

La double triade : représenter un développement potentiel en clinique de l'activité

Giuseppe SCAVO

Laboratoire CRTD (Centre de Recherche sur le Travail et le Développement)-EA 4132, Conservatoire national des arts et métiers (Le Cnam), giuseppe.scavo@lecnam.net

Marc-Éric BOBILLIER CHAUMON

Laboratoire CRTD (Centre de Recherche sur le Travail et le Développement)-EA 4132, Conservatoire national des arts et métiers (Le Cnam), marc-eric.bobillier-chaumon@lecnam.net

Jean-Luc TOMAS

Laboratoire CRTD (Centre de Recherche sur le Travail et le Développement)-EA 4132, Conservatoire national des arts et métiers (Le Cnam), jean-luc.tomas@lecnam.net

Résumé

Dans cet article, nous commençons par illustrer la représentation conceptuelle de l'activité élaborée en clinique de l'activité : la triade vivante. Après avoir donné quelques éléments du cadre théorique et conceptuel en clinique de l'activité, nous ferons un état des lieux des différents usages qui sont faits de la triade vivante pour représenter le présent de l'activité et son développement dans le temps. Cela nous permettra de mettre en évidence l'absence d'une représentation pour les développements possibles (même si non réalisés) de l'activité. Nous proposerons alors un artefact que nous avons élaboré à cet effet et que nous appelons double triade. Nous illustrerons par deux cas l'usage de cette double triade et son intérêt dans l'analyse du développement de l'activité.

Mots-clefs

Activité dirigée, Triade vivante, Clinique de l'activité, Activité, Analyse.

Introduction

La clinique de l'activité (Clot, 2008) est une approche de la psychologie du travail s'inscrivant dans le courant des cliniques du travail (Lhuilier, 2006). Ces approches sont caractérisées par « la centralité du travail comme activité matérielle et symbolique constitutive du lien social et de la vie subjective » (*ibid.*, p. 19). La clinique de l'activité en particulier se caractérise par un rapport du sujet au travail qui ne se limite pas à considérer que ce même sujet soit en relation directe avec l'objet de son activité de travail : ce rapport est défini par la présence des autres sujets dont l'activité porte sur le même objet de travail et par la médiation d'instruments (de différente nature) qui sont propres à chaque métier (Clot, 1999). Ce sont, en somme, les travailleurs qui sont au centre de la démarche en clinique de l'activité. Il s'agit, en tout premier lieu, d'une démarche d'intervention à visée transformative et développementale : les intervenants en clinique de l'activité interviennent auprès des travailleurs pour que ceux-ci puissent analyser leur activité de travail et la transformer pour la développer. Ce n'est qu'à la fin de cette démarche, une fois l'intervention terminée, que l'intervenant pourra revenir sur cette expérience vécue pour en tirer des connaissances : « la recherche commence quand l'intervention est terminée » (Kostulski, 2010, p. 28). L'intervenant, psychologue ou chercheur, doit disposer d'outils conceptuels qui lui permettent de revenir sur l'intervention passée et pouvoir en donner une lecture. Dans la suite de cet article nous présenterons un de ces outils : une représentation conceptuelle et visuelle de l'activité que nous nommons *triade vivante*. En partant de cette triade, nous allons construire une représentation visuelle d'un développement potentiel de l'activité dans notre approche clinique. Mais, tout d'abord, donnons au lecteur quelques repères théoriques.

Cadre théorique

La clinique de l'activité a une de ses références majeures dans l'approche historico-culturelle dont le psychologue russe Lev Vygotski est considéré à l'origine. Vygotski écrivait que « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (1925/2003, p. 76), en exprimant par cette formulation le fait que l'humain peut se développer par plein de voies potentielles et qu'il n'est pas seulement ce qu'il est aujourd'hui. Un tel concept est à la base d'une approche comme la clinique de l'activité : l'activité telle qu'elle a été réalisée par le sujet n'est qu'une de ses possibilités de réalisation. Le concept de *réel de l'activité* représente un développement très important de la pensée de Vygotski dans le cadre de la clinique de l'activité : il comprend non seulement ce qui est fait dans l'activité, mais aussi « Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot, 2008, p. 129). Il s'agit de ce qui rend le nôtre une approche psychologique, car le réel de l'activité « n'est pas identifiable aux conditions externes de l'activité psychologique » mais il est plutôt « la modification de ces conditions par le sujet » (Clot, 1999, p. 94). Ainsi, *l'activité réalisée* par un sujet n'est qu'une possibilité avérée parmi celles qui composent le réel de son activité. Une telle perspective ouvre sur une infinité de possibilités de développement. Comment le psychologue peut-il se repérer afin de tenter de comprendre ce qui s'est passé au cours de l'intervention et pouvoir « lire » les dynamiques de développement en sein à l'activité des sujets ? Il est nécessaire d'identifier ce que Vygotski appelait une « unité de base », c'est-à-dire « des produits de l'analyse » qui « possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout et sont des parties vivantes de cette unité qui ne sont plus décomposables » (1934/1997, p. 54). Vygotski donne l'exemple de la cellule en biologie, car elle « conserve toutes les propriétés fondamentales de la vie inhérentes à l'organisme vivant » (*ibid.*). Dans notre conception, l'activité est composée par un sujet (S) qui agit sur l'objet de son travail (O) et par autrui dont l'activité porte sur le même objet (A). L'activité est toujours médiatisée par des instruments (I) qui lui sont spécifiques et qui peuvent être de différente nature. Si nous adoptons la distinction qu'en fait Vygotski, ils sont « psychologiques » (orientant leur action vers le psychisme du sujet) ou « techniques » (orientant leur action vers l'objet de l'activité) (1930/2014, p. 571). Les instruments, les usages, les façons de travailler et tout autre élément qui est vu par les travailleurs comme spécifique à leur métier, composent ce que nous appelons *genre professionnel* : « manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet » (Clot, 2008, p. 108). Tous ces éléments représentent, pour le dire avec Vygotski, les « parties vivantes » de l'activité. Nous les représentons dans l'ensemble de leurs relations par un artefact conceptuel que nous appelons *triade vivante* (Fig. 1) :

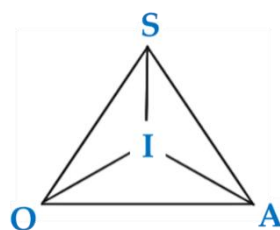


Fig. 1 – Latriade vivante

Cette représentation triadique a été illustrée pour la première fois dans le manuscrit de thèse de Gabriel Fernandez (2004), mais sa théorisation avait déjà été élaborée par Yves Clot (1995, 1999). Précisons aussi que les illustrations présentées dans la suite de cet article ne sont pas des « types » de triade : il s'agit de différentes modalités dans lesquelles cette conceptualisation est mobilisée. D'autres sources conceptuelles de la triade vivante sont les travaux d'Alexis Leontiev et de Mikhail Bakhtine. Pour Leontiev, collègue et étroit collaborateur de Vygotski, chaque sujet « n'est jamais seul en face du monde d'objets qui l'environne » et ce qui fait lien avec ces objets « ce sont ses relations avec les hommes » (1956, p. 177). Dans la triade, le rapport du sujet (S) à l'objet (O) ne peut pas se construire sans la présence d'autrui (A) : dans l'activité de chacun, ce n'est pas seulement l'occupation sur l'objet qui est en jeu mais aussi les préoccupations de ce que les autres vont faire sur/avec le même objet et quel impact

va avoir mon travail sur le travail d'autrui et le travail d'autrui sur mon travail. L'action sur l'objet est faite par la médiation d'instruments (I) que tous les travailleurs s'inscrivent dans un métier partagé et qu'appartiennent au genre professionnel : ainsi, tous les sujets agissant sur l'objet « connaissent, comprennent et évaluent [...] de la même façon » (Clot, 1999, p. 34). Mais ils ne s'accordent pas, pour autant, sur la « meilleure » façon d'agir sur l'objet et cela affecte également l'activité de chacun. Ces préoccupations envers l'activité d'autrui (mais aussi envers nos autres activités) « façonnent » notre action sur l'objet et sont donc, elles aussi, constitutives de notre activité. C'est pourquoi le sujet passe par l'activité de l'autre, via le dialogue, pour développer sa propre activité. En ce sens, Clot écrit que « on ne peut pas comprendre l'activité d'un sujet à partir d'elle-même » (1999, p. 102). Mais la théorie linguistique de Bakhtine peut également nous aider à comprendre cette « présence » d'autrui dans l'activité : « l'expression d'un énoncé est toujours, à un degré plus ou moins grand, une réponse, autrement dit : elle manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui » (1984, p. 299). En remplaçant cette « expression d'un énoncé » avec l'activité, nous retrouvons l'adressage à autrui qui la constitue. C'est en cela que l'activité, dans notre approche, est toujours *adressée* à autrui et *dirigée* simultanément vers l'objet et vers autrui dont l'activité porte sur ce même objet (Clot, 1999). Cette « double direction » est source d'un conflit qu'il ne faut pas interpréter comme « destructeur » mais plutôt « moteur » pour l'activité, en ce sens qu'il « est la source même de son développement potentiel » (Clot, 2015, p. IX). Dans le dépassement de ce conflit réside le développement de l'activité. Ce développement constitue notre objet d'étude lorsque nous ne sommes plus en intervention mais que nous regardons « de près » le déroulement qu'a eu celle-ci. En effet, les modélisations que nous illustrerons ici ne sont pas mobilisées en cours d'intervention, où les transformations adviennent par le dialogue entre professionnels sur leur activité, mais *a posteriori* : une fois que l'intervention est achevée, ces instruments conceptuels nous aident à mieux comprendre ce qui a pu se passer pour les professionnels et à identifier des éléments que nous pourrions repérer en entretien lors des prochaines interventions. Il peut s'agir, par exemple, d'un type de réaction que l'on voit apparaître souvent (enthousiaste, veut en parler) lorsqu'un professionnel trouve une solution pour son activité pratique pendant un dialogue. Cela nous permet, en tant qu'intervenants, de mieux orienter le dialogue par nos questions et contribuer davantage aux développements qui peuvent se produire en cours de dialogue.

Nous n'ignorons certainement pas d'autres conceptualisations importantes de l'activité comme celle du système d'activité (Engeström, 1987). Une comparaison entre le système d'activité et la triade vivante serait riche et complexe, mais nous ne pouvons pas lui donner ici la place qu'elle mériterait. Nous nous limitons à illustrer les propos d'Yves Clot, pour qui la clinique de l'activité se différencie du système d'activité car sa perspective est « délibérément psychologique » (2008, p. 155).

Revenons au développement. L'activité se développe par un des pôles, lorsqu'un nouvel objet de travail (O) est découvert, un autre autrui (A) est identifié et/ou le sujet (S) se retrouve à une place nouvelle. Nous avons coutume de représenter ce développement, lors de cours théoriques ou dans certaines publications, par des prolongements des pôles de la triade. Le développement d'un pôle entraîne le développement des autres : par exemple, la découverte d'un nouvel objet fait que nous identifions d'autres sujets dont l'activité porte sur celui-ci et que nous-mêmes nous retrouvons à une place nouvelle où nos possibilités d'action (aussi par la découverte de nouveaux instruments) augmentent. Dans tous les cas, il s'agit de « une situation qui en appelle donc au sujet, le renvoyant aux autres, à lui-même, à l'objet de son travail et à ses instruments d'action » (Clot, 1999, p. 114). Ici de suite nous proposons l'illustration de ce processus (Fig. 2) :

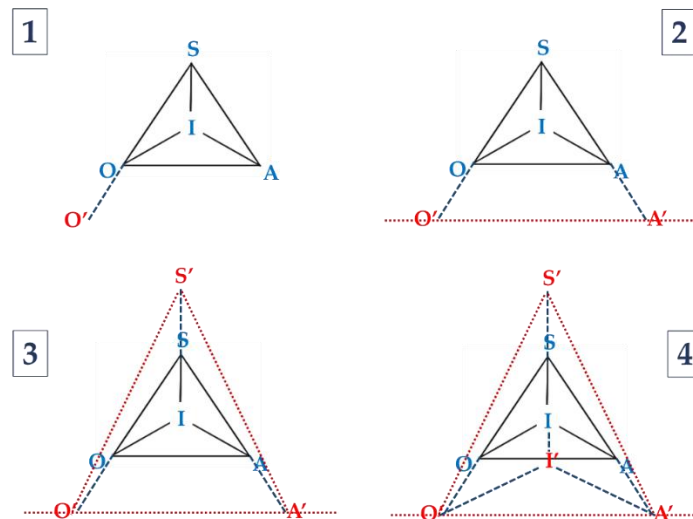


Fig. 2 – Le développement de l'activité représenté par le prolongement des pôles de la triade

Nous cherchons à provoquer ce processus de développement au moyen de méthodes permettant aux professionnels d'analyser leur activité depuis une place « autre » que celle ordinaire de leur travail. Cette place est celle qu'ils occupent lorsqu'ils dialoguent sur leur travail dans les entretiens d'instruction au sosie (Clot, 1995 ; Oddone & al., 1981/2015) ou d'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta & al., 2000). Ces deux méthodes d'intervention permettent d'analyser l'activité plusieurs fois et dans des cadres dialogiques toujours différents. En instruisant un sosie pour qu'il nous remplace au travail le jour d'après puis en réalisant un commentaire écrit de cette expérience (instruction au sosie). En analysant son activité au moyen de traces (souvent vidéo), seul avec l'intervenant, puis avec un pair, puis dans une réunion avec l'ensemble du collectif (autoconfrontation croisée). En passant par ces différents cadres dialogiques, l'activité se développe dans la pensée du sujet. Et parfois ces développements se traduisent (de façon permanente ou non) dans l'activité pratique de ce même sujet. Quoi qu'il arrive, il s'agit d'une « réorganisation fonctionnelle de la pensée au travers de l'interaction et du dialogue » (Clot, 2008, pp. 237-238) où « l'idée qui se produit dans le dialogue réalisé » est « un moyen nouveau pour penser » (*ibid.*, p. 219). Il s'agit, en synthèse, de « mettre en mouvement » la pensée pour pouvoir la transformer. En cela, nous suivons un autre concept exprimé ainsi par Vygotski : « c'est seulement lorsqu'il est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est » (1928-1930/2014, p. 169). Est-ce dire que pour comprendre un objet (entendu au sens large) et son développement il ne faut pas s'intéresser « au produit du développement mais au processus » (*ibid.*, p. 221). Il faut, en somme, *transformer pour comprendre*. La triade vivante peut nous aider à mieux comprendre ces transformations en rendant « visibles » les relations entre les différents pôles ainsi que leurs mouvements.

Nous venons de voir notre unité de base d'analyse (la triade vivante) ainsi que son usage pour représenter un développement de l'activité (qui est possible grâce à une transformation de celle-ci). Nous allons voir dans la suite de cet article les usages qui peuvent être faits de la triade pour représenter différents aspects de l'activité, en mettant en évidence comment le modèle que nous proposons ici vient compléter ce qui existe déjà.

Usages de la triade et question de recherche

Nous avons vu dans le paragraphe précédent notre représentation conceptuelle de l'activité : la triade vivante. Cette triade porte en soi tous les éléments constitutifs de l'activité : le sujet (S), l'objet du travail (O), autrui dont l'activité porte sur le même objet (A) et les instruments qui médiatisent les relations entre ces pôles (I). Nous illustrerons maintenant les usages qui sont faits de la triade dans notre approche, que ce soit à des fins scientifiques ou pédagogiques, pour souligner par la suite quelles peuvent être la finalité et l'utilité de ce que nous proposons.

Le temps présent de l'activité

Représentation du genre professionnel

Les instruments (I) représentés dans la triade appartiennent au genre professionnel : un ensemble de manières de faire, d'outils, d'usages partagés par les professionnels et par lesquels ils se reconnaissent comme appartenant à un métier. Puisqu'il s'agit de plusieurs éléments, parfois le (I) est remplacé par un petit triangle plein au centre de la triade. Les éléments du genre professionnel sont communs à tous les professionnels d'un métier, mais chaque sujet (S) et ses autres pairs (A) s'en approprie de façon spécifique. Un exemple est la manœuvre de freinage des conducteurs de train (Clot, 2008) : chaque professionnel l'exécute en manipulant les commandes et les vitesses de façon différente, mais tous l'effectuent. Le genre professionnel inclut toutes ces différentes manières de freiner. Dans une représentation visuelle utilisée lors de cours académiques, le lien entre professionnels que le genre constitue est représenté par une droite (qui, dans notre exemple, serait le freinage) unissant plusieurs triades mises en séquence (chacune représentant l'activité d'un des conducteurs, dans l'exemple) au niveau de leurs petits triangles internes (le point du petit triangle traversé par la droite représente la façon de freiner du conducteur). Cette représentation est illustrée ici de suite (Fig. 3) : (page suivante)

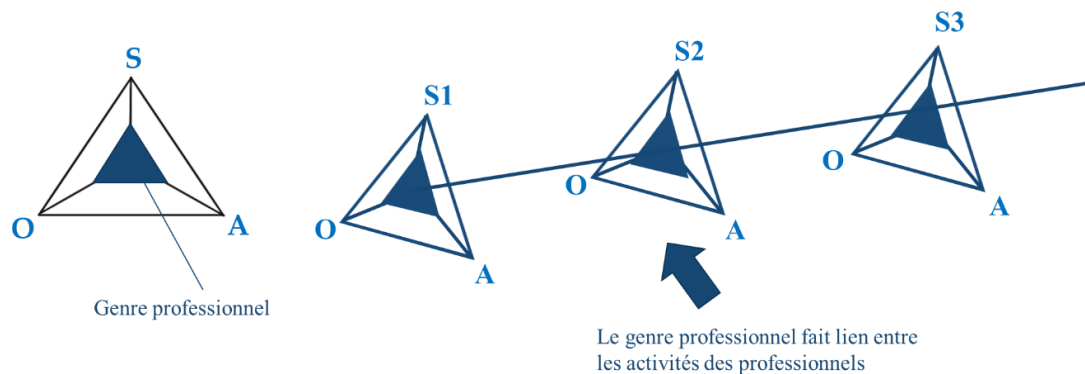


Fig. 3 – Le genre professionnel comme lien entre les activités des professionnels

Représentation des autres activités

Le sujet n'est jamais seulement occupé par son activité, il est aussi préoccupé par ses autres activités. Afin de pouvoir réaliser une activité, le sujet doit en « mettre en suspens » d'autres voire les contraindre. Parfois, il s'agit d'activités qui empêcheraient l'activité que le sujet réalise et qui sont donc appelées *contre-activités*. Par le rôle qu'elles jouent dans l'activité présente du sujet, « Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse » (Clot, 1999, p. 120). Un exemple (*ibid.*) serait celui d'une ouvrière (S) dans une usine de conditionnement des pâtes qui travaille avec ses collègues (A) à la chaîne de conditionnement (I) et qui, instruite « informellement » par un technicien (A'), doit gérer les blocages de la machine en manipulant une commande pour la faire repartir (O'). Cette commande se situe dans une boîte à ouvrir avec un tournevis (I'), outil qu'elle n'est pas censée manipuler lorsqu'elle est à son poste de travail pour conditionner les pâtes (O). Lorsqu'elle manipule la boîte, elle est centrée sur un objet O' qui prend la place de l'objet O (opposition O-O'). Mais le travail sur O' avec l'instrument I', qu'elle utilise à la place de I (opposition I-I') est nécessaire pour pouvoir reprendre le travail sur O. Enfin, les attentes du technicien A' de manipuler avec précaution la boîte s'opposent aux attentes des collègues A de pouvoir reprendre le travail le plus vite possible (opposition A-A'). L'ouvrière S ne peut pas être engagée dans les deux activités en même temps, pourtant les deux activités sont liées. Lorsque S conditionne des pâtes, elle doit être prête à atteindre la boîte et la manipuler pour résoudre un éventuel blocage. Lorsque S manipule la boîte, elle doit faire attention mais être rapide pour que la première activité reprenne au plus vite. L'opposition d'activités liées peut être représentée visuellement en construisant, par exemple, une triade « inversée » en partant du pôle sujet (S). Cette configuration, utilisée parfois dans des cours académiques, permet de visualiser les possibles oppositions O-O', A-A', I-I' (Fig. 4) :

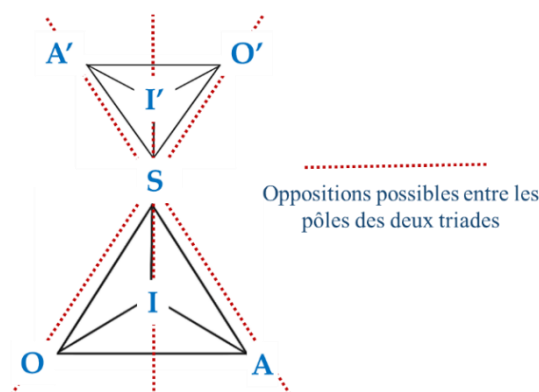
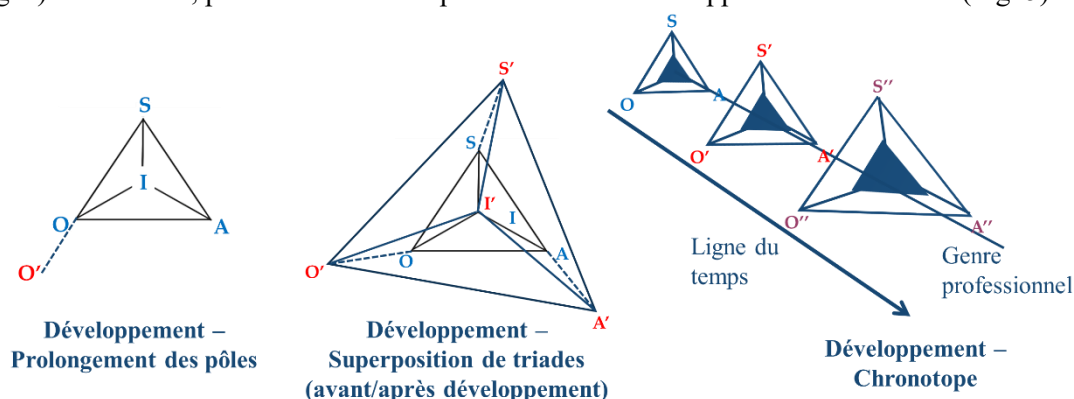


Fig. 4 – Une autre activité du sujet et ses oppositions possibles avec l’activité présente

Le développement de l’activité dans le temps

Représentation du développement de l’activité

Nous avons déjà vu une modalité pour illustrer le développement de l’activité en faisant usage de la triade vivante (Fig. 2). Nous allons proposer ici une synthèse visuelle des diverses modalités pour illustrer le processus de développement de l’activité, qu’elles soient présentes dans des publications ou juste utilisées dans des séminaires et/ou des cours académiques. Les modalités illustrées sont le prolongement des pôles (déjà vu en Fig. 2), la superposition de la triade avant et de celle après le développement (illustrée dans Kloetzer, 2020) et le « chronotope » (illustration de l’évolution de la triade le long d’une ligne temporelle – Utilisée parfois dans les séminaires de recherche). Disons encore un mot sur ce concept du chronotope : développé par Bakhtine dans sa théorie littéraire (1978) et repris dans le cadre de notre approche par Clot (2002), il exprime les liens que le genre professionnel (et toute son histoire) établit avec chaque professionnel qui évolue dans le métier au fil du temps¹. La triade est représentée en grandissant sur la ligne temporelle et avec le triangle du genre en son centre qui grandit également : le genre se développe dans le sujet en ce sens qu’il se l’approprie de plus en plus. Nous pouvons reprendre l’exemple des conducteurs de train et de la question du freinage vu plus haut (Clot, 2008). Lorsque l’un des deux conducteurs se rend compte qu’il y a un moyen d’appliquer la technique de freinage décrite par son collègue sans que l’arrêt ne soit pas trop brusque, ce même conducteur admet l’usage de cette technique parmi ses possibilités d’action : il s’approprie ainsi d’un nouvel instrument (I’- nouvelle technique de freinage) qui, à son tour, change les rapports à soi (S’- plus compétent), à l’objet (O’- plusieurs modalités de freinage) et à autrui (A’- plus de considération pour la pratique du collègue). Ici de suite, plusieurs modalités pour illustrer le développement de l’activité (Fig. 5) :



¹ Alors que la Fig. 3 montrait les liens que le genre professionnel établit entre les professionnels dans le présent.

Fig. 5 – Le développement illustré avec la triade : prolongement des pôles, superposition de triades, chronotope

Représentation de l'affect dans l'activité

Par un souci de synthèse, nous n'avons pas pu aborder une partie pourtant importante de notre cadre théorique : la question de l'affect. Nous la mentionnons ici brièvement car un usage de la triade pour représenter ce concept existe (Bonnemain, 2015). En clinique de l'activité, l'affect est entendu comme le rapport toujours conflictuel entre l'expérience déjà vécue du sujet et l'expérience qu'il est en train de vivre (Clot, 2015). Le conflit naît du fait que le sujet tente de « traduire ce qui arrive dans les termes de ce qui existait déjà » (Clot, 2015, p. XI) : il cherche à refaire ce qu'il a déjà fait. Nous parlerons dans ce cas-là d'un affect passif, en faisant référence à Spinoza ([1677] 1965). À l'opposé, si le sujet parvient « à reconvertir le passé vécu » afin de le rendre « disponible pour les réalisations inattendues de l'activité en cours » (*ibid.*), alors nous dirons toujours avec Spinoza qu'il y a un affect actif. Il s'agit, là aussi, d'un processus qui concerne le temps : le passé et le présent de l'activité du sujet. Utilisons un exemple (Bonnemain, 2015, p. 190) : un chef d'équipe dialogue avec sa collègue sur l'opportunité d'afficher un tableau de répartition des tâches pour son équipe plutôt la veille (comme il le fait) ou le matin même. Sa collègue lui fait remarquer qu'afficher le tableau la veille pourrait poser un problème quant aux changements de la dernière minute : se voir changer la tâche que l'on connaissait depuis la veille pourrait créer du mécontentement. La collègue suggère de mettre un point d'interrogation devant les tâches affichées. Le chef d'équipe reconnaît le problème évoqué et considère si utiliser le point d'interrogation (affect actif) mais décide finalement de ne pas le faire (affect passif). Ce conflit passé-présent de l'affect est illustré avec une triade (passée) qui est contenue dans une autre triade (présente) : à la limite entre ces deux triades agit l'affect, représenté en double flèche rouge. La flèche qui pointe vers l'extérieur représente l'activité passée qui agit sur la présente, représentant donc l'affect passif. La flèche qui pointe vers l'intérieur, au contraire, représente l'activité présente qui agit sur celle passée pour la transformer en moyen de vivre l'expérience actuelle et est donc indice d'un affect actif. La représentation, reprise depuis sa source originelle (Bonnemain, 2015), est illustrée ici de suite (Fig. 6) :



Fig. 6 – Les affects en clinique de l'activité : une rencontre entre l'expérience déjà-vécue et l'expérience vivante

Le développement potentiel de l'activité : notre question de recherche

Nous avons vu dans les paragraphes précédents les différents usages qui sont faits de la triade pour représenter l'activité dans le présent (Fig. 3 et Fig. 4) et son développement dans le temps (Fig. 5 et Fig. 6). Mais comment représenter *une possibilité* de développement de l'activité ?

Cherchons à comprendre ce qu'est *une possibilité de développement de l'activité*. Rappelons le propos de Vygotski que nous avons déjà cité au début de cet article : « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (1925/2003, p. 76). Dans ce même passage, juste avant, il affirme que « Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible » (*ibid.*). Les possibilités de développement sont ce qui constitue le réel de l'activité : « Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire ... » (Clot, 2008, p. 129 – Cité plus haut). Une nouvelle façon de travailler pourrait être exclue parce que l'on considère un instrument inadapté et réadmise lorsque nous en apprenons plus sur ce même instrument : c'est le cas du conducteur de train et de la manœuvre de freinage vus plus haut (Clot, 2008). Le chronotope (Fig. 5) ne nous semble pas une représentation adaptée pour illustrer cette possibilité de développement : il représente l'activité réalisée dans le temps,

donc un chemin *irréversible* qui procède *du passé vers le futur*. Ce que nous recherchons est plutôt une représentation qui concerne *le présent* de l'activité, là où justement ce développement est *possible* mais demeure *potentiel*. Le chemin de développement potentiel de l'activité présente à l'activité possible est *réversible* : si la première ne se développe pas dans la deuxième, ce chemin potentiel se referme et l'activité reste sous sa forme présente.

Ce qui fait lien entre l'activité présente et celle possible est un élément qui permet le passage (potentiel ou réalisé) de l'une à l'autre. Nous verrons de quoi il s'agit dans le paragraphe suivant et dans les exemples que nous illustrerons plus bas. Deux cas de figure ont été identifiés, chacun correspondant à un de nos exemples :

- Une activité qui pourrait directement se développer en une autre activité ;
- Une activité d'analyse, dans le cadre d'une des méthodes mentionnées plus haut (socio ou autoconfrontation croisée), au cours de laquelle une possibilité de développement serait identifiée dans l'activité analysée.

Pour reprendre notre question de recherche en la synthétisant : comment représenter ce « mouvement » possible d'une activité à l'autre qu'est le développement potentiel ? La solution que nous avons trouvée et que nous illustrerons dans le paragraphe suivant est celle de mettre en comparaison les deux triades.

Méthodologie

Nous mettons en comparaison les triades représentant les deux activités pour ensuite chercher à identifier un élément qui fait lien entre celles-ci. Une fois cette première configuration établie, nous essayons de trouver les correspondances entre les pôles des deux activités. Cela peut nous aider à réfléchir et mieux caractériser le mouvement de développement potentiel ainsi que sa genèse. Illustrons plus en détail le processus que nous venons de synthétiser :

- Nous avons *une activité de départ*, dans laquelle est initialement engagé le sujet : il s'agit de la situation initiale ;
- Quelque chose se produit : un changement, l'apparition d'un élément ou un événement qui engage le sujet (S) à *quitter sa place* dans l'activité de départ ; ce passage est très important, car le sujet ne peut pas rester à la même place (occuper le même pôle dans la même triade) lorsque son activité change. La Fig. 4 illustre donc bien une situation conflictuelle. Ici le sujet S change d'activité grâce à l'élément « déclencheur » qui apparaît et qui constitue un lien avec la nouvelle activité (celle qui est *possible*) ;
- L'*activité possible* est définie en tant que telle car le sujet S n'est pas « forcé » stricto sensu à s'y engager : l'*élément déclencheur* lui en offre la possibilité. Cet élément, comme nous le verrons dans les exemples, se décline sous plusieurs formes.
- Dans la nouvelle situation, celle de l'activité possible, le sujet S est maintenant à la nouvelle place S' et son activité est dirigée en même temps vers un nouvel objet O' au lieu de O et vers de nouveaux autres A' au lieu de A. Et, bien évidemment, de nouveaux instruments I' au lieu de I médiatisent cette nouvelle activité. Une précision s'impose ici : O', A' et I' pourraient être en partie ou exactement les mêmes que O, A et I. Mais, tout comme S qui maintenant devient S', ils se trouvent à une place différente car l'activité s'est développée (ou a la possibilité de se développer). Ils sont donc, quoi qu'il arrive, *différents* de ce qu'ils étaient avant. L'activité se transforme. C'est l'essence même de l'idée de possibilité : c'est l'occasion pour le sujet « de découvrir le réel de son activité au carrefour de plusieurs déroulements possibles de l'action » (Clot, 1999, p. 148).
- Une fois que nous avons construit cette *double triade*, nous avons une configuration de comparaison entre deux activités dont une pourrait être le développement de l'autre : nous pouvons mieux analyser le lien entre les deux activités, le mouvement de l'une à l'autre, les places des pôles dans les triades respectives, les relations entre pôles dans une triade (activité) par rapport à ce qu'elles étaient dans l'autre triade (l'autre activité). En particulier, nous pouvons analyser la façon dont l'élément déclencheur fait lien entre une activité (de départ) et l'autre (possible, nouvelle).
- La double triade peut donc nous aider à mieux comprendre les dynamiques d'un développement potentiel et nous permettre d'analyser les facteurs qui en déterminent la réalisation ou l'échec.

Nous proposons une synthèse visuelle du processus que nous venons de décrire avant d'illustrer, dans nos résultats, deux exemples d'usage de la double triade. La construction de cette représentation est illustrée en Fig. 7 :

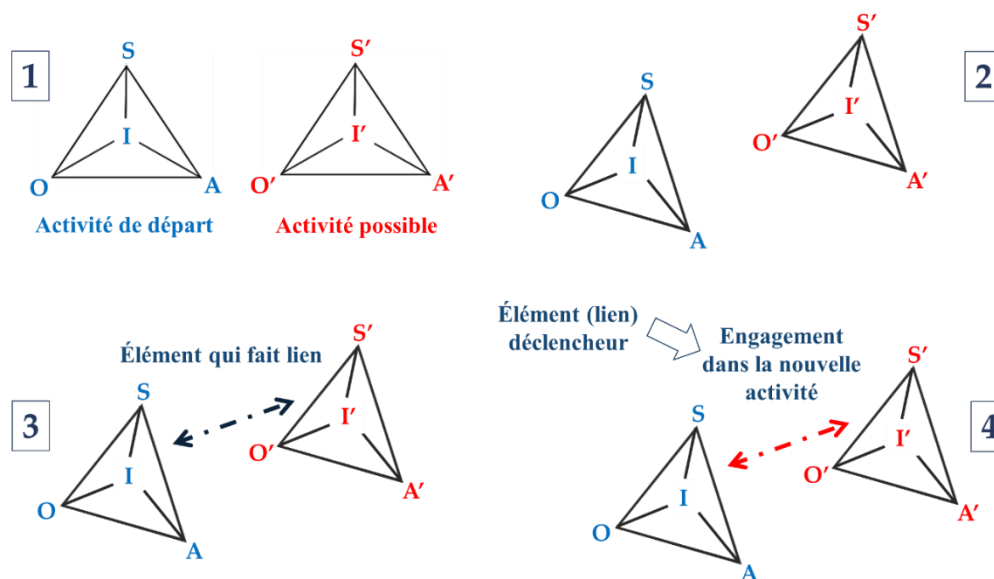


Fig. 7 – La double triade et le développement potentiel de l'activité

Résultats et discussion

Les deux cas que nous présentons ici ont été observés pendant une intervention en clinique de l'activité et dans le cadre d'une thèse de doctorat (Scavo, 2024). L'intervention a été faite auprès d'un collectif de neuf (9) entraîneurs de natation qui travaillent dans des clubs sportifs d'Île-de-France et s'est déroulée pendant la pandémie de Covid-19 (2020/2021). Les restrictions sanitaires nous ont obligé à mener la majeure partie de l'intervention à distance, en organisant des réunions collectives par visioconférence avec ces entraîneurs. Cet événement n'est pas secondaire pour ce dont nous parlons ici : les deux cas de développement potentiel ont été générés, en quelque sorte, par la condition d'inactivité dans laquelle se trouvaient ces professionnels pour la plupart du temps (confinements et piscines fermées).

Premier cas : l'empêchement d'usage

Présentation

James (nom de fantaisie) est un entraîneur de natation qui encadre un groupe de nageurs sportifs dans la catégorie d'âge 11-14 ans et qui compte un effectif de 13 athlètes. Il est âgé de 27 ans et il a à son actif cinq années d'expérience professionnelle. Il a aussi un passif de nageur sportif lui-même. Comme les autres collègues du collectif, il est contraint à de longues périodes d'inactivité pendant les confinements de 2020 et 2021 : le programme d'entraînement qu'il avait élaboré sur toute une saison est annulé, tout comme les compétitions sportives de ses nageurs. Dans cette situation, sans la possibilité de s'entraîner et sans des objectifs sportifs pour toute une saison, autant ses nageurs que lui auraient de quoi se démotiver. Mais James décide de ne pas laisser tomber et de mettre en place des séances hebdomadaires de gymnastique qu'il encadrera par visioconférence et que chaque nageur pourra suivre depuis chez lui. Une partie de ces séances est vite dédiée à autre chose que la gymnastique : James organise des sessions où il commente avec ses nageurs des vidéos de champions de natation ou donne des petites leçons de physiologie/biomécanique concernant la natation. Nous assistons donc au développement d'une nouvelle activité. Essayons de la caractériser en mobilisant la double triade.

James est un entraîneur (S) qui doit mettre en œuvre des entraînements (O) pour ses nageurs (A) et en se servant du bassin (I). Nous soutenons ici que le bassin soit plus un instrument qu'un lieu de pratique : il crée le milieu aquatique qui est essentiel pour la pratique de ce sport mais également, pour l'entraîneur,

pour penser l'activité. La fermeture des piscines produit l'élément déclencheur : l'empêchement d'usage. L'impossibilité d'utiliser le bassin (I) donne l'opportunité à James, sans qu'il y soit contraint, d'utiliser un nouvel instrument pour tenter de poursuivre son activité : le logiciel de visioconférence (I'). Mais pour pratiquer la natation il faut de l'eau et continuer à entraîner sans celle-ci transforme radicalement l'activité : la visioconférence (I') assume le statut de technologie disruptive (Bobillier Chaumon, 2017). Les séances ne concernent plus que l'activité physique mais aussi des contenus théoriques sur la natation. James se retrouve alors à être un enseignant (S'), ses nageurs deviennent des élèves (A') et l'objet de son travail devient le maintien d'un lien avec le sport de la natation (O') en cette période d'inactivité. Nous illustrons cette analyse en Fig. 8 :

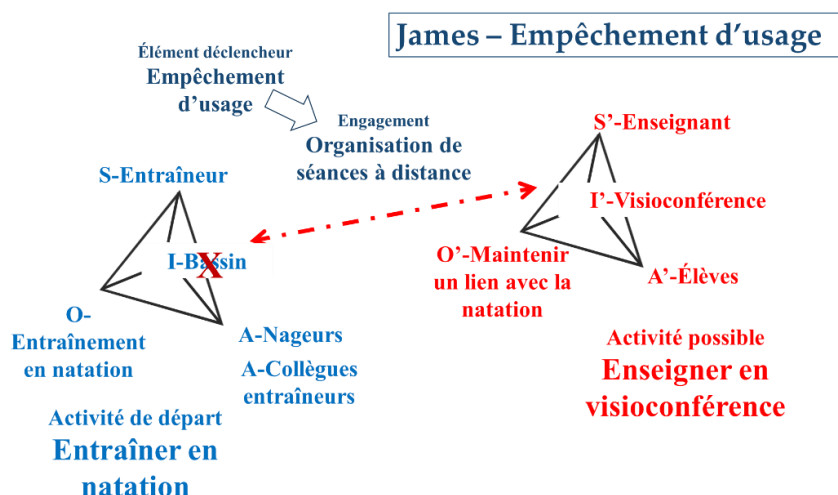


Fig. 8 – La double triade de James : l'empêchement d'usage

Discussion

Seulement une partie de ses nageurs (6) adhère à la proposition de James et suit de façon assidue les séances en visioconférence. Mais celles-ci ont du succès, ceux qui suivent ne se délaissent pas et James propose davantage de rendez-vous : il développe l'activité en ajoutant les contenus pédagogiques que nous avons mentionnés. Mais l'entraîneur finit par se demander quelle activité est –il en train de mener : s'agit-il encore d'un entraînement en natation ? En Fig. 8, dans l'activité de départ (Entraîner en natation), autrui n'est pas seulement les nageurs mais aussi les collègues de James. Lors des réunions à distance avec les autres membres du collectif de pairs, James hésite à leur parler de cette nouvelle activité car celle-ci ne semble pas susciter leur intérêt. Ainsi, les collègues n'occupent pas la place d'autrui (A') dans la nouvelle activité : elle n'est pas considérée comme faisant partie du genre professionnel. De plus, elle est destinée à être temporaire : dès la réouverture des piscines, aucun nageur voudra poursuivre ces rendez-vous. Ainsi ce développement potentiel de l'activité reste circonstancié à une situation bien particulière et ne se poursuit pas. Mais nous pensons qu'il reste malgré tout gravé dans l'histoire du genre, disponible pour d'autres qui se retrouveraient dans de telles conditions un jour.

Deuxième cas : l'activité d'imagination

Présentation

Martin (nom de fantaisie) entraîne un groupe de nageurs de 8-10 ans. À 38 ans, il a six ans d'expérience professionnelle et il suit des formations continues pour perfectionner sa pratique. L'inactivité due à la Covid-19 est pour lui une opportunité de se former en discutant avec ses collègues dans les réunions à distance. Des images de l'activité de Martin ont été filmées pendant une brève réouverture des piscines (rentrée 2020). Il peut ainsi montrer son travail aux collègues et discuter avec eux de ce qui le préoccupe : il prend trop de temps pour donner les consignes aux nageurs lors des entraînements, puis il doit les répéter souvent. Pendant qu'il analyse la vidéo avec les collègues, Martin discute et accepte volontiers les critiques. Puis, soudainement, son collègue Simon affirme de ne pas avoir compris les consignes énoncées par Martin dans la vidéo. Martin reste pensif un moment puis revient vers Simon, affirme enthousiaste d'avoir compris qu'il y a un problème de clarté dans l'énonciation des consignes

(et, donc, non pas de durée de celles-ci) et propose des solutions pour cela. Nous interprétons ce phénomène comme une activité d'imagination qui porte sur l'activité pratique du sujet (Scavo, 2024) : si pendant l'activité d'analyse le professionnel rencontre un problème concret de travail qui le préoccupe, il s'engage dans l'action pour le résoudre comme s'il était dans son activité pratique. Il « éprouve » son activité pratique. Ce problème concret assume ici le rôle d'élément déclencheur. Martin reste toujours dans son rôle d'entraîneur, mais dans l'activité de départ (activité d'analyse) il réfléchit sur son activité pratique (S) alors que dans la nouvelle activité (activité d'imagination) il la vit (S'). L'objet passe de l'analyse de l'activité pratique (O) à la passation des consignes (O') et autrui ne sont plus les collègues entraîneurs (A) mais les nageurs (A') auxquels Martin adresse son activité d'entraîneur. Enfin, à l'inverse du cas précédent, l'instrument passe de la visioconférence (I) au bassin (I') : Martin y est « projeté » grâce à son activité d'imagination. Illustrons cela en Fig. 9 :

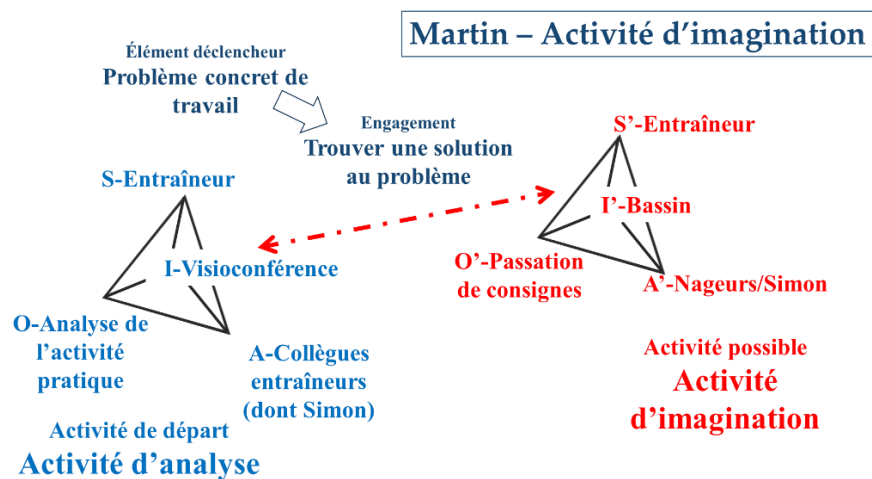


Fig. 9 – La double triade de Martin : l'activité d'imagination

Discussion

Martin est soudainement « mis au travail » par les mots apparemment très simples de son collègue Simon : « Je n'ai pas compris ». Ces mots résonnent pourtant de façon très particulière chez Martin, car ce sont probablement des mots qu'il a déjà entendu sortir de la bouche des enfants qu'il encadre. Peut-être sans s'en rendre compte, Simon vient de « quitter sa place » dans l'activité d'analyse (A) pour occuper celle dans l'activité pratique de Martin (A'). C'est la raison pour laquelle nous l'avons mis « avec » les nageurs : Simon a effectivement occupé cette place en rencontrant la même difficulté que les enfants encadrés par Martin. Cela lui a permis de poser à Martin un problème concret rencontré par ce dernier dans son travail : se retrouver face à la non-compréhension des consignes. Simon dira même (et très spontanément) : « Je n'avais pas compris que c'était ça la consigne, *une fois que j'allais à l'eau* ». Ainsi, ce collègue de Martin s'est vraiment mis à la place des nageurs. Grâce à ce déplacement, Simon a pu mettre Martin face à l'urgence de devoir se rendre compréhensible pour les nageurs. Cette « urgence de la situation » est éprouvée par Martin, il la vit : cela lui permet de s'engager dans une activité d'imagination qui porte sur son activité pratique afin de trouver une solution à ce problème concret de travail. C'est grâce à cette « mise en action » que Martin trouve des solutions qu'il pourra communiquer à Simon et aux autres collègues, comme réduire le nombre de consignes et prendre son temps pour les énoncer. Il s'agit, tout de même, d'un développement de son expérience (et, potentiellement, de son activité).

Conclusion

La double triade est un artefact qui permet de mettre en relation deux activités en se servant de la représentation conceptuelle de la triade vivante. Grâce à la double triade, nous avons pu mettre en évidence, dans les cas analysés, certains éléments qui se sont révélés décisifs pour la réussite ou l'échec

d'un développement potentiel : notamment le « déplacement », avéré ou manqué, d'autrui dans l'activité possible. Mais le changement de place du sujet, qu'il s'accompagne ou non à un changement de rôle, est également intéressant afin de comprendre ses préoccupations : nous pensons à James qui se pose la question si le nouveau rôle qu'il a (enseignant) lui permet encore de se dire entraîneur de natation. La double triade pourrait donc être une représentation fonctionnelle des processus de développement selon la clinique de l'activité. Il s'agit, bien évidemment, d'un outil qui doit faire ses preuves. Mais cela nous semble déjà un bon point de départ.

Référencement

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.

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

Bobillier Chaumon, M-É. (2017). Du rôle des TIC dans la transformation digitale de l'activité et de la santé au travail. *La revue des conditions de travail*, 6, 16-24.

Bonnemain, A. (2015). *Les paradoxes de l'intensité affective en autoconfrontation. Dialogues chez des chefs d'équipe de la propreté de Paris*. Thèse de doctorat en psychologie. CNAM.

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

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

Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 66(2), 31-53. <https://doi.org/10.3917/cm.066.0031>

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

Clot, Y. (2015). Les affects et l'action. Préface à la 6^{ème} édition. In Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*. PUF.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-27. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.

Fernandez, G. (2004). *Développement d'un geste technique. Histoire du freinage en gare du Nord*. Thèse de doctorat en psychologie. CNAM.

Kloetzer L. (2020). Concrete Psychology and the Activity Clinic Approach: Implications for Interventionist Research in the 21st Century. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), pp. 90-98. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160206>

Kostulski, K. (2010). Quelles connaissances pour l'action en clinique du travail ? In : Y. Clot & D. Lhuilier (Dir.), *Agir en clinique du travail* (p. 27-38). Érès.

Leontiev, A. N. (1956). Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. In *Le conditionnement et l'apprentissage, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française* (p. 169-188). PUF.

Lhuilier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Érès.

Oddone, I., Re, A., Briante, G. (1981/2015). *Redécouvrir l'expérience du travail*. Les éditions sociales.

Scavo, G. (2024). *Le travail d'imagination comme source potentielle de développement : le cas des entraîneurs de natation pendant la crise sanitaire de la Covid-19*. Thèse de doctorat en psychologie. CNAM. <https://theses.fr/2024CNAM0019>

Spinoza, B. ([1677] 1965). *Éthique*. Traduction C. Appuhn. Flammarion.

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

Vygotski, L., S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94). La Dispute.

Vygotski, L., S. (1928-1930/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.

Vygotsky, L., S. (1930/2014). La méthode instrumentale en psychologie. In L. S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (p. 567-574). La Dispute.