, un conflit entre actants que des personnages représentent. Ce faisant, nous ouvrirons une question plus large : le phénomène transitionnel, en son point cathartique, permet-il de supporter d'être seul parce qu'il développe, en soi, par les voix de personnages, actants principaux dans l'activité psychique, une population d'autrui, population nomade, qui n'occupait pas préalablement les mêmes places, les mêmes fonctions.

Chapitre II : Analyses

Adossé aux apports théoriques que nous avons mobilisés, nous allons ici nous engager dans l'analyse de notre corpus. **Nous avons, parmi l'ensemble des mémoires à notre disposition, sélectionné cinq cas. Nous avons souhaité constituer un corpus homogène quant aux tonalités des sentiments évoqués. Nous avons retenu ces situations parce qu'elles convoquent dans un registre commun, celui de la honte, de l'humiliation, de la condition subalterne, des sentiments aux tonalités variables certes mais géographiquement proches dans le vaste continent des passions humaines, là « où se travaille la question des limites. Celles qui tracent les frontières mouvantes du possible et de l'impossible comme celles qui contribuent à différencier l'acceptable de l'inacceptable, sur le plan des valeurs morales pour une pensée et une mise en débat des moyens et des fins poursuivies dans le travail »** (Lhuilier, 2005, p.96).

- Notre **première étape**, à partir de ce corpus, a été de repérer par une première lecture clinique, les points autour desquels s'exprimaient les phénomènes émotionnels intenses à l'origine de nos hypothèses. Nous avons isolé, pour chaque cas ce point précis de l'instruction au sosie que nous avons appelé, suivant Vygotski, « **catharsis** ». Nous avons ensuite réalisé de part et d'autre de ce point des modèles actantiels :

- **Un premier modèle actantiel (de l'ordre du présent accepté)** dont l'architecture repose sur le métier et que l'instruction permet d'approcher et de représenter partiellement à travers les consignes transmises au sosie. La méthode est dans ce premier modèle à l'origine des contradictions et discordances susceptibles de soulever ces sentiments intenses évoqués précédemment mais aussi à l'origine de la forme nouvelle qu'elle donne à l'activité, forme susceptible d'en abolir le contenu.

- **Un second modèle actantiel (de l'ordre du présent refusé)**, révélant un état qui ne préexistait pas avant le point cathartique. Laissant apparaître un futur déjà possible, ce nouveau modèle semble confirmer que « dans une période de forte excitation, on ressent fréquemment une puissance colossale. Ce sentiment apparaît brusquement et élève l'individu à un plus haut niveau d'activité. Lors de fortes émotions, l'excitation et le sentiment de force fusionnent, libérant par là même une énergie mise en réserve et ignorée jusque-là, et faisant prendre conscience de sensations inoubliables de victoire possible » (Clot citant Vygotski. In Vygotski, 2003, p. 33).

Nous avons alors reproduit ces trois étapes pour l'ensemble des cas de notre corpus, cherchant à identifier les transformations des structures actantielles de part et d'autre du point cathartique pouvant nous permettre de mesurer si ces *sensations inoubliables de victoire possible* témoigneraient bien d'activités transitionnelles, résolutes du drame ordinaire de chacun.

I) Le cas de M.

Lorsque, le premier jour de la formation, M se présente alors qu'elle y est invitée comme tous ses collègues du groupe, elle précise être salariée dans une société de HLM depuis vingt ans. Elle y a occupé différents postes et est, depuis trois ans, « *Chargée de santé et sécurité au travail* ». Elle qualifiera, lors de l'instruction au sosie, l'entreprise, de « *grosse entreprise, 400 salariés* » (42)¹⁰. Elle travaille dans cette « *société anonyme d'HLM, au siège social* » (62). Elle précisera l'étage où se situe son bureau au sosie qui doit la remplacer : « *tu vas accéder au 4^{ème} étage, t'appuie sur le 4^{ème}, les portes se ferment, le 4^{ème} étage c'est la direction générale, tu sais que tu montes au 4^{ème} (102)... C'est là où tu travailles [dit un peu fièrement]¹¹... Donc tu arrives au 4^{ème} étage, tu sors de l'ascenseur, il y a un... un... un nouvel espace, des sièges, c'est l'espace de la direction, en général les gens peuvent attendre là si il y a des rendez-vous, à cet étage très peu de salariés sont, sont enfin, c'est un étage pour recevoir en fait les salariés, puisque c'est l'étage de la direction générale, du secrétariat général, donc de la direction des ressources humaines, le juridique... Voilà c'est le secrétariat général* » (106). A cet étage donc, très peu de salariés, à l'exception de ceux qui seront reçus. Travailler à la direction générale, c'est à en croire ses propos, ne pas être salarié ou ne plus se considérer comme tel. La professionnelle reviendra dans son analyse sur ces paroles : « *Arrivée depuis peu au siège social, j'ai intégré la direction des Ressources Humaines. Je sais que je l'ai ressenti comme une évolution, une forme d'ascension sociale. En effet c'est une idée reçue, dans la tête des salariés de l'entreprise, (et donc de la mienne) travailler au siège social, cela signifie occuper des postes aux activités nobles ! Juste avant, dans la même entreprise, j'ai occupé des postes sur le terrain, plus opérationnels au sein*

¹⁰ Nous ferons figurer, pour toutes les références aux instructions au sosie, entre parenthèse le numéro correspondant au tour de parole dans la retranscription qui figure en annexe.

¹¹ Nous noterons, pour l'ensemble des matériaux, entre [], les didascalies introduites par les sujets dans la retranscription de leur instruction au sosie.

¹² Il s'agit d'un nom d'emprunt.

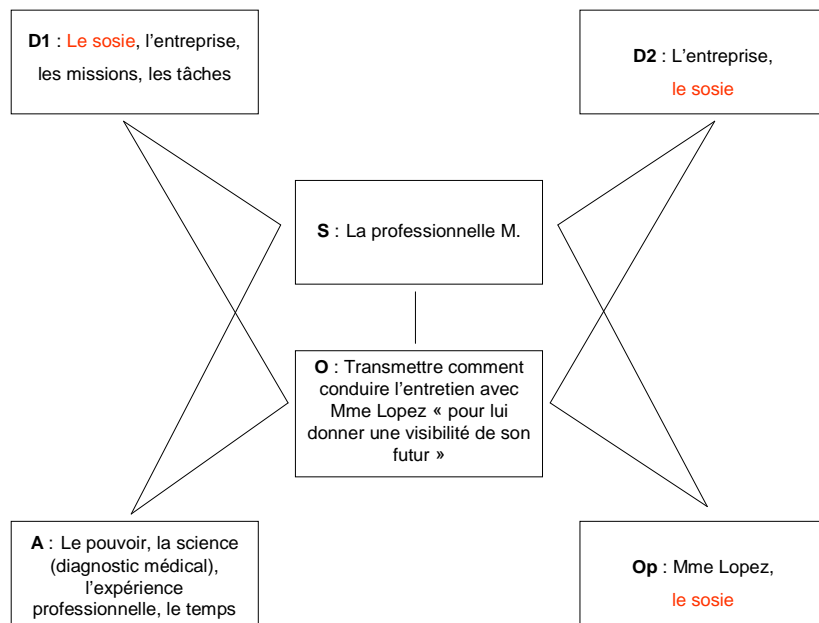
d'agences décentralisées, agences à échelle humaine. J'avais des activités très concrètes, avec une équipe, les mains vraiment dans le « cambouis »(...) ».

La séquence choisie par la professionnelle pour l'instruction au sosie est un entretien avec une salariée dans le cadre des missions de chargée de santé et sécurité au travail, et il s'agit, précisément, de Mme Lopez¹². Le cadre de cet entretien, sa visée, son déroulement seront longuement discutés lors de l'instruction.

I) 1. Modèle actantiel à partir de la retranscription de l'instruction au sosie, l'entretien avec Mme Lopez : l'ordre du présent accepté

Nous allons, à partir des matériaux choisis, réaliser un modèle actantiel. Nous allons nous centrer sur l'action précise que la professionnelle transmet au sosie. **Cette transmission réglée par le cadre méthodologique, installe le sosie en place de destinataire dans toutes les instructions au sosie. Il est en effet celui qui, par ses questions pousse le sujet à agir.**

Dans le cadre des missions de santé et sécurité au travail de la professionnelle M., il s'agira de conduire un entretien avec Mme Lopez, salariée, gardienne d'immeuble, jugée inapte au travail. M. doit accompagner cette professionnelle à accepter un reclassement sur un autre poste dans l'entreprise ou un licenciement.



Nous allons pour chaque actant, revenir sur les traces écrites précises, qui nous ont permis de construire ce modèle actantiel.

Le sujet :

Le sujet est ici la professionnelle, M. Au fil de l'instruction au sosie, nous avons noté ce qui relève de la dimension personnelle du métier (cf le concept de métier, première partie), ce qui fait que le sujet fait de façon singulière ce qu'il a à faire :

- « *Oui, mais là t'es contente, là tu dis oui, enfin t'es contente... dans la voix, [rires rentrés] t'as un rendez-vous, tu es retournée à ton bureau et puis là ce que tu peux faire ... crhummm [je racle ma gorge, je redeviens « sérieuse »] tu appelles l'accueil et tu demandes à l'accueil en fait si Madame Lopez est arrivée... parce que... » (321). La professionnelle commentera ce passage dans son analyse. Elle dira : « **Contente, oui c'est une joie à ce moment là, je pense être utile, j'aime le contact**¹³ tiré d'une riche expérience précédente, j'apprécie de rencontrer les salariés en difficultés qui ont une demande particulière, c'est lié à ma nature humaine, celle d'irradier d'affect et cela leur permet de venir s'y abreuver... ».*

- « *Oui je suis souriante, oui... [Sourires je me vois sourire lorsque je vais chercher un salarié] je suis souriante, heu oui, tu es souriante... Oui donc elle arrive, et donc tu lui demandes de te suivre, bon elle sait, qu'il y a un long couloir... » (383). Dans la retranscription de ce tour de parole, on peut noter que la professionnelle sort de la consigne de*

¹³ C'est nous qui utilisons ici le gras pour souligner la dimension personnelle que nous souhaitons faire ressortir.

transmission, « je suis souriante » puis y revient. C'est dans une dimension personnelle, au nom du « je » qu'elle répond à la question du sosie.

Citons un autre passage de l'instruction où la professionnelle, entrant avec Mme Lopez dans son bureau, revient sur la question de la **confidentialité** qu'elle exprime dans une dimension personnelle, à travers la création d'un panneau :

410	S	Je rentre la première ?
411	M	Non non tu pousses la porte, tu lui dis « je vous en prie asseyez-vous », elle connaît, elle s'assoit et là ce que tu fais, à ce moment là t'as un petit panneau, « je suis en entretien » donc tu décroches ça, c'est toi qui l'as construit enfin tu l'as créé et puis paf, tu le colles sur la porte et tu fermes ta porte de façon à ce que personne ne te dérange, là t'es en entretien confidentiel...
412	S	Là, quand je suis rentrée dans le bureau, je prends mon panneau, j'affiche que « je suis en entretien » et là je ferme la porte vraiment là ? pas entrebâillée, rien ?
413	M	Non tu fermes la porte, c'est très important parce que les entretiens, cet entretien, comme les autres que tu as toi, c'est ton poste, t'as, t'as enfin lorsque les salariés sont dans ton bureau, ces entretiens sont vraiment confidentiels, les personnes ne peuvent pas passer la porte
414	S	Je n'en réfère à personne, c'est vraiment confidentiel ?
415	M	Oui c'est confidentiel, enfin c'est important que tu puisses avoir cet espace avec ce salarié, et que tu ne sois pas dérangée par des collègues qui passent ta porte ou qui
416	S	Je dis que là l'entretien est confidentiel ?
417	M	A qui ? à la salariée ?
418	S	Oui à la salariée
419	M	Elle le sait, le voit, que c'est confidentiel, elle voit faire ce geste là, elle voit que je décroche quelque chose qui met « je suis en entretien » donc... et je referme la porte... c'est important, je le fais parce que, je le fais
420	S	De façon à ce qu'elle voit aussi que je suis en train de faire ça ?
421	M	Elle s'en rend compte, elle s'en rend compte, elle est déjà assise, c'est un p'tit bureau c'est ton bureau, mais c'est un p'tit bureau, il n'est pas très très grand, et donc elle voit bien que tu prends le temps de décrocher « schrackk ! » c'est du scotch et puis « pof » tu mets sur la porte et « hop » tu refermes ta porte[j'imite vraiment le geste, il y a le son et l'image], et donc voilà elle s'est installée, tu l'installes à ton bureau aussi et

La confidentialité revêt ici une dimension très personnelle et davantage relative à l'espace que la professionnelle protège des passages de tête potentiels, des dérangements possibles, qu'une confidentialité des paroles échangées qui, elles, devront s'intégrer aux procédures et décisions de l'entreprise : « *Oui bah c'est une forme de formulation, voilà tu dis vous savez pourquoi on se voit aujourd'hui... heu ça va ? vous n'êtes pas trop inquiète, t'essayes vraiment de l'accueillir¹⁴, de l'accueillir dans ton bureau, dans cet entretien, accueillir [ces mots sont très appuyés oralement] tu sais qu'elle est stressée, tu la sens un peu stressée inquiète en fait*

¹⁴ C'est la professionnelle qui souligne ici, à trois reprises, le terme « accueillir » dans son écrit.

inquiète de son devenir, t'es là pour, elle a plein de questions, elle ne sait pas ce qu'elle va devenir dans l'entreprise, elle est inapte au poste de travail donc » (447). L'insistance avec laquelle la professionnelle invite le sosie à accueillir la salariée sera commentée par la professionnelle après-coup, comme « un autre genre qui débarque là ». Il semble que ce soit une dimension professionnelle très personnelle pour M.

L'objet de la quête du sujet, ce que le professionnel veut que le sosie fasse à sa place, lors du remplacement fictif : Nous allons citer là, à nouveau un extrait de la retranscription.

342	S	Il va falloir que je fasse quoi avec cette salariée...là ?
343	M	Et bien... crhum [gorge serrée], ...là c'est un entretien qui n'est pas simple, c'est un entretien difficile, cette personne, cette salariée vient d'être déclarée inapte totale à son poste de travail, c'est une gardienne d'immeuble et donc heu et donc voilà elle ne peut plus faire ses tâches... heu...
344	S	Elle le sait ou je vais devoir lui dire ?
345	M	Elle le sait elle le sait, elle a vu le médecin du travail 2 fois, donc elle vient avec cette deuxième visite d'inaptitude médicale et en fait tu vas lui expliquer heuu [heu qui retarde l'explication] même si tu l'as déjà rencontrée en amont pour lui expliquer ¹⁵ qu'en effet [silence court, gênée]... sa situation a évolué dans le travail... mais que là...
346	S	Je l'ai rencontrée depuis qu'elle le sait ?
347	M	Oui parce que tu l'avais déjà reçue... heu au moins deux fois, deux fois parce que déjà t'avais été sollicitée par le médecin du travail et les opérationnels, les hiérarchiques... les opérationnels de terrain... heu parce que cette personne ne pouvait pas faire son poste de travail, c'est un problème au niveau opérationnel, elle ne peut faire que ses tâches administratives, elle ne pouvait plus faire le ménage et la sortie des containers parce qu'elle est cassée heu pas cassée mais heu physiquement elle ne tient plus, donc tu l'avais déjà reçue, tu lui avais dit « vous savez là, on va pas tenir heu... » donc elle sait que... elle va pas bien physiquement donc elle va, heu, elle a vu le médecin du travail 2 fois, elle vient te voir parce que toi, tu vas pou... t'es chargée de santé et de sécurité au travail, t'as cette casquette là au niveau des ressources humaines, t'es la personne qui va vraiment désamorcer les situations difficiles, accompagner la salariée pour vraiment lui, lui dire que dire lui [je ne sais pas dire, je sens vraiment le trouble en moi]
348	S	Ce matin je vais la recevoir, donc là je vais aller la chercher, mais je la reçois, pour l'accompagner ?
349	M	Ah oui tu tu
350	S	C'est l'objectif que j'ai pour cet entretien ?
351	M	Non ! tu tu tu la reçois pour lui, pour lui [bruit de la bouche, sensation de bouche sèche] pour lui donner une visibilité de son futur heu dans...
352	S	Moi, j'ai une visibilité de son futur ? là ?
353	M	Heu... [un vrai silence, je ressens de la tristesse, mal à l'aise] ... non... non pas tout à fait, euh en fait... c'est, c'est... comment dire... en fait comment, elle elle ne peut plus être gardienne, donc elle est inapte au poste de travail, et tu dois lui

¹⁵ C'est nous qui utilisons, ici, le gras pour souligner les verbes d'action qui caractérisent l'objet que nous souhaitons faire ressortir.

		expliquer , tu dois l'accompagner dans une démarche de deuil de son poste de gardienne , elle ne peut plus être gardienne elle est inapte totale, son poste de gardienne
354	S	Ça j'en suis sûre c'est décidé ?
355	M	C'est décidé, c'est déclaré
356	S	C'est décidé, déclaré, ça je le sais
357	M	Ça tu le sais voilà...

L'objet est difficile à énoncer par la professionnelle, qui achoppe dans sa tentative de formulation : « lui dire que dire lui ». Entre expliquer, dire, donner une visibilité de son futur, accompagner dans une démarche de deuil, l'inaptitude au poste de travail déclarée et les mesures décidées semblent mettre la professionnelle en difficulté dans sa transmission au sosie. Nous reviendrons au travers des actants, adjuvant et opposant, sur le conflit qui émerge à propos de l'objet de l'activité transmise.

Le destinataire :

- « *Oui là tu sais que t'as un salarié qui va arriver, oui parce qu'en fait t'as un rendez-vous demain matin, c'est une journée comme les autres demain matin, mais t'as des rendez-vous avec les salariés, donc demain tu me remplaces et tu vas recevoir un salarié à...* » (216).

- « *T'es chargée de santé et sécurité au travail, t'as cette casquette là au niveau des ressources humaines, t'es la personne qui va désamorcer les situations difficiles, accompagner la salariée...* » (347).

- « *... La petite idée, c'est en priorité la maintenir dans l'emploi, en fait elle est inapte totale au poste et l'obligation de l'employeur car tu représentes l'employeur, au ressources humaines, tu dois à tout prix trouver une solution de reclassement, un reclassement dans l'entreprise* » (363).

- « *Tout simplement, tu lui dis, là écoutez, la procédure est enclenchée vous êtes... je rappelle, je retrace un petit peu, je retrace vraiment sa situation en fait...* » (453).

- « *Trois, t'as trois scénarios possibles, ouais, en fait, oui, et un des scenarios possible est le licenciement et ça c'est important de lui dire* » (471).

A travers ces différents extraits, on peut noter que l'entreprise est bien le destinataire. C'est elle qui engage dans l'action la professionnelle en lui ayant confié ce poste, définit ses missions, ses tâches plus ou moins explicites (recevoir les salariés, trouver des solutions de reclassement, désamorcer les situations difficiles), appliquer des procédures, envisager des scénarii et ce, en tant que représentant de l'employeur. Le métier s'énonce lorsque le sujet fait

entendre la voix du destinataire, dans sa **dimension impersonnelle**, si nous nous référons au concept tel que nous l'avons défini dans notre première partie, à partir des travaux de Y. Clot.

Le destinataire :

Parmi les destinataires, il y en a un direct dans la situation d'instruction. C'est **le sosie** lui-même, à qui le professionnel transmet les consignes nécessaires au remplacement fictif.

D'autres s'invitent dans l'instruction, et on peut les identifier dans le cours du dialogue :

« *Vous savez là, **on va pas tenir** heu...* » (347). La professionnelle commentera elle-même cette formule « on va pas tenir » et s'interrogeant : « *qui est on ?* » elle répondra « *bien entendu c'est la voix en moi de la Direction Générale, l'entreprise...* ».

Plus loin, elle dira : « *Non mais l'entreprise enfin là-dessus moi je, enfin, tu sais, en fait tu sais que hein ! [Là c'est un ton très assuré, insistant, le « hein » est gorgé d'histoire] qu'en fait t'as la possibilité d'accompagner le salarié pendant 6 mois, 8 mois voir 1 an, la salariée est autorisée à rester chez elle sans travailler, elle est rémunérée, donc c'est très important de lui dire que rien ne va changer pour elle pour l'instant c'est transparent, elle ne peut plus être à son poste de travail parce qu'elle est inapte à son poste de travail, tu lui demandes, tu lui dis « comme vous le savez vous êtes autorisée à rester chez vous, donc vous, financièrement, vous avez votre salaire qui tombe tous les heu... vous êtes rémunérée, et on va prendre le, les... les... les... le temps heu pour qu'on puisse trouver la meilleure solution, en tout les cas accompagner au mieux votre maintien dans l'emploi heu »* (505).

Dans cet extrait, les propos de la professionnelle « comme vous le savez vous êtes autorisée à rester chez vous, donc vous, financièrement, vous avez votre salaire », permettent de repérer que c'est bien pour l'entreprise qu'elle fait ce travail avec Mme Lopez. En effet, si Mme Lopez peut percevoir « pendant 6 mois, 8 mois voir 1 an » son salaire, le coût financier est lourd pour l'entreprise. Mme Lopez, d'un point de vue financier, aura son salaire, mais pour l'entreprise, le salaire sera versé alors que le travail de Mme Lopez ne sera pas réalisé par elle. Si la professionnelle a pour mission d'accompagner cette salariée vers le reclassement ou le licenciement, c'est bien pour l'entreprise, dans une perspective gestionnaire, financière, économique.

L'entreprise est le destinataire, le bénéficiaire directe de l'activité de M. qui s'inscrit dans une perspective de rentabilité entre dépense, relative au coût salarial, et recette en termes de travail réalisé.

L'adjuvant :

La fonction actantielle est ici portée par différents personnages. Le sujet pour réaliser ce qu'il a à faire mobilise des partenaires directs ou indirects lors de la transmission au sosie des moyens nécessaires pour cet entretien.

Le destinataire, l'entreprise est aussi adjuvant par délégation de pouvoir. Formulé de la façon suivante, « *tu représentes l'employeur* » (363), le pouvoir symbolique devient une ressource pour agir dans la situation. **Le pouvoir** décisionnaire est du côté de la direction générale et c'est ce pouvoir que la professionnelle représente. Il organise, rend possible et soutient son action dans cet entretien à réaliser.

La dimension interpersonnelle du métier est indirectement convoquée dans la transmission. L'interpersonnel ne se réalise pas dans la transmission, il est indirectement sollicité comme adjuvant potentiel pour la réalisation de l'action que la professionnelle doit transmettre au sosie. Le médecin du travail, personnage convoqué dans l'activité pratique de la professionnelle, est adjuvant davantage au regard du **diagnostic médical** posé qui légitime l'action qu'en tant que personne physique. Nous retrouvons dans la transmission au sosie plusieurs références au diagnostic médical concernant madame Lopez :

- « *cette personne, cette salariée vient d'être déclarée inapte totale à son poste de travail* » (343)

- « *elle vient avec cette deuxième visite d'inaptitude médicale* » (345)

- « *En fait parce que le médecin du travail a noté des préconisations, le médecin du travail te dis elle peut plus faire de tâches physiques, elle pourrait être reclassée sur un poste administratif, donc tu vas voir avec elle...* » (369)

- « *Oui, je, tu retraces tranquillement tu lui dis qu'elle est là depuis un certain temps, qu'elle est donc gardienne depuis un certain temps que maintenant elle a eu une maladie, elle sait que, elle t'a elle-même levé le secret, elle m'a donc, elle t'a donc précisé qu'elle avait eu un cancer donc qu'à l'issue du cancer elle ne peut plus lever les bras, elle ne peut plus tirer les containers, donc elle est, cela elle te l'avait déjà dit, elle te l'avait confié, du coup, du coup, tu reviens un peu là dessus, en disant voilà c'est une situation que vous vivez aujourd'hui, heu... heu... en effet c'était prévu, vous le saviez, le médecin du travail aujourd'hui ne veut pas vous mettre en danger sur votre poste, donc vous ne pouvez plus être gardienne, en fin c'est [je respire à peine dans ce déroulé de mots]* » (455)

- « *Oui, surtout que oui, il faut reformuler plusieurs fois, et lui laisser la parole aussi, lui dire qu'est-ce qu'elle, est-ce qu'elle, elle le sait, elle le sait, elle a déjà, elle a déjà entendu le médecin du travail* » (461)

L'expérience, mémoire professionnelle, intervient également comme adjuvant dans la transmission au sosie :

520	S	Je vais essayer quand même de la convaincre d'avancer dans ce sens là
521	M	Voilà, c'est ça [dit avec soulagement] tu vas arriver à la convaincre, c'est ça
522	S	Je vais y arriver
523	M	Tu vas y arriver, [dit avec un ton encourageant, ça va aller...], tu sais, tu sais que t'as déjà fait ça, cela fait trois ans que t'es là, t'en as eu heu quand même heu pffff... entre 7 à 10 par an c'est difficile mais heu voilà, tu tu sais, t'as des exemples tu peux lui prouver à ta salariée qu'il y a eu des exemples...
524	S	Je peux me permettre de citer des exemples heu
525	M	Tout à fait [là d'un ton content]... d'autres collègues dans la même situation, on a réussi à les accompagner, on, on a fait avec elles c'est important que tu lui dises on va faire avec vous, pas pour vous avec vous vraiment, c'est important, tu t'engages, <u>tu t'engages</u> [c'est appuyé, c'est fort] t'as un véritable engagement tu dis voilà on va travailler ensemble, laissez moi le temps il faut que vous puissiez bien sûr heu réfléchir à tout ça, mais on ne peut pas vous mettre en danger sur le terrain, vous ne pouvez pas retourner sur un poste de gardienne, c'est important

L'engagement, souligné dans ce passage par la professionnel sera commenté après-coup : « *Quel genre parle en moi en faisant ça ? j'aime à me souvenir que c'était un vrai choix que celui d'être dans le champ du logement social, avoir l'envie et le souhait d'aider l'autre... Pas dans le cliché, mais celui d'accompagner, de servir l'autre dans sa difficulté. Je retrouve dans mon enfance cet engagement celui d'être là, accepter l'inacceptable, mon père qui se voit mourir et qui me demande de « servir » ma famille...* ». Le transpersonnel familial est évoqué en fonction d'adjuvant. Adjuvant avec résidus douloureux mais dont M. aime à se souvenir car il porte l'engagement du sujet.

Le temps, dans cet extrait est évoqué comme adjuvant pour l'action pratique auprès de Mme Lopez, et on le retrouve à plusieurs reprises convoqué dans cette place actantielle :

427	M	(...) tu lui dis qu'elle se mette à l'aise parce qu'on va prendre le temps, parce qu'il fait froid
428	S	J'ai une durée prévue là ?
429	M	Moi, je, je toi, tu ne prends pas d'autres rendez-vous dans la matinée, t'en prends qu'un, en général quand tu reçois les salariés, c'est un un le matin, et un l'après-midi, ça suffit, donc derrière ce rendez-vous, derrière tu vas déjeuner, t'as pas d'autres rendez-vous
430	S	Mais je me fixe un temps quand même ou
431	M	Oui
432	S	Où y'a un moment où c'est plus possible ?
433	M	Une heure, une bonne heure
434	S	Donc j'ai le temps
435	M	T'as le temps, [je parle doucement]
436	S	Bon
437	M	C'est important ce temps, il est dédié pour ce salarié
438	S	Donc je lui dis mettez-vous à l'aise ou je peux le dire comme ça ?

439	M	Oui mettez-vous à l'aise Mme Lopez, on va prendre le temps, puis voilà tout à l'heure il fera froid dehors, enfin voilà on commence, tu commences comme ça la discussion, voilà elle s'installe, et tu démarres l'entretien
-----	---	---

L'opposant :

Dans le cours de l'instruction au sosie, parmi les opposants, clairement identifiables, à la réalisation de l'action que le sosie est supposé prendre en charge, on trouve **Mme Lopez** elle-même :

509	M	(...) là tout de suite y'a eu une inaptitude la première chose à faire c'est évaluer, enfin l'évaluer voilà tu dis à Mme Lopez : « là maintenant qu'est-ce que vous avez, qu'est-ce que vous souhaitez faire dans l'entreprise ? est-ce qu'un poste vous intéresse ? »heu
510	S	J'avais déjà posé la question ?elle a pu réfléchir ?
511	M	Oui heu [court silence]
512	S	Oui
513	M	Oui... enfin mais elle te dit que non [c'est un non « fermé »... elle te dit que non [ton indigné] qu'elle ce qui l'intéresse c'est le métier de gardienne, que c'est passionnant pour elle, qu'elle ne se voit pas dans un bureau enfermée, qu'elle veut être en contact avec les gens que c'est pas facile pour elle
514	S	Ah oui...donc elle va tout de suite dire non ?
515	M	C'est pas facile oui non et elle te dit « mais [ton désespéré, comme une colère rentrée, contenue, mais en fait c'est ma colère] pourquoi je ne resterai pas gardienne à ce poste je vais faire que l'administratif je vais m'occuper des locataires je je peux faire des choses, plein de choses et puis peut-être que je peux faire un peu de ménage et de toute façon le médecin du travail dit n'importe quoi »... heu heu elle enfin elle essaie de revenir vraiment même sur la décision du médecin du travail, elle essaye de négocier avec toi, elle elle négocie, elle veut elle veut son poste son poste c'est son poste elle... donc [bégaiement de confusion et une forte émotion monte en moi]
516	S	Elle veut son poste d'accord
517	M	Elle veut son poste, c'est important pour elle, donc y'a tout un travail...
518	S	Et moi, je ne peux pas lui laisser, c'est moi qui vais décider ?
519	M	... [un vrai silence, puis soupir et inspiration] l'entreprise, l'entreprise [bruit de bouche], moi je, heu toi tu es, si tu veux, chargée, t'es t'as heu enfin t'es tenue en fait de de heu t'es tenue de d'a, tssseu [claquement de la langue] t'es tenue d'arriver heu t'es toi ton ton truc à toi, ton objectif c'est vraiment que la salariée, ça peut prendre 2, 3, 5, 5 rendez-vous, heu voilà ça y est, ton objectif c'est qu'elle soit convaincue, enfin qu'elle arrive à accepter, qu'elle accepte, qu'elle arrive à accepter, qu'elle fasse ce deuil qu'elle arrive à accepter pour passer, pour passer à autre chose en fait

Mais ce passage laisse aussi apparaître que **le sosie est un opposant actif dans le cadre de l'instruction**. Il ne s'oppose pas tant au professionnel lui-même qu'au discours convenu qui pourrait s'inviter dans l'instruction pour justifier l'action. Impossible pour la professionnelle de s'en sortir comme ça. Les questions du sosie, en 514 comme en 518, sont vives, et s'opposent aux tentatives de rationaliser la pratique par un discours sur le conseil, l'accueil,

l'écoute, autant de dimensions que l'on a trouvées par ailleurs en position d'adjuvant. Elles provoqueront successivement désespoir et colère (en 515) et balbutiements, confusions, gêne (en 519).

I) 2. Point cathartique au nœud du drame de l'activité ordinaire de M. que cultive le sosie

Nous avons identifié ce point cathartique, pour M., au cœur même de l'instruction au sosie. La contradiction, dans l'activité que M. transmet au sosie, ne jaillit pas de façon inattendue ou fulgurante, elle procède d'une montée en puissance qui atteindra son point culminant à un moment très précis de l'instruction au sosie, mais poursuivra son travail de transformation complexe des sentiments après-coup. Cette montée en puissance prend sa source dans l'objet même de l'activité tel qu'il est énoncé. Ce qui nous amène à reprendre un extrait déjà mobilisé, mais pour y faire apparaître le point de départ de cette montée en puissance du processus de la catharsis.

347	M	(...) t'es chargée de santé et de sécurité au travail, t'as cette casquette là au niveau des ressources humaines, t'es la personne qui va vraiment désamorcer les situations difficiles, accompagner la salariée pour vraiment lui, lui dire que dire lui [je ne sais pas dire, je sens vraiment le trouble en moi]
348	S	Ce matin je vais la recevoir, donc là je vais aller la chercher, mais je la reçois, pour l'accompagner ?
349	M	Ah oui tu tu
350	S	C'est l'objectif que j'ai pour cet entretien ?
351	M	Non ! tu tu tu la reçois pour lui, pour lui [bruit de la bouche, sensation de bouche sèche] pour lui donner une visibilité de son futur heu dans...
352	S	Moi, j'ai une visibilité de son futur ? là ? ¹⁶
353	M	Heu... [un vrai silence, je ressens de la tristesse, mal à l'aise] ... non... non pas tout à fait, euh en fait... c'est, c'est... comment dire... en fait comment, elle elle ne peut plus être gardienne, donc elle est inapte au poste de travail, et tu dois lui expliquer, tu dois l'accompagner dans une démarche de deuil de son poste de gardienne, elle ne peut plus être gardienne elle est inapte totale, son poste de gardienne
354	S	Ça j'en suis sûre c'est décidé ?
355	M	C'est décidé, c'est déclaré
356	S	C'est décidé, déclaré, ça je le sais
357	M	Ça tu le sais voilà...

¹⁶ C'est nous qui mettons en gras ces propos.

Pris à ce moment de notre analyse, nous souhaitons à travers cet extrait montrer les déplacements entre l'affirmation hésitante de M. : « tu la reçois pour lui, pour lui... pour lui donner une visibilité de son futur heu dans... » Complétée, après coup, par M. dans sa retranscription par « bruit de la bouche, sensation de bouche sèche » signalant le souvenir encore vif après l'instruction des émotions et manifestations corporelles que ces paroles ont suscitées en M.

La question du sosie, « moi, j'ai une visibilité de son futur ? là ? », éveillée par ses propres réactions face aux manifestations émotionnelles palpables, ces bruits de bouche, ne s'en tient pas à ce que dit M. quant à la visibilité qu'elle peut avoir du futur de Mme Lopez. Le sosie insiste. Le silence qui précède la réponse plonge le sujet en lui-même. La réponse à la question du sosie « Heu... [un vrai silence, je ressens de la tristesse, mal à l'aise] ... non... non pas tout à fait, euh en fait » **place la contradiction au cœur de l'instruction et initie le processus cathartique** qui atteindra un point culminant cent-dix tours de paroles après.

Notons que le silence, complété par le sentiment de tristesse qu'il fait naître, est, nous essaierons de le vérifier, **un possible marqueur du démarrage de la montée en puissance du processus de la catharsis** que nous retrouvons dans l'extrait suivant :

462	S	Elle le sait mais elle est d'accord avec ça ?
463	M	... [inspiration, soupir très audible]... c'est c'est pff mum [je souffle] c'est aussi l'objet de l'entretien est-ce qu'elle est bien, est-ce qu'elle a commencé à cheminer, est-ce qu'elle a commencé à cheminer sur ses projets, qu'est-ce qu'elle, comment elle se voit dans l'entreprise qu'est-ce qu'elle peut faire, elle elle ne peut plus être gardienne, comment heu comment on va l'accompagner vers un autre poste ou un autre projet
464	S	Moi là, je suis sûre à ce moment là que l'on va trouver un projet ou un... ?
465	M	Non... [c'est un « non » intérieur, triste, honteux, douloureux] ¹⁷ je ne suis pas sûre du tout, je vais lui annoncer je vais essayer de lui donner de façon claire et transparente et avec toute la bienveillance que que
466	S	Donc j'y vais avec bienveillance

La contradiction éclate ici. Cet entretien qui a pour objet de donner une visibilité du futur à Mme Lopez, rencontre l'incertitude inhérente à tout futur, à tout projet, qui plus est lorsqu'il s'agit du futur d'une personne atteinte d'une maladie grave et parfois mortelle.

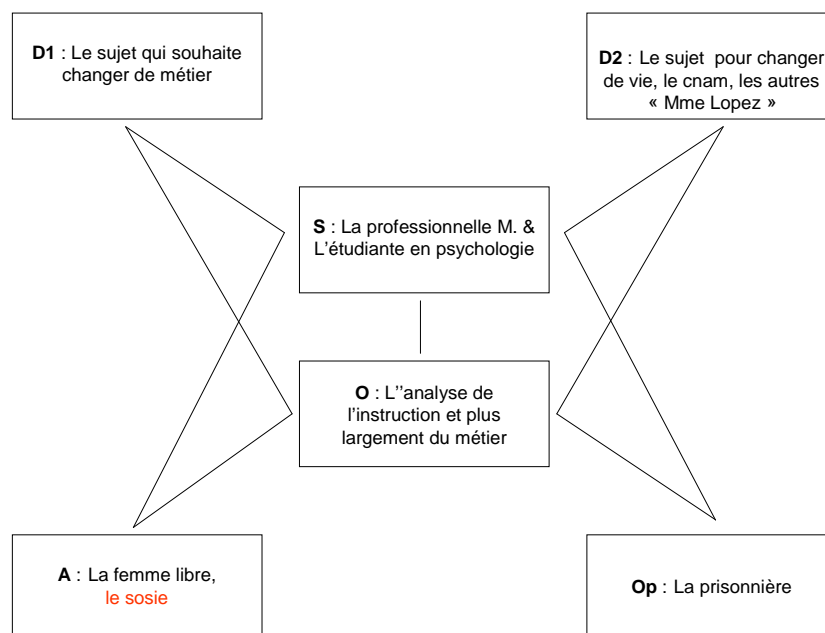
Le sosie pousse M. vers le point culminant de cette contradiction, déjà présente en ombre depuis l'extrait précédent, cent dix tours de paroles avant, lorsqu'il demande « Moi là, je suis sûre à ce moment là que l'on va trouver un projet ou un... ? ». Cette question pourrait être

¹⁷ C'est nous qui soulignons en gras ce passage qui a éclairé le choix de ce cas pour constituer un corpus homogène à partir du sentiment de honte.

rapportée à la possibilité d'une méthode d'excitation des sentiments évoquée par Vygotski et citée dans le chapitre III de la deuxième partie de notre travail. Le silence, précédant la réponse de M. qui confirme la contradiction, amène le sosie à ne pas aller plus en avant. La tension, entre intellect et affect est ici à son comble pour le sosie aussi, mais dans le registre de l'attitude professionnelle développée par Winnicott, et qui permet que se réalisent les phénomènes transitionnels (cf. Deuxième partie : III) 6.2.). Elle l'est aussi pour M. et l'offre de poursuite positive autour de la bienveillance que retient le sosie en 466, évite la sidération qui aurait pu interrompre autant le déroulement de l'instruction que le travail d'élaboration qui doit lui faire suite. La sidération se serait opposée à la catharsis dans le sens où elle aurait arrêté, suspendu, figé l'activité psychique, là où la catharsis lui ouvre des voies de développement.

I) 3. Effet de la catharsis, nouveau modèle actantiel : l'ordre du présent refusé par M.

L'effet de la catharsis sera proposé à travers un second modèle actantiel, réalisé à partir des traces écrites de l'analyse que fait M. de cette instruction au sosie. Le point de bascule, le point de fusion, repéré dans la partie précédente, déterminera pour nous le point de départ de ce nouveau modèle actantiel.



Comme pour le premier modèle actantiel, nous allons pour chaque actant, revenir sur les traces écrites précises, qui nous ont permis de construire ce modèle.

Le sujet :

Dans le cadre institutionnel, l'après-coup de l'instruction au sosie est très largement tourné vers le métier de psychologue du travail, pour lequel les professionnels suivent cette formation. L'analyse attendue, dont le mémoire donne à lire certaines traces choisies par l'étudiant, retient d'emblée cette division du sujet, en un professionnel analysant son métier et un futur psychologue en formation, qui s'actualise dans le genre même de l'écrit.

L'objet :

Ce que cherche à faire le sujet dans la situation, c'est cette analyse qui se porte, certes, sur la séquence d'instruction au sosie mais aussi plus largement sur son métier. M. écrira en introduction de son analyse : *« Traces à chaud, dans la foulée de l'instruction... Je ne savais pas quelle séquence j'allais choisir. Je traversais une période difficile au travail, je me sentais débordée, fatiguée, comme épuisée. Et la séquence s'est imposée à moi. Je me rends compte avec du recul que peut-être cette séquence à ce moment là, agissait comme un miroir, reflet en moi de ce que vivait la salariée... Je sors de l'instruction envahie par la tristesse, confuse, perdue... un ressenti semblable au « jeu de la bataille » du « touché/coulé » ! Je réécoute immédiatement la trace auditive et je bascule dans la souffrance, imprévisible perte d'illusion, cela me tient pendant un bon moment. Que de voix se disputent en moi, je les entends et c'est comme une cacophonie, et ce dialogue va me tenailler encore et encore. (...) Je choisis de suivre le cours de l'instruction pour le commentaire, car chaque tour de parole recèle des instants délicieux, d'infimes parcelles d'âme, c'est véritablement un chemin, un parcours d'étonnement, de résonances... Je reste collée aux traces, aux matériaux donnés par les mots prononcés, des « mots-maux » jetés, une dynamique, une énergie palpable et ce, jusqu'au dernier tour de parole de la dernière ligne. Meticuleux, laborieux travail d'analyse du va et vient des questions/réponses... »*

Cette « dynamique », cette « énergie palpable », nous l'attribuons à la catharsis qui semble libérer ici sa puissance colossale. Quant au va et vient questions/réponses, nous l'interpréterions volontiers comme la trace de ce va et vient entre réalité extérieure et réalité intérieure, si caractéristique des phénomènes transitionnels, que l'instruction et son commentaire soutient par son alternance entre : centrage sur l'activité pratique, quotidienne

d'un professionnel, dans les détails attendus au cours de la transmission au sosie, et centrage sur l'activité psychique que le cadre formateur impose au sujet.

Le destinataire :

Le destinataire est ici le sujet lui-même, qui engagé dans cette formation hors temps de travail souhaite changer de métier pour changer de vie, faisant porter au nouveau métier désiré l'ombre d'une valeur positive suffisante à soutenir ce difficile engagement. Nous retrouvons ici ce motif formateur de sens, disait Léontiev, qui engage le sujet dans cette activité qui consiste à reprendre des études alors même qu'il exerce déjà une activité professionnelle, et lui donne simultanément un sens personnel.

Le destinataire :

Nous retrouvons dans cette classe actantielle **le sujet** qui œuvre ici pour atteindre un but qu'il s'est lui-même fixé, changer de vie en changeant de métier,. Ainsi qu'au travers du **professeur** à qui s'adresse l'analyse : **l'institution universitaire**, le cadre institutionnel de l'activité. Plus surprenant est de voir apparaître ici « les autres Mme Lopez ». L'analyse de la séquence d'instruction transformera le rapport du sujet à son activité au point de faire migrer Mme Lopez d'opposant à l'activité dans le premier modèle en position de destinataire : la réalisation qui s'opère après la catharsis ne fait pas de Mme Lopez le destinataire singulier de l'activité d'analyse et de ses effets sur les activités pratiques à venir. La transformation des sentiments que produit la catharsis, leur purgation permet d'éviter les assauts de culpabilité qu'une reprise, au titre d'une relation interpersonnelle entre M. et Mme Lopez, aurait inmanquablement produit. C'est à **toutes « les Mme Lopez »** que le sujet destine le fruit de cette tempête de sentiments : « *Qui sont les destinataires de mon activité ? Moi, bien sûr, avec ce besoin de me reconnaître dans ce que je fais et comment je le fais... puis les salariés que je reçois* ». **Madame Lopez ouvre la voie pour toutes les Mme Lopez, les salariés**, tous, chacun, ceux reçus qui permettront de recevoir ceux à venir. Nous retrouvons ici trace de ce que Winnicott développait autour de la contribution, du fait de se sentir concerné, de l'action tournée vers autrui évitant la culpabilité qui, sans quoi, pourrait aller de pair avec les pulsions agressives et destructrices que le sujet, M., déploie à l'égard de son métier.

Le couple adjuvant-opposant :

Nous traiterons conjointement ces deux classes actantielles, dans ce second modèle qui s'inscrit à partir d'un récit de l'ordre d'un présent refusé, inacceptable pour le sujet.

Ubersfeld, comme Greimas, soulignait combien ce conflit, cette lutte dramatique entre les sentiments opposés, apparaît souvent comme une collision entre ces deux actants, avec la mobilité qui leur est propre. Nous allons citer plusieurs extraits du commentaire qui rendent compte de ce point de collision, mais commencerons par celui qui nous a permis de nommer, en reprenant les termes utilisés par la professionnelle elle-même, les deux personnages principaux qui incarnent ces actants :

- « *Je quitte cette fiction sans compensation, d'étonnements en surprise, une forme d'émancipation et de soumission, ce va et vient, de **prisonnière**¹⁸ et de **femme libre**, responsable et tantôt lâche, peureuse et courageuse, sentiment de désespoir et puis d'enthousiasme... »*

- « *Là, je suis arrivée au siège social et de surcroît au 4^{ème} étage, étage de la Direction Générale. (...) Cela m'explose à la figure, je ne peux pas le rater, je me rends compte, avec la trace auditive et encore plus avec la trace écrite, l'importance que cela prend en moi, la place que j'accorde à l'environnement social de mon travail, le ton est donné ! Je ressens les impacts psychologiques intérieurs... Cela me renvoie à mon histoire de vie personnelle, comme si voilà ça y est j'y suis arrivée ! J'y ai ma place à moi ! Je dis c'est un étage pour recevoir les salariés, je sais pourquoi je dis ça, car avant d'y travailler, j'ai été ce salarié qui venait en visite au siège, qui était reçue par le DRH et me souviens de ma frustration lorsque je devais attendre que l'on vienne me chercher... Cela m'a rappelé les douloureux moments où j'enviais les gens qui travaillaient là, à cet étage... près de **Dieu**¹⁹. Là c'est moi qui vais accueillir les salariés... Je retrouve ça un peu plus loin dans l'instruction au moment où Mme Lopez, la salariée que je reçois est dans cet espace, je dis « ... Elle t'attend là impérativement, elle n'a pas le droit de passer la porte bleue » (337) ».*

- « *Je suis qui ? « t'es chargée de santé et de sécurité au travail, t'as cette casquette là au niveau des ressources humaines » (347). C'est intenable ! Je vis un conflit de loyauté en moi, en voulant leur ressembler, j'ai pacté avec « **le diable** », afin de trouver ma place, mon rang, cette ascension sociale révélée plus haut, j'ai glissé pour me placer finalement dans le camp de l'entreprise, tantôt la voix **militante** hurle et je la fais taire pour faire jaillir **la soumise** en moi, il faut, « on ne peut pas tenir », qui est on ? bien entendu c'est la voix en moi de la Direction Générale, l'entreprise, ce n'est pas le bon choix, il me place au cœur de mon énorme conflit ».*

¹⁸ C'est nous qui soulignons en gras ces termes.

¹⁹ C'est nous qui soulignons en gras pour mettre en évidence la confrontation des actants, et des personnages, ici Dieu et le diable, la militante et la soumise, l'intérêt du salarié et celui de la direction.

- « *C'est difficile de servir l'intérêt du salarié et l'intérêt économique de la société en même temps en moi ; en faisant le débat en moi, seule sans pouvoir en discuter avec les autres, car cela se passe en secret, ce sont des débats lourds !!!* ».

- « *Au nom de l'empathie, de la compassion je peux tout dire, même le licenciement ??? Qui suis-je en disant ça ? Parce que peut-être je vais être reconnue par la direction générale ? Je ne veux plus prendre la parole aliénante de l'entreprise, en fait je vais à l'encontre de ce que je suis véritablement, en étant en quête de reconnaissance de ma place de cadre, le toutou de la direction, le p'tit soldat comme étant enfant ou adolescente en me soumettant aux règles et aux dictats de mon père, le père, l'autorité suprême...* ».

Le sosie, adjuvant après avoir été opposant : L'analyse porte la trace du déplacement du sosie dans ses fonctions actantielles. D'opposant au cours de l'instruction, il devient adjuvant dans ce nouveau modèle actantiel et la professionnelle l'exprime clairement dans l'analyse : « *Le sosie m'accorde cet espace long (515), ne m'interrompt pas, comme si dans cet échange dialogique il y avait « complicité » une forme d'empathie... Je veux ici remercier le sosie* ».

L'intrusion du transpersonnel familial :

Nous reprendrons là, un commentaire de M. que nous rapportons à notre confrontation aux apports de Wallon. Le surgissement des autres en soi, ceux qui peuplent l'histoire du sujet, semblent ici confondre M., la surprendre comme le disait wallon, car « il se peut même que l'autre énonce ses pensées les plus intimes avant même que le sujet ait pu en prendre connaissance consciente, ni en assumer l'initiative et la responsabilité » (Wallon, 1946/1985, p. 94). « *D'ailleurs à ce moment là, fin de 531 et fin de l'instruction, je ne comprends pas pourquoi j'ai dit que Mme Lopez avait un accent, elle n'a absolument pas d'accent... mais comme par hasard, j'ai choisis un nom à consonance espagnole, je ne m'en étais pas du tout rendu compte, car quand je visualise Mme Lopez, elle est blonde, c'est son nom d'épouse, (elle a probablement aimé et épousé un espagnol... comme moi), je n'ai pas réalisé que mon histoire de vie personnelle avait envahi mon instruction... Je suis d'origine espagnole... l'accent lequel ? ... celui de ma mère ? Je n'ouvrirai pas cette question ici, mais il me semble que mes affects à ce moment précis de l'instruction sont très vite très à vifs et du coup je bascule dans mon intériorité... cela me fait de la peine... la peine me renvoie à mes parents... eux aussi gardiens d'immeuble bourgeois parisiens, dans une petite loge, mal logés... (...) c'est douloureux comme si je trahissais les miens... je découvre l'écho de ce passage en moi, en me rendant au Havre, je suis dans le train. Je me souviens à ce moment là de l'arrivée de*

mes parents en France, dans la Somme, puis à Paris en qualité de « concierge-gardien ». Je n'avais jamais fait le lien car je n'ai pas de souvenir de mes parents « gardiens », c'était avant mes trois ans. Ils ont quitté ce métier à mes trois ans, mais sûrement leurs voix, leurs histoires et souvenirs de ce qu'ils avaient vécu m'ont traversé et m'habitent peut-être encore... (...) ». L'écho de ce passage d'instruction, revenant à la mémoire du sujet entre Paris et le Havre, lors d'une traversée de milieux géographiques et de milieux intimes, fait surgir des voix anciennes, celles d'une histoire dont le sujet n'a pas souvenir mais qui sont, semble-t-il, assez vives pour réveiller un drame du passé afin d'en résoudre un au présent.

Cette lutte entre des autrui, adjuvants et opposants, s'exprime clairement dans le cas de M., par la voix même du sujet. Sujet qui endosse, supporte les deux fonctions actantielles dans ce conflit interne qui a jailli sous l'effet de contradictions dans la réalité extérieure. Cet affrontement intérieur de voix produit un déséquilibre tel qu'il nous est possible de l'envisager comme activité transitionnelle : « C'est seulement là, dans cet état non intégré de la personnalité, que peut apparaître ce que nous entendons par créatif » (Winnicott, 2002/1971, p.126).

D) 4. La transformation des sentiments contradictoires : la fin d'une relation de soumission

Dans la perspective que nous avons dégagée de nos confrontations théoriques et afin de mettre à l'épreuve nos hypothèses, il nous est à présent nécessaire de repérer si, à partir des matériaux, l'effet cathartique se poursuit pour M. par le dégagement d'un espace de créativité - espace de créativité nécessaire pour nous permettre de regarder les matériaux issus des instructions au sosie comme une œuvre -. Il s'agit pour nous, conformément à la définition qu'en fait Winnicott, « d'envisager la créativité dans son acception la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie ou reconnue, mais bien plutôt en la considérant comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure. Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ces éléments sont alors

reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter » (Winnicott, 2002/1971, p.127).

Nous allons rapporter des extraits du commentaire de M. qui laissent, par des choix de complément de temps, d'usage des conjugaisons, envisager un avenir différent du présent, un avenir laissant présager la fin d'une relation de soumission à la réalité extérieure, que nous attribuons au fait d'avoir par une activité transitionnelle, par la lutte, développé en soi sa population d'actants, adjuvants et opposants.

- « *Il y a un espace... mais cet espace n'est pas réel, il est dans la scène fictive que j'installe avec des artifices, je minimise un acte socialement inacceptable, j'ai bien conscience **aujourd'hui**²⁰ qu'il s'agit d'une activité en soi, vaine, accompagnatrice... mais vaine, même si parfois on sait que le licenciement est nécessaire pour le salarié lui-même... **ce ne sera plus moi qui vais dire** ».*

- « *Il y a eu une résonnance forte en moi, comme un volcan qui se réveille ! **Depuis et au moment où j'écris** je peux dire que je ne rédige plus les convocations d'entretien préalable au licenciement, j'ai moi aussi su dire : Non, c'est plus possible pour moi ».*

- « *Je n'arrive pas à dire ce que je fais, en fait, je porte la souffrance de Mme Lopez (...). La question sous-jacente tout au long de l'instruction est : est-ce qu'elle va en mourir si elle perd son poste de travail ? Elle n'a que ça pour vivre ? (...) Cette instruction, ce dispositif permet de Vivre une expérience à réfléchir pour faire émerger tout ça ! Une prise de conscience importante, car sinon on se leurre et on crée une existence qui ressemble à ce qu'on croit... J'ai éprouvé comme un vertige, un tsunami, j'ai joué ce jeu dans l'entreprise pendant 3 ans, tout le monde y a cru ! Mais moi, **aujourd'hui j'en fais quoi ?** Choc, je profite de cette confusion pour y mettre de l'ordre ? Avec ma nature humaine comment je peux continuer ? ».*

- « *Je lâche mes peurs, j'arrête avec mes ruses, mes manœuvres limite frauduleuses avec moi-même, je m'allège, je retrouve du sens, l'éloge du nouveau sens, dans **ce que je veux maintenant, développer la santé** mais pas du côté de la prévention des risques, pas du côté économique ou gestionnaire, non ce rôle là je n'en veux vraiment plus, je m'affranchis de toutes ces peurs... ».*

- « ***Au moment où je tente de « boucler » cette élaboration**, grâce à ce travail de délogement de ma place, je viens de prendre la décision de quitter temporairement mon entreprise... Je viens juste d'annoncer à ma hiérarchie que je sollicite un congé sabbatique pour la durée*

²⁰ C'est nous qui soulignons en gras, dans ces extraits, les marqueurs d'un changement, d'un avant et d'un après.

maximum... 11 mois ! Cela s'est imposé à moi, maintenant. Cette possibilité ne m'avait jamais effleuré l'esprit durant ma longue activité professionnelle... Là c'est indispensable pour moi... temps nécessaire dans un nouvel espace pour pouvoir me réapproprier mon activité ».

« Cela s'est imposé à moi », « Cette possibilité ne m'avait jamais effleuré l'esprit » : autant de manières de réaliser **la fonction du sosie dans ce cadre méthodologique :**

- **l'origine même de cette production, de cette œuvre**
- **la source de la catharsis**
- **la gestion dosée de sa montée en puissance**
- **le révélateur des effets, de la transformation.**

II) Le cas de E.

E. se présente lors de la première séance en tant que chef d'entreprise. Il dirige un cabinet de consultants, spécialisé dans le conseil opérationnel. Son secteur d'intervention cible des entreprises manipulant un flux de documents entrants important. Le conseil proposé vise à permettre aux entreprises de conserver ou développer leur niveau de performance. La séquence d'activité choisie par le professionnel pour son instruction au sosie correspond à un dossier en cours. Il s'agit de l'audit d'une chaîne de production considérée comme une situation de référence en matière de traitement du courrier de réclamation, pour une grande compagnie. L'instruction débute autour des questions vestimentaires importantes dans la situation et pour laquelle il précise : « *Absolument tout vérifier, le col la cravate le nœud le cirage de la chaussure tout, tout* » (38)

L'instruction au sosie démarre et le ton est rapidement donné. A la question du sosie « *J'ai des éléments précis pour partir ?* », le professionnel répond : « *Oui bien sûr parce que en principe tu travailles toujours avec méthode avant de prendre n'importe quel dossier, avant même de fixer le prix et de présenter ton devis tu dois déjà savoir quelle est la charge de travail qui t'attend parce que si tu te trompes d'1 jour par exemple, t'es payé à la journée, donc on voit bien le problème, tu perds beaucoup d'argent* » (17-18).

L'importance de la méthode, de l'organisation des dossiers et surtout de la formalisation ainsi que de l'écrit est rapidement soulignée :

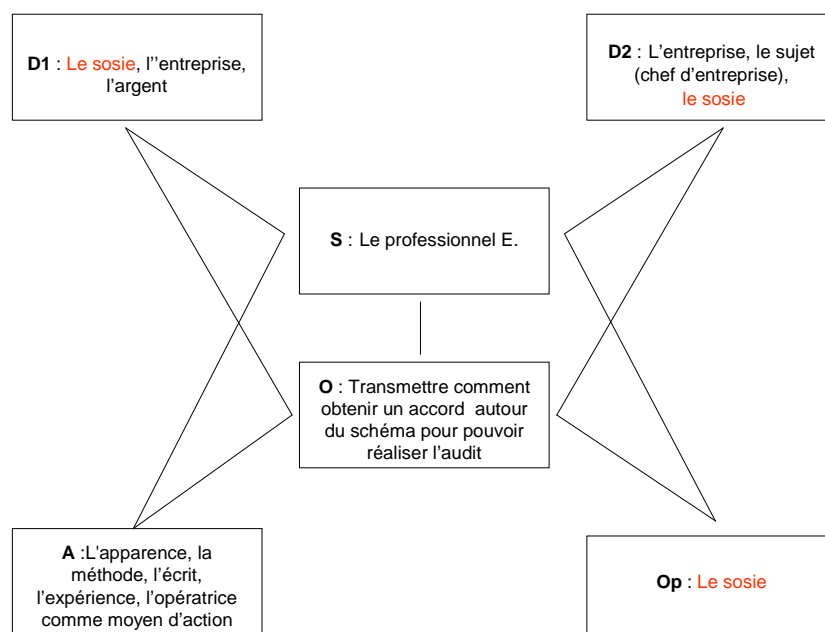
49	S	D'accord, donc là pour partir j'ai déjà beaucoup de dossiers avant même d'être
----	---	--

		amenée à
50	E	Oui, tout à fait t'as le dossier initial au moins, et tu as avec toi la méthodologie ton guide que toi tu as élaboré au fil du temps, c'est pas des conseils écrits mais c'est une méthode de travail que toi-même t'as élaborée
51	S	Ma méthode de travail je l'ai par écrit ? (silence) Je l'ai toujours sous la main ?
52	E	T'as tout par écrit, tu écris tout d'accord tu ne bouges pas sans stylo dans la main et tu écris tout

Arrivé dans l'entreprise, le professionnel informe le sosie qu'après avoir été accueilli par la direction, il sera confié à Brigitte, un chef de groupe, avec qui il pourra effectuer la visite de la chaîne de production afin de réaliser cet audit et plus précisément d'établir une situation de référence pour son client.

II) 1. Modèle actantiel à partir de la retranscription de l'instruction au sosie, la validation du schéma de l'organigramme de production: l'ordre du présent accepté

Nous allons, à partir des matériaux choisis, réaliser un premier modèle actantiel. Nous allons nous centrer sur une action précise que le professionnel transmet au sosie. Il s'agit, dans le cadre de cet audit et afin de pouvoir débiter la visite d'obtenir que la chef de groupe valide le schéma de l'organigramme de production.



Nous allons pour chaque actant, revenir sur les traces écrites précises, qui nous ont permis de construire ce modèle actantiel.

Le sujet :

Le sujet est ici **le professionnel**, E. Au fil de l'instruction au sosie, nous avons noté à travers ce qu'il transmet au sosie, ce qui relève de la dimension personnelle du métier (cf le concept de métier, première partie), ce qui fait que le sujet fait de façon singulière ce qu'il a à faire :

- « *Tu cherches toujours à flatter les clients...²¹ toujours, tu leur dis toujours* » (283).

- « *Mais tu ne lui dis pas qui te paye, [tout bas] ça ne regarde personne, donc euh, elle te dit OK... Vous voulez qu'on commence par quoi, et elle commence par tourner sur ses talons pour t'emmener quelque part, à ce moment là tu lui dis gentiment attendez, j'ai un plan d'intervention, si vous permettez on peut le dérouler peut-être pour vous expliquer qu'est-ce que c'est* » (297).

- « *Oui, parce qu'elle se tourne et elle veut aller dans un autre atelier pour me montrer par où ça arrive le courrier etc., donc tu voulais en fait, ... et tu fais ça toujours c'est de structurer la façon dont la visite va se dérouler, c'est-à-dire tu expliques à la personne qui t'accueille...* » (301).

- « *Tu lui expliques simplement... euh ... par des ronds et des carrés et des flèches...* » (311).

- « *Oui, c'est toi qui explique le cadre de l'intervention, Elle, elle écoute mais elle ne...* » (319).

- « *Mais toi dans ta tête tu sais ce que c'est, ... tu sais ce que tu cherches... grosso modo tu structures..., tu as déjà structuré l'intervention dans ta tête. Les carrés et les ronds c'est en fait.... C'est la traduction entre ce que toi tu vas faire, et ce que elle.... Elle va t'accompagner pour visiter à droite et à gauche...* » (341).

Dans ces propos, nous pouvons noter que le professionnel invite le sosie à tenir fermement les rennes de l'action, tout en déployant les moyens nécessaires à atteindre son but : flatterie du client, explications répétées si nécessaire pour ne rien lâcher du cadre structuré préalablement.

L'objet de la quête du sujet, ce qu'il faut que le sosie fasse à la place du professionnel, lors du remplacement fictif :

Un long moment de l'instruction, du tour de parole 304 au tour de parole 448, va être consacré à un schéma, cet organigramme de production qui doit être validé par la chef de

groupe. Trouver un accord sur ce schéma est ce que le professionnel veut que le sosie réalise. Sans cet accord, la visite ne peut avoir lieu. L'action débute par la consigne de E. : « Voilà, tu ouvres ton cahier, tu prends un papier blanc, et tu commences à écrire... » (304).

L'objet de cette quête est explicite dans l'extrait suivant. Il se situe après plusieurs tentatives de figuration de ce schéma par E., refusés, repris en fonction des réactions de la chef de groupe. Le professionnel dit au sosie que Brigitte peut se saisir du cahier pour tenter de le représenter elle-même:

408	S	... [inaudible].....elle fait sur la même page ?
409	E	Non non, ce qu'elle fait elle va tirer le cahier sur elle et elle va prendre son crayon à elle et puis elle va apporter des modifications...c'est important que c'est elle qui apporte les modifications.... Voilà.... Pas toi... tu la laisses faire...../.....d'accord.../22...une fois qu'elle a fait ça tu recommences le circuit avec elle, donc si j'ai bien compris vous faites ça.. ça.. ça.. et tu suis le schéma selon le dernier récit, jusqu'à qu'elle dit... OUI
410	S	D'accord, il me faut ce oui pour pouvoir continuer ?
411	E	Tu ne démarres pas la visite réelle.... Tant qu'elle n'a pas dit oui
412	S	Ca peut arriver qu'on soit dans une incompréhension.....
413	E	...Absolument...lamentable.....ça prend une heure.... Oui ça prendra le temps qu'il faut

Ce « oui » est le sésame que le professionnel invite le sosie à rechercher pour lui permettre, ensuite, que se déroule autour du schéma validé, l'activité dans son ensemble.

Le destinataire :

Ce qui pousse le sujet à agir est ici son statut même de chef d'entreprise. L'ensemble de son activité est orientée par cette fonction mais aussi par la rentabilité de l'intervention « *parce qu'en principe tu travailles toujours avec méthode avant de prendre n'importe quel dossier, avant même de fixer le prix et de présenter ton devis* ». L'évaluation juste du temps de travail rend l'action rentable ou non, « *donc on voit bien le problème* » en cas d'erreur « *tu perds beaucoup d'argent* » (18).

Le professionnel le confirmera dans son commentaire : « *Mais là je suis dans une situation où je cherche à rendre la gentillesse du PDG, qui m'a signé le contrat(...)* ». Dans le cas de E., nous retrouvons la dimension impersonnelle du métier de **chef d'entreprise** en fonction de destinataire.

²¹ Dans la retranscription qu'il réalise, le professionnel indique, par convention, que les silences seront figurés par des points de suspension proportionnels au temps de silence. Nous respecterons son code.

Le destinataire :

Le destinataire directe dans le cadre de l'instruction au sosie, est, comme dans le cas précédent, **le sosie auquel s'ajoute le sujet lui-même** : il travaille ici pour son propre cabinet de consultants et donc pour son propre compte.

L'adjuvant :

La fonction actantielle est, également dans le cas de E., portée par des actants variés. Le sujet, pour transmettre au sosie comment réaliser son audit, mobilise et peut compter sur des ressources directes ou indirectes. Ils sont plusieurs à occuper cette fonction actantielle. Certains sont même issus d'une histoire ancienne.

L'apparence, « le donné à voir », « l'allure » sont à plusieurs reprises sollicités comme ressource dans l'action du professionnel. Il y reviendra également dans son analyse :

34	E	Voilà tu t'es rasé, tu t'es vérifié costume cravate tout parce que ça fait partie de l'allure, et tu prends ta voiture...
35	S	Ça a de l'importance ça ?
36	E	Beaucoup

E. commente ce passage : « *Le donné à voir commence réellement là, mais à vrai dire, ce sont les restes d'une carrière dans une institution totalitaire : l'armée. Tous les matins il y avait la revue des officiers avant d'aller sur la cour d'honneur saluer le drapeau, chaque officier devait inspecter la tenue... Dans la situation actuelle c'est plus un message adressé au client : « si je m'habille comme ça c'est que mes affaires vont bien, et que je suis soigneux, ordonné, et organisé, donc vous pouvez me faire confiance pour vos affaires ». Et puis ça fait partie des codes vestimentaires dans ce milieu de consultants ».*

Nous retrouvons cette question rattachée à un autre pan de l'histoire du sujet dans le passage suivant :

202	S	Un stylo Bic, plume ?
203	E	Plume
204	S	Plume.... Je l'ai dans mon cartable ou dans ma poche
205	E	Non tu l'as dans ton cartable tu mets rien dans ta poche pour ne pas déformer ta veste devant la personne qui te regarde t'as pas de bourrelets [rires dans la salle]
206	S	D'accord, donc j'ai pas de bourrelets, je sors vite mon stylo, et mon carnet rigide...voilà.../ c'est un grand format ?

²² Dans le souci d'une retranscription fine et compréhensible, le professionnel choisit de faire figurer, par convention, les interpellations de l'interlocuteur opposé sans effet sur le tour de parole de la façon suivante : /interpellation/

E. commentera ce passage : « *Avant d'aller en atelier je vérifie soigneusement ma ligne avec les mains, geste féminin par excellence, rien ne doit dépasser. Cette coquetterie me vient de mon grand-père, ancien homme d'état qui devait beaucoup comparaître en public, il faisait très attention au moindre faux pli. Un de mes plaisirs quand j'avais 5 ou 6 ans c'était de le voir s'habiller, c'était pour moi une sorte d'initiation. C'est comme ça qu'on devenait un homme, me disais-je dans ma petite tête, en n'ayant aucun faux pli* ».

Nous retrouvons pour E., comme dans le cas de M., le transpersonnel familial, incarné ici par ce grand-père initiant, en place d'adjuvant au sujet pour le bon déroulement de l'action pratique.

La méthode, l'écrit et l'expérience sont les principaux adjuvants. A propos de l'extrait cité en introduction du cas de M. concernant la méthode, il commentera « *Je m'adresse à moi-même pour me faire confirmer une méthode de travail qui n'est pas toujours respectée, sous la pression du client* ». De même la place de l'écrit, présente dans le même passage mis en introduction ainsi que l'extrait ci-dessus concernant les outils utilisés (stylo plume et cahier), seront repris dans l'analyse : « *La meilleur façon de prendre des notes c'est de prendre le cahier ad-hoc pour qu'il soit rempli de notes (...) S'il n'y a pas de notes il n'y aura pas de visibilité donc pas de mission, c'est une hantise celle de vouloir tout noter, pourtant une fois au bureau je ne lis que la moitié de mes notes qui relèvent plus de l'inventaire inutile* ».

L'opératrice, Brigitte, est dans l'activité transmise en position de moyen, d'instrument. Elle doit valider le schéma, une validation d'apparence sur laquelle nous reviendrons. E. s'applique à la maintenir dans cette fonction d'adjuvant fonctionnel quitte à, comme dans l'extrait suivant, l'arrêter si elle sort de cette fonction :

297	E	Mais tu ne lui dit pas qui te paye, [tout bas] ça ça ne regarde personne, donc heu, elle te dit OK...vous voulez qu'on commence par quoi, et elle commence par tourner sur ces talons pour t'emmener quelque part, à ce moment là tu lui dis gentiment attendez, j'ai un plan d'intervention, si vous permettez on peut le dérouler peut-être pour vous expliquer qu'est ce que c'est
298	S	D'accord, elle voulait m'emmener quelque part ?
299	E	Oui, elle voulait m'emmener quelque part parce que apparemment....
300	S	...je l'ai vu à la façon dont elle s'est tournée
301	E	Oui, parce qu'elle se tourne et veut aller dans un autre atelier pour me montrer par où ça arrive le courrier etc., donc tu voulais en fait, ...et tu fais ça toujours c'est de structurer la façon dont la visite va se dérouler, c'est-à-dire tu expliques à la personne qui t'accueille.....
302	Sje l'arrête.....
303	E	Tu l'arrêtes gentiment... oui, oui, bien sûr

L'opposant :

Rien ni personne, dans l'instruction au sosie, qui vienne s'opposer au sujet ou à sa transmission au sosie de l'action à réaliser. La maîtrise de la situation semble tenue par E., et l'audit, devrait porter ses fruits, mais **le sosie**, nous le verrons, fera « trébucher » le chef d'entreprise.

II) 2. Point cathartique au nœud du drame de l'activité d'expert de E. que cultive le sosie

Nous allons, comme nous l'avons déjà fait pour le cas de M., montrer la montée en puissance de la catharsis qui atteint un point culminant à un moment très précis de l'instruction au sosie, nous le soulignerons. C'est encore au cœur de l'objet même de l'activité de E. que le processus cathartique prend source, comme dans le cas de M. Nous retrouverons entre ces deux cas, des caractéristiques identiques.

C'est lorsque, dans le cours de l'instruction au sosie, s'engagent les échanges sur le schéma qui déterminera la possibilité de la visite du consultant que la fusion débute :

312	S	Je lui trace un schéma... Comme ça ?
313	E	Tu lui expliques simplement...euh... par des ronds et des carrés et des flèches..
314	S	Je parle et je fais des ronds et des carrés ? Je sais où je vais mettre mes ronds et mes carrés ?/... bien sûr/ c'est un dessin que j'ai déjà fait plusieurs fois ?²³
315	E	Bien sûr.....oui.....
316	S	Je commence comment ?
317	E	Tu commences par lui dire, voilà, on va commencer par définir quelle est votre charge et quels sont vos moyens, et donc la charge tu la détailles en carrés, combien de documents vous avez par jour ? elles arrivent à quelle heure ?
318	S	Là je n'attends pas de réponse, c'est moi qui parle et j'écris
319	E	Oui, c'est toi qui explique le cadre de l'intervention, Elle, elle écoute mais elle ne...
320	S	Je dessine mes carrés ? j'écris quelque chose dans mes carrés ?
321	E	Oui, oui, oui, tu mets un carré par exemple tu mets arrivée courrier....ensuite préparation....., ensuite scanner etc....
322	S	Elle ne m'interrompt pas pendant que j'explique ça ?
323	E	Non, non

La convention choisie par E. pour la retranscription permet de figurer les silences par une quantité de points de suspension proportionnelle à la durée du silence. On peut noter ici, que comme dans le cas de M., **le marqueur du début de la montée en puissance** du processus

²³ C'est nous qui soulignons en gras ces passages qui seront repris dans le commentaire.

début par ce premier **long silence en 315, après la question du sosie** « c'est un dessin que j'ai déjà fait plusieurs fois ? ». Ce schéma, dont il sera dit plus tard qu'il doit être co-élaboré avec la chef de groupe et que sa validation conditionne le début de la visite, est ici présenté comme un standard de l'expert. E. le réalise par cette question du sosie. Il écrira en commentant ce passage : *« Je ne pense pas que l'expertise vient uniquement de la répétition, mais plutôt de ce qu'on peut déduire de ces répétitions, et de penser au préalable à la meilleure façon de se positionner pour observer une activité. C'est réussir à se mettre au même niveau que l'opérateur, et de s'abstenir de toute interprétation jusqu'à la fin de l'intervention. Le sosie l'a senti et me tend un beau piège au passage 318, je n'ai rien vu venir. Le beau piège narcissique, je n'ai même pas fait attention car par définition à cet instant je suis le détenteur de la vérité universelle. Le sosie continue de m'enfoncer au passage 320, et là je passe du narcissisme à l'autisme technique (...). « Elle ne m'interrompt pas ? » (question du sosie en 322), et comment oserait-elle m'interrompre, j'arrive avec mon bulldozer d'expert. Il se trouve que même si elle avait dit quelque chose, je ne l'aurais même pas entendu ».*

Dans ce commentaire du passage, **E. assigne au sosie une action délibérée, un piège tendu.** Cette tension qu'il repère fort justement est à rapprocher de l'attitude professionnelle, qui, selon Winnicott, nous l'avons vu, s'inscrit justement dans cette tension entre intellect et affect du côté du praticien, et que nous pouvons également envisager comme excitation du sentiment, méthodiquement réalisable, à laquelle se réfère Vygotski.

Mais le point culminant de fusion, la catharsis même, sera atteint un peu après dans l'instruction au sosie, une centaine de tours de paroles plus tard. Afin de rendre plus lisible cette interaction, nous allons rétablir la forme attendue de la retranscription en numérotant tous les changements de prise de parole. Ceux qui figuraient selon la forme conventionnellement adoptée, /...../ dans la retranscription de E. seront notés par un « ' » ou « '' » de façon à ne pas décaler la numérotation complète de la retranscription qui figure en annexe.

435	E	Voilà, parce qu'en fait c'est ce que tu vas faire par la suite.... Et que si tu vois... les gens ils aiment parler aussi de leur travail, donc si.... Et...ça t'emmène dans des endroits où ça ne concerne pas directement l'étude.... et donc tu leur dis oui mais c'est pas ça que je veux comprendre.... Donc.... tu ne dis pas ça ne m'intéresse pas.... Tu ne dis pas que c'est hors sujet, ... tu dis c'est pas ça que je cherche à comprendre
436	S	Mais.... Par rapport à mon schéma...
436'	E	Oui
436''	S	Euh... c'est bien par rapport à mon schéma que j'organise ma visite ?
437	E (long silence)..... Alors..oui c'est par rapport à ce schéma là que tu

		organises ta visite mais ce n'est pas l'application du schéma
438	S	Je ne vais pas suivre
438'	E	Non, .. non...
438''	S	Où je vais aller alors ?
439	E	Tu vas aller selon l'autre schéma celui qui a servi à écrire ton schéma à toi
440	S	Alors il est où cet autre schéma
441	E	Ce schéma là tu le connais de.... De.....
442	S	... il est dans ma tête.....
443	E	... non,... rien dans la tête, tu l'as préparé la veille, vérifié, pour la millième fois dans ta vie, mais tu l'as vérifié quand même...
444	S	Alors je vais aller où ?

Le professionnel reviendra sur ce passage, attribuant toujours au sosie la responsabilité délibérée de faire monter la tension, la température des sentiments, jusqu'à son point de fusion : « *Voyant que je suis en train de m'écarter de ma thèse initiale, le sosie m'interpelle en 436'' en me disant : « c'est bien par rapport à mon schéma que j'organise ma visite ? ».* Je trouve ce passage pathétique. En me lisant je ne comprends pas moi-même ce que je voulais dire. Mais apparemment **je suis tombé dans un piège logique** dont j'essaye de me sortir avec une acrobatie ratée. **Le sosie se rend compte que je me suis empêtré dans mes explications et resserre l'étau.** Je décide de me rendre, il desserre un petit peu pour me laisser un peu d'air. Malgré la première acrobatie ratée, je poursuis et ça fait vraiment lamentable. Et là on est pratiquement dans la psychiatrie, d'ailleurs le sosie prend un ton de psychiatre qui s'adresse à un schizophrène lourd, il ne manque plus au tableau (clinique) que les voix que seul moi puisse entendre. Le vieux jongleur essaye d'expliquer au public, après avoir trébuché, que certes il a raté son numéro, mais regardez, j'ai de l'expérience, ce n'est qu'une contre performance comme celles des sportifs de haut niveau. **Jamais je n'avais ressenti une telle honte²⁴ ».**

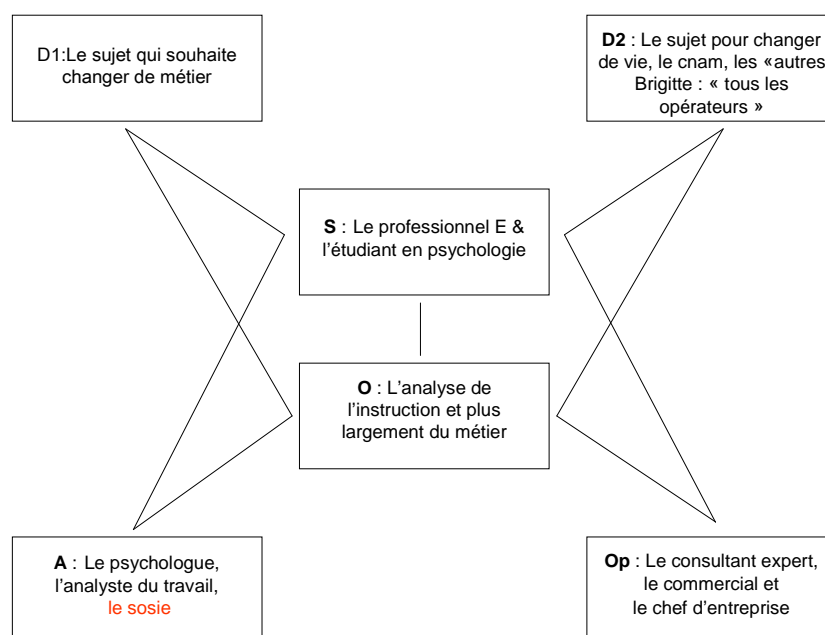
Le schéma, organisateur de la visite s'il fait l'objet d'un accord, cristallise ici les contradictions de l'activité pratique. Il n'apparaît plus, dans ce passage, si indispensable puisque le professionnel dit en détenir un autre, première « acrobatie ». La question du sosie quant à savoir si ce schéma de secours est « dans la tête » fait buter E. sur ses affirmations préalables quant à l'importance de l'écrit et lui impose de se sortir de cette autre contradiction. Sentant que la catharsis produit son effet, le sosie baisse le thermostat, « desserre l'étau », pour permettre la reprise de l'activité d'instruction, tout en laissant des traces suffisantes dans l'œuvre pour que le professionnel puisse en faire usage dans son

²⁴ C'est nous qui soulignons en gras ce passage qui a éclairé le choix de ce cas pour un corpus homogène à partir du sentiment de honte.

activité d'analyse. Comme dans le cas de M., où l'offre de poursuite positive que proposait le sosie évitait la sidération s'opposant à l'effet transformateur, purificateur de la catharsis, pour E., l'invitation à reprendre pied dans l'activité pratique et concrète par la question du sosie « Alors je vais aller où » évite l'arrêt définitif et la reprise possible dans le travail d'analyse, de l'activité psychique autour des questions ouvertes dans ce passage. L'invitation à la mobilité physique, virtuelle, dans l'espace, « je vais aller où » réengage l'instruction, tout en maintenant ce conflit disponible pour une activité transitionnelle à venir, que nous envisageons comme effet de la catharsis.

II) 3. Effet de la catharsis, nouveau modèle actantiel : l'ordre du présent refusé par E.

Comme dans le cas de M., l'effet de la catharsis sera proposé à travers un second modèle actantiel, réalisé à partir des traces écrites de l'analyse que fait E. Le point cathartique repéré dans la partie précédente, déterminera pour nous, comme dans le cas précédent, le point de départ de ce nouveau modèle actantiel.



Le sujet :

Comme dans le cas de M., c'est dans la posture de futur professionnel de la psychologie du travail que E s'engage dans cette analyse. Les traces choisies par l'étudiant inscrivent d'emblée cette division du sujet en un professionnel analysant son métier et un futur psychologue en formation.

L'objet :

Ce que cherche à faire E. dans la situation, c'est **une analyse**, la plus fine possible, qui se porte, certes, sur la séquence d'instruction au sosie, mais aussi plus largement sur son métier de consultant chef d'entreprise et ce, dès les premières butées de la tâche de retranscription : *« Une des grandes difficultés que j'ai rencontrées pour la retranscription de l'instruction était le rythme des tours de paroles, les interruptions mutuelles, le chevauchement de paroles quelquefois, et puis les mots prononcés presque inconsciemment, tout bas. Des mots qui cherchaient peut-être à sortir malgré ma résistance, qui s'effritaient de plus en plus entre le début et la fin de l'instruction. Après quelques semaines de recherches, et en utilisant mes connaissances dans le domaine du traitement de signal, j'ai réussi à ralentir le tempo de l'instruction, tout en gardant le timbre et l'enveloppe sonore intactes. Ce qui, à l'arrivée, donne une version non pas ralentie, mais débarrassée de la pression du temps de l'instruction. Comme une partition qu'un chef d'orchestre déciderait d'interpréter dans un tempo lent. Le résultat inattendu, même pour moi, fut que les silences ont été accentués, et du coup leurs natures se sont révélées : silence technique de relance de dialogue utilisés par le sosie, silence bruyant d'une activité dialogique qui s'engage et qui se dit dans les balbutiements de l'instructeur, ou dans les mots mâchouillés, moitié inaudibles mais qui témoignent de l'action de la pensée sur des mots qui cherchent le meilleur maquillage possible pour se montrer. Il a été aussi dévoilé par cette technique un ensemble d'émotions difficilement repérable dans la version originale, colère, honte, regrets²⁵... ».*

Le destinataire :

Le destinataire est ici, comme dans le cas précédent, **le sujet lui-même** engagé dans cette formation hors temps de travail afin de changer de métier pour changer de vie, faisant porter au nouveau métier désiré l'ombre d'une valeur positive suffisante à soutenir ce difficile engagement.

Le destinataire :

Comme dans le cas précédent, nous retrouvons dans cette classe actantielle **le sujet** qui œuvre ici pour atteindre un but qu'il s'est lui-même fixé, mais qui pour être atteint doit être adressé à **l'institution universitaire via le professeur.**

²⁵ C'est nous qui soulignons en gras ce passage lié à notre volonté de constituer un corpus à partir du sentiment de honte.

Même étonnement que dans le cas de M. : il est surprenant de voir apparaître ici au delà de Brigitte, **toutes les Brigitte**, « **les mêmes opératrices** ». L'analyse de la séquence d'instruction transformera le rapport du sujet à son activité au point de faire migrer Brigitte, la chef de groupe, l'opératrice, le moyen, l'instrument même de l'expertise de E. à la fonction actantielle de destinataire. Commentant un passage, cité précédemment (311-323), E. écrira « *Comment un opérateur peut-il penser sur un plan d'intervention pré-établi, c'est pire qu'une prescription, c'est de la contention. Du coup l'opérateur va essayer de suivre un schéma de pensée qui n'est pas le sien (...) Cette intervention « structurée » devient une perte de temps, à la fois pour moi et pour Brigitte, par la censure de sa parole : « Oui, c'est toi qui explique le cadre de l'intervention, Elle, elle écoute mais elle ne... » (319).*

De « Brigitte », moyen d'action pour que le sosie puisse réaliser l'audit dans le cadre de l'instruction, à tous les opérateurs, un déplacement de classe actantielle s'opère sous l'effet de la catharsis, qui se poursuit dans l'analyse menée par le professionnel. Déplacement sur lequel revient E. : « *Je commence la visite avec un axe dans la tête, un pré-établi. Oui j'ai déjà un axe dans la tête, pourquoi le nier, mais je le cache à l'opérateur, pour lui faire croire à une marge de manœuvre (...). Je laisse croire à Brigitte que c'est pareil, une flèche pleine ou un pointillé. Je suis stupéfait de m'entendre dire ça... !!! Est-ce important que ça ne fasse sens que pour moi tel un prêtre d'une liturgie orthodoxe, et tant pis si l'opérateur ne comprend pas, il n'a qu'à dire AMEN. Je sais pourquoi je n'utilise pas le mot sujet, parce qu'il n'existe pas dans ma cathédrale. (...) Là le naturel revient au galop, avec son cortège de foutaises de convention et de signes. Comment Brigitte peut-elle s'exprimer dans une convention qui n'est pas la sienne, nom de Dieu !!! (...). Je suis actuellement sur le même site et je côtoie les mêmes opératrices. Je ne dis pas que mon comportement a changé comme ça comme par une baguette magique, mais tous les jours je porte en moi la trace de cette instruction, et j'apprends beaucoup. (...) Les gens me parlent plus qu'avant, ou c'est peut-être moi qui écoute plus ».*

La reconfiguration du modèle actantiel, après la catharsis, montre pour M., comme pour E., un mouvement identique : Brigitte, adjuvant fonctionnel, instrumental, pour la réalisation potentielle de l'activité transmise au sosie dans le premier modèle actantiel se trouvera en place de destinataire. Mais ce destinataire n'est pas la personne elle-même, elle est, dans ce second modèle, un actant collectif, englobant au-delà de l'opératrice, tous les opérateurs que E. a rencontré, rencontre, ou rencontrera. Pour M., la migration de Mme Lopez - opposant dans le premier modèle à la position de destinataire (sous la forme de toutes les autres Mme Lopez) dans le second modèle et, pour E., la migration de Brigitte – adjuvant instrumental

dans le premier modèle à la position de destinataire (sous la forme de toutes les autres Brigitte, tous les opérateurs) dans le second modèle, nous amène à conclure qu'un mouvement similaire s'initie après la catharsis dans ces deux cas. La fonction actantielle de départ des autrui « migrants » est différente, mais celle d'arrivée, qui résulte de l'effet cathartique, est identique.

Nous voyons ici que pour M., comme pour E., le métier, après l'effet cathartique, devient un moyen développer des relations à des destinataires élargis.

Le couple adjuvant-opposant :

Nous traiterons de la même façon que dans le cas de M., ces deux classes actantielles conjointement en raison du conflit dramatique entre les sentiments opposés, collision entre ces deux actants. Nous allons reprendre à travers certains extraits du commentaire les différentes voix par lesquelles s'affrontent, à l'intérieur du sujet, ces personnages principaux qui incarnent ces deux positions actantielles.

Le commercial et l'expert : « *Il faut à un moment donné séparer le commercial et l'expert. Si l'expert est là, c'est que le contrat est déjà signé et donc le commercial a fait du bon boulot, place à l'expert qui doit faire ce qu'on attend de lui* » dit E. alors que dans sa situation professionnelle, venant de créer son entreprise, il occupe ces deux positions. Dans la séquence précise, il s'agissait d'expertiser une situation dite de référence, là où se déroule l'instruction, pour que le commanditaire puisse la reproduire dans d'autres succursales. E. poursuit : « *Et si le travail était si exemplaire que ça à quoi je sers ? Le PDG a évalué la situation, et il la trouve « exemplaire ». Le paradoxe du « je ne sais pas encore mais je me prononce d'avance » me surprend. Et si le PDG se trompait, c'est à moi d'évaluer la situation, et de lui en faire part, et non le contraire. Ici, les rôles sont inversés. Mais là je suis dans une situation où je cherche à rendre la gentillesse du PDG, qui m'a signé le contrat, ou qui a signé le contrat avec le commercial, et là encore **confusion de rôles entre le commercial et l'expert** ».*

Le psychologue et l'expert : Dans la lutte entre adjuvant et opposant, la tension est perceptible par le sujet : « *Je suis **tirillé entre plusieurs casquettes d'Ingénieur, de psychologue, d'ergonome(...)** Je me ressaisis par instant de la casquette du psy et je fais semblant d'écouter* » ou encore « **Je suis dans le « one best way »**, dans la prescription ».

Cette tension est si palpable qu'elle conduit E. à analyser cette confusion des genres : « *En décrivant au sosie la façon dont le courrier est organisé dans le camion, j'ai fait un excellent lapsus « décomposé », je voulais dire trié dans le camion, et là je dis « décomposé dans le camion » à moins que je considère que mon travail est une poubelle. Mais, même dans une*

poubelle il y a un tri sélectif, ça veut dire que je ne fais pas le tri dans mes affaires ? Est-ce une poubelle de genres où tout se mélange ?

Force est de constater qu'il y a en permanence deux activités qui sont en conflit, ou en contradiction, celle du psychologue/ergonome qui veut vraiment observer l'activité et celle du consultant prescripteur/proscripteur qui cherche à vérifier l'écart entre le réel et le prescrit du référentiel métier qui a fait ses preuves sur les comptes d'exploitation de l'entreprise, sans vérifier s'il y aura des dégâts collatéraux.

Confusion entre un métier que je veux vivre et un métier qui me fait vivre, un compromis est-il possible ? En attendant la réponse à cette question, c'est un standard qui guide ma visite. »

Le sosie, adjuvant après avoir été opposant : L'analyse porte la trace du déplacement du sosie dans ses fonctions actantielles. D'opposant au cours de l'instruction, il devient adjuvant dans ce nouveau modèle actantiel et même au delà : *« Je ne dis pas que mon comportement a changé comme ça comme par une baguette magique, mais tous les jours je porte en moi la trace de cette instruction, et j'apprends beaucoup ».*

L'intrusion du transpersonnel familial : E. poursuit ce commentaire sans transition avec l'entrée par effraction de son histoire personnelle d'enfant au sujet d'un travail exemplaire : *« Qu'est-ce qu'un travail exemplaire ? A part quand la maîtresse d'école annote le carnet de l'élève avec « travail exemplaire » qui de surcroît est un message adressé aux parents. C'est peut-être le début d'une fausse représentation qui va nous poursuivre toute la vie, une fois adultes. D'autant plus que ce message ne rend pas compte réellement du vrai travail réalisé par l'élève, son seul retour c'est soit une médaille soit une gifle ! J'ai grandi dans une école catholique française où les valeurs tout naturellement trouvaient origines dans la bible, normale. Le problème c'est que mon carnet de notes n'a jamais été honoré par le mot « exemplaire », contrairement à mes sœurs. En revanche j'avais le record absolu de gifles. »*

Les actants de cette histoire passée viennent soutenir, gonfler le conflit qui s'engage au présent dans l'activité psychique de E. L'expert expertise, l'expertisé s'il n'a pas produit un « travail exemplaire » peut être sanctionné. Sentiments vécus (record absolu de gifle) et sentiments provoqué chez l'autre (médaille délivrée par l'expert) sont conjointement et contradictoirement éprouvés par le sujet.

II) 4. La transformation des sentiments contradictoires : la fin d'une relation de soumission

Nous allons comme dans le cas précédent de M., repérer, à partir des matériaux, si l'effet cathartique se poursuit pour E. par le dégagement d'un espace de créativité. Nous allons rapporter un extrait du commentaire de E. qui lui permet d'envisager un avenir différent du présent, un avenir laissant présager la fin d'une relation de soumission à l'intenable position d'expert à qui rien ne s'oppose. Cette soumission dominatrice dans la réalité extérieure s'est trouvée ébranlée dans la réalité intérieure par l'apparition d'opposants et par leur lutte avec les adjuvants. L'activité transitionnelle est devenue possible dès lors que E. a pu développer en lui, fruit de cette bagarre, une nouvelle population d'actants, adjuvants et opposants :

*« Là c'est l'ergonome qui prend le dessus, l'ingénieur se met en retrait, et **ça va être**²⁶ comme ça tout le temps, tantôt l'un, tantôt l'autre. **Il va falloir faire évoluer cette situation**, en donnant la priorité à l'un ou l'autre des personnages, ou en faisant un mix avec des dosages adaptés à la situation. La difficulté **sera** : quel personnage convient le mieux, et quelle **sera** la place de l'étonnement ? Suis-je en train de tenter encore de standardiser ma pensée ? Et, où est la place de l'imprévu (...) ? »*

III) Le cas de F.

F. est secrétaire. Elle travaille dans un centre de recherche et est chargée, à la période à laquelle se déroule l'instruction au sosie, de saisir en très grande quantité les données de dossiers de candidatures pour une campagne nationale de concours de recrutements de chercheurs. La quantité du travail à réaliser apparaît assez rapidement dans l'instruction. La professionnelle y revient à de nombreuses reprises. F. rapportant au sosie que lorsqu'il lui reste, en fin de journée, un travail à poursuivre le lendemain matin, elle le pose sur son clavier, le sosie lui demande alors si le jour du remplacement fictif il y aura quelque chose sur le clavier, elle répond :

119	S	Ce jour là, je risque d'avoir des choses sur mon clavier ou pas trop ?
120	F	Heu, en période de saisie heuf, non, non, non, parce que...
121	S	...normalement il y rien sauf ?

²⁶ C'est nous qui soulignons en gras, dans ces extraits, les marqueurs d'un changement, d'un avant et d'un après.

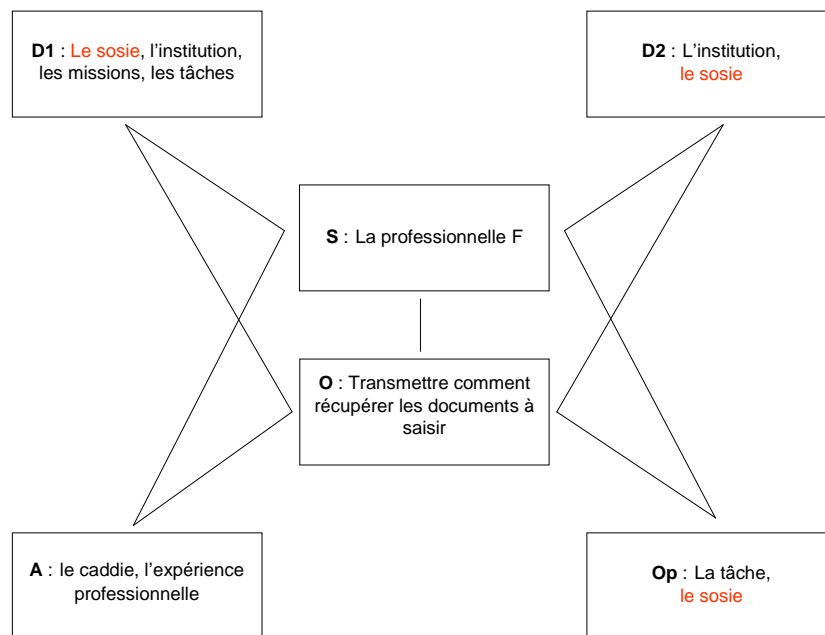
122	F	Non, parce que c'est vraiment la saisie donc... Ou, à ce moment-là tu devrais en mettre des piles [je fais des gestes, mes bracelets tintent], donc c'est pas possible [rire]
123	S	Donc, [sourire] d'accord je sais qu'il y en a tellement, que finalement j'en mets pas ?
124	F	[En riant] Il vaut mieux pas, ça écraserait tout !

Nous allons citer un autre extrait qui permet de mieux comprendre la situation précise sur la quelle nous allons revenir qui est étroitement liée à cette question de la quantité de documents à saisir :

222	F	S'y mettre, c'est heu, [soupir], s'y mettre heu comment dire ? Bon, heu, la veille heueueu, bon t'auras pas laissé énormément de choses la veille. Parce que heueu, t'aimes pas trop ça et puis d'arriver comme ça avec un monticule ça te [inspiration] ça te [un peu plus fort] déprime quoi. [Bruits de mes bracelets, je dois changer de position]. Donc, heu, tu vas en avoir peut-être un petit tas [je dois mimer le tas car mes bracelets heurtent la table] sur la gauche de ton bureau là.
223	S	Un petit tas, c'est un petit tas de quoi ?
224	F	Oui, c'est un petit tas. C'est pas énorme, c'est ça quoi ! [je montre en faisant un geste]
225	S	, Mais ça de quoi ?
226	F	Ah, de documents à saisir !
227	S	Des papiers ?
228	F	Oui, c'est des papiers.
229	S	Un petit tas comme ça ?
230	F	Oui, un petit tas comme ça. Bon, ça peut être différents papiers, ça peut être des lettres, des thèses, des publications, ça peut être diversifié... des CD...
231	S	Juste un petit tas ?
232	F	Oui, tu as ce petit tas.
233	S	C'est mon travail à faire maintenant ? Ma tâche à faire pour la journée ?
234	F	Ah non, pas pour la journée. Tu vas aller en chercher plein encore hein [sur un ton gourmand]
235	S	Ah, d'accord !
236	F	Y'en a plein qui t'attendent encore en bas !

III) 1. Modèle actantiel à partir de la retranscription de l'instruction au sosie, l'usage du caddie : l'ordre du présent accepté

Nous allons, à partir des matériaux choisis, réaliser un premier modèle actantiel. Nous allons nous centrer sur une action précise que le professionnel transmet au sosie. Il s'agit, dans le cadre de ce travail de saisie, de se rendre au rez-de-chaussée du bâtiment pour y récupérer, dans une salle spécifique, à l'aide d'un caddie les nombreux documents à saisir.



Nous allons pour chaque actant revenir sur les traces écrites précises qui nous ont permis de construire ce modèle actantiel.

Le sujet :

Le sujet est ici **la professionnelle F**. Nous allons, à travers ce qu'elle dit de son activité, entrevoir quelle dimension personnelle elle lui accorde :

« L'enchaînement des opérations qui se succèdent depuis l'arrivée des dossiers des candidats par la poste, jusqu'à la mise sous enveloppe, occasionne machinalement une répétition de gestes. Mon corps est soumis à la tâche qui le commande : « Voilà, tu prends le premier qui t'arrive » (246). Cette orchestration me donne l'impression d'être assujettie à un travail à la chaîne. De plus, le passage de monticules de documents par l'étréoussse de l'outil informatique (la petitesse des champs de caractères), suggère la transformation de la matière. De non exploitables les dossiers deviennent exploitables après être passés par le canal de l'ordinateur. Il n'y a pourtant aucune mécanisation effective. Si ce n'est de penser que mon corps, par ses gestes répétitifs, emboîte la cadence. Mon corps est engagé dans la tâche, lié et relié à elle. Travail sans chaîne et qui pourtant m'enchaîne suivant des phases bien ordonnées et bien distinctes. Ce terme me poursuit. Alors, de quelle chaîne s'agit-il ? De l'effroi de mon enchaînement à cette activité. »

Cette dimension d'entrave, de chaîne perceptible dans ce passage, et sur laquelle la professionnelle reviendra à partir de son choix de la séquence d'activité envisagée pour

l'instruction : « *En premier lieu je l'ai choisie à cause de la résistance que j'éprouve à faire cette succession de tâches ingrates. Une résistance vis-à-vis de la pénibilité éprouvée. Et les injonctions plusieurs fois répétées comme « il faut s'y mettre » (216 ; 218) ou « il faut en prendre » (595 ; 597), révèlent à la fois la répugnance à réaliser l'action et en même temps une sommation à réaliser la tâche ».*

L'objet de la quête du sujet, ce qu'il faut que le sosie fasse pour remplacer la professionnelle :

Ce que la professionnelle souhaite après la saisie d'un petit tas de documents, c'est que le sosie se rende, dans la foulée, en bas car : « y'en a plein qui t'attendent encore en bas ! ».

Revenons à l'extrait de l'instruction qui le précise :

456	S	Donc, en bas, c'est ou ?
457	F	Heu, en bas, c'est au rez-de-chaussée [grande inspiration]. Alors, peut être que heu
458	S	Quand je me prépare à aller en bas ?
459	F	Oui ?
460	S	Je viens de finir le tas qui peut être déjà conséquent, j'ai passé du temps
461	F	Hum, hum
462	S	C'est variable ?
463	F	Oui, ça dépend de ce que tu avais en attente
464	S	Ça a pu être un peu long ?
465	F	Ça a pu être un peu long si, si il y avait beaucoup de heueu comment dire ? De pièces séparées ou s'il y avait un gros tas par exemple mais qui ne représentait que des pièces complémentaires pour un candidat par exemple
466	S	D'accord
467	F	Donc ça peut parfois paraître volumineux mais
468	S	Si mon tas m'a pris un peu de temps, quand je me dis « bon il faut que j'aïlle en bas »
469	F	Oui.
470	S	J'enchaîne directement, j'y vais ?
471	F	Oui.
472	S	Ou, je fais une pause entre les deux ?
473	F	Oh, non, non, non, tu descends. Alors, tant qu'à faire tu vas prendre, heu, tu vas prendre le caddie [je fais un bruit sur la table avec ma main] pour aller, heu, ben, chercher d'autres...

« En chercher d'autres », aller chercher d'autres dossiers à saisir, c'est ce que la professionnelle confie, dans ce remplacement virtuel, au sosie. Ici, la situation de transmission, l'introduction d'un tiers, d'une nouvelle fonction, d'un nouveau personnage entre le professionnel et son activité, déplace non seulement le discours convenu, mais le fait passer de la transmission, attendue par la méthode, à une véritable délégation au sosie : « *Je pourrais dire : parce que la tâche est ingrate, je préfère que ce soit toi qui fasses plutôt que*

moi. Je me débarrasse de ce qui m'encombre et cela t'appartient dorénavant. Est-ce aussi facile ? ». L'évolution de la méthode que nous avons notée dans notre première partie (chapitre II, Oddone), est ici poussée encore plus loin par l'usage singulier qu'en fait cette professionnelle.

Le destinataire :

Ce qui pousse le sujet à agir est, dans le cas de F., plus fortement encore que dans les deux situations précédentes, **l'institution**, le flux de documents à traiter dans un délais que la professionnelle note, dans son commentaire, être depuis encore plus contraignant : « *Quant aux délais imposés par la DRH pour la saisie des dossiers, la hiérarchie n'a rien fait pour améliorer nos conditions de travail. Et j'ai du mal à accepter que nous soyons de plus en plus acculés à des tâches ingrates* ».

Le destinataire :

Aller chercher ces dossiers qui attendent en bas d'être saisis par F., est donc bien une action réalisée sous contrainte hiérarchique, dans le cadre des missions d'une secrétaire, pour l'institution, afin de réaliser les tâches dans les délais impartis à cette campagne de ce concours national.

L'adjuvant :

Cette fonction actantielle est ici moins peuplée que dans les cas précédents, « dénotant la solitude du sujet » (Ubersfeld, 1977/1993, p.64). Le poids ressenti de la tâche, « *la répugnance à réaliser l'action* », explique le peu d'actants, adjuvant dans la réalisation de l'action que F. transmet au sosie. Nous retrouvons ici l'instrument technique, **le caddie**, comme moyen fonctionnel de réalisation de l'action, « tant qu'à faire tu vas prendre, heu, tu vas prendre le caddie » (473). S'il n'allège pas la tâche à venir, il rend le transport des dossiers plus aisé. L'expérience professionnelle de F., est ici aussi adjuvant : elle lui permet, par anticipation de la quantité et de l'intensité du travail à réaliser, de répondre catégoriquement au sosie qui demande s'il pourra faire une pose : « Oh, non, non, non, tu descends ». **L'expérience** est ici plus adjuvant à l'objet de l'activité prescrite, imposée, qu'au sujet lui-même.

Nous retrouvons également dans le cas de F. comme dans celui de M. et de E., **l'intrusion d'un nouvel adjuvant** : *Donc, tu as des piles par terre [soupir]* » (577). *Il y a une souffrance latente dans ce souffle. Cela me fait penser au « han » du paysan : le corps exprime sa plainte*

(...). *D'autre part, ce rapprochement à la terre nourricière, ne souligne-t-il pas également que je suis liée à mon travail par nécessité alimentaire ?* ». L'évocation du paysan est fugitive mais par lui, ce n'est plus de la tâche dont il est question, mais du travail auquel F. est liée comme chacun par nécessité alimentaire.

L'opposant :

Dans le cours de l'instruction, **le sosie est l'opposant direct** à un discours plus convenu qui aurait pu adoucir **la tâche** à réaliser. Mais le sosie, cherchant à la révéler obstinément, semble la retourner contre le sujet lui-même : *« L'impression générale ressentie à la lecture de la retranscription de l'instruction au sosie se résume en un constat : la difficulté de parler de mon activité. Ce manque de clarté, de fluidité, appesantit la tâche dans ce qu'elle a de plus accablant. J'aperçois à travers ce bafouillage combien la tâche m'engloutit par sa lourdeur, combien elle me tire vers le bas. Le côté fastidieux, limitatif et restrictif de mon activité m'éclabousse et m'éprouve »*.

III) 2. Point cathartique au nœud du drame de la condition subalterne de F. que cultive le sosie

Nous avons identifié cette montée du processus cathartique chez F., au cœur de l'instruction au sosie. La contradiction, dans ce cas, se porte sur le caddie, envisagé comme moyen fonctionnel de réalisation de l'activité pratique, il fera éclater la contradiction des sentiments de F. Si dans les deux cas précédents, nous pouvions isoler un point de départ précis attestant de cette montée en puissance vers un point culminant, pour F., le processus s'effectuera dans une continuité. C'est pourquoi, nous citerons un peu longuement ce passage d'instruction au sosie. Si nous avons envisagé, au regard des deux cas précédents, le silence comme un **marqueur du processus cathartique**, ici, **les traces émotionnelles** sont plus actives : ton fade, soupirs, déglutition bruyante, respiration marquée, grand souffle, rires étouffés, rires, tapotement sur la table. Et **le silence apparaît plus fugitif, comme suspendu**, quand F. ne peut pas terminer sa phrase (491), quand le choc se produit, quand elle dit « tu prends juste au passage... » et que le caddie dont il a été question préalablement et longuement ne peut plus être quelque chose qu'on prend juste au passage, quelque chose de banal. **La banalité de**

l'instrument, passée au filtre des questions du sosie, rencontre son contraire, l'incongruité :

473	F	Oh, non, non, non, tu descends. Alors, tant qu'à faire tu vas prendre, heu, tu vas prendre le caddie [je fais un bruit sur la table avec ma main] pour aller, heu, ben, chercher d'autres...
474	S	Je prends un caddie ?
475	F	Ouais tu prends un caddie [le ton est fade]
476	S	Un caddie ?
477	F	Un caddie comme tu as au supermarché, [je donne un coup sur la table] c'est exactement la même chose [un second]
478	S	Un caddie en fer ?
479	F	Un caddie oui
480	S	Un caddie ?
481	F	Un vrai caddie oui, oui, oui.
482	S	Il est dans mon bureau ?
483	F	Non, il est dans le bureau en face.
484	S	D'accord
485	F	Ouais, et donc, heu
486	S	J'ai besoin de sortir ?
487	F	Alors, de ton bureau ?
488	S	A l'extérieur ou pas ?
489	F	Non. Non pas du tout.
490	S	Alors je ne prends pas mon manteau, je ne prends rien du tout.
491	F	Non, non, non, non, tu prends juste au passage...
492	S	Je laisse mon sac, mes affaires ?
493	F	Ah, oui, oui, oui, tu laisses tout.
494	S	Je prends mon caddie ?
495	F	Tu prends ton caddie. Heu, tu vas au bout du couloir, tu empruntes le monte-charge puisque tu as un caddie il faut bien que... puisque tu as un caddie tu ne peux pas prendre les escaliers
496	S	Donc je sors de mon bureau, en face c'est un autre bureau ou ?
497	F	C'est un autre bureau.
498	S	Je rentre comme ça ?
499	F	Oui, tu rentres comme ça. Tu demandes si tu peux prendre le caddie
500	S	Je demande à qui ? Il y a qui là dedans ?
501	F	Il y a Catherine. Donc, tu lui poses la question.
502	S	Elle a l'habitude de me voir prendre le caddie ?
503	F	Oh, ben, heu, oui. Parce que là, heu, toutes à tour de rôle on vient le prendre à un moment donné.
504	S	D'accord. Donc, pour elle c'est normal, j'dis : « je viens prendre le caddie » c'est tout ?
505	F	Heu, ben oui, tu dis oui : « est-ce que je peux prendre le caddie » ? Oui, tu dis un petit mot comme ça. Et puis [soupir] heu, elle te dira « oui » bien sûr. Bon, ben, donc, tu le prends et heu tu vas au bout du couloir
506	S	Du long couloir que j'ai vu à l'entrée ?
507	F	C'est ça. Tu verras sur la gauche il y a un monte-charge. Tu vas voir toute une grande porte métallique [je déglutis]. Donc, tu vas l'appeler, tu vas rentrer, tu vas aller au rez-de-chaussée [je reprends ma respiration]

508	S	Jamais personne dans le monte-charge, non ? Je croise personne ?
509	F	Non
510	S	Dans le couloir non plus ?
511	F	Bof. Il n'y a pas grand monde, hein, c'est pas très animé.
512	S	D'accord. Puis j'arrive au monte—charge. J'appelle, il y a un bouton ?
513	F	Oui, oui, il y a un bouton comme un ascenseur c'est exactement la même chose. Tu vas d'abord ouvrir une lourde porte en fer [en même temps je frotte mon avant-bras sur la table ce qui rend un bruit légèrement sourd]
514	S	Une lourde porte ? Je fais un geste de, heu ?
515	F	C'est lourd [le ton est appuyé]
516	S	Il faut que je force un peu ?
517	F	Il faut forcer quand même un peu, hein ? Ca va faire un bruit métallique [j'articule ce dernier mot]. C'est un peu désagréable, c'est assez grand, heu... Voilà tu rentres avec ton caddie. Tu n'as pas un grand trajet tu vas juste en bas, heu, et voilà. Tu arrives, tu repousses cette grosse porte, tu sors. Et tu la refermes surtout. Parce que si tu ne la refermes pas, le monte-charge va être bloqué et d'autres personnes qui voudraient l'appeler ne pourraient pas s'en servir. Donc, tu n'oublies pas de refermer la porte. Et, là, tu te retrouves devant un couloir. Tu prends celui qui va sur la droite et heu tu vas voir c'est aussi la première salle sur la droite...
518	S	Personne ne m'a interpellé ? Là, je vois des gens ou pas ?
519	F	Oui. Là, il est possible au rez-de-chaussée parce qu'il y a une machine à café. Donc, il y a parfois des gens qui prennent un café, qui fument...
520	S	Ça n'étonne personne de me voir passer avec mon caddie ?
521	F	Ben [grand souffle] ça dépend. Ils finissent par avoir l'habitude [je tapote sur la table] mais oui, c'est un peu bizarre de voir quelqu'un [rire étouffés]
522	S	J'suis pas à l'aise avec mon caddie là ?
523	F	Bof, c'est pas génial comme situation.
524	S	J'dis « bonjour », je passe plus vite ? Comment je marche ?
525	F	Tu marches normalement [rires] Il ne s'agit pas d'aller te cacher quelque part avec ton caddie [en riant] non. Mais [me reprenant] bon, voilà, tu passes normalement [je tapote sur la table] avec ton caddie [une deuxième fois], bon c'est comme ça...
526	S	Il y a des gens que je peux connaître à la machine à café ? Je passe devant la machine ?
527	F	Heueu oui, disons qu'elle est légèrement sur la gauche mais comme l'espace est relativement petit, oui, tu passes à proximité donc s'il ya des gens forcément et puis tu fais du bruit avec ton caddie. Donc les gens au moins se retournent.
528	S	Donc je dis « bonjour » et je passe ?
529	F	Oui, voilà tu dis bonjour et tu passes.

Entre 500 et 525, la question du sosie sur l'étonnement possible des autres de voir F passer avec son caddie, rend cette situation familière étrange pour la professionnelle. Souffle et rires étouffés rendent tout à coup la situation ordinaire, « pas géniale », mais impossible d'y échapper malgré la question du sosie quant à la possibilité de marcher plus rapidement. La réponse de F est claire : « Tu marches normalement [rires] Il ne s'agit pas d'aller te cacher quelque part avec ton caddie [en riant] non. Mais [me reprenant] bon, voilà, tu passes normalement [je tapote sur la table] avec ton caddie [une deuxième fois], bon c'est

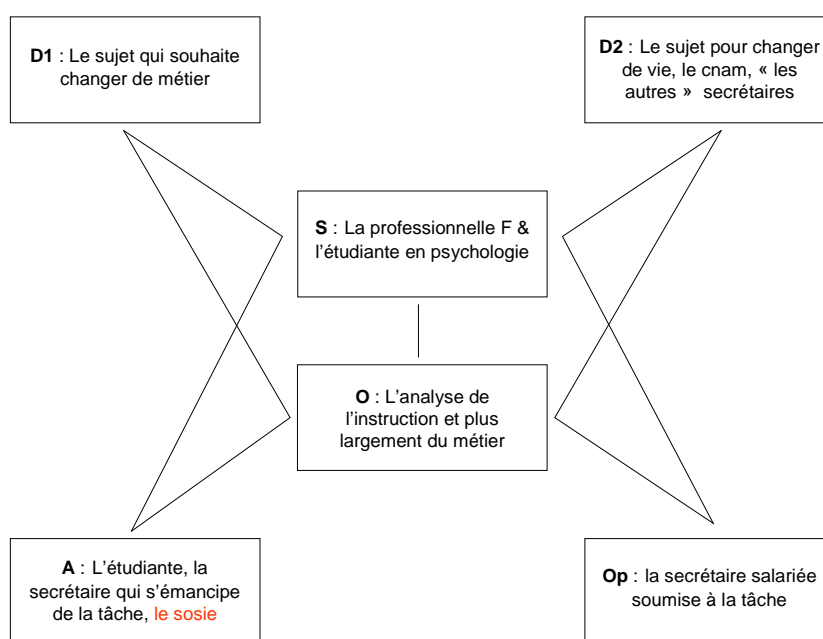
comme ça... », la gêne est là, l'incongruité de la situation impossible à éviter, « c'est comme ça... ».

F. reviendra sur ce passage dans son analyse : « **La question du sosie « je croise personne ? »** (508) *en dit long sur l'étonnement que l'utilisation d'un caddie sur un lieu de travail peut provoquer sur autrui. Mais cela sous-tend aussi ma position quant à l'usage d'un pareil instrument. Lorsque je suis venue [la première fois] chercher ce chariot dans le bureau d'en face, j'ai eu droit à la remarque traditionnelle : « Tu vas aller faire tes courses ? C'est les soldes en ce moment ». Quand je suis revenue avec mon caddie chargé, j'ai répondu : « je n'ai rien trouvé en solde, tout au prix fort ». Oui, cela a un prix de traverser les couloirs de son lieu de travail en poussant un caddie et surtout un caddie chargé. Pourtant en 525, je dis : « Tu marches normalement [rires] Il ne s'agit pas d'aller te cacher quelque part avec ton caddie [en riant] non. Mais [me reprenant] bon, voilà, tu passes normalement [je tapote sur la table] avec ton caddie [une deuxième fois], bon c'est comme ça... ». Les autres, ceux qui prennent leur café, posent un regard sur ce que je fais. Mes rires répétés au cours de cette réponse montrent bien que je ressens une gêne que je cherche à dissimuler. Et c'est exactement ce que je fais puisque je prends soin, lorsque je pousse mon caddie, d'afficher l'air dégagé de celui qui pousse un caddie. En effet c'est assujettissant, voire humiliant d'utiliser un caddie²⁷ qui est un outil utilisé en dehors du travail, avec lequel je fais mes courses et que je remplis de produits choisis dont je suis gourmande. Ici ma gourmandise laisse place à une certaine amertume, à une humeur maussade ».*

Ce que Vygotski attribue à l'art, ce procédé d'usage de l'in vraisemblable, porte ici la contradiction des sentiments évoqués par F. et cristallisés sur le caddie. In vraisemblable et du coup assujettissant d'utiliser dans le cadre d'une activité professionnelle un outil venu d'ailleurs. In vraisemblable, lorsque transmis au sosie, l'incorporé, l'habituel, puisque « toutes à tour de rôle on vient le [le caddie] prendre à un moment », devient ici le point d'émergence de **deux courants d'orientations différentes mis en exergue par la médiation du sosie**. La catharsis atteindra son point culminant et ses effets permettront une reprise, après-coup, de cette trace. Une fois le point de fusion atteint, après l'évocation par F. du fait que « les gens se retournent » (527) sur cette étrange situation, la reprise du cours de l'instruction se trouvera facilitée par la proposition du sosie d'un retour à une absolue banalité de la vie « Donc je dis « bonjour » et je passe ? » (528), reprise littéralement par F. (529) dissipant momentanément la gêne pour lui offrir un développement d'intensités extrêmes après-coup.

III) 3. Effet de la catharsis, nouveau modèle actantiel : l'ordre du présent refusé par F.

Comme dans les deux cas précédents, les effets de la catharsis seront appréhendés à partir d'un second modèle actantiel, réalisé à partir des traces écrites de l'analyse que F. fait de l'instruction au sosie. Le point de fusion, la contradiction autour du caddie portée à l'extrême, déterminera pour nous le point de départ de ce nouveau modèle.



Comme pour tous les autres modèles actantiels proposés, nous allons revenir sur les traces écrites qui nous ont permis de déterminer chacun des actants.

Le sujet :

Comme dans les cas précédents, c'est dans la posture d'**étudiant en psychologie** que F. reprend, pour son analyse, les traces de son instruction. Cette séparation possible entre professionnel transmettant son activité à un sosie et futur psychologue du travail cherchant à analyser son activité est, dans le cas de F., encore plus marquée. Elle dira, dans son commentaire : « *J'ai fait apparaître jusque-là les dossiers des candidats en terme de matière,*

²⁷ C'est nous qui soulignons en gras ce passage afin de noter que le registre de sentiments éprouvés par F., comme dans les cas précédents, est bien celui que nous retenons pour constituer notre corpus.

de produits exploitables. Or, c'est aujourd'hui davantage la position du candidat qui me questionne. C'est avec lui que je cherche à établir une sur-relation. Le contenu des dossiers ne m'interpelle pas a priori. Pourtant, j'éprouve une certaine admiration vis-à-vis d'eux (...) Car aujourd'hui je me considère d'abord étudiante avant d'être salariée.²⁸ Et cette voie que je caresse me renvoie à l'inquiétude de ne pas y parvenir. Au fond, je voudrais être comme eux. Je voudrais leur ressembler de ce point de vue. Le tissage d'un lien avec les candidats, ce rapprochement que j'opère, ne me permettent-ils pas également de m'échapper, de m'évader de la situation et de me rapprocher de ce qui m'intéresse, même si j'en suis empêchée par la prescription ? ».

L'objet :

Ce que cherche à faire F. dans la situation, c'est **une analyse** de son instruction au sosie, de son activité et plus largement de son métier de secrétaire qui lui permette de s'émanciper de la tâche : « *Après avoir enduré ma propre tâche pendant l'instruction, cette épreuve se prolonge les jours suivants. La tâche prend des proportions inattendues. L'instruction va me permettre petit à petit de prendre un certain recul par rapport à mon ressentiment d'être pieds et poings liés à la tâche décrite. Il s'agit pour moi d'arriver à susciter de la pensée sur mon activité de façon à parvenir en tant que sujet à être l'auteur de ces transformations. Que peut alors devenir la tâche ? Quel autre destin peut-elle prendre à la suite de l'instruction ? (...) Comment faire pour que la tâche devienne mon objet afin que je (re)devienne sujet ? Mais ne suis-je pas déjà devenue sujet depuis le début de l'instruction au sosie ? C'est après l'exercice dialogique avec le sosie durant lequel la tâche implacable m'a terrassée, que j'ai commencé progressivement à entrevoir que la tâche pouvait, elle aussi, devenir manœuvrable, modelable comme la terre à laquelle j'ai fait allusion. Au fur et à mesure que je voulais rendre insaisissable la visibilité de ma tâche, l'invisibilité de mon activité émergeait ».*

Le destinataire :

Comme dans les cas précédents, le destinataire est ici **le sujet lui-même** engagé dans cette formation hors temps de travail afin de préparer sa reconversion. Le changement de vie souhaité passe, comme dans les situations de M. et E. par l'accès à ce nouveau métier via le professeur et **l'institution de formation**.

²⁸ C'est nous qui soulignons cette formulation, cette division du sujet

Le destinataire :

Là encore, comme dans les cas précédents, nous retrouvons en premier lieu **le sujet** qui œuvre pour lui-même, pour atteindre le but qu'il s'est fixé et pour ce faire, il destine à l'institution universitaire son travail d'analyse.

Si dans les cas précédents, nous avons l'arrivée surprenante des bénéficiaires de l'activité de M., ou des opérateurs permettant la réalisation de l'activité pour E, en place de destinataire dans le second modèle actantiel, ici ce sont **les pairs** que nous voyons apparaître comme destinataires. Libérée des chaînes de la tâche, la professionnelle la développe pour les autres secrétaires, celles avec qui elle travaille et celles qui viendront après : *« Je me rends compte petit à petit que l'instruction est un révélateur. J'éprouve un plaisir grandissant à découvrir que la tâche n'est pas limitée au périmètre de son exécution mais qu'elle va bien au-delà. Mon regard porté sur mon activité s'est transformé. D'une connotation archaïque des matériels utilisés, je suis passée à une élaboration nouvelle et personnelle qui me permet de comprendre que je suis capable de dépasser l'ingratitude de la tâche pour en retirer autre chose. Et, même si la tâche reste la même, se crée petit à petit une activité sur l'activité : une ressource pour moi. Et qui peut le devenir **pour les autres, mes pairs**, dans la mesure où cette activité sur l'activité arriverait à passer au travers du tamis du collectif ».*

Cette ressource possible pour les pairs qu'offre l'analyse, F. la mobilisera au mieux et ce, jusqu'à déployer une ruse à l'égard de la hiérarchie, ayant pour visée de dégager une marge de manœuvre, pour les secrétaires, susceptible de remettre en cause l'organisation du travail. C'est à partir du contenu du caddie qu'elle la met en œuvre : *« J'insiste durant l'instruction sur la quantité de dossiers que je vais choisir de mettre dans le caddie et que j'exprime avec l'adverbe « raisonnablement » (601, 685). Pourquoi cet adverbe ? Si j'en mets raisonnablement, c'est parce que c'est un moyen pour moi de me ménager, de ne pas m'épuiser physiquement et moralement. (...) Je souligne en élevant la voix : « Donc, heu, ben tu vas en prendre [je parle maintenant plus fort avec un léger tremblement dans la voix] mais tu vas en prendre raisonnablement même si t'en as beaucoup, tu vas en prendre raisonnablement ». Je m'attache à en prendre conformément à la raison. A quelle raison ? A quelle justice ? A quelle équité ? Par ce rythme personnel, je cherche à m'appropriier la situation, à la renverser à mon avantage. Les délais sont courts, nous devons faire vite. Pourtant je vais en prendre raisonnablement. Je ressens une humiliation à passer devant l'encadrement en poussant mon caddie. Je me trouve dans une situation abaissante dont je*

rends compte à la hiérarchie en passant devant elle : je fais ce que tu²⁹ me dis de faire et je te le montre malgré moi. Ce « raisonnablement » peut être aussi, me semble t-il, une marge de manœuvre pour en dire le moins possible sur les quantités traitées et sur les quantités qui me restent à traiter. Je m'octroie un pouvoir d'agir : celui d'agir dans le but d'installer un doute, une crainte chez la hiérarchie devant laquelle je suis obligée de passer avec mon caddie. Quant aux délais imposés par la DRH pour la saisie des dossiers, la hiérarchie n'a rien fait pour améliorer nos conditions de travail. Et j'ai du mal à accepter que nous soyons de plus en plus acculés à des tâches ingrates. La visibilité qui permet le contrôle, je veux la brouiller. A la fois acte défensif et angle d'attaque. Je veux que tu t'imagines que je ne vais pas aussi vite que je le devrais et que je n'arriverais pas à finir ma saisie dans les délais impartis. Je voudrais par mon action produire un effet, exercer une influence sur la hiérarchie afin d'obtenir de la part de celle-ci une remise en cause de l'organisation du travail ».

Cette tactique nouvelle, fruit de l'analyse, résulte des attaques portées par la professionnelle à l'encontre du métier, à sa mise à mal, à sa déqualification, et simultanément, ces attaques servent ici le métier lui-même. Mettre une pression à la hiérarchie, « exercer une influence sur la hiérarchie afin d'obtenir de la part de celle-ci une remise en cause de l'organisation du travail » pour améliorer la condition des secrétaires. « Les autres, mes pairs » migrent en place de destinataires dans ce second modèle actantiel.

Le couple adjuvant opposant :

Nous traiterons conjointement ces actants, comme dans les cas précédents, du fait de leur collision et du conflit dramatique qu'ils organisent et supportent dans l'activité psychique du sujet. Ces deux actants s'expriment ici aussi par la voix de personnages bien distincts.

L'étudiante et l'employée : « *Aujourd'hui je me considère d'abord comme étudiante³⁰ avant d'être salariée(...) Très rapidement après l'instruction, je décide de faire la demande d'un temps partiel afin de me consacrer à cette activité et d'avoir davantage de temps pour mes études. J'ai demandé un entretien. J'ai expliqué pourquoi j'avais besoin d'une journée libre. La satisfaction de parler de ce qui m'intéresse, de dire enfin à la hiérarchie qu'il y a autre chose dans ma vie, mettait un terme (en le nommant ?) à ce que j'avais été jusque là : une figurante de la profession. **Mon emploi** prenait tout à coup sa vraie place de second rôle. Je me suis sentie libérée d'un poids. J'en ai profité pour énoncer que certaines tâches*

²⁹ Le « tu » utilisé par la professionnelle est mis en place de « la hiérarchie ».

³⁰ C'est nous qui soulignons en gras les termes qui nous permettent de rendre compte des actants.

pourraient être facilement améliorées et allègeraient en retour certains travaux fastidieux. J'ai eu pour la première fois une conversation sincère avec un responsable ». Dans ce commentaire la professionnelle s'exprime à titre personnel et défend ses intérêts d'étudiante auprès de sa hiérarchie tout en soutenant à titre professionnel des projets possibles de développement pour le métier. Personnel et transpersonnel sont ici au cœur du conflit.

La salariée soumise à la tâche et la secrétaire qui développe la tâche : *« Je voudrais me donner l'occasion de me rapprocher davantage du **travail d'exécution** qui constitue mon parcours professionnel. Parcours qui a été laborieux et dont je garde un arrière-goût. A travers cette rencontre, ce face à face, je cherche à rompre définitivement avec la démarche qui consistait à fuir le travail qui suscitait chez moi de l'abattement. Je n'avais alors que ce moyen pour mettre un terme à ma souffrance. Ruptures provisoires et illusoire. Comment pouvais-je dans ces conditions construire ma santé ? (...) **Je ressens une réhabilitation de mon activité vis-à-vis de moi-même.** Avant je la redoutais. Maintenant, **je ne redoute plus sa dignité.** Je n'éprouve plus ce sentiment de honte comme lors de mes interrogations quant au choix de l'activité pour laquelle le sosie me remplacerait (...). Si jusqu'à présent je me sentais encastrée ou même castrée par la tâche, celle-ci se pose comme médiation pour m'amener à m'émanciper (...). **Cet état perceptif est agréable. C'est comme si j'avais réussi à reprendre ma liberté.** Je me sens libre d'agir. A la question du sosie « Je suis légère [en appuyant sur ce dernier mot] en repartant, ou ? » (714), je réponds maintenant par « oui, je repars légère ».*

Le sosie adjuvant après avoir été opposant : *De la délibération entre le sosie et moi-même, entre le « tu » et le « je », est ressortie une **libération.** Cet **affranchissement** vient peut-être du fait que je me sens tout à coup plus grande que la tâche ».*

Ce conflit entre actants, adjuvant et opposant, dans le travail d'analyse que la professionnelle-étudiante, conduit pour changer de métier trouve dans le cas de F., comme dans les précédents, un ancrage dans la réalité pratique, ici dans la tâche. Elle est le point de départ de la montée du processus cathartique, elle soulève des sentiments contradictoires, humiliation, honte, émancipation, libération, poussés à l'extrême. Quand enfin le but est atteint, il s'avère que la professionnelle y est arrivée « par une tout autre voie, et les deux voies différentes qui paraissaient aller en sens contraire et étaient en conflit l'une avec l'autre(...) se rejoignent soudain », libération de la soumission à la tâche, émancipation et développement du métier : du travail d'exécution à celui de reconfiguration pour les autres, les pairs, ceux qui continueront de l'exercer (Vygotski, 1925/2005, p. 261).

III) 4. La transformation des sentiments contradictoires : la fin d'une relation de soumission

Nous allons, bien que cela soit déjà en partie présent dans les matériaux mobilisés, repérer à partir de certains extraits de l'analyse, si l'effet cathartique s'est bien soldé pour F. par le dégagement d'un espace de créativité. En somme, nous allons chercher à montrer que le modèle actantiel qui fait suite au processus cathartique, celui du présent refusé, retient un futur déjà possible, loin de la soumission de la réalité extérieure : *« Partant d'un travail « grossier » ou d'une tâche médiocre à exécuter (la saisie), je n'ai pas pour autant été empêchée de mener une analyse de mon activité au fil de l'écriture. Cette analyse a débouché tout d'abord sur une délivrance des chaînes du travail, puis un assouplissement de l'opinion préconçue que j'ai de moi-même. (...) Je voulais pointer le fait que je cherchais à me rendre invisible afin de me permettre de dissimuler la honte que j'éprouvais à pousser le caddie. De nature plutôt discrète cet emploi me condamnait à encore plus de discrétion jusqu'à devenir transparente. (...) Le potentiel de la tâche est considérable. Je suis maintenant persuadée que son développement n'a plus de rapport avec la « petitesse » ou la « hauteur » de l'activité. Mes affects se sont trouvés canalisés sur les traverses de la tâche. J'ai traversé la tâche qui me traverse à son tour. Cette traversée induit en moi une action. Et cette action est en rapport avec l'équilibre, la santé. Ma démarche n'est pas délibérative au départ. C'est l'écriture qui m'amène progressivement vers une dimension nouvelle, inconnue jusqu'alors. (...) J'ai tiré le fil sans le savoir. Je me suis aventurée dans cet exercice sans en appréhender les effets. Je me suis glissée au fil de l'encre là où la tâche me dictait son attache. De fils en liens, les pages se sont noircies en éclairant mon activité. De maux entachés en mots détachés, la tâche s'est déplacée m'emportant avec elle »*. La créativité est ici santé, voie émancipatrice : la fin, pour F. du sentiment de vivre une condition subalterne.

IV) Le cas de J.

J. est consultante en recrutement pour un grand cabinet international depuis plus de trois ans. Afin de mieux cerner la situation qui sera analysée, il convient de rapporter un extrait d'instruction ainsi que le commentaire de J. à propos du contexte professionnel sur lequel s'installe ce travail d'instruction au sosie, puis d'analyse.

16	J	Consultante en recrutement [très affirmatif, voix forte claire]
17	S	Consultante en recrutement
18	J	Et c'est situé euh dans le huitième arrondissement,... donc euh tu dois prendre le métro pour y aller
19	S	C'est une société importante
20	J	[expiration comme si allait parler]
21	S	Ou...
22	J	Oui, c'est une grande société, c'est une société anglaise qui euh en France a environ [hésitation dans la voix] Trois cent... cinquante salariés entre trois cent cinquante et quatre cent [débit de parole plus rapide à partir du montre entre]. Ca a varié... Beaucoup ces derniers mois ³¹ [insistance sur le mot beaucoup]

Elle écrira à ce sujet : « *Je pense qu'il est important de préciser le contexte dans le quel, cette instruction au sosie a eu lieu. Depuis la crise financière et économique qui a débuté en automne 2008, mon équipe a subi plusieurs réorganisations. Notre périmètre d'intervention a été plusieurs fois modifié, parfois de façon complètement contradictoire. Nous avons également été confrontés à une nouvelle peur : celle d'être poussés vers la sortie. Dès l'automne 2008, les consultants encore en période d'essai qui avaient été massivement recrutés suite aux bons résultats de 2007, ont quasiment tous été licenciés. Les « départs » de consultants plus seniors ont ensuite commencé. Un grand « mystère » planait sur ces « départs ». Le mot licenciement n'a jamais vraiment été officiellement prononcé, même si notre manager nous laissait entendre que ces « départs étaient dus à une absence de résultats. On nous a d'ailleurs bien vite fait comprendre qu'il ne fallait pas ébruiter ces évènements à l'extérieur. Lorsque j'ai passé l'instruction au sosie (...) j'étais en pleine période d'incertitude, confrontée au risque permanent d'être licenciée alors que je n'avais pas encore fini de rembourser mon prêt étudiant ».* La séquence choisie par la professionnelle se situe en début de journée dans une activité, la prospection commerciale, qu'elle présente au sosie dès les premiers instants de l'instruction comme étant régulière et imposée :

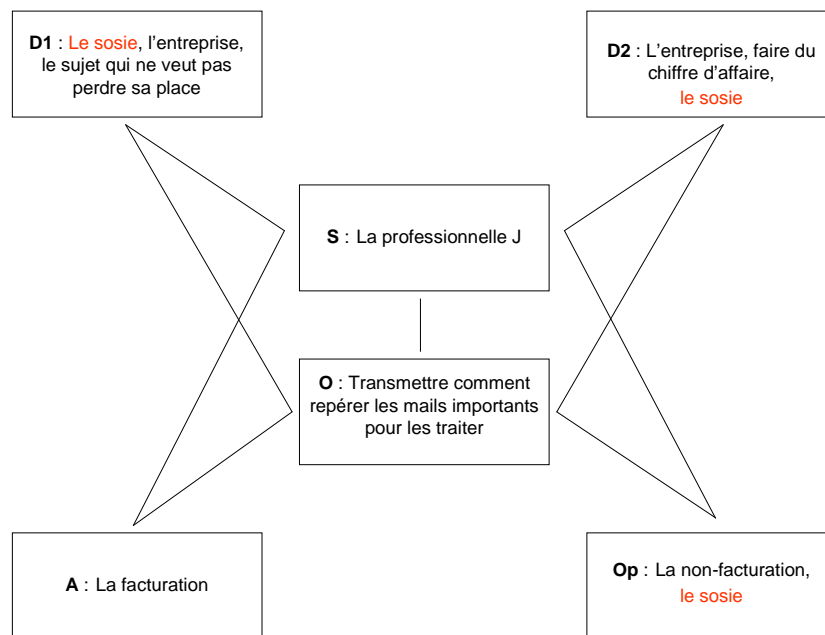
1	S	Donc te remplacer sur, tu disais ?
2	J	Sur la partie prospection commerciale de mon métier
3	S	Prospection commerciale
4	J	Voilà
5	S	Un jour particulier euh...
6	J	Un mardi matin, ou un jeudi matin puisque'on doit faire de la prospection commerciale au moins deux fois par semaine. Le jeudi ou le ... enfin [dit très vite]... le mardi ou le jeudi
7	S	Donc là, on est jeudi, ça veut dire mardi prochain ?
8	J	Voilà, exactement mardi prochain.

La professionnelle commentera le choix de cette séquence d'activité : « *Quand j'ai compris que nous pouvions choisir une séquence de notre activité pour « instruire » le sosie, j'ai pris la décision de parler de la prospection commerciale, aussi appelée le « bud » au sein de mon entreprise. Au moment de la crise financière et économique, le « bud » est devenu un critère d'évaluation essentiel pour nos managers et donc une contrainte à respecter afin d'éviter d'être licencié* ». L'aspect commercial de l'activité de la consultante en recrutement apparaîtra dans l'instruction, moins sous la forme de la prospection de clientèle initialement envisagée par la professionnelle qui avait cette séquence en tête, mais à propos de la lecture matinale des mails en vue de repérer et traiter le « message important » (231).

IV) 1. Modèle actantiel à partir de la retranscription de l'instruction au sosie, l'emprise de l'entreprise : l'ordre du présent accepté

Nous allons, à partir des matériaux choisis, réaliser un premier modèle actantiel. Nous allons nous centrer sur la première action à réaliser le matin, que la professionnelle transmet au sosie. Il s'agit, dans le contexte de travail que nous avons évoqué précédemment, avec en toile de fond la crise financière, de prendre connaissance des mails les plus urgents afin, en fonction de leur importance, de pouvoir engager le travail à suivre.

³¹ C'est nous qui soulignons en gras ce passage qui sera commenté après-coup.



Nous allons, comme nous l'avons fait pour les cas précédents, revenir pour chaque actant sur les traces écrites qui nous ont permis de réaliser ce modèle actantiel.

Le sujet :

Le sujet est ici **la professionnelle J**. Les contraintes contextuelles et organisationnelles pèsent si lourdement sur le sujet que la dimension personnelle du métier est ici écrasée par la dimension impersonnelle. La menace de licenciement est si présente, si génératrice de peur, que la conformité aux attentes managériales met en sourdine la réalisation de sa dimension personnelle pour J. Le métier est ici dans un mouvement entravé, contrarié, orienté par la crise financière et il peine à s'exprimer autrement qu'en conformité à la prescription. L'impersonnel est ici tournée vers la survie de l'entreprise au risque pour le métier de J de « dégénérer en face à face ravageur entre un exercice *personnel* solitaire et des injonctions *impersonnelles* factices » (Clot, 2008, p. 260). J. l'exprimera ainsi : « *Lorsque j'ai passé l'instruction au sosie en décembre dernier, j'étais en pleine période d'incertitude, confrontée au risque permanent d'être licenciée (...). J'ai pris quelques notes sur mon état d'esprit deux semaines avant mon instruction au sosie, je pense qu'il peut être intéressant de les rapporter ici : Je suis dans une phase très difficile au bureau. Je suis usée par les réorganisations constantes et les luttes de pouvoir interne. Je suis abasourdie par la nature complètement incompréhensible du travail. J'ai l'impression d'être sur des sables mouvants. Je n'ai aucun repère, aucun référent. J'ai l'impression que ma boîte c'est le « bateau ivre », on avance sans*

que personne ne sache définir le cap. J'avoue qu'après les séries de départs négociés ou non, volontaires ou non, c'est aussi le radeau de la méduse ? Bref, c'est un champ de ruine où je perds chaque jour mes illusions, mon enthousiasme et mon courage. C'est un monde où il faut apprendre à courber l'échine envers les plus hauts et écraser ses égaux. C'est le lieu où la qualité tant de fois vantée est pourtant si vite oubliée, où le chiffre règne en maître, où on ne compte pas en êtres, mais en têtes et surtout en production par tête ». L'incompréhension du travail tel qu'il est imposé abasourdit le sujet et la soumission à la réalité externe, au risque de licenciement, le prive de son illusion, de son enthousiasme et de son courage, en somme, des ressorts vitaux du développement de la dimension personnelle du métier.

L'objet de la quête du sujet, ce qu'il faut que le sosie fasse pour remplacer le professionnel :

L'objet est ici doublement emboîté. Pour qu'il y ait objet, il convient de préserver les conditions de sa présence : éviter le licenciement. J l'énonce ainsi : « (...) *le conformisme a pris le pas sur le métier, sur le travail lui-même. Il l'étouffe. Je n'agis pas pour que mon travail soit bien fait, pour qu'il ait du sens, je m'agite dans tous les sens pour plaire à mes chefs et éviter de me faire virer* ». Et, pour éviter d'être virer, il convient de poursuivre une autre quête : Faire du chiffre. « *La finalité du travail des consultants dans mon entreprise est clairement liée au montant du chiffre d'affaire réalisé... Le chiffre d'affaire est très important pour l'entreprise. Notre manager nous demande une à deux fois par semaine quel notre chiffre d'affaire et le communique à son chef. Il nous rappelle régulièrement que nous devons atteindre un objectif financier. Nous recevons plusieurs fois par semaine un tableau récapitulatif et comparatif du chiffre d'affaires atteint par chaque équipe de consultant en France. Ce tableau nous rappelle la cible à atteindre au niveau national. Chaque mois, un tableau intitulé la « league table » propose un classement de l'ensemble des consultants de l'entreprise selon leur chiffre d'affaires du mois écoulé et leur chiffre d'affaires sur l'année fiscale en cours* ». L'objet de la quête, une fois écarté le licenciement, est donc de faire du chiffre pour à nouveau éviter d'être en bas de ce tableau, ce qui signifierait que la menace du licenciement est de retour.

Le destinataire :

Ce qui pousse le sujet à agir est ici très clairement l'entreprise, mais aussi le sujet lui-même qui se pousse à faire ce qui est attendu par ses managers pour préserver ainsi sa place, et plus largement pour protéger sa survie financière. La peur pousse ici le sujet à l'action : « *Lors des*

questions suite à l'instruction, j'explique que je clique sur les icônes comme on me l'a demandé mais que je ne sais pas à quoi ça sert. En échangeant sur ce thème un peu plus tard, j'ajoute : « on me demanderait de faire la danse du ventre, je le ferais sans doute ». Cette phrase n'est pas juste une plaisanterie pour faire rire notre groupe. Je me rends compte maintenant que dans la panique liée à la peur d'être licenciée, je me suis mise à accepter n'importe quoi, pourvu qu'on me fiche la paix ».

L'adjuvant :

L'unique adjuvant dans cette quête du chiffre d'affaire est externe. A l'interne, nous l'avons vu, les consultants sont classés en « production par tête », et l'invitation à « écraser ses égaux » est forte par le système concurrentiel mis en œuvre par l'organisation et le management. Ce qui aide donc le consultant dans cette course est celui pour qui on devrait travailler : le client. Et plus particulièrement, parmi eux, ceux qui retiennent les candidats proposés pour un poste et qui aident ainsi la réalisation des objectifs fixés au consultant. *« Notre cabinet fonctionne « au succès », ce qui signifie que nous ne facturons nos clients qu'à partir du moment où le candidat prend effectivement son poste au sein de l'entreprise cliente ». L'adjuvant est alors **la facturation** d'un acte commercial abouti.*

L'opposant :

L'opposant direct dans le cadre de l'instruction est, comme dans les cas précédents, **le sosie**, mais il n'est pas seul. On retrouve dans cette classe actantielle l'autre face de l'adjuvant, **la non-facturation**. *« En cas de défaillance du candidat ou d'annulation du client, nous ne facturons rien. La non-facturation pour l'une de ces raisons est donc très mal vécue. Elle réduit à néant les efforts du consultant pour trouver le bon candidat, le rencontrer, organiser les entretiens avec les clients et assurer le suivi du processus ».*

Nous ne développerons pas, comme dans les cas précédents, plus avant, le couple adjuvant-opposant. Nous y reviendrons après le repérage du processus cathartique. En effet, l'opposition de sentiments contradictoires, dans l'analyse de ce cas, présente une variation à remarquer par rapport aux situations précédentes. Le processus cathartique semblait ici être engagé préalablement à l'instruction au sosie, même s'il s'est réalisé dans le cours de l'instruction. Le point de départ de la montée en puissance pourrait être lié au début du dispositif de formation lui-même, début de « l'intervention ». La professionnelle, nous l'avons vu, avait commencé après la présentation du cadre de formation, de la méthode, à prendre des notes, à regarder un peu autrement son activité. Elle n'était pas « pour nous ce

praticien devenu réflexif, si souvent vanté³², mais plutôt celui qui ne réfléchit plus tout à fait comme avant, ce qui suppose qu'il n'était pas, auparavant, un « opérateur naïf », pour reprendre le mot de Faïta³³ » (Clot, 2008, p.35).

IV) 2. Point cathartique, cultivé par le sosie, au nœud du drame de J : gagner de l'argent mais pas à n'importe quel prix

Comme nous l'avons dit, la montée en puissance de la catharsis semble pour J avoir débuté en amont de l'instruction au sosie, mais atteint un point culminant dans le courant de l'instruction. C'est encore, comme dans les cas précédents, au cœur même de l'objet de l'activité de J. qu'il prend source. Les mails importants, ceux à repérer pour les traiter au plus vite le matin, sont le creuset de la fusion, de la transformation des sentiments contradictoires à propos de l'objet de l'activité. Nous citerons un passage un peu long de l'instruction au sosie, dans lequel cette ambivalence des sentiments à propos de l'objet est poussée à l'extrême sur les deux versants de la même activité :

250	S	D'accord, donc je cherche d'abord euh les clients
251	J	Les clients [en parlant en même temps que le sosie]
252	S	Je regarde. Qu'est-ce qui peut faire que je sois obligée de traiter dans dans le contenu d'un message, d'un message, qu'est-ce qui peut m'être...
253	J	Alors euh [coupant le sosie et hésitant]
254	S	Peut m'être demandé qui ferait que je sois obligée de traiter tout de suite
255	J	Alors euh. Ce que tu vas devoir traiter tout de suite c'est si jamais tu as euh mis un candidat, placé un candidat au sein d'une entreprise euh et que le candidat euh [voix inquiète, bouche sèche] ³⁴ décide de partir par exemple. Ca c'est vraiment très très urgent [insistance sur le mot ça]. Dans ce cas là, tu dois immédiatement appeler ton client [insistance sur le mot immédiatement]
256	S	D'accord
257	J	Pour échanger avec lui
258	S	Si euh...
259	J	Ca n'arrive pas souvent hein, ça n'arrive quasiment jamais même [la dernière phrase est prononcée en même temps que le sosie qui a repris la parole à ce moment là]
260	S	Si c'est un candidat qui me met un message en disant qu'il va quitter une entreprise où je l'ai placé
261	J	C'est pareil. Il faut l'appeler tout de suite
262	S	Je l'appelle

³² Clot se référant à Schön

³³ Clot se référant à Faïta

³⁴ C'est nous qui soulignerons en gras, dans cet extrait d'instruction, les marqueurs de la montée en puissance du phénomène cathartique.

263	J	Il faut essayer de comprendre ce qui se passe tu vas l'appeler tout de suite vraiment de manière euh assez urgente. Parce que tu dois essayer de comprendre vraiment ce qui se passe [la voix dérape complètement sur l'expression « ce qui se passe ». Plus de salive du tout, il semble presque que je pleurniche. Puis sur le mot suivant, « comprendre », je reprends ma salive et reprends une voix plus souriante] . Comprendre pourquoi il veut il veut quitter l'entreprise, comprendre aussi euh [court silence] si tu peux [insistance sur le si], euh faire quelque chose. Pour que la situation s'améliore pour que la situation s'améliore au sein de l'entreprise pour qu'il puisse y rester. C'est vraiment important. Parce que ton long... pour pouvoir placer un candidat dans une entreprise. Si ça échoue alors que le candidat est arrivé dans l'entreprise, c'est un échec pour tout le monde. C'est un échec pour toi bien sûr, c'est un échec pour, enfin c'est un échec financier pour ton entreprise parce que tu vas devoir prendre du temps pour remplacer le candidat. C'est un échec énorme pour l'entreprise avec laquelle tu travailles. Ca te donne une mauvaise image euh c'est... [ton explicatif, très clair, sérieux]
264	S	J'ai tout ça en tête ?
265	J	Ah ouiouioui...
266	S	Quand je regarde mes mails euh...
267	J	Ah ouiouioui, t'as une grosse pression si jamais tu vois un mail d'un candidat qui refuse un poste [ton souriant presque sur le mode du rire]. Ca c'est sûr
268	S	D'accord
269	J	Enfin, pas qui refuse un poste mais qui veut s'en aller après.[parlant presque en même temps que le sosie qui essaie de reprendre la parole]
270	S	Un candidat qui veut s'en aller d'un poste et un client qui veut pas garder un candidat. Ca c'est les deux...
271	J	C'est vraiment les deux choses euh... Oui [plus fort sur le oui], qui sont vraiment euh...
272	S	Je cherche ça le matin, si je trouve pas euh
273	J	Alors après tu as d'autres choses que tu vas chercher qui sont importantes [ton très serein, enjoué]. Là je t'ai parlé du... du cas le... le plus catastrophique après tu as d'autres choses qui peuvent être beaucoup plus agréables qui sont l'inverse : un candidat qui accepte une offre, un client qui va proposer un poste à un candidat ³⁵
274	S	Ça c'est aussi important. Je le traite avant mon thé ?
275	J	Oui oui oui bah oui parce que si jamais le client te dit « voilà on a réfléchi, on va prendre le candidat. C'est vraiment très important que tu puisses appeler le candidat tout de suite. Lui il attend la réponse. Il... il a envie de savoir [le tout sur un ton rapide et enjoué]
276	S	Là, j'ai pas d'heure, je peux appeler dès neuf heures ?
277	J	Oui ouioui. Quand c'est des candidats qui sont en recherche d'un poste tu peux les appeler tôt le matin, ils sont contents d'avoir la bonne nouvelle. Y a pas de y a pas de soucis [le tout sur un ton très enjoué, souriant, content]
278	S	D'accord, donc, je cherche tout ça, ça veut dire que finalement, je lis pas les noms, je vais regarder tous les mails.
279	J	Bah en fait, tutu, c'est des mails quand même qui sont pas euh... [silence]

³⁵ C'est nous qui soulignons en gras ce passage qui retient les deux réalisations opposées de cette même séquence d'activité. Les évoquer conjointement ravive, pour J, les sentiments contradictoires qu'elles soulèvent.

		extrêmement fréquents. C'est des mails qui n'ont euh... que tu ne reçois pas tous les matins.
280	S	Et comment je les reconnais, j'en reçois combien par jour ?
281	J	Alors euh, tu vas, euh c'est très variable. Tu vas recevoir entreee ... entre... 5 à 10 mails pour les journées où tu reçois peu de mails et puis tu peux en recevoir quarante ou cinquante. Sachant que ta messagerie contient des mails qui ne sont pas importants et que il va falloir aussi faire attention. Chaque fois qu'un candidat est placé dans l'entreprise et donc il y a 300... euh [silence] à peu près 350 personnes dans l'entreprise. Chaque fois qu'un client est placé dans l'entreprise, un mail est envoyé à l'ensemble des consultants pour dire : [insistance sur le mot dire] [silence qui sonne comme une annonce] « ce consultant vient de placer un candidat pour telle somme d'argent, tel mois avec tel client. Donc tu reçois à peu près quinze mails de ... consultants qui ont placé des candidats. Et ça, c'est pas important. [ton un peu agacé]
282	S	J'le vois parce que ça vient de mon entreprise qui envoie ça donc ceux-là, je vais les sélectionner ?
283	J	Oui ouioui, là tu le vois parce que ça vient de ton entreprise. Tu le vois parce que c'est toujours [insistance sur toujours] le même type de mails avec le nom du consultant, le nom de l'entreprise, l'argent que ça a rapporté, le mois auquel le candidat commence et ensuite dans le corps du mail, bah des petits dessins des machins, des félicitations [ton un peu méprisant]
284	S	Ça, ça ?
285	J	[reprenant et coupant assez sèchement] Bah ça, ça n'a aucune importance . Euh pour ton travail
286	S	Ça n'a aucune importance ?
287	J	Non, c'est sympa quand c'est tes collègues et tu vas dire bravo, mais euh sinon, t'effaces tout quoi
288	S	Ah d'accord, ça sert en fait à... m'informer que mes collègues ont fait quelque chose euh...
289	J	Oui
290	S	De bien, voilà
291	J	Ça sert à créer une émulation entre les équipes, à montrer que l'équipe machin est très douée parce qu'ils ont placé tant de candidats, que l'équipe truc heu a réussi à faire un gros contrat euh et quand tu euh places un candidat euh ton équipe veut absolument que tu envoies le mail, enfin qu'un mail soit envoyé pour toi. Donc ton manager ou une de tes collègues te fait un mail pour te remercier, te féliciter ... et aussi [insistance sur ces mots], pour montrer que l'équipe assurance a fait un poste et que on est présent sur le marché et que...
292	S	Mais ça mardi matin, c'est pas très important
293	J	Bah non, ça n'a aucune importance. Honnêtement, tu ne les regardes plus ces mails là. T'en as reçu des milliers depuis que tu travailles, donc heu...

Le passage est très contrasté, la professionnelle passe de la catastrophe du contrat qui ne se fait pas, dit « en pleurnichant », au ton très enjoué du candidat placé qu'il faut prévenir, dit avec joie, au silence avant l'annonce du gain chiffré que représente ce placement, et au ton méprisant pour parler de cette stratégie de félicitation à vocation d'émulation. Ces annonces

des succès chiffrés des autres retiennent la contradiction de l'activité pratique, « ça n'a aucune importance » répètera J, mais son commentaire reviendra sur l'incidence de ces annonces :

« Le tableau récapitulatif du chiffre d'affaires atteint pour chaque bureau, donne également le chiffre d'affaire moyen réalisé par consultant dans chacune des équipes. En un coup d'œil, on sait immédiatement qui est rentable et qui ne l'est pas. Lorsque l'on entre dans l'entreprise, on nous explique que pour être rentable un consultant doit produire 12 500 euros par mois. Des tableaux Velleda sont fixés au dessus de chaque bureau. On doit écrire dessus notre chiffre d'affaires pour le mois en cours et les trois qui suivent. En arrivant sur un open-space, on peut donc directement savoir qui est rentable et qui ne l'est pas ».

Quant aux deux faces de l'activité, entre échec et succès, la professionnelle est aux prises à des sentiments contradictoires. Elle les analyse ainsi : *« L'angoisse est donc à son comble quand je reçois un mail du client (236 à 238). Je suis tellement obsédée par les noms des clients que je les reconnais de façon immédiate. La vision du nom entraîne une réaction presque physique. Je me jette alors sur le mail pour le lire (...) Le tour de parole 255 est assez révélateur de l'angoisse suscitée par la démission d'un candidat. J'ai du mal à parler, j'ai la bouche sèche. Cette angoisse là est très physique. Lorsque j'ai prononcé cette phrase devant la classe, j'ai ressenti toute la peur que j'avais pu connaître dans des situations réelles. Au tour de parole 263, le mot « échec » est répété cinq fois. Il contraste avec la phrase qui précède « c'est un travail très long pour pouvoir placer un candidat dans une entreprise ». En quelques secondes, on passe du travail très long, des efforts fournis à l'échec immédiat. Tout ce qui précède n'a servi à rien si le candidat démissionne. Au tour de parole 273, j'utilise le terme « catastrophique » pour désigner le moment où un candidat quitte l'entreprise dans laquelle je l'ai placé. Il y a une très grande insistance sur le caractère urgent des mails qui annoncent le départ d'un candidat. Cela se traduit aussi dans la confusion de mes propos à ce moment. La phrase « tu vas l'appeler tout de suite vraiment de manière euh assez urgente », au tour de parole 263, illustre parfaitement mon degré de panique. La durée de ma prise de parole est aussi significative. Je parle beaucoup et très vite. Je ne me laisse pas interrompre par le sosie, je décroche, je ne l'écoute plus du tout. Je suis obnubilée par le départ du candidat (...). J'ai beaucoup repoussé l'analyse de cette partie de mon sosie,(...) ça m'a été franchement pénible. J'ai gardé trace de mes impressions du moment. Me replonger dans les angoisses et les incertitudes liées à ce job, c'est juste insupportable. Je préférerais mille fois faire autre chose. Cette angoisse, c'est la pire partie de mon boulot, c'est ce que j'essaie à tout prix d'oublier depuis que je travaille et qui me poursuit où que je sois. (...) Ce passage sur les « catastrophes » qui peuvent se produire dans*

l'entreprise est suivi par un passage sur les bonnes nouvelles. La façon dont je présente les bonnes nouvelles reproduit bien la chronologie selon laquelle je consulte mes mails le matin, je regarde d'abord s'il n'y a pas de mauvaises nouvelles, et c'est seulement ensuite, quand je suis rassurée que je cherche les bonnes. L'expression « choses agréables qui sont l'inverse » renforce bien cette idée du tout ou rien, du succès ou de l'échec, sans aucune demi mesure possible ».

La situation d'instruction au sosie stimule, exacerbe, au point d'en revivre physiquement les effets, cette montée en puissance des sentiments contradictoires liés à l'activité : *« J'oscille donc entre deux possibilités, un sentiment de toute puissance qui me fait croire que je suis capable d'infléchir la décision du candidat que je peux décider des événements, les prévoir, et le pendant de ce sentiment là, c'est-à-dire l'impression que je suis responsable de tout ce qui arrive, responsable et coupable. De là découle un narcissisme exacerbé ou au contraire une perte de confiance qui s'accompagne de honte³⁶ ».*

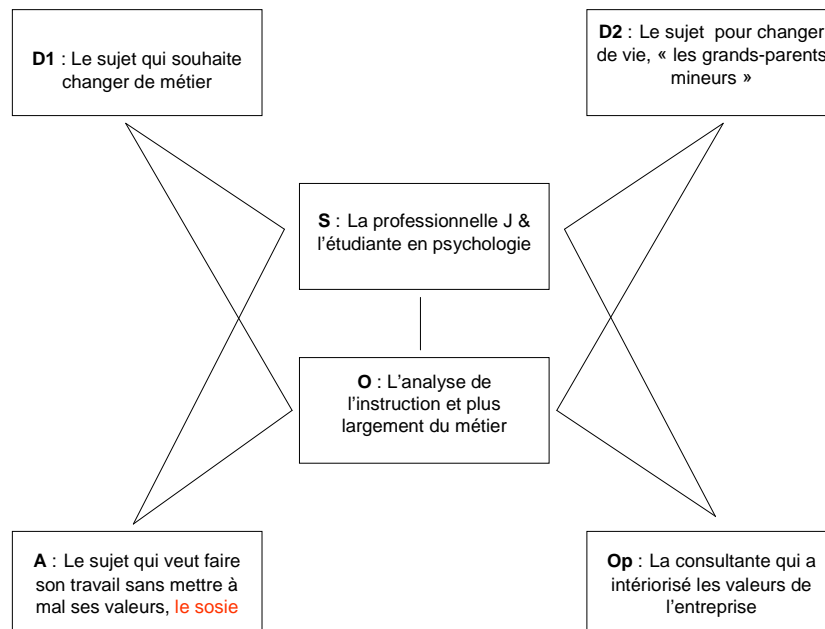
Dans le passage d'instruction cité précédemment, la montée en puissance des sentiments est repérable, comme dans les cas précédents à partir des marqueurs émotionnels présents dans la situation, mais surtout repérables parce qu'ils ont laissé leurs traces, que la professionnelle retranscrit dans les didascalies. Les silences sont présents, comme dans les cas précédents, ainsi que les traces émotionnelles physiquement ressenties et rapportées. La contradiction est, ici, peu poussée par le sosie, elle éclate d'elle-même à propos du contenu des mails : bonnes ou mauvaises nouvelles. **C'est plutôt du côté des sentiments qui y sont associés que le sosie poussera la contradiction** en demandant si les mails de félicitation servent à informer que « les collègues ont fait quelque chose de bien », renvoyant J à l'évaluation de son propre chiffre d'affaire dont elle dira après-coup : *« Malgré quelques hésitations, et l'illusion de ne pas être totalement conforme à la politique maison, je me rends compte maintenant, que j'ai quand même intégré la plupart des priorités de mon entreprise. Au tour de parole 283, je semble être critique par rapport à la politique des mails de félicitation. J'emploie des termes péjoratifs pour décrire « des petits dessins des machins... des félicitations ». C'est vrai qu'au moment de passer le sosie, j'étais très en colère contre ce genre de pratiques. Et pourtant, ce que je ne dis pas dans l'instruction c'est que depuis que je travaille, je conserve tous les mails de placement qu'Elsa [une collègue] et moi-même avons réalisés. (...). Je crois que je me suis laissée griser moi aussi par la valorisation de mon ego lors des réussites. Je me souviens très*

³⁶ Dans la perspective d'un corpus relativement homogène, nous avons décidé de sélectionner nos matériaux à partir de tonalités de sentiments évoqués proches de la honte. C'est pourquoi, comme pour les cas précédents, nous soulignons ce passage en gras

bien avoir été très fière de gagner une console de jeu en participant à un challenge commercial, ou avoir été photographiée par mon chef en sonnant ma première cloche [pratique qui consiste à sonner une cloche au centre de l'open-space quand on place un candidat]. Je me rends compte maintenant combien ces petits évènements anodins m'ont amenée à faire progressivement mienne la politique de l'entreprise, au point de me retrouver en conflit avec mes propres valeurs et de vivre dans l'angoisse permanente de l'échec ».

IV) 3. Effet de la catharsis, nouveau modèle actantiel : l'ordre du présent refusé par J.

Comme dans les cas précédents, l'effet de la catharsis sera proposé à travers un second modèle actantiel, réalisé à partir des traces écrites de l'analyse que fait J. Le point cathartique repéré dans la partie précédente autour du conflit entre les sentiments contradictoires liés à l'intériorisation de la politique de l'entreprise et les valeurs personnelles, déterminera pour nous le point de départ de ce nouveau modèle actantiel. Nous allons revenir précisément sur les traces écrites qui nous ont permis de déterminer les actants de ce nouveau modèle actantiel.



Le sujet :

Comme dans les cas précédents, c'est dans la posture d'**étudiant** que J. analyse l'activité transmise au sosie. C'est cette séparation possible entre la professionnelle J., réalisant au quotidien l'activité transmise, et sa mise à distance, ce décollement de soi, que la méthode des instructions au sosie permet, qui engage cette analyse du métier. Il est envisagé ici, comme objet de la réalité extérieure et, par conséquent, la professionnelle peut l'utiliser à d'autres fins, dans une autre perspective. Ce va et vient, entre réalité extérieure et réalité intérieure, sollicité par le cadre méthodologique, soutient ici encore, comme dans les cas précédents, une activité particulière. En tentant de démontrer si cette activité est une activité transitionnelle, au sens que nos confrontations théoriques nous ont permis de définir, ces modèles actantiels d'un présent refusé, d'un présent non nié mais pouvant retenir d'autres destins que ceux de la répétition, d'un « à venir », donnent à voir comment cette activité affranchit les sujets de la domination de la réalité extérieure. Cet affranchissement est, pour J., fortement lié à son engagement en formation. Elle l'analyse ainsi : *« Peut-être que les cours au CNAM me permettent de rejouer ce que je n'ai pas pu faire au moment de mes études. Je me suis souvent dit que l'école de commerce m'avait permis de trouver une place, un emploi stable, un CDI. En faisant une école de commerce, j'ai peut-être voulu me rassurer, être sûre de faire quelque chose que je maîtrisais et qui m'éviterait le chômage de manière plus sûre. Lorsque j'ai commencé à travailler en cabinet de recrutement, j'étais contente d'avoir un CDI et en même temps, je me suis très vite rendue compte qu'il allait falloir que je fasse autre chose. Deux ans à peine après avoir commencé à travailler, je me suis inscrite au CNAM. Maintenant que j'ai une place, que je suis en CDI, j'ai l'impression de prendre enfin le temps de faire des études qui me plaisent.*

L'objet :

Ce que J. cherche à faire est, comme pour tous les cas précédents, l'analyse de son activité et plus largement de son métier pour mieux éprouver celui pour lequel elle se forme. A travers cette analyse elle est prête à *« enfin prendre le risque de faire des études plus déraisonnables »* espérant par là trouver *« une place qui me plaît vraiment »* et *« peut-être enfin me dire que j'ai trouvé MA place »*.

Le destinataire :

Comme dans les cas précédents, le destinataire est **le sujet lui-même**, engagé dans cette formation hors temps de travail, pour se faire plaisir ou bien, comme le dit J., dans l'espoir de

trouver SA place. Le changement de vie souhaité, comme pour l'ensemble des professionnels cités, pousse J., à emprunter les voies d'études susceptibles de conduire à un nouveau métier.

Le destinataire :

Dans le cas de J., Nous pouvons observer une petite variation par rapports aux cas précédents. En effet, si le destinataire premier était, dans les situations analysées, clairement **le sujet lui-même** dans les seconds modèles actantiels, ici, ce que fait J. est certes pour elle, mais dans la perspective d'une congruence, d'un respect, des transmissions familiales ou, pour le dire autrement, pour se sentir en accord avec son histoire. Là où dans les cas précédents, après la transformation des sentiments liée à la catharsis, apparaissaient des destinataires élargis, débordant les destinataires directes de l'action pratique des professionnels, ici, cet élargissement est également présent mais en direction de personnages familiaux de J. :

« Cette question de l'argent, j'ai essayé de la mettre en perspective avec mon histoire familiale. J'ai l'impression que sur les trois générations qui me précèdent, ma famille a connu une sorte d'ascension sociale. Mes arrières grands-parents paternels étaient mineurs de fond. Ma grand-mère me le répète souvent. Ils étaient courageux, mais c'était très dur. C'est important d'être contente de ma situation par respect pour eux. Mon grand-père est devenu typographe à l'imprimerie nationale, ça lui a permis de faire vivre sa famille. Du côté maternel, mon grand-père était employé à la DDE, ma grand-mère femme de ménage dans les écoles primaires. Mes deux parents sont devenus instituteurs. Mon père m'a expliqué qu'il avait passé le concours en classe de troisième ce qui lui avait permis de recevoir une bourse pendant toute sa scolarité. (...) Progressivement, mes parents ont gagné plus d'argent. Finalement depuis trois générations, j'ai l'impression que notre famille vit mieux sur le plan financier. Ma grand-mère m'a dit un jour qu'elle était contente de ce chemin parcouru. La seule chose qui pouvait lui faire peur c'est que cette tendance ne s'inverse. Je pense que ce souvenir des arrières grands-parents mineurs, de la lente ascension pour me permettre à moi de faire des études, d'avoir le choix, de bien vivre, je la conserve en moi. Je pense que c'est peut-être aussi pour ça que le salaire semble important. Ce que je n'ai peut-être pas compris à l'époque c'est que la transmission familiale dépasse de beaucoup cette histoire d'argent et d'ascension sociale. Je me rends compte aujourd'hui que le message est double : Gagner de l'argent, peut-être, mais pas à n'importe quel prix ». Nous verrons que ces destinataires surgissent dans son analyse par la voie de la lutte entre opposant et adjutant.

Le couple adjuvant opposant :

Comme pour les situations précédentes, nous traiterons conjointement ce couple d'actant du fait du conflit dramatique que leur lutte réalise dans l'activité psychique du sujet. **L'adjuvant** est ici, dans cette activité d'analyse, **le sujet qui cherche à faire de son travail de consultant sans mettre à mal ses valeurs, en faisant du travail de qualité** : « *Je préfère passer moins de temps en prospection commerciale mais travailler de façon vraiment sérieuse sur les postes qui me sont confiés. Je préfère passer plus de temps avec les candidats. Même si cela n'est pas requis par mon entreprise, j'aime bien essayer de les aider dans leurs recherches. Quand je vois un candidat si je peux l'aider à mieux présenter son CV ou lui donner quelques conseils pour mieux réussir ces prochains entretiens, j'aime bien prendre quelques minutes pour l'aider* ». Faire un travail de qualité, avoir le sentiment de faire du bon boulot, passe par ces « quelques minutes pour l'aider ». Mais la lutte est violente pour le sujet, car pour **l'opposant, la consultante qui a intériorisé la politique de l'entreprise**, ces minutes sont un temps précieux qui détourne du but, faire du chiffre : « *Après m'être rendue compte que j'avais cherché à préserver l'image de mon entreprise je me suis demandée si j'avais encore un libre arbitre au sein du cabinet. Qu'en est-il de ma liberté ? C'est dans cette perspective que je me suis rendue compte que j'avais fini par faire mienne la politique de mon entreprise. Le tour de parole 349 m'a interpellé par sa confusion. Mes propos ne sont pas précis, en relisant, j'ai l'impression que je « tourne autour du pot ». Je parle de « candidats avec lesquels je suis en relation directe ». Cette expression n'est pas très claire, je suis en contact direct avec une multitude de candidats. Ensuite je bafouille « les candidats que tu as déjà rencontrés plusieurs fois qui vont... Enfin que toi tu as rencontrés une fois, mais que le client a déjà commencé à rencontrer, qui sont en en pourparlers pour un poste ». Seule la dernière partie de la phrase reflète la vérité. La vérité c'est que je reconnais tout de suite les mails des candidats qui sont en « pourparlers », c'est-à-dire qui vont peut-être signer un contrat et me rapporter du chiffre d'affaires. Grâce à eux, je vais pouvoir sonner la cloche, avoir mon mail de félicitation, augmenter mon salaire et préserver mon emploi* ». Cette lutte entre actants, adjuvant et opposant, s'ancre, comme dans toutes les analyses précédentes, dans la réalité pratique, au cœur de la tâche, ici le tri des mails importants. La tâche précise et détaillée qui est transmise au sosie est le point de départ de la montée en puissance du processus cathartique. Les sentiments contradictoires, qu'elle inspire à ce couple d'actants, portent en eux la transformation possible de leur contenu, une reconfiguration désormais envisageable.

Le sosie est adjuvant après avoir été opposant, un adjuvant pour l'analyse. Il est un révélateur qui permet à J. de revenir sur le fait qu'elle avait cherché à « *préserver l'image de mon entreprise* » quitte à en perdre sa liberté.

IV) 4. La transformation des sentiments contradictoires : activité transitionnelle, créative, permettant la fin d'une relation de soumission ?

La fin de la relation de soumission passe pour J. par l'entrée dans le modèle actantiel de ces nouveaux destinataires, personnages de son histoire. Ils se rappelleront au sujet pour finalement lui donner les moyens de penser que, ne plus se soumettre totalement à l'environnement empiétant de l'entreprise, passe par le fait de pouvoir le penser. « *Je pense qu'en fait ça me fait mal au cœur de prendre conscience que moi aussi, je suis essentiellement intéressée par les candidats utiles, ceux qui peuvent me rapporter de l'argent. Les autres, je pourrais les appeler plus tard, lorsque j'aurais bu mon thé. Cette façon de travailler est en conflit direct avec mes valeurs, mes idéaux, mon histoire personnelle. (...) Et ça, je n'en suis pas fière. J'ai du mal à me reconnaître là-dedans, ça ne me correspond pas* ». La professionnelle, associera la fin de cette relation de soumission au dispositif de formation lui-même : « *Le sosie m'a aidée à me dégager des sentiments de honte ou de culpabilité qui pouvaient m'habiter quand je transgressais certaines règles informelles mises en place par les managers. Je pense que je commence à prendre du recul par rapport à la logique d'entreprise. L'instruction au sosie m'a permis d'ouvrir les yeux. Après tout, je ne suis pas une « grosse fainéante » qui compte ses jours de congés, je suis en train d'apprendre un nouveau métier au CNAM. J'ai fait un choix, celui de suivre une nouvelle voie* ».

J. est engagée depuis plusieurs années dans cette formation hors temps de travail. On peut attribuer au dispositif de formation, mais surtout au cadre méthodologique mis en œuvre avec la méthode des instructions au sosie, une fonction transitionnelle liée à la re-présentation de l'activité. L'activité transitionnelle à laquelle se livre J., tout comme les sujets des autres situations analysées, produit un sens nouveau dans le cadre de leur reconversion professionnelle : « pouvoir retrouver dans ce qu'ils font ce sujet défendable à leurs yeux qui ne triche pas avec le réel au nom des idées reçues et des arrangements du moment. Autrement dit, reconnaître dans ce qu'ils font, ensemble ou seuls, une certaine « vérité » de leur activité. En entendant par là, au-delà des actes qui « sonnent faux », une activité authentiquement

ournée vers l'efficacité dynamique du « bien-faire », une créativité engagée dans l'exploration de possibilités non encore réalisées » (Clot, 2008, p.267). Dans nos situations, où la reconversion professionnelle désirée impose aux sujets un retrait réel du collectif professionnel quotidien, le bien-être semble encore plus fortement relié au bien-faire. « Apprendre un nouveau métier », « suivre une nouvelle voie » dit J., quitter son métier la tête haute, pouvoir en faire autre chose parce qu'on s'est affranchi, sous l'effet de la catharsis, de la honte de ce que l'on fait.

V) vers un modèle structural du présent accepté

Nous allons, pour les quatre cas analysés, repérer les structures actantielles stables dans chacun des modèles actantiels du présent accepté, afin construire un modèle structural du présent accepté.

Le sujet :

Dans les modèles actantiels du présent accepté, pour les quatre cas analysés, **le sujet est toujours le professionnel**, et l'instance personnelle du métier se déploie largement en S comme nous l'avons vu.

L'objet :

« **Transmettre comment** », complété par la singularité des séquences d'activités de **chaque professionnel** est la forme commune en O.

Le destinataire :

Dans le cadre des modèles actantiels du présent accepté, nous trouvons une stabilité de la structure en position actantielle D1 avec **dans tous les cas, le sosie** ainsi que :

- Dans le cas de M : L'entreprise, les missions, les tâches
- Dans le cas de E : L'entreprise, l'argent
- Dans le cas de F : L'institution, les missions, les tâches
- Dans le cas de J : L'entreprise, le sujet pour ne pas être licencié

Pour l'ensemble des cas, « **l'entreprise** » ou « **l'institution** » selon le type d'organisation du travail est présente comme destinataire. Les missions et les tâches sont présentes dans deux

situations sur quatre, et peut-être pourrions-nous avancer que dans le cas de J. elles sont aussi présentes sous forme privative : la peur de leur perte. Nous retiendrons donc, au regard du cadre conceptuel sur lequel nous nous sommes appuyé dans la première partie de ce travail, que nous avons de façon massive et homogène, l'instance impersonnelle du métier en D1.

Le destinataire :

Dans le cadre des modèles actantiels du présent accepté, nous trouvons une stabilité de la structure en position actantielle D2 :

- Dans le cas de M : L'entreprise, le sosie
- Dans le cas de E : L'entreprise, le sujet chef d'entreprise, le sosie
- Dans le cas de F : L'institution, le sosie
- Dans le cas de J : L'entreprise, faire du chiffre d'affaire, le sosie

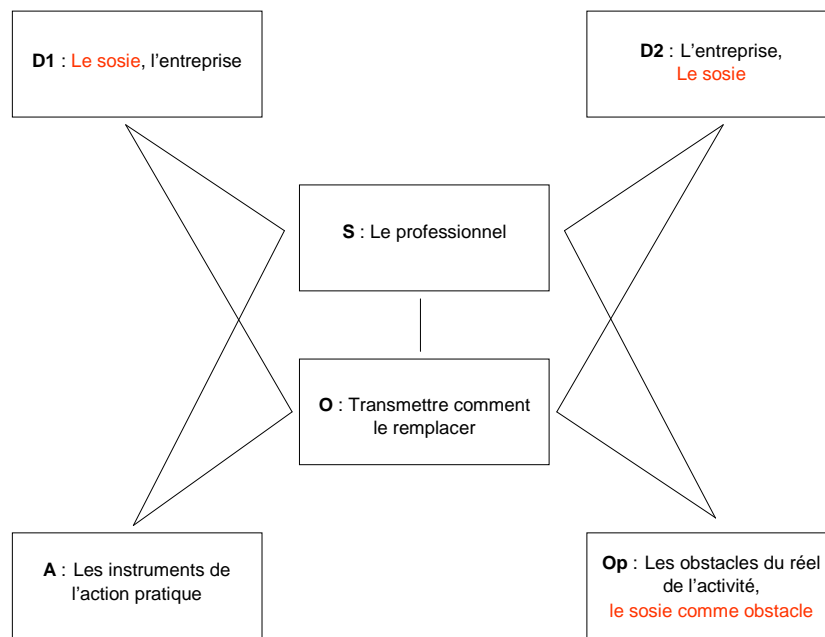
Nous avons une structure homogène et stabilisée où l'entreprise et le sosie sont destinataires de l'activité des professionnels. L'entreprise se trouve en position d'actant en D2 mais aussi en D1 dans les modèles actantiels du présent accepté. Celui qui pousse le sujet à agir et celui pour qui il agit sont le même actant mais occupant deux fonctions actantielles distinctes : D1 et D2. Pouvons-nous repérer là une structure permettant d'identifier l'ambivalence des actants D1 et D2 comme la source même de l'activité transitionnelle à venir ? Comme la mère qui, abandonnant le bébé, le pousse à utiliser les objets lors des activités transitionnelles, peut être identifiée comme destinataire (D1), elle est aussi celle pour qui le bébé s'emploie à supporter la séparation, la destinataire (D2) en somme de l'activité transitionnelle à venir. Elle abandonne et, simultanément, donne les moyens de supporter ce drame nécessaire, en laissant à portée de main du bébé des objets utilisables. Si celle qui abandonne et pour qui on doit s'en sortir, ces deux aspects de la mère, cette ambivalence qu'elle concentre, est source d'angoisse pour le bébé, elle contient aussi les ressorts de la résolution du drame par les occasions de sollicitude et de contribution qu'elle offre. Dans le cas de ces professionnels, l'ambivalence se caractérise par la présence en D1 et D2 du même actant : c'est l'entreprise qui prescrit l'action et elle qui en bénéficie. Cette structure actantielle laissant apparaître un même actant dans ces deux positions a été repérée par Ubersfeld : « Ainsi, la cité dans la tragédie grecque est quasi toujours en position de destinataire même si elle se retrouve aussi en position d'opposant et même si elle devient destinataire. Si nous prenons l'exemple assez clair d'Œdipe roi (...) c'est la cité qui mande expressément Œdipe pour chasser la peste d'Athènes en trouvant le meurtrier de Laïos. Mais contrairement à ce qu'affirme Greimas niant la possibilité de trouver le même X dans les deux positions de D1 et de D2, c'est à elle-même que la cité offre un

sacrifice expiatoire en contraignant Œdipe à pourchasser et à convaincre un criminel qui n'est autre que lui-même. (...) On voit ici comment c'est la place destinataire qui porte avec elle la signification idéologique du texte dramatique » (Ubersfeld, 1993/1977, p.67). **Dans nos situations, nous pourrions avancer que c'est l'entreprise qui porte la signification idéologique du drame ordinaire d'un sujet contraint pour changer de vie de changer de métier. Mandant le professionnel d'agir et ce faisant, s'offrant à elle-même le bénéfice de son action, l'entreprise est la toile de fond et mais aussi l'actant ambivalent du drame auquel est confronté le sujet.**

L'adjuvant commun à trois de nos quatre situations est l'expérience comme moyen d'action pratique qu'elle a permis de développer : le pouvoir, la science, la méthode, l'écrit, le caddie. Si, pour la quatrième, l'adjuvant est la facturation du placement, elle est aussi moyen d'action, moyen le plus efficace d'atteindre le but fixé : faire du chiffre. On peut alors dire que de façon stable, nous avons **en adjuvant, les instruments de l'action pratique** pour l'ensemble des cas.

Les opposants sont, quant à eux très divers, voir absents. On les trouve sous des formes variables : Mme Lopez, la tâche elle-même, la non-facturation et rien dans le cas de E. Qu'en conclure, comment faire de ces opposants si divers une catégorie ? Peut-être en les rattachant aux limites perçues de chaque sujet, à leurs points d'achoppement, aux butées du réel dans l'action pratique. Nous pouvons alors dire **qu'en opposant, nous trouvons les obstacles du réel de l'activité mais aussi le sosie comme obstacle, pour chacun des cas analysés.**

Ainsi, à partir des modèles actantiels du présent accepté, pour les cas analysés, nous pouvons dorénavant utiliser le modèle structural suivant pour toutes les situations du présent accepté.



VI) Vers un modèle structural du présent refusé

Nous allons repérer, après les bouleversements produits par la catharsis dans chacun des cas analysés, si de nouvelles structures homogènes et stables se dégagent et permettent d'envisager un modèle structural du présent refusé :

Le sujet :

L'ensemble des analyses de ces cas laisse apparaître **un sujet redoublé : Le professionnel et l'étudiant**. La séparation entre les occupations professionnelles et les préoccupations personnelles du sujet, semble après la catharsis, caractériser le redoublement du sujet dans le cadre de son activité transitionnelle. Cette position redoublée du sujet, ou encore ce double point de vue du sujet, pourrait contribuer à lui permettre de résoudre son drame personnel en s'essayant à être un autre pour soi-même. L'indépendance du sujet à l'égard de son activité professionnelle se gagnerait alors par l'acceptation en soi de l'expression toujours possible de celui qu'on a été. Le bébé peut toujours abandonner l'objet transitionnel, il restera malgré tout celui qui a utilisé, frotté, tel ou tel doudou, celui qui utilisait telle ou telle technique. Dans les cas de reconversions étudiés, si le sujet s'essaye à devenir le psychologue qu'il désire être, il devra rester cependant, encore un certain temps, professionnel dans son milieu. Mais la

rupture provoquée par l'activité avec le sosie est telle qu'une activité transitionnelle prenant l'activité ordinaire comme objet peut alors s'initier.

L'objet :

Le but de l'action³⁷ est, dans l'ensemble des modèles du présent refusé, l'analyse de l'instruction et plus largement du métier comme attendu et prescrit dans ce cadre de formation et ce, de façon homogène et stable pour tous, dans la perspective de **changer de métier**. Dans le cadre d'un sujet envisagé comme redoublé, le sujet de l'action serait bien l'étudiant en psychologie.

L'objet de l'activité³⁸ est, dans tous les cas étudiés, **changer de vie**. Se former à son futur métier de psychologue et ce faisant, changer son rapport à l'activité, au monde. L'analyse des cas précédents montre combien chacun découvre d'un autre point de vue son activité de travail ordinaire et élargit, par cette perspective nouvelle la portée de son action dans la réalité extérieure comme dans la réalité intérieure. Faire à partir de l'instruction et du commentaire, de ce que nous avons appelé une œuvre, une occasion de transformation de soi et du monde.

Le destinataire :

Celui qui pousse le sujet à s'engager dans l'analyse de l'instruction est, dans les quatre cas analysés, **le sujet lui-même**. L'engagement dans la quête de changement de métier est très conditionné à la dimension professionnelle de la vie. On peut dire que dans les quatre modèles actantiels du présent refusé, **le sujet à titre professionnel est en place de D1**.

Le destinataire :

L'un des destinataires est dans les quatre cas **le sujet lui-même**. C'est à lui-même qu'il destine ce changement de vie pour lequel il s'est investi. Le fait de vouloir changer de vie et faire ce qu'il faut pour cela, fait du sujet le destinataire de l'action.

L'institution de formation, via le professeur, est un autre destinataire institutionnel du travail de mémoire, dans tous les cas analysés.

D'autres destinataires s'invitent et s'expriment de façon plus variable et plus surprenante :

- Dans le cas de M : toutes « les Mme Lopez »

³⁷ Nous faisons référence ici aux apports que nos confrontations théoriques nous ont permis et notamment à Leontiev (.Deuxième partie, III) 2. 1.).

³⁸ Idem. (Deuxième partie, III) 2. 2).

- Dans le cas de E : toutes les Brigitte, « les mêmes opératrices »
- Dans le cas de F : toutes « les autres » (secrétaires), « mes pairs »
- Dans le cas de J : « les grands-parents mineurs »

Dans nos quatre situations, le destinataire n'est plus une personne propre, mais un personnage plus universel, une référence à un genre élargi de conduite.

Nous rassemblerons ces destinataires génériques sous l'idée que M, E, F et J se font du travail humain lorsque leur expérience propre est revisitée par ce dispositif d'analyse clinique de l'expérience et qu'ils s'approchent du métier de psychologue.

Le couple adjuvant-opposant :

Les actants de ce couple sont très indexés aux conflits des sentiments contradictoires que la catharsis a porté à son comble :

	Adjuvants	Opposants
le cas de M	La femme libre Le sosie	La prisonnière
le cas de E	Le psychologue L'analyste du travail Le sosie	Le consultant-expert Le commercial-chef d'entreprise
le cas de F	L'étudiante La secrétaire émancipée de la tâche Le sosie	La secrétaire soumise à la tâche
le cas de J	Le sujet avec ses valeurs personnelles Le sosie	La consultante avec les valeurs de l'entreprise

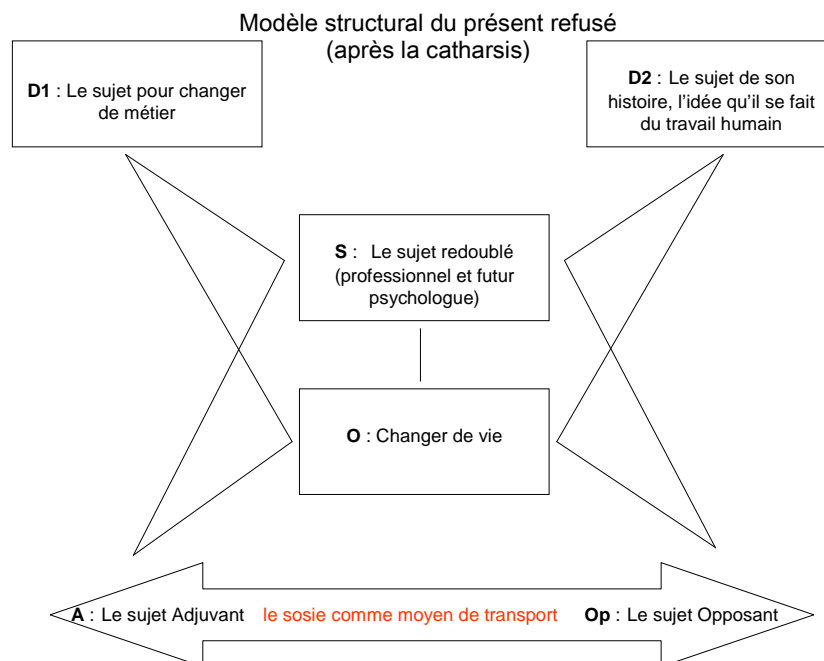
Il nous semble possible de reprendre là, à Greimas, le concept **d'axe sémantique**. Dans chaque couple adjuvant et opposant d'un même modèle du présent refusé, nous avons un point de vue unique. Il s'agit de la même dimension à travers laquelle « se manifeste l'opposition, qui se présente sous la forme de deux pôles extrêmes d'un même axe. (...) Nous proposons d'appeler axe sémantique ce dénominateur commun des deux termes, ce fond sur lequel se dégage l'articulation de la signification » (Greimas, 2002/1966, p. 20).

Cette possibilité de voir, dans l'opposition que le couple adjuvant-opposant incarne sous sa forme la plus extrême, le lieu même de la catharsis, et la purification du sentiment par sa conversion, à partir de l'œuvre, dans **un sentiment moins personnel que social (incarnés ici par les deux actants aux voix contradictoires)**, nous rapproche de la fonction que Vygotski, nous l'avons vu, attribue à l'œuvre. **Si le court-circuit se réalise là, entre les deux pôles extrêmes du même axe sémantique, il offre aux professionnels la voie purificatrice d'un sentiment social, puis d'une signification sociale. Le réalisé de chacun est subsumé,**

dépassé, transcendé. L'articulation de la signification dégagée laisse alors la place à d'autres sens. Dans tous les cas, retenons que l'adjuvant, comme l'opposant, sont deux actants qui expriment l'opposition de points de vue pris et de sentiments éprouvés par sujet.

Le sosie quant à lui, passant d'opposant dans le premier modèle à adjuvant ici, sera envisagé comme **moyen de transport sur cet axe sémantique**.

Ainsi, à partir des modèles actantiels réalisés à partir de l'analyse des cas présentés, nous pouvons dorénavant utiliser le modèle structural suivant pour toutes les situations du présent refusé :



Nous voyons dans ce modèle structural, que la situation polaire diamétralement opposée sur le même axe sémantique des actants, adjuvant et opposant, prime sur le contenu même. La forme de la contradiction dépasse, dans ce cadre d'analyse, le contenu même des oppositions que portent les voix intérieures et contradictoires, tour à tour transportées par le sosie, de la place d'opposant à celle d'adjuvant.

VI) Le cas de C. : Résolution des obstacles de l'activité ordinaire sans activité transitionnelle

C occupait un poste d'adjointe commerciale dans une société de gestion d'actifs, filiale d'une grande banque française au moment de l'Instruction au sosie. Elle travaillait au service commercial ayant en charge l'épargne salariale des salariés de grandes entreprises clientes.

Elle définit ainsi son poste : « *Le poste que j'occupais était à la fois un poste pivot (avec une forte composante de coordination entre les différents services en interne et en externe) et un poste très varié en termes de tâches : rédaction de documents juridiques, conseil juridiques aux clients, relations commerciales, rôle d'information et de coordination, réalisation d'opérations financières* ». D'emblée, une variation s'impose, l'usage de l'imparfait. Nous reviendrons au fil des éléments d'analyse que nous apporterons, sur cette variation.

VI) 1. Points de collision dans l'activité ordinaire

Nous ne pourrions construire cette analyse selon les trois temps précédemment utilisés pour nos analyses : présent accepté, catharsis, présent refusé et transformations. En effet, dans ce cas, les points d'obstacles, le saisissement du sujet, se trouvent au cœur de l'activité ordinaire et non dans le produit de l'activité de formation, dans ce que nous avons désigné comme œuvre (instruction, analyse et commentaire). Nous appellerons points de collision, ces obstacles, ces événements identifiés, surgis dans l'activité professionnelle de C. au moment de l'instruction au sosie et s'imposant à elle comme non-séparables du travail d'analyse attendu dans le cadre de sa formation. Nous rapporterons un extrait de l'instruction au sosie dans lequel l'instructeur dit au sosie qu'« *en ce moment, dans ta société, il se passe pas mal de choses* », des choses que le sosie appellera laconiquement « *l'affaire de ma société* » et que la professionnelle qualifiera, dans son instruction d'« *énorme affaire* » et dans son commentaire, de « *gigantesque fraude* ».

373	C	Oui ça a pu prendre du temps. Euh... t'essaies de lire un petit peu la presse parce que en ce moment dans ta société il se passe pas mal de choses, tu fais partie de la Société Générale, donc t'essaies de te tenir au courant de ce qui se passe pour...
374	S	La presse, je l'ai a portée de main ?
375	C	Tu as... euh... oui, tu as un petit journal financier qui, tous les jours, qui est sur ta boîte le matin quand tu arrives.
376	S	D'accord donc ça, c'est électronique...
377	C	Ça tu le lis parce qu'en ce moment y'a beaucoup de choses qui... pis même pour

		savoir ce qui se passe au niveau de la concurrence ou euh... ou de tes clients. C'est la presse financière donc ça peut parler de ce qui se passe au niveau de tes clients. Comme tu as quand même les clients en ligne euh... tu vas pas aller leur réclamer une facture si tu viens d'apprendre qu'ils sont sujets à une OPA... euh... y'a une certaine cohérence à avoir quand même euh
378	S	Donc je lis la presse, ça fait partie de mon travail
379	C	Euh... tu le reçois donc euh... on ne te l'a jamais dit mais oui, enfin. Donc tu considères que ça fait partie de ton travail [rire dans la voix], il vaut mieux savoir ce qui se passe. Comme le fait d'être informé de la bourse, comme on gère des fonds...
380	S	L'affaire de ma société en ce moment, ça perturbe...
381	C	Tu as besoin d'être au courant parce que tu as les clients en ligne, tu en as certains qui sont assez inquiets sur ce qui se passe et tu as pour instruction... Alors, tu as pour instruction pour ce sujet particulier qui est quand même une énorme affaire et qui est pas du tout le travail courant il y a des instructions précises, il y a une personne à qui on doit renvoyer les appels mais... là c'est en train de se calmer un petit peu. Le premier jour de crise on avait vraiment l'instruction... mais si jamais le client appelle et que je ne suis pas au courant, et que tu n'es même pas au courant de ce qui vient de se passer... on est quand même un petit peu sur le qui-vive en ce moment, il faut quand même comprendre ce qui peut arriver comme question
382	S	Quand je sais que ça concerne les événements du moment, je renvoie vers une autre personne
383	C	Voilà, mais pour ça il faut au moins que je sache de quoi on parle en ce moment, où on en est.
384	S	Donc je lis la presse
385	C	C'est pas être pris au dépourvu, et de paraître moins au courant que les gens de l'extérieur.
386	S	Bon, ça c'est important. J'ai ça en tête quand je fais ma lecture de presse.
387	C	Oui.

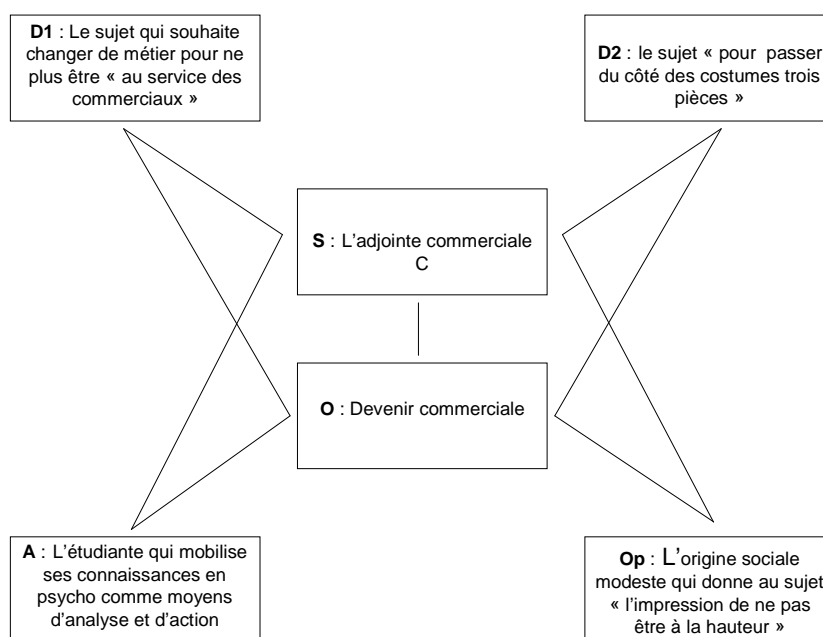
La professionnelle reviendra sur ce point de collision, mais en second point. Le premier point évoqué est relatif au refus d'une promotion promise. Il peut être sans doute relié, de façon moins directe, au premier soit de façon objective, financière, soit comme écran à une décision managériale: « *Il m'est difficile de dissocier l'instruction au sosie que j'ai effectuée du contexte professionnel particulier dans lequel elle s'est passée. En effet, plusieurs événements majeurs se sont manifestés pendant la période de mon instruction au sosie. Tout d'abord mon instruction a coïncidé avec la période de l'année où sont annoncées les primes, augmentations et promotions aux salariés. Quatre jours après avoir fait mon instruction au sosie, j'ai appris lors de mon entretien annuel que le passage au statut de cadre que l'on m'avait assuré être acquis m'était refusé pour cette année et les années à venir. Ensuite, mon instruction a coïncidé avec l'annonce d'une gigantesque fraude qui portait sur plusieurs milliards d'euros dans ma société, ce qui a également alimenté ma réflexion sur mon rapport à l'activité professionnelle* ». Ces deux événements vont orienter l'activité d'analyse de C. Ils supporteront le développement de sentiments négatifs pour C., sentiments relatifs à ce refus

de promotion et à son rapport d'une façon plus générale à l'activité professionnelle. Contrairement aux cas précédents, l'œuvre ne soutient pas la réalisation d'un processus cathartique. Ce sont ces points de collision dans l'activité ordinaire qui vont faire émerger un premier modèle actantiel.

VI) 2. Modèle actantiel du présent refusé : Vers le monde des « costumes trois pièces »

Là où, dans les cas précédents, la retranscription de l'instruction au sosie permettait de définir un premier modèle actantiel du présent accepté et transmis au sosie, pour C., ce premier modèle peut être qualifié de présent refusé. Dans un premier temps, retranscription et analyses, font apparaître l'ambivalence de C. à l'égard de sa communauté professionnelle.

Le point de vue, d'emblée adopté par C., est davantage occupé par le métier actuel que par celui à venir. Nous trouvons un modèle actantiel dans lequel l'objet de la quête est orienté vers la promotion dans le champ du métier actuel et non vers la reconversion, comme dans les cas précédents. Ce que le sujet poursuit ici, c'est un développement de carrière, le désir de quitter les fonctions d'assistante commerciale pour devenir commerciale, un changement de statut que C. commentera. Ainsi, c'est le présent, qui fait obstacle aux projets du sujet, qui est en premier lieu refusé par C.



Comme pour toutes les situations précédentes, nous allons revenir sur les matériaux qui nous ont permis de réaliser ce modèle actantiel, d'identifier les différents actants.

Le sujet :

Le sujet est, comme dans toutes les situations **la professionnelle, C**. Mais dans ce modèle du présent refusé le sujet est ici porteur de façon très marquée de son histoire professionnelle passée qui organisera, nous le verrons, le conflit intérieur des actants adjuvant et opposant.

L'adjointe commerciale aborde cette question dans l'instruction du côté de son positionnement par rapport au commercial dont elle est l'adjointe :

400	S	La personne avec laquelle je travaille en binôme, elle était là avant ?
401	C	Elle vient d'arriver. En fait elle remplace le chef, celui qui est devenu n+2 avec qui tu travaillais avant, qui était ton commercial.
402	S	D'accord. Je dis « mon commercial » ?
403	C	Oui. C'est plus facile euh... Je ne sais pas comment on pourrait dire autrement
404	S	Bon, mon commercial
405	C	Euh la personne avec qui tu es, voilà.
406	S	Donc, elle vient d'arriver
407	C	Elle, elle est arrivée à l'été dernier donc euh..... donc il y a des relations, c'est toi qui fait le lien, en fait entre elle qui arrive et puis les clients que tu avais déjà. Donc il y a certains clients que tu as présentés euh... Tu as présenté la commerciale à certains clients
408	S	D'accord et dans l'organisation de notre binôme, j'ai été influente ?
409	C	J'ai, tu as été influente récemment, tu as fait une petite mise au point parce que... parce que justement y'a, y'a... y'a une confusion souvent sur les rapports hiérarchiques. C'est des gens avec qui on n'a pas de rapport hiérarchique. Mais le paradoxe c'est que ce sont eux avec qui on travaille et qui peuvent nous donner plein de choses à faire en fait. Donc euh... récemment tu as remis les choses en place en disant effectivement : « tout ce qui est partie juridique, suivi, c'est ta partie, c'est ton domaine... »
410	S	J'ai mis des limites ?
411	C	Tu as dû re-délimiter effectivement : tout ce qui est négociation commerciale, les rendez-vous clients, c'est elle qui les gère, tu es pas là pour faire son secrétariat non plus ³⁹ . Parce qu'en fait tu as commencé à dévier là-dessus et tu lui as expliqué que d'abord tu n'avais pas le temps, et pis qu'ensuite, et pis qu'ensuite c'était pas du tout organisé comme ça parce que... parce que c'est la confusion qu'il y a sur le poste qu'on a. et on est pas des... on fait pas les tâches.... On... enfin on a un domaine assez lourd à gérer au niveau juridique et administratif, on n'est pas en plus assistantes personnelles des personnes avec qui on travaille
412	S	Bon, donc ça c'est clair ?
413	C	Donc ça c'est clair. Tu as remis les choses au point là-dessus, ce qui n'était pas forcément évident pour elle, donc voilà.

³⁹ C'est nous qui soulignons en gras ce passage

La professionnelle commentera ce passage : « *J'ai ressenti pendant l'instruction un certain malaise sur cette problématique car elle touchait à une mise au point que j'avais dû faire quelques jours auparavant avec la commerciale (409). Plus loin, j'aborde le cœur du problème « tu n'es pas là pour faire son secrétariat non plus » (411). En fait j'ai une formation initiale de secrétariat de direction et le poste que j'occupe aujourd'hui est le premier poste où j'ai pu faire autre chose que du secrétariat, métier que je n'ai jamais apprécié. Le premier « vrai » métier qui a pris sens pour moi a été celui de l'épargne salariale [poste que C. occupe au moment de l'instruction]. En tant que secrétaire, je considérais mon travail comme débilitant : il consistait souvent à mettre en page, dactylographier, éditer des textes que je ne comprenais pas. Ce travail n'arrivait pas à faire sens. C'était aussi un travail où je me sentais seule, sans la possibilité de parler à un collectif. Or même si dans la réalité, mon travail actuel est assez éloigné du travail de secrétariat, il existe encore une confusion dans l'organisation interne du service (sur ma fiche de paie, je suis « assistante commerciale », sur ma carte de visite, je suis « adjointe commerciale » et sur l'organigramme du service je suis « chargée de clientèle »).* Dans cette analyse, réalisée après-coup à partir de la transcription de l'instruction mais surtout à partir du réveil, par cette trace, du malaise ressenti au cours même de l'instruction, la professionnelle revient sur son métier d'avant : métier qu'elle n'a « jamais apprécié », qui n'a pas pu porter de sens et qui est évoqué encore aujourd'hui comme « débilitant » pour C.

C'est, dans le cadre de nos analyses, le premier cas dans lequel ce qui entre par effraction est un métier précédent, quitté, qui ne parvient pas à être relégué. Trop de proximité par les tâches administratives à réaliser, trop confus par la terminologie utilisée pour sa dénomination, trop ancré sur l'assistance attendue par le commercial qui rapproche C. des services réalisés par les secrétaires de direction : C est rattrapée par le métier qu'elle a tenté de quitter sans parvenir à s'en déprendre.

L'objet de la quête du sujet :

La professionnelle **veut devenir commerciale et obtenir le statut de cadre**. Elle l'a fait savoir à sa direction qui l'a conforté dans ce projet et lui a assuré cette promotion. Or, nous l'avons déjà mentionné, l'entretien annuel qui se déroulera quatre jours après cette instruction fera s'effondrer les projets de C. Mais au moment de l'instruction c'est bien ce qu'espère C.

C ne lâchera pas cette perspective et obtiendra l'objet de sa quête : « *Enfin, parallèlement à ma réflexion sur mon instruction au sosie, ou à cause de mon instruction au sosie, j'ai commencé à chercher un autre poste que celui que j'assumais depuis huit ans. Ma recherche*

a abouti puisque j'ai changé de poste en mai dernier. J'ai intégré une fonction de conseiller technico-commerciale au sein de la maison mère dans laquelle on m'accordait le statut cadre, qui m'avait été refusé dans la filiale. (...) Après l'instruction au sosie, j'ai passé des entretiens au sein de la maison mère et ceux-ci ont abouti à ce que je sois recrutée comme commerciale, évolution qui m'était refusée au sein de la filiale. L'instruction au sosie m'a certainement permis de mieux comprendre que la confusion entretenue sur le poste « d'adjoint commercial » était une source de confusion interne aussi pour moi ainsi que de malaise comme j'ai pu le dire plus haut. Dans ce sens, cela est un réel soulagement de changer de fonction pour occuper enfin un poste sans ambiguïté sur la partie administrative ».

Le destinataire :

La particularité de l'usage de l'imparfait, évoqué au début de la présentation de ce cas, se rapporte à cette réalisation de la quête. Dans le commentaire ci-dessus, le passé est rapporté au temps où la professionnelle était « assistante commerciale » et son présent est celui de son nouveau poste de cadre commercial. Il y a donc bien aussi deux temps dans ce cas. Mais l'un est préalable à l'instruction, il est un présent refusé de longue date, un métier de secrétaire incorporé, dont C. veut se défaire, métier ravalé mais indigérable. Le conflit est ici déjà présent dans la réalité extérieure, dans le travail ordinaire de C., et c'est repérable dans la petite mise au point évoquée par C. L'instruction au sosie fait loupe sur un conflit accessible et très pesant pour C., qui se règlera, nous l'avons vu, par la réussite de la quête, la fin d'une activité professionnelle d'assistante, d'une relation d'assistanat, d'une fonction d'assistance commerciale après avoir été longtemps administrative. Le destinataire, celui qui pousse C. à vouloir changer de métier, à quitter définitivement toute proximité avec le secrétariat pour devenir commercial, est le sujet lui-même, **le sujet qui veut changer de métier, ne plus être au service des commerciaux.**

Si, comme dans les cas précédents, le destinataire est bien le sujet lui-même qui souhaite changer de métier pour changer de vie, ici, la formation hors temps de travail n'est pas le moteur de ce projet. Ce qui est visé, avant tout, c'est la fin d'une relation au métier quitté que le métier actuel réveille, la fin d'une relation de service à l'égard des commerciaux, d'exécutante. La professionnelle, lorsqu'elle obtiendra un poste de commerciale, l'exprimera dans son commentaire : *« En quittant mon service et en refermant la porte sur plusieurs années d'expérience dans le monde du secrétariat, c'est le genre professionnel du secrétariat que je quitte, et notamment l'habitude d'être au service de commerciaux pour devenir moi-*

même commerciale. Ce n'est pas sans laisser de profonds ancrages dans ma manière de travailler. Je sais que ma vision de la répartition des tâches dans une équipe, quel que soit le milieu professionnel, et notamment la division des tâches entre exécutants et dirigeants, ne peut qu'être marquée par l'expérience que j'ai longtemps développée en tant qu'assistante ».

Le destinataire :

Nous avons, dans le modèle actantiel du présent refusé proposé précédemment, nommé le destinataire en empruntant les mots de C. : **le sujet « pour passer du côté des costumes trois-pièces »**. L'analyse de l'instruction par la professionnelle fait figurer cette formulation en titre d'une partie du mémoire. C'est ainsi que la professionnelle nomme la communauté professionnelle qu'elle désire intégrer et dont elle discutera la possibilité de pouvoir y appartenir au fil de l'analyse, d'abord à partir de son milieu social d'origine, de sa légitimité sociale, puis de son nouveau poste. *« Au début de mon instruction, en décrivant mon arrivée dans l'entreprise le matin, je décris l'arrivée du personnel : « voilà les costumes trois pièces qui arrivent tous en même temps donc euh... Tu en fais partie euh... » (26). Je dis que je fais partie du monde des « costumes trois pièces » mais je souligne plus loin que je ne mets jamais de costume trois-pièces (28). Il y a bien là une contradiction : je sais que j'appartiens au monde des costumes trois pièces. En fait ce formatage vestimentaire m'a longtemps révoltée, parce que de par mon expérience, je sais que « l'habit ne fait pas le moine », que certains sont incompetents, négligents. Pour beaucoup de ces gens-là, je me dis que leur origine sociale leur a permis d'entrer dans les tours de la Défense mais qu'ils n'ont pas tous leur place dans le monde des affaires (...). Le « costume trois-pièces » marque pour moi un signe de d'appartenance à un milieu social ou une volonté de s'y intégrer en tout cas, mais non, comme cela devrait être le cas selon mes valeurs, un signe de compétence ou d'intelligence (...). En même temps, j'ai vraiment de la chance de rencontrer de « vrais » professionnels, qui derrière le costume ont développés des qualités et des compétences, et c'est de ce côté des « costumes trois-pièces » que je veux me situer. J'ai donc pu côtoyer au fil des ans des gens compétents, auxquels j'avais envie de m'identifier. Cette prise de conscience progressive des apriori que j'entretenais depuis mes débuts professionnels m'a permis d'accepter de porter moi aussi un « costume trois-pièces ». J'ai obtenu le poste de commerciale en étant recommandée par des personnes que j'estime et que je considère être de vrais professionnels. Le fait d'être reconnue moi aussi par des professionnels s'est avéré être le sésame que j'attendais, la reconnaissance pour passer du côté des « costumes trois-pièces ». Je suis*

désormais dans la situation, en prenant ce nouveau poste, de me faire « tailler un costume » ! ».

Quitter son collectif de travail pour entrer dans le monde des costumes trois-pièces c'est ce que l'instruction au sosie et l'analyse qui a suivi semblent avoir permis : « *Aujourd'hui, je peux envisager de quitter mon collectif de travail et le réconfort qu'il me procure contre l'angoisse d'être seule parce que j'ai entamé une réflexion sur mon activité et que cela me permet de lutter contre un réel sentiment d'abandon* ». Être seule ne s'envisage pour C. que par cette appartenance nouvelle à cette communauté professionnelle des « costumes trois-pièces ». Si l'on revient vers Winnicott, être seule n'est pour C. possible qu'en présence des autres. Et c'est par la contribution à la communauté professionnelle des assistantes commerciales, son « collectif de travail », pour lequel elle s'est investie jusqu'à son départ y compris au travers de ces mises au point citées plus haut relatives aux tâches qui incombent aux assistantes et celles des commerciaux. Ainsi, la contribution semble permettre ici de compenser la culpabilité toujours possible et le sentiment d'abandon que peut générer la sortie volontaire du collectif de travail. Pour C., la dimension transpersonnelle du métier d'assistante viendra étayer sa conception et sa « *vision de la répartition des tâches dans une équipe, quel que soit le milieu professionnel, et notamment la division des tâches entre exécutants et dirigeants* » et enrichir son nouveau métier de commerciale. Cette histoire professionnelle incorporée « *ne peut qu'être marquée par l'expérience* » que C. a « *longtemps développé en tant qu'assistante* ». La communauté professionnelle quittée autant que la nouvelle, sont ici interrogées pour permettre à C. de devenir commerciale sans trahir l'histoire professionnelle et personnelle dont elle est partie prenante, y compris après le changement. Nous avons, contrairement aux cas précédents, un destinataire qui s'incarne dans le sujet lui-même, une voix d'unité pour le sujet qui jusque là était tiraillé entre deux conditions : celle d'exécutant liée à son milieu social d'origine et celle de dirigeant espérée dans une perspective de développement de carrière. Dans le commentaire précédent, C. utilise ces qualificatifs en les rapportant à la division et la répartition des tâches dans une équipe. Dans cette formulation, les tâches deviennent représentatives d'une part de la communauté professionnelle que C. quitte et d'autre part de celle qu'elle intègre, le monde des costumes trois-pièces. Le passage de l'un à l'autre a été possible pour C. par la reprise, à partir de l'instruction au sosie, de la migration des objets relégués (métier de secrétaire de direction, métier d'assistance commerciale) qui n'étaient pas parvenus jusqu'alors à sortir de l'usage et du lien personnel que le sujet entretenait avec eux et qui, par ce travail d'analyse peuvent se délier de son histoire personnelle en se reliant à cette nouvelle histoire professionnelle qui débute pour C.

La condition sociale subalterne dont C. se dit être issue semble l'avoir conduite à ces situations professionnelles « qui pèsent si lourdement qu'il est impossible de se soustraire entièrement à leur pression et que leur influence transparait presque toujours à travers la trame complexe et souvent mal dessinée ou indéchiffrable d'une existence (...) » (Le Guillant, 2006, p. 39). C'est ce que dit à sa façon C. : « *Je viens de la banlieue parisienne et je pense que beaucoup de gens qui ont des noms à consonance étrangère ou tout simplement une adresse postale au mauvais endroit n'ont pas leur chance dans ce type d'entreprise* ». Le drame auquel ici C. tente d'échapper n'est pas celui que nous avons nommé : drame ordinaire de la reconversion professionnelle. Il s'agit pour C. de se soustraire à la pression d'une condition humaine subalterne l'ayant conduit aux fonctions de secrétaire puis d'assistante commerciale, métiers qu'elle associe à la servitude, la domination dans un travail « débilisant », dont elle tente de se sortir en intégrant le « monde des costumes trois-pièces ». L'impuissance à laquelle C. doit faire face est logée à l'extérieur d'elle. Elle en est héritière, mais il ne s'agit pas là d'une de ces impuissances liées aux exigences de la réalité extérieure dont le sujet peut s'affranchir, nous l'avons vu, par la réalisation d'un dialogue entre actants aux voix contradictoires, adjuvant et opposant, dialogue qui poussant à l'extrême ces sentiments contradictoires organise leur court-circuit et engage le sujet dans une nouvelle activité dont l'objet est « changer de vie pour changer le monde ». Pour C., il s'agit bien de changer de métier, de statut, mais pour changer sa vie.

Le couple adjuvant-opposant :

C'est dans la lutte entre ces deux actants que se pose la plus grande variation de ce cas. Nous n'avons pas, comme pour les quatre cas précédents des actants indexés à un conflit de sentiments contradictoires. Les embûches, les obstacles de la réalité extérieure, de l'action pratique, crée un conflit d'activité. Les actants, en place d'adjuvant et d'opposant, offrent plus une discordance de genre, qu'une discordance de sentiments. De même, les actants ne se situent pas sur le même axe sémantique. **Le fond, sur lequel se dessine l'avenir professionnel de C, est celui d'un conflit d'activité et non un conflit d'actants : En adjuvant, l'étudiante qui mobilise ses connaissances en psychologie comme moyens d'analyse et d'action, et en opposant, l'ancienne secrétaire qui a « constamment l'impression de ne pas être à la hauteur ».** L'engagement dans un cursus de formation en psychologie, hors temps de travail, vient à la rescousse du sujet dans son activité ordinaire de travail : « *Mon cursus de psychologie du travail m'a permis également de prendre du recul : « là tu es juste en train de faire un tour d'horizon, de « louper » comme on dit* » (166).

D'ailleurs il m'est arrivé à plusieurs reprises, quand le collectif de travail ne trouvait plus les ressources pour faire face, de me servir des enseignements en clinique de l'activité pour trouver des moyens d'action ».

L'opposant est ici d'un autre genre. Il s'exprime d'une autre voix, celle du milieu social dont est issue C. : *« Je ressens une certaine ambivalence vis-à-vis du monde des affaires que le costume symbolise. Je suis d'un milieu social modeste ce qui explique peut-être le fait que je me sente impressionnée de travailler avec « des gens importants » :*

531	C	D'abord ils ne savent pas, on leur dit pas forcément avec qui on travaille d'autre. Et pis en plus ce serait euh... C'est pas du tout du travail à la chaîne hein, c'est vraiment des gros clients que tu as, c'est de très très grosses sociétés cotées au CAC40 et cetera donc...
532	S	J'ai le sentiment de travailler avec des gens très importants ?
533	C	C'est des gens importants, oui.
534	S	Les sociétés sont importantes ? Mes clients, c'est qui dans la société, ils sont importants, ils sont qui ?
535	C	Les clients sont importants aussi dans la société, c'est des directeurs des ressources humaines, des directeurs financiers ou leurs adjoints-tes, ou leurs assistantes, ou des responsables paie, administration du personnel
536	S	Oui, c'est des gens
537	C	C'est pas des directeurs généraux mais c'est pas loin quand même donc euh

« Je me suis rendue compte en travaillant sur mon instruction que j'avais constamment l'impression de ne pas être à la hauteur des professionnels que je côtoie, que je n'avais pas la légitimité sociale pour être une « vraie » professionnelle ».

Ici le conflit entre opposant et adjuvant ne provoque pas de court-circuit, car il ne s'agit pas d'un conflit de sentiments, il s'agit de l'intériorisation d'un conflit social et des liaisons qu'il a sédimenté et qui donne à C. *« constamment l'impression de ne pas être à la hauteur des professionnels »* qu'elle côtoie. Conflit que l'instruction au sosie réveille et qui permettra à C. de se délier des héritages de sa condition sociale en la réalisant par ce travail d'analyse et en la rattachant au métier qui la révèle, celui d'assistante et celui qui offre une voie d'émancipation, celui qui permet d'appartenir au monde des dirigeants, des costumes trois pièces. Résolution certes pour C mais sans activité transitionnelle : pas de passerelle entre deux mondes incompatibles, mais un saut. Le métier n'a pas été, dans le cas de C., utilisé comme objet transitionnel. Le conflit s'est joué sur des objets contradictoires dans la réalité extérieure (l'exécutant et le dirigeant), non reliés à ceux de la réalité intérieure restés clivée en bons et mauvais objets. Pas de va et vient, pas d'activité créative, mais un développement pratique, un bond suffisant à sauter le pas, passer de l'autre côté. L'instruction au sosie, aux dires de C., a favorisé ce bond en permettant une élaboration de ces positions sociales

distantes, mais n'a pas permis de les relier par une activité transitionnelle : « *L'instruction au sosie a été pour moi un véritable révélateur sur qui j'étais dans le monde professionnel, en ce sens, c'est une réelle chance de pouvoir faire cet exercice* ». **La fonction du sosie, dans ce modèle unique se trouve affaiblie par sa position, dans le même temps, comme actant opposant et adjuvant.** Ces actants agissant dans un même espace, comme obstacle et comme aide, leur action s'annule de fait.

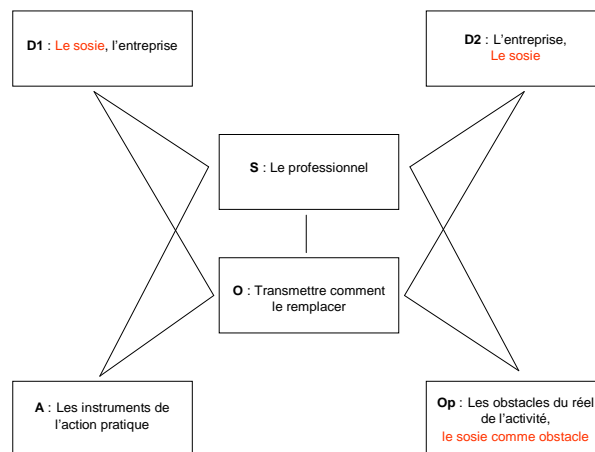
Pourtant, le point d'arrivée est pour C. positif, mais pas créatif à ce jour, le passé (la condition subalterne) reste disjoint de l'avenir (le monde des costumes trois pièces). Et, si le drame de la condition sociale n'est pas résolu, il est au moins évité pour C.

**QUATRIEME PARTIE : DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES A
PARTIR DES ANALYSES CLINIQUES ET THEORIQUES**

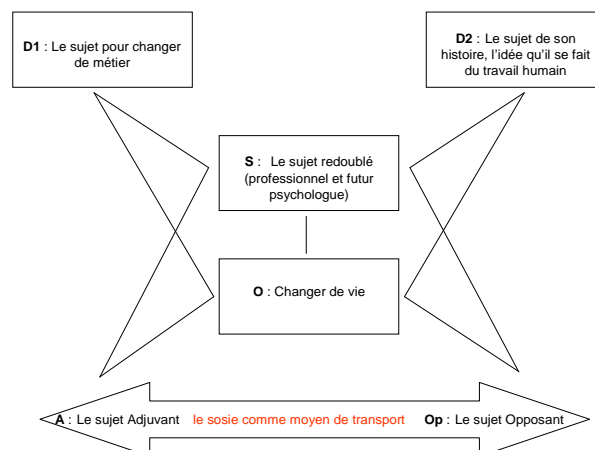
I) La fonction du cadre clinique dans cette expérimentation de l'activité transitionnelle

Notre cadre clinique par le biais du sosie produit, nous l'avons vu, sous l'effet cathartique, des déplacements que nos deux modèles actantiels structureux retiennent.

- Modèle du présent accepté :



- Modèle du présent refusé :

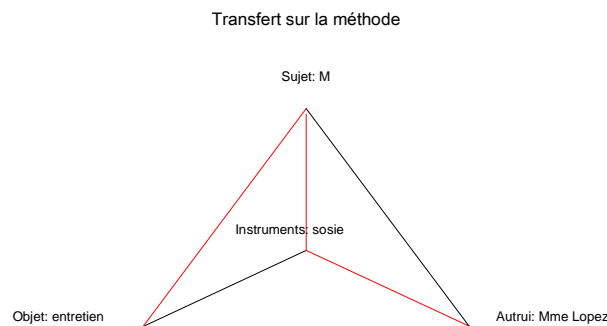


La mobilité du sosie comme actant est nette et c'est à elle que nous attribuons la fonction transitionnelle de notre cadre clinique. Le sosie, par sa position paradoxale d'embarras et de ressource, engage le sujet dans la catharsis en recréant cette « impotence », source d'activité (Wallon). Puis, le sosie occupant tour à tour toutes les places actantielles offre au sujet autant une cartographie des positions actantielles possibles que le moyen de

transport pour les atteindre. Le sujet l'emprunte sous l'effet cathartique entre les deux positions actantielles opposées : opposant et adjuvant. La possibilité d'occuper pour le sujet sur un même axe sémantique des positions opposées est ouverte par le sosie. Pour le dire à la façon de Wallon, le sujet fait alors l'expérience que « plusieurs milieux » se recourent en lui. Par les voix plurielles et contradictoires que les variations de ses fonctions actantielles lui permettent, le sosie, ce moi autre que moi, incarne les déplacements possibles du sujet et anticipe du déplacement réel du sujet dont nos analyses rendent compte. Ces déplacements sont liés à l'usage de la méthode. Elle les provoque et les supporte. D'autre part, le transport entre les différentes positions actantielles, ces déplacements qui attestent du va et vient entre réalité intérieure et réalité extérieure, nous permettent de considérer notre cadre clinique comme un espace transitionnel possible. L'activité transitionnelle s'y déploie dans une forme similaire à celle analysée par Winnicott à propos du bébé qui, avec l'objet transitionnel, réplique à sa façon et pour lui même, l'activité de soin que sa mère a utilisée à son égard. Dans notre cadre, on pourrait dire que l'auditeur se met à employer, à son propre égard et à sa manière, les formes de conduite que le sosie a employées d'abord envers lui.

Nous avons évoqué, lors de nos confrontations théoriques cette possibilité que le transfert soit moins un transfert de personne à personne qu'un transfert sur la méthode. Ici nous pouvons dire que le transfert se réalise bien par la méthode, sur la méthode que le sosie représente. Winnicott, nous l'avons vu, envisage le contre-transfert comme reste résistant à la formation analytique, ainsi, il place la méthode analytique au cœur de la question du transfert. **Dans notre cadre, certes différent, la méthode, par l'intermédiaire du sosie, introduit un tiers essentiel. « En effet, lorsque cet appel au processus, à la fonction tiercéisante du processus n'a pas été possible ou suffisant pour réduire la perturbation du transfert, il faut parfois une objectivation de la triangulation pour réduire la perturbation du transfert (Baldacci, 2011, p.160). Et, c'est bien cette objectivation du tiers que notre méthode propose développant le transfert de personne à personne en transfert sur la méthode. L'objet de l'activité du clinicien lors de l'instruction au sosie est moins le sujet que le métier qu'il exerce. Les formes de conduites que le sosie emploie et que le sujet empruntera par la suite, s'intéressent paradoxalement plus au métier qu'à lui au premier degré. C'est techniquement vrai pour la méthode des instructions au sosie développée à cette fin, et c'est ici que nous situons cette possibilité de transfert par la méthode, sur la méthode.**

Si nous reprenons le cas de M. pour analyser ce transfert sur la méthode lié à l'introduction du sosie comme tiers, nous pouvons le figurer de la façon suivante :



Ce double trajet indirect, en rouge sur le modèle, est induit par la méthode et réalisé par l'intermédiaire du sosie. Le psychologue est ici en position instrumentale, garant de la fiabilité de la technique sur laquelle le transfert peut alors s'effectuer. Ces deux trajets (Sujet-Objet-Autrui et Sujet-Instrument-Autrui) permettent d'éviter la liaison directe entre le Sujet et Autrui (Mme Lopez, mais aussi le psychologue), d'éviter la cristallisation possible du conflit entre M. et Mme Lopez dans une dimension exclusivement interpersonnelle et d'élargir l'analyse et le développement de ce conflit vers d'autres dimensions du métier, transpersonnelle et impersonnelle. **Ce déplacement, ce transport du conflit vers d'autres dimensions, ce transfert est donc bien sur la méthode.**

II) Le métier : un objet transitionnel potentiel

Nos confrontations théoriques nous ont permis d'instruire, à partir des travaux de Winnicott le concept d'activité transitionnelle. A ce point de notre travail, et s'appuyant sur nos analyses, il convient de vérifier si, posant l'hypothèse que notre cadre méthodologique et notre méthode des instructions au sosie est un dispositif d'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle prenant le métier comme objet, cet objet permet bien au sujet d'entretenir avec lui **les sept qualités de cette relation particulière définie par Winnicott**. Dans cette perspective, l'activité transitionnelle permettrait aux sujets d'entretenir, à partir de l'activité analysée, une relation au métier répondant aux qualités retenues par Winnicott (1992/1953, p.

174). **Nous les reformulerons en lien avec le cadre de ce travail et à partir des résultats que les modèles actantiels du présent refusé nous permettent d'avancer :**

1. Le professionnel s'arroge des droits sur l'activité et, plus largement, sur le métier et nous sommes d'accord pour cette prise de possession puisque nous en organisons les moyens méthodologiquement. Néanmoins, dès le début, on note une certaine annulation de la toute puissance liée tant au cadre méthodologique, qu'à la fonction de la trace, qui ancre l'œuvre dans une réalité partagée.
2. L'activité et, plus largement, le métier est source de sentiments contradictoires, tantôt aimé avec passion et tantôt attaqué dans la lutte entre adjuvant et opposant.
3. Le métier ne change pas mais c'est bien le professionnel lui-même qui le modifie en en faisant le moyen de sa reconversion. La précision de la transmission détaillée au sosie soutient la permanence tandis que l'analyse engage au changement.
4. Le métier survit aux attaques et la contradiction des sentiments qu'il soulève peut même, sous l'effet cathartique, lui permettre de s'en trouver développé. Les cas de M., de E. et de F. en attestent.
5. Pourtant, il faut que, pour le professionnel, le métier ait une réalité qui lui soit propre au-delà de son exercice. Ce qui est le cas puisque par sa dimension impersonnelle il ne disparaît pas lorsque le sujet l'abandonne.
6. De notre point de vue le métier est un donné extérieur (dimension impersonnelle et transpersonnelle), mais pour le professionnel il est autant dans la réalité extérieure que la trace de l'instruction retient, que dans la réalité intérieure dont l'analyse, menée et partiellement accessible par la trace écrite, rend compte.

Seule la septième qualité de la relation, à propos de laquelle nous avons émis des réserves, nous retiendra encore : « Cet objet est voué au désinvestissement progressif, de sorte qu'avec les années il n'est pas tant oublié que relégué dans les limbes. J'entends par là qu'au cours du développement normal l'objet transitionnel n'entre pas « dedans » et que le sentiment qui s'y rapporte n'est pas nécessairement refoulé. Il n'est pas oublié, et on ne porte pas son deuil. Il perd sa signification, et ce, parce que les phénomènes transitionnels sont devenus diffus, se sont répandus sur tout le territoire intermédiaire qui se situe entre « la réalité psychique intérieure » et le « monde extérieur dans la perception commune à deux personnes » ; autrement dit, parce qu'ils recouvrent tout le domaine de la culture » (Winnicott, 1992/1953, p.174). **Alors, où va le métier s'il n'est pas relégué dans les limbes ?**

A partir des éléments de notre travail, nous pouvons dans un premier temps, revenir au point de départ de l'usage des objets transitionnels. C'est, nous l'avons vu, toujours dans un drame

ordinaire à surmonter que s'origine l'activité transitionnelle : celle du bébé devant supporter la séparation (Winnicott), celui de l'impéritie qui pousse au développement (Wallon), ceux de l'activité pratique que les actions et les objets du monde nous permettent de dépasser (Léontiev), ceux de la vie que l'art nous permet de résoudre (Vygotski). De même, nos analyses nous montrent que ce sont bien les drames ordinaires du travail quotidien des professionnels qui les ont engagés dans cette formation à un nouveau métier avec, comme perspective de changer de vie et, plus précisément, qui les ont engagés dans ces activités transitionnelles prenant leur métier comme objet. Lorsque le métier est utilisé dans le cadre d'activités transitionnelles, comme nous venons de le voir dans ces cas de reconversions professionnelles choisies, il est alors bien voué au désinvestissement progressif. Relégué certes, mais où et comment ? Winnicott notait que lorsque l'objet transitionnel perd sa signification pour le sujet, il se répand, s'étale, se diffuse, recouvre, selon les différentes traductions « le domaine culturel tout entier » (Winnicott, 2002/1953, p.35). Cette formulation nous avait retenu et nous avons souligné qu'Adam Phillips interrogeait cette septième qualité de la relation à l'objet transitionnel qu'il commentait précisément : « Le champ culturel reste curieusement indifférencié. Sa description n'est guère facile à suivre, même avec de l'imagination, parce que ses mots [ceux de Winnicott] dérapent : diffusion n'est pas étalement. Il vaut donc la peine, aujourd'hui encore, de pousser plus loin la question de savoir ce qu'un enfant attend de l'objet dont il use » (Phillips, 2008, p. 191). Il avançait alors, « l'objet transitionnel est une passerelle, là où autrement l'enfant devrait sauter ; et elle réunit pour l'enfant ce qui sans elle aurait l'allure de deux mondes incompatibles » (Idem., p.192). La conception de l'objet transitionnel, envisagée par Phillips comme une passerelle réunissant deux mondes incompatibles, est congruente avec les résultats de nos analyses. **En effet, l'activité professionnelle a été utilisée par les sujets dans le cadre d'activités transitionnelles, afin de relier deux mondes souvent incompatibles : leur milieu professionnel - ce qu'ils font dans la réalité extérieure - et celui de la psychologie du travail dans un cadre universitaire où il leur est demandé de faire autre chose de ce qu'ils font ordinairement dans leur activité professionnelle. En somme, utiliser au cours de la formation, leur métier comme objet transitionnel au moment même où ils se destinent à en changer, c'est en faire une passerelle : passerelle entre activités réalisées dans le cadre du métier que l'on quitte et activités à venir.** Et, comme dans les cas étudiés, celles-ci sont si éloignées l'une de l'autre, situées dans des mondes professionnels distincts, et donc sans lien direct possible, l'activité transitionnelle évite le saut en permettant au sujet d'utiliser son changement de vie, encore situé dans cette aire intermédiaire d'expérience,

comme moyen de contribuer à un changement dans le monde s'adressant à de nouveaux destinataires qui apparaissent, nous l'avons vu, dans les modèles actantiels.

Notre question était, quant à nous, de pousser plus loin l'objection de Phillips, et de s'interroger sur ce que devient l'objet après que le sujet l'ait quitté. Nos analyses, dans le cas d'activités transitionnelles prenant le métier pour objet, nous permettent de répondre à la question de Phillips : pour quitter une communauté professionnelle, le professionnel attend du métier dont il use comme objet transitionnel, cette fonction de passerelle d'un métier à l'autre. Nos analyses nous permettent également de répondre à notre question propre : que devient le métier, où va-t-il si ce n'est pas dans les limbes ? Nous avons, avec notre modèle structural du présent refusé, une perspective quant au devenir de l'objet transitionnel, ici le métier via l'activité analysée. Il semble moins se répandre dans le domaine culturel tout entier qu'être transformé. Le métier, à travers son actualisation dans des actants divers et opposés, peuple l'histoire du sujet de personnages variés, actants différenciés, de sa communauté professionnelle. Et, simultanément, comme il est en passe de quitter, grâce à cette passerelle, cette même communauté, le sujet transporte les actants de son histoire professionnelle vers un autre destin. Mais lequel ? Si l'on revient à l'objet transitionnel utilisé par le bébé, un parallèle peut maintenant être fait. D'aucun a déjà certainement entendu, lorsqu'un bébé a relégué son objet transitionnel et qu'un adulte lui re-propose avec insistance, le petit enfant dire « c'est pour les Bébé ». Pas pour un bébé, mais pour tous les autres bébés, ceux qui n'ont pas franchi la passerelle, ceux qui viendront après. De même, lorsque le petit enfant a un certain âge et que des tiers lui proposent un jouet qui n'est plus dans ses usages, chacun a dû déjà entendre « c'est pour les Petits », tous les petits qui, venant après, joueront avec plaisir avec des objets similaires. Il en va de même des œuvres musicales typiques, d'une tranche d'âge que, le jeune adulte rejettera alors même qu'elles ont accompagné une période de sa vie en disant : « c'est pour les Adolescents ».

Cet élargissement des destinataires, nous l'avons retrouvé dans quatre des cinq cas analysés, passage de personnes propres convoquées dans l'activité sous la forme interpersonnelle (relation à Mme Lopez par exemple) à **des destinataires génériques rappelant un genre de conduite**.

C'est dans ce mouvement que nous situons le développement possible du sujet par l'analyse clinique de son expérience. L'expérience de travail concrète, reprise dans ce cadre où le sujet déploie à son propre égard les méthodes d'analyse, permet la transformation des relations interpersonnelles vécues en moyen de penser le travail

humain. C'est bien un mouvement similaire qui permet au bébé de faire, de ce que sa mère a fait pour lui, le moyen d'élargir cette relation au cercle familial. Ainsi, les objets transitionnels quittés, parce que le sujet développe ses espaces de vie (familiale ou professionnelle) peuplent et alimentent alors le transpersonnel familial ou professionnel et non les limbes.

III) Les traces envisagées comme œuvre : un concentré de conflits, un modèle réduit et un outil de connaissance

Nous avons pris, suivant Ubersfeld, le parti d'envisager nos matériaux comme un Texte unique, une œuvre certes, mais sans minimiser son aspect composite et hétérogène.

- **Une œuvre réalisée au cours de deux activités distinctes** : activité de transmission et activité d'analyse.
- **Une œuvre réalisée par deux sujets distincts** : Le professionnel qui transmet et le futur psychologue du travail qui analyse et écrit.
- **Une œuvre orientée vers deux objets distincts** : Le métier exercé à transmettre et s'exercer au métier désiré dans l'analyse
- **Une œuvre adressée à deux destinataires distincts** : le sosie et le professeur

Ces dualités sont pour nous moins un problème qu'une ressource ; elles sont source de conflits dans l'activité du sujet redoublé, à propos des objets de ses activités distinctes et reliées. La pluralité des voix des actants, que nos analyses retiennent, est à rapporter à cette pluralité de l'objet, du sujet et de ses activités. Le Texte unique, modèle réduit du drame ordinaire, condense pour le sujet redoublé le conflit à propos de ces deux objets distincts et en fait une source de création. **Ce qui se dégage de cette activité transitionnelle n'était pas là avant. Ce n'est pas une transformation du donné mais la création de quelque chose de nouveau qui n'existait pas préalablement : l'activité professionnelle devient moyen.** C'est prise dans un mouvement similaire que l'activité maternelle de soin, pour le bébé qui n'obtient plus systématiquement ce lien au moment de la nécessaire séparation, devient le moyen d'en créer d'autres. La relation maternelle, source de conflits de sentiments pour le bébé, et re-crée par l'activité transitionnelle, élargit sa palette encore restreinte de connaissances et de réalisations d'un genre particulier de relations humaines. Les activités transitionnelles se déployant par la suite au travers des jeux, puis, tout au long de la vie,

permettent alors aux sujets d'avoir un accès de plus en plus large aux genres de relations humaines : maternelles, familiales, professionnelles et culturelles.

L'activité transitionnelle serait donc une voie d'accès possible, par son caractère réduit, à une connaissance, sans cesse élargie, des genres de relations humaines. Le conflit de sentiments qu'elle réalise produirait alors l'énergie nécessaire, le moyen psychoaffectif indispensable à la résolution du drame ordinaire de tout sujet confronté à un donné qu'il convient de re-crée pour le développer et se développer. L'activité transitionnelle serait donc moins une « aire de repos » qu'une activité consommatrice mais aussi productrice d'énergie. Dans cette perspective, le cadre méthodologique proposé aux sujets garantit la ressource énergétique nécessaire, et organise sur cet apport énergétique les moyens de la transformation de l'activité par l'obligation qui est faite au sujet de la reprendre comme objet dans cette activité d'un autre genre : l'analyse.

Le passage de l'activité ordinaire de travail en moyen de transition s'effectuerait donc par son objectivation liée à la méthode mobilisée. L'activité de travail y est prise comme objet psychique dans l'activité d'analyse. L'activité de travail ordinaire des sujets devient, de ce fait, un instrument psychologique lors de l'activité transitionnelle.

IV) L'antonomase : quand le métier exercé devient le moyen de la transition

Le cadre de formation étudié ici, propose aux sujets de faire de leur métier le moyen de réfléchir au travail humain, le moyen de leur formation à la psychologie du travail. L'analyse des séquences d'activités, que l'instruction au sosie révèle, leur impose de penser leur activité de travail ordinaire comme un cas parmi d'autres, un objet de l'activité d'analyse du futur psychologue qu'ils désirent être en se formant. Réfléchir sur ce qu'est le travail à partir de sa propre activité, c'est conceptualiser une activité quotidienne. La conceptualisation est la composante incontournable de cette action de formation. La méthode des instructions au sosie retient cet objectif d'élaboration, de formalisation, de conceptualisation de l'activité ordinaire de travail, nous l'avons vu dans la première partie de notre recherche. Mais, si l'instruction au sosie vise une possible conceptualisation du travail, elle est aussi, pour reprendre la métaphore énergétique déjà mobilisée, une formidable chaudière pour des affects de valences opposées. **Ainsi, nous pouvons dire que la méthode organise la collision, la**

fusion entre affects qui se dégagent de l'activité ordinaire de travail et concepts que la formation transmet et valide.

Nous allons revenir sur les résultats de notre analyse et discuterons la possibilité de rendre compte de cette collision entre affects et concepts au travers de l'usage des noms propres dans nos matériaux. Nous avons déjà souligné l'apparition d'un processus psychologique transitionnel de généralisation des actants sous les traits de destinataires d'un nouveau genre d'échanges humains, nous allons y revenir à partir de l'analyse sémantique d'une trace linguistique particulière présente dans nos matériaux : **l'antonomase**.

Nous avons noté au fil des analyses que dans le cas de M., E., F. et J. nous observions l'arrivée d'actants d'un autre genre dans les modèles actantiels du présent refusé :

- Dans le cas de M : Mme Lopez disparaissait derrière « toutes les Mme Lopez », « les salariés que je reçois »
- Dans le cas de E : Brigitte disparaissait derrière toutes « les mêmes opératrices »
- Dans le cas de F : les « pairs », les collègues directes de travail cités dans l'instruction au sosie et notamment Catherine, dans le bureau de qui se trouve le caddie (501), disparaissent derrière toutes les autres secrétaires.
- Dans le cas de J : ses propres grands-parents mineurs deviennent tous « les grands-parents »

Nous notons que les personnes propres citées dans l'instruction, avec qui les sujets entretiennent des relations interpersonnelles, devenaient des personnages au sens universel du terme, des références génériques à une catégorie. Nous avons rassemblé tous ces destinataires référés génériquement à une catégorie de travailleurs sous « l'idée qu'on se fait du travail humain » quand on s'approche du métier de psychologue du travail, par un tel dispositif de formation. **Ce glissement d'une personne propre en idée, en concept, ce changement de catégorie est désigné sous le nom d'antonomase.** Ce terme sert autant à désigner l'emploi d'un nom propre en nom commun, d'un nom commun en nom propre, d'un nom propre à la place d'un autre ou encore d'une périphrase à la place d'un nom propre. L'antonomase, comme la métaphore, la métonymie et la synecdoque, est un trope, défini comme détournement sémantique. « Ce qui rassemble ces quatre tropes et qui fonde leur appartenance au même paradigme –d'où la difficulté à saisir leurs « traits distinctifs »– c'est la dualité fondamentale qui est au cœur de leur fonctionnement. Dans chaque cas, une acception ou un emploi premier reste présent à côté de –ou derrière– le sens ou l'emploi second : pour la métaphore, le sens propre derrière le sens figuré ; pour la synecdoque, le terme d'espèce derrière le terme de genre –ou le contraire ; pour la métonymie, le terme dénommant la partie

derrière le terme dénommant le tout ou l'inverse ; et pour l'antonomase, le référent d'origine derrière celui que vise le nom propre employé comme nom commun, c'est-à-dire comme terme de genre ou d'espèce. Quand le sens premier –ou l'emploi premier– s'efface, le trope devient catachrèse. **Dans le cas de l'antonomase, c'est le statut catégoriel du nom qui change : de nom propre il devient nom commun lorsque disparaît la mémoire du référent** » (Danjou-Flaux, 1991, p.43). Dans nos cas, la mémoire du référent ne disparaît pas et c'est ce qui nous amène à les envisager comme antonomase plutôt que comme catachrèse. L'antonomase met en cause « un nom originellement dénué de sens, simple étiquette d'un référent particulier », qui ne véhicule aucun concept (Idem, p.41). « A Harpagon, pris dans son emploi premier sont attachées des connaissances (= tout ce que fait et dit le héros de Molière dans la pièce et toutes les implications qu'on peut en tirer), mais non un contenu conceptuel invariant, formulable en termes de traits sémantiques » (Idem, p.41). **L'antonomase élargit donc le référent d'un nom, propre ou commun, à une référence générique, conceptuelle, en lui attribuant au-delà de ses propriétés propres une valeur de symbole.** C'est ce que nous avons pu constater à partir de nos matériaux. Mme Lopez, personne propre dans l'instruction au sosie, devient genre, voire symbole d'une catégorie de travailleurs.

Dans sa thèse consacrée à l'antonomase du nom propre, Leroy distingue les antonomases lexicalisées, celles qui ont quitté leur statut de nom propre, comme « poubelle », de celles discursives, qui ne peuvent être comprises qu'à partir d'un « cotexte élargi » qui vient soutenir l'antonomase (Leroy, 2001, p.251). En effet, « qu'évoquent, hors contexte, *toutes les Mathilde* ? Une première lecture conduit à une interprétation de type dénominatif (... les filles nommées Mathilde). Or, il s'agit bien d'une antonomase qu'on pourrait appeler « à usage unique », dans laquelle la représentation du référent discursif reste flou, virtuelle et généralisante et où la représentation du référent originel est élaborée par le contexte. L'antonomase *toutes les Mathilde* apparaît au cours d'un entretien avec l'actrice Dominique Blanc, qui donne une description de Mathilde, le personnage qu'elle a joué dans le film « Faut-il sauver Mathilde ? », en ces termes : Mathilde est une femme qui, à la suite d'un accident de travail, reconsidère absolument tout dans sa vie et se met à enquêter sur elle-même... On a donc, sur quelques lignes, une mention du référent originel, l'apparition de certaines caractéristiques et d'un domaine spatial⁴⁰, puis l'établissement, par l'antonomase, d'une catégorie de « Mathilde » partageant le même domaine et les mêmes caractéristiques : On a écumé les troquets,

⁴⁰ « le personnage de Mathilde vit dans le Nord de la France » (Leroy, 2001, note de bas de page 254)

bu beaucoup de Stella Artois, guetté toutes les Mathilde qui pouvaient passer par là... Ici les caractéristiques sont floues et l'existence même de cette catégorie n'est pas certaine. L'antonomase est cependant viable » (Leroy, 2001, p.254). Le concept de Mathilde se réalise donc, au-delà même de la réalité de l'existence de Mathilde, personnage de film. Dans nos situations, les antonomases abolissent le lien entre le nom et les personnes propres convoquées dans l'instruction au sosie.

Mme Lopez, Brigitte, les pairs, les grands parents ne disparaissent pas mais se délient de leur référence originelle pour se relier à une référence générique, un concept. **Les affects issus de la revitalisation, par l'instruction au sosie, de la situation de travail ordinaire et de ses drames, rencontrent après cette déliaison au référent originel, les concepts que l'usage antonomastique traduit. L'activité transitionnelle permet alors la transformation des relations interpersonnelles, vécues en situation de travail et convoquées lors de l'instruction au sosie, en concept générique. Les relations interpersonnelles vécues deviennent moyen de développement, conceptualisation d'un genre de conduite.**

V) La question du transpersonnel réinterrogée dans le cadre théorique du métier

Nos analyses nous conduisent à interroger la dimension transpersonnelle du concept de métier. En effet, l'usage antonomastique que font M, E, F et J des personnes propres nous conduit à envisager la dimension transpersonnelle, reliée au concept de métier dans notre cadre théorique, à une dimension plus large. Le transpersonnel est par nature hors et en chacun, n'appartenant à aucun et à tous, toujours disponible et inachevé, il est un répondant générique, une mémoire et un avenir pour l'action. Dans notre cadre théorique ce transpersonnel est situé dans le périmètre limité du métier dont il est, nous l'avons vu, une des quatre dimensions constitutives.

Si nous revenons au cadre de ce travail situé dans l'espace des transitions professionnelles et que nous envisageons, à partir de nos résultats d'analyses, la dimension transpersonnelle du métier, il nous semble qu'elle mérite d'être réinterrogée. Nous venons de voir comment l'objet transitionnel quitté vient peupler et élargir le transpersonnel familial par la palette des

genres de conduite qu'il a permis au bébé d'expérimenter, recréer, s'approprier et développer. Nous avons vu également comment le métier exercé dans notre cadre d'analyse clinique de l'expérience professionnelle, peut devenir objet transitionnel, comment l'usage antonomastique atteste de la transformation des relations interpersonnelles en conceptualisation possible d'un genre de conduite de l'homme au travail.

Ainsi, à ce point d'avancée de notre travail, **la dimension transpersonnelle serait moins, pour nous, une dimension propre au métier qu'une dimension du travail humain.** Le transpersonnel familial est un bien commun à tous. Il s'exprime pourtant dans un registre singulier pour chaque famille permettant à ses membres d'agir et vivre, dans un registre propre aussi à chaque métier, permettant au professionnel de s'y retrouver. Il s'exprime dans ces espaces mais ne s'y limite pourtant pas. Son identification dans les espaces où il est disponible permet d'agir mais certains développements attestent de son étendue plus vaste : l'alliance entre familles dans le cas du mariage atteste de l'élargissement possible de la surface du transpersonnel familial au fil des générations ; de même, la transition professionnelle et la transformation de l'expérience en moyen attestent de l'élargissement de la dimension transpersonnelle du métier à une dimension transpersonnelle du travail humain. Dans le cadre des transitions professionnelles, le développement des sujets serait fortement lié à cette différenciation nécessaire entre un transpersonnel de métier, support pour l'activité, et le transpersonnel du travail support pour la vie : différenciation indispensable à la continuité historique et à la continuité d'être que le travail permet (cf. deuxième partie III) 5.).

Conclure pour ouvrir des perspectives théoriques et pratiques dans le champ des transitions professionnelles

Notre confrontation de cadres épistémologiques différents nous a permis de mieux revenir à la perspective développementale qui soutient nos travaux, en proposant, à partir du concept d'activité transitionnelle, d'éclairer le processus psychologique développemental lié au drame ordinaire de l'impéritie humaine, fondement du lien social (Phillips, 2010).

Nous reformulerons, pour conclure, que la résolution des drames ordinaires, sous l'effet cathartique lors d'activités transitionnelles, résulte du processus psychologique suivant :

- Drame ordinaire de la nécessaire transformation des relations humaines au cours du développement : sortie du couple fusionnel mère-bébé, du couple enfant-parent de la période œdipienne, de la communauté familiale à l'adolescence, des communautés religieuses, politiques, scientifiques, professionnelles à l'âge adulte...
- Répétition, déplacée dans une activité d'un autre genre, de la relation humaine contrariée par le réel : re-création du donné avec usage d'objet transitionnel
- Revitalisation, au cours de cette répétition déplacée, des affects liés à cette relation humaine devenue impossible en l'état
- Excitation de sentiments contradictoires liés à la perte de la relation, du donné, du déjà éprouvé et au nouveau déjà possible que la répétition laisse entrevoir
- Développement de la relation humaine vécue, éprouvée, réalisée dans l'activité initiale, puis lors de sa répétition déplacée dans l'activité transitionnelle, en concepts, connaissances, moyens pour des relations à venir d'un nouveau genre.

Dit autrement, l'activité transitionnelle serait donc la répétition déplacée dans un modèle réduit d'un genre de relations, de conduites humaines et leur objectivation pour en faire le moyen de vivre de nouvelles relations. Cette activité transitionnelle s'initierait comme répondant au drame ordinaire de la perte nécessaire, au développement d'une relation humaine vécue, non reproductible à l'identique. L'impuissance du sujet à la réitérer serait la

source énergétique du conflit de sentiments nécessaire à la résolution de ce drame ordinaire du développement.

Nous concluons que ce processus résolutoire des drames ordinaires du développement peut s'expérimenter cliniquement par des cadres et des méthodes qui soutiennent cette excitation des sentiments si essentielle puisqu'elle est la source de l'énergie psychique nécessaire à la catharsis. Ce point devrait pouvoir permettre de soutenir le développement de nouvelles pratiques d'intervention et de conseil dans le champ des transitions professionnelles.

Enfin, les questions théoriques, méthodologiques et cliniques que nous avons posées semblent trouver un écho dans des questions sociales vives que le champ de recherche sur les transitions professionnelles a déjà ouvert. Les politiques et les organisations du travail imposent autant les changements et les transitions que leur prise en charge, leur accompagnement. Les professionnels du conseil, à qui sont confiés ces accompagnements, proposent bien souvent des dispositifs bienveillants, empathiques, pour prendre soin de ceux que ces changements touchent. Ces pratiques sont les héritières directes ou indirectes des travaux de Rogers. Dans ce cadre humaniste qui est à l'origine de nombreuses pratiques d'accompagnement et de conseil, le sujet consultant voit « ses attitudes, troubles, ambivalences, sentiments, perceptions, etc., exprimés par un autre [le psychologue], de manière très exactes mais dégagées de leur complications émotionnelles » (Rogers cité par Guichard & Huteau, 2006 p. 240).

Et c'est justement ce dégagement des « complications émotionnelles » qui à ce point de notre travail pose problème. Au regard de nos conclusions, ces pratiques de relation de conseil tenant sciemment à distance ces « complications émotionnelles », atténueraient, éroderaient le conflit de sentiments contradictoires, dans ce souci de bienveillance et pourraient être, au regard de ce que nous démontrons, une pratique privée des moyens psychoaffectifs du développement : l'excitation des émotions et sentiments comme procédé cathartique résolutoire.

Une expérimentation clinique d'activités transitionnelles telle que nous l'avons envisagée, pourrait s'élargir à différents types de drames ordinaires, de changements, de relations humaines contrariées certes, mais contenant toujours en puissance un présent refusé, un futur déjà possible.

Nous pensons également aux situations de reconversions contraintes. Si, dans notre cadre de reconversions choisies, le conflit de sentiments s'est trouvé au cœur de nos analyses, qu'en serait-il dans les situations où la transition est imposée ? Les sentiments de valences opposées que nous avons vus à l'œuvre s'en trouveraient-ils modifiés quant à l'ordre de leur apparition, leur forme, leur intensité ou encore leur fonction dans le conflit et leur impact dans son issue ? L'instruction de ce conflit dans le cadre d'une activité transitionnelle serait-elle encore possible et garderait-elle sa fonction résolutoire ? Etre chassé de son emploi par un licenciement discutable ne peut être assimilé à un drame ordinaire tel quel nous l'avons défini : une perte nécessaire, favorable au développement du bébé, de l'enfant et de l'adulte. Dans ces cas de transitions forcées, parfois injustes, l'environnement n'est plus cet environnement suffisamment bon. Ces pertes contraintes s'apparentent davantage aux situations de déprivation, étudiées lorsqu'elles surviennent chez les petits enfants par Winnicott. Injustes dans la vie comme au travail, elles créent un intense besoin de réparation en justice, au Prudhomme, contre l'employeur. Ces actions sont souvent le préalable résolutoire pour se sortir de la « perte » d'emploi injuste. Si le concept de deuil est fréquemment mobilisé pour analyser ces situations, il ne semble pas convenir car le drame dont il est ici question ne s'apparente pas au drame au sens fort de la tragédie, pas non plus au drame ordinaire, source et voie potentielle de développement, mais au drame du désœuvrement. La place accordée à l'œuvre dans notre travail pourrait-elle soutenir de nouvelles recherches sur ce drame d'un autre genre ?

Enfin, c'est par un emprunt à Winnicott que nous pouvons peut-être le mieux rendre compte des perspectives que cette présente recherche, sur l'usage de la méthode des instructions au sosie dans une perspective d'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle en cours de reconversion professionnelle, initie, et au travail encore à venir : « On pourrait peut-être comparer ma position à celle d'un violoncelliste qui travaille sa technique avec acharnement, puis sera enfin capable de faire de la musique » (Winnicott, 1971, p.8). Le travail avec et sur la méthode des instructions au sosie dans ces espaces de transition reste à poursuivre.

Bibliographie

Les ouvrages en langue française de Winnicott mobilisés pour ce travail sont composés, pour la plupart, d'articles publiés indépendamment en langue anglaise. C'est pourquoi, nous ferons figurer au côté de la date de l'ouvrage que nous avons utilisé, la date de première parution de l'article en anglais que le travail de bibliographique de J. Abram a rendu accessible.

Abram, J. (2001/1996). *Le langage de Winnicott*. Paris : Edition Popesco.

Bautier, E. & Rochex, J. Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.

Baldacci, J.-L. (2011). Transfert sur l'analyse et désir de l'analyste. In P. Guillaumard et al., *Lacan et le contre-transfert* (pp.155-173). Paris : PUF.

Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne* (pp.17-43). Toulouse : Erès.

Champy-Remoussenard, P. & Lemius, B. (2006), Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et ses effets sur les participants. In F. Cros (Ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 165-185). Paris : L'Harmattan.

Clot, Y. (1995). L'échange avec un « sosie » pour penser l'expérience. Un essai. (pp. 51-55) *Société Française*. n°3 (53).

Clot, Y. (1998/1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.

Clot, Y. (1999). Ivar Oddone : les instruments de l'action (pp. 43-52). *Les territoires du travail*. Mai 99. n°3.

Clot, Y. (2000/1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation* (pp.133-156). Paris : PUF.

- Clot, Y. (2001). Méthodologies en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago Delefosse & G. Rouan (Eds), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris : Dunod.
- Clot, Y. (2004). Travail et sens du travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 317-335). Paris: PUF.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (pp. 165-179), n°1.
- Clot, Y. (Dir.), Prot, B. & Reille-Baudrin, E. (2007). Entre le référentiel et l'activité : le problème de la prospective du métier. *CPC documents*, n°1, Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Clot, Y. (2008). *Travail et Pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Curie, J. & Dupuy, R. (1994). Acteurs en organisations ou l'interconstruction des domaines de vie. In C. Louche, *Individu et organisations* (pp. 53-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Curie, J. & Hajjar, V. (1987). Vie de travail. Vie hors travail. La vie en temps partagé. In C. Lévy-Leboyer et J.-C. Spérandio (Dir.). *Traité de psychologie du travail* (pp. 37-55). Paris : PUF.
- Da Silva, N. (2006). Winnicott et Vygotsky: un dialogue possible au moyen de la « créativité » sur le « jeu » dans la construction des savoirs individuels. *8è biennale de l'éducation et la formation*. Paris : INRP
- Danjou-Flaux, N. (1991). L'antonomase du nom propre ou la mémoire du référent. *Langue française*, (pp. 26-45), n°92.
- Dessors, D. (1997). Transmettre une pratique d'intervention : l'intention de parité. *Actes du Colloque International de Psychodynamique et Psychopathologie du Travail*, (pp. 117-133), n°1.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions* (pp. 61-79), n°76/2001-2.
- Gaussot, L. (2001). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Le carnet PSY*, (pp. 22-29), n° 62.
- Gilbert, P. & Aubret, J. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris : Dunod.
- Greimas, A. J. (2002/1966). *Sémantique structurale*. Paris : PUF.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

- Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- Le Guillant, L. (2006). *Le drame humain du travail. Essais de psychopathologie du travail*. Toulouse : Erès.
- Leroy, S. (2001). *Entre identification et catégorisation, l'antonomase du nom propre en français*. Thèse de Doctorat, Sciences du langage, Université de Montpellier III.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- Lhuillier, D. (2005). Le sale boulot. *Travailler* (pp. 73-98), n°14.
- Malrieu, P. (2003). *La question du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Erès.
- Mauss, M. (2003/1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Oddone, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Editions sociales.
- Prot, B. (Dir.), Ouvrier-Bonnaz, R., Mezza, J., Reille-Baudrin, E., Vérillon, P. (2009). Développer le métier pour rénover le référentiel. *CPC documents*, n°8, Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Phillips, A. (2008). *Winnicott ou le choix de la solitude*. Paris : Seuil.
- Phillips, A. (2010). *Trois capacités négatives*. Paris : L'olivier.
- Santelmann, P. & Aubret, J. L'analyse de l'expérience dans les pratiques professionnelles et sociales. *Savoirs*, 2005/2 n°8, (pp. 51-58).
- Scheller, L. (2001). L'élaboration de l'expérience du travail. La méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire. *Education permanente*, n°146 (pp. 161-174).
- Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail : Activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse de Doctorat, Paris : CNAM.
- Schlossberg, N.K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n°34 (pp. 85-101).
- Ubersfeld, A., (1993/1977). *Lire le théâtre*. Paris : Editions sociales.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris : ESF.
- Vygotski, L. (1985). Les bases épistémologiques de la psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Dir.), *Vygotski aujourd'hui*. (pp. 25-38). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2005/1925). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1949/1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.

- Wallon, H. (1960/1941). *L'Evolution psychologique de l'Enfant*. Paris : Armand Colin.
- Wallon, H. (1985/1946). Le rôle de « l'autre » dans la conscience du « moi ». *Enfance*, numéro spécial « Henri Wallon » (pp. 87-94). Paris.
- Wallon, H. (1985/1947). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. *Enfance*, numéro spécial « Henri Wallon » (pp. 105-116). Paris.
- Wallon, H. (1985/1952). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Enfance*, numéro spécial « Henri Wallon » (pp.117-131). Paris.
- Wallon, H. (1985/1954). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, numéro spécial « Henri Wallon » (pp.95-104). Paris.
- Winnicott, D. W. (1970/1962). Intégration du moi dans le développement de l'enfant. *Processus de maturation chez l'enfant*. (pp. 9-18). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1970/1965). Le passage de la dépendance à l'indépendance dans le développement de l'individu. *Processus de maturation chez l'enfant*. (pp. 43-54). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1971). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1988/1967). Le concept d'individu sain. *Conversations ordinaires*. (pp. 23-42). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1988/1984). Sum, je suis. *Conversations ordinaires*. (pp. 61-71). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1988/1984). Liberté. *Conversations ordinaires*. (pp. 261-271). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1988/1986). Vivre créativement. *Conversations ordinaires*. (pp. 43-59). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1990/1988). *La nature humaine*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1991/1949). Le monde à petites doses. *L'enfant et sa famille*. (pp. 75-81). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1945). Le développement affectif primaire. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 57-71). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1948). La réparation en fonction de la défense maternelle organisée contre la dépression. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 83-89). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1948). Pédiatrie et psychiatrie. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 90-110). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1949). L'esprit et ses rapports avec le psyché-soma. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 135-149). Paris : Payot.

- Winnicott, D. W. (1992/1953). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 169-186). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1953). Psychose et soins maternels. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 187-197). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1953). L'angoisse associée à l'insécurité. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 199-202). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1955). La position dépressive dans le développement affectif normal. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 231-249). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1958). L'agressivité et ses rapports avec le développement affectif. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 150-168). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1958). La préoccupation maternelle primaire. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 285-291). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1958). La première année de la vie. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 310-324). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1958). La capacité d'être seul. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 325-333). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1958). La psychanalyse et le sentiment de culpabilité. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 334-349). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1960). Le contre-transfert. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 350-357). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1992/1966). La mère ordinaire normalement dévouée. *Le bébé et sa mère*. (pp.19-32). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1994/1957) L'agressivité et ses racines. *Déprivation et délinquance*. (pp. 103-119). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1994/1963). Elaboration de la capacité de sollicitude. *Déprivation et délinquance*. (pp. 120-128). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1999/1948). Le premier contact avec la réalité externe. *L'enfant, la psyché et le corps*. (pp. 51-59). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1999/1959). *L'enfant, la psyché et le corps*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (2000/1963). Un rêve de Winnicott en rapport avec un compte rendu des écrits de Jung. *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. (pp.243-248). Paris : Gallimard.

- Winnicott, D. W. (2000/1969). L'usage de l'objet et le mode de relation à l'objet au travers des identifications. *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. (pp.231-242). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2001/1942). Pourquoi les enfants jouent-ils ? *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations*. (pp. 131-136). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (2001/1947). Le bébé en tant que personne. *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations*. (pp. 110-119). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (2001/1953). Les besoins des enfants et le rôle de la mère au début de l'existence. *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations*. (pp. 27-39). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (2001/1954). Les besoins des petits enfants dans une société en évolution. *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations*. (pp. 11-26). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (2002/1953). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (pp.27-64). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2002/1967). La localisation de l'expérience culturelle. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (pp.178-191). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2002/1968). Jouer. Proposition théorique. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (pp.84-107). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2002/1971). Avant-propos. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (pp.21-25). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2002/1971). La créativité et ses origines. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (pp.127-161). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2002/1971). Le lieu où nous vivons. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (pp.192-202). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2002/1971). Jouer. L'activité créatrice et la quête du soi. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (pp.108-126). Paris : Gallimard.
- Zaccai-Reyners, N. (2003). Enquête liminaire sur l'intérêt d'une conception ludique de l'imaginaire pour les sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLI, (pp. 107-117), n°127.
- Zaltzman, N. (2000). La transparence. *Revue Internationale de Psychosociologie*, vol. VI, (pp. 121-130), n°15.

Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition

D'une clinique de l'expérience à l'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle :
la méthode des instructions au sosie

Résumé

Cette recherche sur les transitions professionnelles dans le cadre de reconversions part du constat empirique suivant : l'analyse de l'activité professionnelle réalisée avec la méthode des instructions au sosie provoque, dans cette période particulière de transition, des manifestations émotionnelles fortes et l'expression de sentiments intenses et contradictoires. Ce fait nous a conduit à soutenir la thèse suivante : l'usage de cette méthode d'analyse clinique du travail, dans ce cadre spécifique où l'activité analysée se déploie dans un métier que l'on souhaite quitter, provoque, organise et supporte un conflit de sentiments qui, poussé jusqu'à un point culminant, peut s'avérer résolutoire et permettre de dégager pour le sujet des voies de développement. Ce travail propose de repérer et étudier ce point cathartique lié à la méthode afin d'analyser l'activité transitionnelle qui s'y déploie et sa fonction dans le processus de développement en cours de reconversion professionnelle.

Mots-clés :

Activité transitionnelle, catharsis, développement, clinique de l'expérience, métier, transition.

Abstract

This research on vocational transitions within the framework of reconversions is based on the following empirical observation: the analysis of occupational activity realized with the method of *the instruction to the double* provokes in this special transition moment, strong emotional demonstrations, and reveals intense and contradictory feelings. This fact leads us to support the following thesis: the use of this method of clinical analysis of work in this specific frame, where the analysed activity refers to a job that will be quit, produces, organises and supports a strong conflict of feelings. When this conflict reaches its climax it turns out to be resolutive and can allow the subject to open paths of development. This research aims to focus this cathartic point linked to the method, in order to analyse the transitional activity that unfolds here, and its function in the development process during occupational retraining.

Keywords :

Clinical approach of the experience, catharsis, development, job, retraining, transitional activity.