

La compétence en cours d'activité

Yves Clot

► **To cite this version:**

Yves Clot. La compétence en cours d'activité. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 1995, Le développement des compétences, pp. 115-123. hal-02279721

HAL Id: hal-02279721

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02279721>

Submitted on 5 Sep 2019

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.

La compétence en cours d'activité

Cet article propose quelques réflexions suggérées par la mise en œuvre d'une méthode de formalisation de l'expérience professionnelle, au cours de séances de travaux pratiques liées aux enseignements de psychologie du travail du CNAM. Il s'agira donc de présenter un protocole concret permettant de réfléchir sur la formation et la transformation des compétences en cours d'activité.

Coanalyser pour transformer

115

Mais, au préalable, il peut paraître utile d'inscrire ce qui suit dans le contexte pratique et scientifique dans lequel se discute aujourd'hui le problème des compétences. Si l'on suit C. Revuz, la lucidité sur les « pratiques » s'impose : après examen des « synthèses écrites » des bilans de compétences qui clôturent le travail mené avec les consultants des centres d'évaluation, elle constate le poids encore dominant aujourd'hui de la logique psychotechnique : « Fondée sur la croyance dans une possible objectivation des personnes et des situations de travail, cette logique débouche sur des résultats écrits avec la même évidence que l'examen de sang débouche sur une "numération formule sanguine" »¹. Pourtant les interrogations ne manquent pas dans les entreprises et les services eux-mêmes sur le caractère aléatoire des « potentiels » identifiés aujourd'hui en remplacement des aptitudes d'hier. « La seule façon de détecter le potentiel de quelqu'un, c'est de le mettre en situation de développer ses compétences et ceci de façon

Yves Clot est maître de conférences en psychologie au CNAM.

1. C. Revuz, « Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétence », *Éducation permanente*, n° 120, 1994, p. 25.

progressive, de telle façon qu'il puisse se "dépasser" », écrit par exemple B. Gentil².

Mais alors on conviendra que l'analyse des compétences en milieu « naturel » doit revenir au premier plan. En effet, si comme insiste G. Malglaive, « savoir en usage et formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence qui, au terme de notre analyse, se présente donc comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité »³, alors la formation de milieux d'analyse et d'intervention où cette activité puisse jouer son rôle devient décisive.

L'exercice professionnel évoluant toujours vers davantage de production et de transmission de savoirs, la formalisation de l'expérience apparaît maintenant comme une condition du travail. Un peu comme si l'analyse du travail faisait désormais partie du travail lui-même. Il est vrai, alors, qu'il faudra parler davantage de coanalyse que d'analyse. De plus, toutes les formes de coanalyse du travail étant très vite confrontées aux rapports entre activité et subjectivité, il en résulte des exigences nouvelles. Mais il faut les prendre comme une occasion de redémontrer la validité de l'analyse des situations de travail. Car, en tout état de cause, c'est aussi dans les rapports du sujet à sa propre activité, et pas seulement à sa tâche, que se forment et se transforment les compétences. Sur ce point, les avertissements d'H. Wallon restent utiles : « L'expérience montre que l'emploi opportun, persévérant, fructueux, d'aptitudes mêmes éminentes, dépend de ce qui trace pour chacun le destin de sa vie : de ce qu'on appelle passion ou insouciance, vocation ou indifférence, goûts et répugnances, assurance et scrupules ; de ce qui peut traduire une très grande diversité d'ardeurs ou de conflits intérieurs »⁴.

L'exemple sur lequel je voudrais focaliser mon attention confirme encore l'emprise du sens sur la genèse des compétences. Mais il montre aussi à quel point la formation de nouvelles techniques d'action, en étendant l'aire d'efficacité de l'activité d'un sujet, peut affecter, en retour, le destin de sa vie et sa passion, même au prix de raviver ses « conflits intérieurs ». En fait, il semble bien qu'on puisse caractériser la « structure dynamique » de l'activité que G. Malglaive mettait à la base de la production des compétences, par une *alternance fonctionnelle*. L'activité efficace qui fournit à la compétence son dynamisme, obéit alternativement à des régulations qui ne se recouvrent pas. Quand elle prend ou retrouve un sens, l'activité réclame ensuite, sans les impliquer automatiquement, de nouvelles conditions d'efficacité. À l'inverse, quand elle gagne en efficacité, économisant les efforts du sujet, elle ramène alors au premier plan les questions du sens, même à l'insu de celui-ci. Ainsi, la compétence

-
2. B. Gentil, « La question de la compétence au sein de la gestion des ressources humaines », dans : J. Aubret, P. Gilbert, F. Pigeyre, *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*, PUF, 1993, pp. 213-214.
 3. G. Malglaive, « L'alternance dans la formation des ingénieurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, n° 3, 1992, p. 272.
 4. H. Wallon, « La psychologie scientifique et l'étude du caractère » (1939), réédité dans *Psychologie et dialectique*, Messidor, 1990, p. 88.

ne connaît pas d'harmonie préétablie. Elle est polarisée par le cours d'activité. Suivons donc le fil d'une activité singulière : la formalisation de l'expérience d'un « expert », un musicien d'orchestre.

Mais d'abord, un mot de méthode. Mis au point par I. Oddone à la Fiat dans les années 70, dans le cadre de séminaires de formation ouvrière à l'université de Turin⁵, l'exercice « d'instruction au sosie » implique un travail de groupe au cours duquel un sujet volontaire reçoit la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». On délimite alors une séquence de travail déterminée pour faciliter la focalisation de l'expérimentation sur les « détails » du travail, en s'intéressant plutôt à la question du « comment » qu'à la question du « pourquoi »⁶. Cette méthode d'autoconfrontation obéissait, chez I. Oddone, à un cadre d'analyse théorique sensiblement différent. J'ai donc conscience des déplacements substantiels qu'on fait subir à cette « technique » lorsqu'on cherche, avec elle, à comprendre le travail entre activité et subjectivité. Pour autant, dans le cadre des enseignements de psychologie du travail du CNAM, j'ai conservé les critères du « découpage » de la situation de travail utilisés par l'équipe de Turin.

Quatre domaines d'expérience professionnelle sont recensés, pour lesquels sont exigées des consignes précises : le champ des rapports à la tâche proprement dite, le champ des rapports aux pairs dans les collectifs, celui des rapports à la ligne hiérarchique, enfin celui des rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail. C'est que, selon moi, l'activité peut se regarder comme la plus petite unité de l'échange social, tournée à la fois vers son objet comme action « réalisatrice » et vers l'activité des autres portant sur cet objet⁷. Cette « triade vivante » de l'agir est donc l'objet de la coanalyse pratiquée. Les matériaux recueillis sont ensuite « repris » par le sujet concerné et commentés par lui par écrit.

Un protocole concret : le sosie d'un trompettiste

Voilà donc un protocole concret : le sujet concerné est un trompettiste classique, premier prix du Conservatoire national supérieur de musique de Paris⁸. La séquence de travail que je retiens ici concerne une tâche de « doublure » de la première trompette d'un grand orchestre lors d'une symphonie. Il s'agit de « soutenir » le premier trompette, de le relayer dans les moments où, par exemple, une page entière dans l'aigu est à jouer très fort. « Vous êtes sa dou-

5. I. Oddone *et al.*, *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Éditions sociales, 1981.

6. Sur ce point précis, la méthodologie préconisée ici rencontre celle utilisée pour des objectifs différents par P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF, 1994. Pourtant elle ne la recoupe que partiellement.

7. Y. Clot, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Éditions de la Découverte, 1995.

8. G. Akoka, Mémoire de travaux pratiques B22, CNAM, 1994.

blure, dit le sujet au sosie, c'est-à-dire qu'en fait, c'est vous qui mettez le paquet dans les gros tutti, très fort, quand le chef d'orchestre fait signe aux trompettes de passer par-dessus toute la masse orchestrale ». Le premier trompette peut « avoir besoin d'arrêter de jouer pendant un temps très bref, quatre à cinq secondes, et il faut que vous le repreniez juste avant qu'il arrête, que vous jouiez pendant qu'il arrête et que vous continuiez un ou deux temps une fois qu'il a repris ».

Situation non exceptionnelle dans les orchestres, mais qui se prépare, si l'on veut parvenir à l'efficacité maximum permettant au public de ne rien remarquer. Cependant, tout ne peut être prévu : « C'est une histoire de sensation, vous sentez que votre collègue à côté n'arrive plus à respirer. Vous le sentez physiquement. Il a une respiration très haute, donc il n'arrive pas à prendre suffisamment d'air. Vous le voyez respirer. Il est tendu et la première chose qui ne va pas c'est la respiration. Et donc vous êtes à l'écoute de ce qu'il fait, comment il réagit, comment il est, vous devez être prêt à jouer tout le temps, en même temps que vous vous préparez à jouer à tel endroit et pas à tel autre. Vous devez faire attention parce qu'il est possible qu'il se penche un peu vers vous, avant l'endroit convenu, et le fait de se pencher vers vous veut dire : "Reprends-moi". Il vous a fait venir parce qu'il sait qu'il peut avoir une défaillance. C'est très important que vous ne trahissiez pas cette confiance. [...] L'orchestre ne sait pas à quel point, en fait, vous êtes impliqué avec lui. Vous dépassez simplement l'aide que vous devriez apporter, vous allez plus loin... Vous le faites parce que c'est un ami. D'ailleurs, quand vous êtes arrivé lundi, la deuxième phrase qu'il vous a dite, c'est : "Je suis rassuré que tu sois là" ».

À cet instant, pourtant, le sujet retourne l'inquiétude vers lui. « Cette phrase, dit-il au sosie, ne vous a pas mis très à l'aise parce que vous ne connaissiez pas l'œuvre que vous deviez jouer, et d'un point de vue purement technique, il y a des choses qui vous conviennent mieux que d'autres. [...] Vous savez qu'il n'est pas très en forme et vous vous êtes dit : "Si en plus ce n'est pas le type de musique qui vous convient le mieux, il va falloir s'accrocher". Vous avez vite découvert qu'en fait ce n'était pas le cas. Mais à la limite, il vous fait une plus grande confiance que celle que vous vous faites vous-même ». Le doute s'installe : « Il a besoin d'être rassuré et ça fausse peut-être un peu son jugement ». Peut-être aussi a-t-il « dit ça en sachant que la musique vous convenait ».

Dans ce cas, la confiance reposerait plus sur le fait que « la musique convient » que sur la reconnaissance des capacités intrinsèques du sujet. C'est d'ailleurs sur ce point qu'après autoconfrontation, le commentaire re-suscite l'activité : « Le passage du texte dans lequel je parle de la confiance que mon collègue me fait, instrumentalement parlant, comparée à celle que j'ai en moi, est très révélateur : j'arrive à trouver une raison qui me conforte dans l'idée qu'il exagère et que c'est mon jugement négatif qui est le bon. J'ai l'impression de vouloir diminuer mes capacités instrumentales alors qu'en fait, mes faiblesses sont ailleurs [...]. J'ai beaucoup progressé d'un point de vue instrumental. J'ai pensé que c'était par l'instrument que je retrouverais une motivation. C'est le

cas mais ce n'est pas suffisant. Je pensais y être parvenu, mais la lecture de ce que je dis et cette angoisse de l'efficacité qui transparait me montrent que ce n'est pas si évident. Je crois que cette fixation sur l'efficacité est un frein qui m'empêche d'avoir plus confiance dans mes possibilités. Il est évident que la reconnaissance professionnelle d'une personne de son niveau apporte un "réconfort" et une certaine assurance, mais cela ne peut suffire à me redonner toute la plénitude de mes moyens. Le fantôme des mauvais moments de stress doit disparaître ou se transformer en énergie positive ».

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

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

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

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

La « zone de développement potentiel »

« On n'emprunte souvent que ce qu'on se disposait à inventer », écrivait Leroi-Gourhan⁹. Et, en effet, l'emprunt d'une autre trompette est ici « impensable » avant le changement de sens de la situation qui dispose le trompettiste à l'invention de solutions neuves. C'est une autre manière de formuler ce dont le concept de « zone de développement potentiel » veut rendre compte. L'entrée de l'activité dans une zone critique, après la prise de conscience du sens inattendu de la « stagnation », débouche sur la prise au sérieux par le sujet de la proposition très ancienne d'un collègue de travail. Et cet échange justifie alors la recherche de nouveaux moyens techniques. Ces « passages » non linéaires du sens à l'efficacité, et retour, participent de cette « efficacité malgré tout » que ne cesse de révéler le travail humain.

On peut repérer, dans ce qui précède, des renversements dans le même cours d'activité par où se génèrent, l'une dans l'autre, la compétence-sens et la compétence-efficacité. Entre ces deux pôles, on comprend comment les outils, les concepts, les codes entrent dans la vie, non pas directement mais par la mé-

9. A. Leroi-Gourhan, *Milieu et techniques*, Albin Michel, 1945, p. 373.

diation de l'activité humaine qui en prend possession. Sans elle, ces artefacts de la culture sont comme « entre guillemets », semi-étrangers, avant qu'elle y loge, pour les faire grandir, ses passions et ses habiletés. C'est la compétence en acte qui donne son énergie à la compétence en concept, pas l'inverse ; même si cette dernière libère heureusement la première de l'étroitesse où elle peut s'engluier.

Comment comprendre cette « énergie » ? Dans ce cas, le nouvel éclairage de la « stagnation » surgi en cours d'analyse contient plusieurs développements possibles. Il peut déboucher, pour le trompettiste, soit sur une occasion éventuelle de « se dépasser », soit sur des retrouvailles avec « le fantôme des mauvais moments de stress ». Ces moments d'ouverture et de transit dans le cours d'activité forment ce que j'ai proposé d'appeler ailleurs, en m'inspirant de Vygotski, des zones de développement potentiel¹⁰.

Ici, on voit le rôle qu'a joué la coanalyse du travail. On voit à quel point l'échange interpsychique des activités, dont l'autoconfrontation est l'aboutissement, se révèle être la source du travail intrapsychique personnel auquel le trompettiste a été confronté. Mais on mesure aussi que ce travail psychologique nouveau n'a pu déboucher sur une reconception instrumentale¹¹ que par la médiation d'un nouvel échange avec un collègue de travail, renouant alors avec une activité interpsychique qui n'avait jusqu'alors aucun sens pour le sujet. Ces « passages » de l'individuel au « social », et retour, sont décisifs pour comprendre comment l'activité du musicien peut ici se trouver relancée. Certes, un court-circuit dans ce processus peut à tout instant casser le fil de l'activité, jusqu'à faire perdre son sens au travail instrumental. Il reste que c'est dans ce genre de situations vitales qu'on peut le mieux reconnaître, comme avec une loupe, l'unité dynamique des moments physiques, cognitifs et subjectifs de l'activité. Tous les possibles s'actualisent en même temps, exposant les sujets aux fragilités de leur histoire mais les rendant, par un choc en retour, virtuellement disponibles pour « passer » à un autre palier de mobilisation psychique.

Sens et performance : langage et compétence « réfléchie »

On notera que ce mode d'expérimentation « sépare » le sujet de son activité puisqu'un autre que lui doit la faire sienne. Du coup, la transmission rigoureuse des « instructions » à l'autre devient une activité relative à soi-même médiatisée par le langage. Une activité qu'il voit « avec les yeux » d'une autre activité. « Je me connais, remarquait L. Vygotski, en donnant l'exemple du sosie, seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi, c'est-à-dire où je peux percevoir à nouveau mes propres réflexes en tant que nouveaux excitants ». Il ajoutait que la conscience est « l'expérience vécue de l'expérience vécue », autrement dit, « une sorte d'écho de tout l'organisme à sa propre réaction », ou

10. Y. Clot, *Le travail sans l'homme ?*, op. cit., pp. 34-39 et pp. 171 et suivantes.

11. P. Rabardel, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, 1995.

encore « un contact social avec soi-même »¹². Ainsi, dans notre expérimentation, à la première « triade vivante » du travail réel qui relie le sujet à la fois à l'objet de son action et aux autres sujets, vient s'indexer une deuxième « triade vivante » : celle qui réunit le sujet, son activité prise comme objet et le nouvel allocataire qui reçoit les instructions. L'analyse des rapports entre le sujet et sa propre activité — objet du travail d'instruction — est dirigée vers l'activité du « sosie » portant sur cet objet. La même action prend place dans une activité différente adressée à un autre destinataire. Et en cherchant dans cet autre de quoi agir sur lui, le sujet trouve en lui-même quelque chose de neuf. Cette situation dans laquelle le sujet dialogue avec lui-même, sous la contrainte d'un commerce avec l'autre, lui rend sa propre expérience « étrangère ».

P. Janet avait déjà insisté sur ce fait qu'un « grand caractère des conduites sociales c'est qu'il s'agit de réactions à des actes et non uniquement à des objets. [...] Cette réaction à nos propres actions semble étrange, car l'action est plutôt faite pour réagir aux stimulations du monde extérieur ; mais notre action devient analogue à un objet extérieur qui détermine une réaction, et il est probable que ces réactions à nos propres actions sont au début l'élément essentiel de la conscience »¹³. Le sujet redécouvre son expérience en la « diluant » pour l'organiser d'un autre point de vue. Il ne la « voit plus du même œil ». Comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau, remarquait M. Bakhtine. En conséquence de quoi, la renaissance du sens ne peut se faire que « par élargissement des distances contextuelles »¹⁴, selon un principe « extopique ». On dira alors que l'activité change de sens en se réalisant dans des significations nouvelles, après s'être déliée des anciennes significations où la pensée s'était « prise ».

Dans ce déroulement imprédictible, les mots ne se présentent pas comme des compagnons de route de l'activité. Ils sont devenus des moyens de dépasser les obstacles. Le sujet, par le langage, dénoue les problèmes ou plutôt les déplace. Ici, on a pu vérifier que « le rapport de la pensée au mot est le processus vivant de la naissance de la pensée dans le mot »¹⁵.

Une clinique de l'activité

Une dernière remarque portera sur ce que j'appellerai volontiers une clinique de l'activité. En un sens très précis, qu'on ne saurait confondre avec l'acception qu'a prise aujourd'hui, sous l'influence de la psychanalyse, le terme de « psychologie clinique », on peut dire que l'analyse des compétences est toujours, en quelque façon, une clinique du travail. En effet, si les concepts de la psychologie peuvent bien « expliquer » l'expérience, ils ne l'annulent pas pour autant. En la réorganisant, ils la déploient, ouvrant ainsi sans cesse de nouveaux chantiers théoriques pour la comprendre. La clinique, ce n'est donc pas l'adop-

12. L. Vygotski, « La conscience comme problème de la psychologie du comportement », traduction F. Sève, *Société française*, n° 50, 1994, pp. 46-47.

13. P. Janet, *Les débuts de l'intelligence*, Flammarion, 1955, p. 108.

14. M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984, p. 382.

15. L. Vygotski, *Pensée et langage* (1934), traduction F. Sève, Messidor, 1985, p. 384.

tion d'une théorie du sujet parmi d'autres théories du sujet. Ce n'est pas, par exemple, le contraire de la psychologie cognitive. C'est l'art de ménager les « passages » entre rationalité de l'action et rationalité théorique, l'exercice pratique du « déplacement » entre le sens d'une expérience et la signification des concepts. Dans cette perspective, une clinique du travail n'a pas comme seul objet la subjectivité des travailleurs. Elle se soucie tout autant de leur activité¹⁶. La clinique ne définit pas un objet d'investigation — cet objet fût-il le sujet psychique — mais un certain régime de production des connaissances. En ce sens précis, tout ce qui précède relève bien d'une clinique des milieux de travail, entre activité et subjectivité ; d'une clinique des compétences en cours d'activité, entre sens et efficacité.



16. L. Vygotski, « Psychisme, conscience, inconscient » (1930), traduction F. Sève, *Société française*, n° 51, 1995.