

Chapitre 8

L'INSTRUCTION AU SOSIE : UNE MÉTHODE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Julien Lefrançois, Pascal Simonet

Université de Nantes.

Centre de Recherche
en Éducation de Nantes (CREN)

Introduction

La méthode de l'instruction au sosie est aujourd'hui reconnue pour son efficacité dans les « sciences du travail » comme en sciences de l'éducation et de la formation¹. Cette méthode d'entretien favorise l'auto-observation de sa propre activité² dans la séquence de travail instruite et autorise les professionnels à en repenser les possibilités de développement³. Elle est la plupart du temps réalisée en présence de collègues de travail. Ils échangent entre eux à la suite d'instructions au

1. Ce chapitre s'appuie sur l'expérience d'un étudiant de master 2 en sciences de l'éducation de l'Université de Nantes acquise dans le cadre d'un enseignement consacré à l'apprentissage de l'instruction au sosie. Le cheminement au travers de ses impressions, ses affects, ses difficultés, sera utilisé comme des clés de lecture qui permettront d'appréhender quelques fondements de la méthode et écueils rencontrés.
2. L'activité ici ne se réduit pas à ce que l'on fait ou à ce que l'on voit faire à autrui. L'activité réalisée n'est qu'une réalisation parmi d'autres éventuellement possibles selon les caractéristiques de la situation et la manière de l'appréhender et d'y agir des professionnels sur le plan individuel mais aussi au plan collectif. Cette méthode vise à ouvrir les perspectives d'actions en plaçant les professionnels en situation de s'imaginer faire et penser autrement ou de manière renouvelée.
3. «Ce développement n'est ni linéaire, ni direct, mais irrégulier et discontinu. Cela veut dire que les activités ont aussi chacune une histoire propre. Des restes des phases anciennes des activités restent inclus dans les nouvelles qui se développent, et l'analyse historique du développement est souvent nécessaire pour pouvoir comprendre la situation récente » (Wisner, 1997, p. 247). Cette méthode place le professionnel en situation de renouer avec l'histoire de son propre développement dans le métier en la dialoguant au contact d'autres histoires, celles de ses collègues, et celle des organisations du travail.

sosie à propos d'une séquence de travail précise qui doit se réaliser dans un futur proche. Le dialogue provoqué entre pairs confrontés au même genre de situations professionnelles permet la mise en circulation des différentes manières d'agir au travail au sein du collectif. L'instruction au sosie consiste à transmettre à un sosie des consignes précises allant jusqu'à l'énonciation de détails de l'action souvent laissés dans l'implicite des discours généraux sur le travail. Cette méthode cherche donc à provoquer une dynamique psychosociale à la fois dialogique et affective.

Cette contribution commencera par revenir sur les origines, les modalités et les objectifs de la méthode d'instruction au sosie inventée par Ivar Oddone et ses collègues psychologues du travail dans l'ouvrage *Redécouvrir l'expérience ouvrière* (1981). Notre souci est de retenir les questions et propositions en lien avec le développement professionnel (voir aussi dans cet ouvrage les contributions de Munoz et Vidal-Gomel, p. 209, Body, p. 127 et Simonet et Vidal-Gomel, p. 365), préoccupation majeure en sciences de l'éducation et de la formation (1). Puis nous nous appuierons sur une première expérience de conduite d'instruction au sosie par un étudiant de master 2 en vue d'explicitier, de son point de vue d'apprenti, quelques-uns des ressorts expérimentés de cet entretien d'un genre particulier (2).

1. Qu'est-ce que l'instruction au sosie ?

1.1. Genèse

Pour nous permettre de saisir les enjeux de la méthode d'instruction au sosie, commençons par rappeler où, quand et comment elle trouve ses origines. Dans les années 1970, une équipe de psychologues du travail (Oddone, Ré et Briante, 1981) répond à une demande du mouvement syndical ouvrier de la FIAT¹. En cherchant à faire émerger et à comprendre ce qui fait l'épaisseur de l'expérience ouvrière, le projet de cette équipe est de proposer une psychologie du travail plus concrète car plus ancrée dans le travail réel. L'enjeu est de révéler ces ingéniosités et stratégies ouvrières individuelles et collectives indispensables à la performance de l'entreprise et à la construction de la santé au travail. Mais de quoi est faite cette expérience ouvrière ? Comment la saisir quand on sait qu'elle relève pour une bonne part de l'expérience incorporée et souvent indicible et donc difficilement transmissible ? Dans un premier temps, l'équipe a recours à une approche qualitative en s'appuyant sur des entretiens individuels. Mais ceux-ci ne permettant que de recueillir des récits trop généraux sur le travail réel (*ibid.*, p. 55), l'équipe finit par les juger d'une efficacité limitée. Cet obstacle les contraint à inventer

1. Fabbrica Italiana Automobili Torino « Fabrique Italienne d'Automobiles de Turin ».

une nouvelle méthode : l'instruction au sosie. Elle va, à l'usage, se stabiliser après quelques tâtonnements. Pour accéder à ces dimensions difficilement accessibles du travail réel et des compétences incorporées¹, Oddone et ses collègues commencent par demander à chaque ouvrier de formuler des instructions de comportements à adopter dans l'usine à l'intention d'un autre ouvrier. Malheureusement, cette voie mène à l'émergence d'un modèle de comportement théorique idéalisé, conforme au modèle dominant des rapports de subordination et/ou au discours porté par le syndicat. Chacun s'enferme dans un discours éloigné de la réalité concrète vécue. L'expérience informelle, celle qui a du mal à se dire et donc aussi à se penser, est alors minorée, voire même perdue car rendue inaccessible par ces discours encore trop généraux. Émerge alors l'idée d'expérimenter une nouvelle technique permettant de reproduire le processus complexe de l'expérience personnelle. Elle consiste à demander au sujet de donner des instructions à un moi auxiliaire, ou sosie (en l'occurrence le chercheur). Cette demande qui démarre l'entretien entre l'instructeur (ici l'ouvrier) et son sosie (ici le psychologue du travail chercheur) est formulée comme suit par Oddone : « *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 de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ?* »². Oddone constate alors que « *si l'instructeur (l'ouvrier) peut aisément décrire en termes généraux la stratégie qu'il met en œuvre, il lui est bien plus malaisé d'expliquer en détail les séquences à accomplir pour réaliser l'opération. C'est pourquoi on peut avancer que quiconque fait un apprentissage a besoin de découvrir une série de petits actes intermédiaires que l'instructeur ne lui fournit pas lors de sa description globale du plan ceux-ci étant pour lui implicites* » (*ibid.*, p. 178). C'est, paradoxalement, cet embarras à décrire les détails du travail dans l'effort que le professionnel fait pour les retrouver en vue de les transmettre qui permet au professionnel de redécouvrir toute l'épaisseur de son expérience. Pour répondre avec précision et non plus de manière générale, aux questions du sosie, l'ouvrier est obligé de décrire les détails les plus banals de ses gestes répétés au travail, ses manières de parler, de se comporter, ses buts, les outils mobilisés, afin de « *formaliser l'expérience informelle pour la rendre transmissible* » (*ibid.*, p. 58), et au passage plus visible pour lui-même et plus discutabile avec ses collègues.

1. Selon Leplat (1997), les compétences incorporées sont majoritairement tournées vers l'action et ont un certain nombre de propriétés : elles sont difficilement verbalisables, facilement accessibles au sujet, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables du reste de l'activité, très liées au contexte.
2. Autre formulation possible : « *Imagine que je sois ton sosie et que demain je te remplace au travail. Pour que personne ne se rende compte de cette substitution je te demande de me donner les consignes les plus précises possibles pour que je fasse comme toi tu fais.* »

Nous allons maintenant préciser les étapes de cette méthode qui prescrit au professionnel (instructeur) de donner des instructions à un remplaçant (sosie) pour que celui-ci réalise une tâche à sa place. L'enjeu de cette production d'énoncés est de transmettre les petits détails, les combines, les modes de comportements qui font l'épaisseur, la complexité, la compétence en actes de l'activité du professionnel. Si chacun sait que le remplacement par le sosie ne se fera pas, en revanche, chacun doit agir dans l'entretien comme s'il devait avoir lieu. Le sosie doit pouvoir s'imaginer agir avec précision, dans la situation, comme agit son instructeur pour que son questionnement sincère cible des détails concernant ses buts, ses ressources, ses envies, ses empêchements d'agir, ses instruments techniques et symboliques (langage approprié, styles d'argumentation), ses tâches, ses relations aux collègues, aux hiérarchies... La pensée du professionnel ne s'ouvre que si le récit habituel est dérouté par des questions en partie inattendues et étonnantes du sosie.

1.2. Modalités de la méthode d'entretien par instructions au sosie

Nous exposons ici les modalités suivies dans notre cadre de formation à la méthode. En suivant Oddone et ses collègues, l'instruction au sosie interroge les rapports :

- à la tâche et buts prescrits à accomplir,
- aux collègues du même métier et aux règles en vigueur au sein du collectif de pairs ou de métiers différents quand ils sont impliqués dans la situation transmise,
- aux différents niveaux hiérarchiques opérationnels, tactiques ou stratégiques, mais aussi, si la situation l'exige ce qui était le cas pour les ouvriers syndiqués de la FIAT – aux organisations formelles ou informelles (syndicats, associations, groupes de travail, réseaux sociaux professionnels).

Ces rapports qui structurent l'expérience professionnelle sont plus ou moins présents selon les cas, comme nous le verrons dans l'expérience que nous avons mobilisée ci-dessous. Pour rappel, cette expérience est tirée de la formation reçue par un étudiant de master 2. Les principaux temps de formation à cette méthode ont été les suivants :

1. Analyses de travaux de recherche publiés (notamment Bournel-Bosson, 2006) : histoire de la méthode, enjeux, processus engagés.
2. Choix des situations à instruire dans lesquelles les étudiants se reconnaissent.
3. Instructions au sosie enregistrées.
4. Réactions à chaud et échanges avec les pairs enregistrés.
5. Production par l'étudiant d'un commentaire réflexif à partir d'un segment précis de l'instruction et des échanges avec ses collègues.

1.3. Le dialogue au service du développement de l'expérience professionnelle

Cette méthode permet de noter, au fur et à mesure des interrogations du sosie et des réponses de l'instructeur, la progression de l'interprétation des situations de travail vécue par l'un et par l'autre¹. Les questions, les dilemmes non résolus des acteurs deviennent des objets de dialogue, et, dans le meilleur des cas, de pensée. Ce rapport entre pensée et langage y est apprécié dans une perspective développementale héritée des théories vygotskiennes. « *Le langage ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot* » (Vygotski, 1997, p. 331). Ainsi, le difficile à dire, comme le sont les compétences incorporées, devient une ressource pour développer de nouveaux angles de vue des professionnels sur leur activité propre et les possibilités variées d'exercer leur métier en interrogeant les rapports déjà signalés dans notre texte. L'activité de transmission qu'est le dialogue entre instructeur et sosie, doublé d'un dialogue sollicité entre pairs sur les détails de l'activité plus que sur des généralités, est une occasion de dire autrement et donc de penser autrement les buts et les moyens de son action concrète de travail. Cette réorganisation de la pensée peut alors ouvrir de nouveaux horizons dans la réalisation de son activité, dans le rapport à ses objets, à ses destinataires et à ses instruments techniques et symboliques mobilisés (Miossec, 2017).

2. Mon expérience de l'instruction au sosie²

J'ai fait une double expérience :

- Dans un premier temps de transmettre des instructions à un sosie dont le rôle a été assuré par l'enseignant-chercheur responsable de la formation à cette méthode, second auteur de cette contribution.
- Dans un second temps de conduire une instruction en qualité de sosie avec dans le rôle de l'instructeur une étudiante (A.) de notre classe de master 2.

Nous nous concentrerons sur la description et l'analyse de la seconde expérience, tout en faisant parfois appel à la première afin d'éclaircir les processus développementaux mis en jeu lors de cette formation à la méthode d'instruction au sosie.

-
1. L'objet de cette contribution n'est pas de faire le tour des processus engagés par cette méthode. Nous renvoyons les lecteurs qui souhaitent aller plus loin aux références bibliographiques mobilisées.
 2. Cette expérience est celle du premier auteur de ce chapitre, étudiant en master 2 Sciences de l'éducation parcours Didactique professionnelle.

Lors de son instruction au sosie, A. souhaite placer son sosie en situation de la remplacer dans une situation d'entretien qu'elle réalisera le lendemain avec la responsable d'une association venant en aide à des personnes défavorisées. A. doit réaliser cet entretien pour enrichir son mémoire de fin d'études, elle est également à la recherche d'un stage pour l'année universitaire en cours. Le commentaire que j'en propose s'adosse à quelques extraits de ce corpus.

Quand je (J.) démarre l'instruction au sosie avec (A.), j'ai en tête quelques souvenirs de ma première expérience comme instructeur. J'en retiens au moins ces deux points :

- Pour commencer, ce type d'entretien est éprouvant mentalement et émotionnellement. En effet, il installe un jeu de résistance entre l'instructeur qui souhaite avancer dans le descriptif des actions à mener et le sosie qui ralentit ce mouvement naturel en demandant des précisions qui lui sont nécessaires pour s'imaginer pouvoir agir comme l'instructeur dans la situation décrite. Ainsi, du fait de cette asymétrie, les relances du sosie sur des détails sont parfois étonnantes, déroutantes, voire même agaçantes.
- Ensuite, comme le travail touche à l'intimité, il s'avère délicat pour l'instructeur de parler de soi devant un collectif de pairs même quand le cadre est posé de façon à garantir la bienveillance des participants. D'où la nécessité pour l'instructeur d'être volontaire et pour le sosie d'être précautionneux dans sa conduite de l'instruction.

2.1. L'installation matérielle

Les tables de la salle de classe sont disposées en U, faisant face à un bureau vide et éloigné. Avec A., nous nous installons du même côté d'une table, à environ un mètre l'un de l'autre, en face à face. La position de la table laisse A. environ deux tiers de dos par rapport au groupe de pairs qui est installé sur les tables disposées en U.

Cet épisode, qui peut paraître trivial, a son importance. Il doit permettre de créer les conditions d'un échange entre le sosie et son instructeur sous l'attention des pairs qui pour être silencieuse n'en est pas moins pesante. Cette intimité est nécessaire pour créer un espace séparé de la pression que peut engendrer le groupe de pairs en posture d'observateurs.

Je dispose de mon téléphone et d'un micro-cravate pour enregistrer l'entretien en vue de son exploitation dans la phase ultérieure de production de commentaires sur cette expérience. Aussi une nouvelle question émerge : « Et si jamais il y avait un problème... ? ». Pour répondre à un éventuel souci technique, une collègue se propose de doubler l'enregistrement. Ce que j'accepte volontiers.

2.2. La consigne

Enfin, l'entretien commence. J'ai appris et répété cette fameuse consigne, celle qui est au cœur de la méthode de l'instruction au sosie. Et de me lancer... « Donc imagine. Tu supposes que je sois ton sosie... Et que demain... Je te remplace... Dans l'activité que tu m'as proposée de... dont on parle ce matin. Et euh donc il faudra que personne... ne perçoive la substitution entre toi et moi. Donc tu vas m'expliquer ce que je dois faire... Demain. » On peut noter ici des balbutiements, des hésitations, c'est un peu maladroit mais finalement tout y est. Je m'applique à parler lentement, à appuyer avec emphase sur les mots « demain » et « sosie ». Le but est de bien faire comprendre que l'activité se situera dans le futur proche et que je dois agir non pas en remplaçant mais bien comme mon instructrice. Je cherche donc à lui faire décrire la situation de travail dans laquelle je me trouverai « demain » et les conduites que je devrais y tenir pour faire exactement ce qu'elle aurait fait dans la situation.

2.3. Faire agir son sosie : l'effort de décentration du professionnel-instructeur

Évidemment, cette consigne implique pour l'instructeur de s'adresser au sosie en utilisant le « vous » ou bien le « tu ». Dans une optique « de se constituer soi-même comme un autre » (Bournel Bosson, 2006), le « tu » de la transmission, est privilégié au « vous ». Il met en place les conditions du dialogue avec soi-même¹ dans l'échange avec autrui, incarnant ici un autre soi-même. Si l'instructeur utilise massivement le « je », transformant se faisant la méthode en entretien classique, le sosie ne doit pas hésiter à lui rappeler, quand cela s'avère nécessaire, et avec des formules diversifiées, que c'est à lui d'agir demain dans la situation en lieu et place de l'instructeur.

2.4. Un dialogue bâti sur le « comment faire comme toi tu fais » plutôt que sur le « pourquoi faire comme-ci ou comme-ça »

L'extrait 1 présenté ci-dessous, va permettre d'interroger les modalités de relances (cf. dans cet ouvrage le chapitre de David et Jacob, p. 111) du sosie (J.). Celles-ci se concentrent sur les détails de l'action à entreprendre demain en lieu et place de l'instructrice (A.)

1. Le vouvoiement étant rarement utilisé quand on se parle à soi-même, l'usage du « tu » est privilégié par la méthode.

Extrait 1. Début de l'entretien d'instruction au sosie de J. avec l'institutrice A.

26. A : Voilà, pour faire un entretien, ce que tu lui as dit c'est juste un entretien pour ton mémoire sur (...) mais toi tu penses aussi demander un stage.
27. J : D'accord.
28. A : Mais ça elle ne le sait pas (rire)
29. J : Et, et donc tu... j'y vais demain. Euh, j'y vais comment ?
[...]
34. A : Voilà. En voiture.
35. J : Oui, en voiture et je prends... ça va me prendre combien de temps pour aller... jusqu'à...
36. A : Ben justement, vu que là t'as pas mal de chose qu'il faut que tu vois avant... c'est euh... faut que tu regardes l'adresse parce que tu la connais pas... encore... tu l'as oublié.
[...]
40. A : Donc euh/
41. J : Donc je me lève à quelle heure ?
42. A : Donc t'as rendez-vous à 9 h 30,... euh... je pense... qu'il faut que tu te lèves euh..., euh... (...) à 8 h.
43. J : 8 h ?
44. A : Ouais
45. J : Et j'ai combien de temps de route après ?
46. A : Ben ça tu sauras... tu sauras quand tu auras vérifié mais c'est... sachant que c'est à X, donc dans tous les cas ça va pas être trop loin.
47. J : Ouais.
48. A : Et que au pire, tu sais qu'il y a M. qui peut te prêter sa voiture, c'est ton voisin.
49. J : D'accord, j'ai son numéro ?
50. A : T'as tout (rire)
51. J : Euh d'accord. Donc j'ai pris ma voiture, on va imaginer si j'ai pas eu de problèmes j'arrive euh... c'est où ?
52. A : Ben pour l'instant je peux pas te dire, t'as vérifié donc tu sauras où c'est.
53. J : D'accord.
54. A : C'est à X. Euh... pis ce serait bien que t'arrives un peu en avance pour euh... tu vois... être euh. Faut, faut... ouais vaut vraiment que tu gères ton timing quand même.
55. J : D'accord. Donc j'arrive en avance...
56. A : Voilà (...) Et euh... ben après tu... tu, tu vois. Tu demandes où est H. parce que t'as vu une photo d'elle, donc je pense que tu vas pouvoir te souvenir. Puis t'auras pris aussi avec toi ta petite feuille parce que t'as préparé des petites questions.
57. J : Ah, d'accord, donc il faut que j'emmène, avant de prendre ma voiture, il faut que je prenne, avec moi... ?
58. A : Le questionnaire.
59. J : Le questionnaire.
60. A : Hum, ouais. (...) Et euh, Ah oui non aussi, il faut que tu trouves quelqu'un qui peut te prêter un téléphone pour enregistrer l'entretien... si elle est d'accord pour pouvoir enregistrer le...

61. J : D'accord et ça je le fais le matin ou je le fais ce soir ?

62. A : Ben comme tu veux.

[...]

67. J : D'accord. Mais donc quand je pars le matin, je prends quand même mon ordinateur ou je le prends pas, ou je...

68. A : Ben si t'as trouvé euh, une solution ce soir, pour l'enregistrer, pour enregistrer, tu prends pas l'ordi. Puis si t'as vraiment rien trouvé tu prends l'ordinateur.

69. J : D'accord.

Au début de cet extrait, paragraphe 26, A. cherche à expliquer ses objectifs pour la journée de demain : réaliser un entretien avec la responsable de l'association et obtenir un stage. Si nous revenons à Oddone et les difficultés qu'il a rencontrées à partir du recueil des histoires individuelles et des instructions formulées à des pairs, il me semble que je rencontre le même problème. Si je laisse A. continuer dans cette voie, à savoir la description de ses objectifs, l'entretien ne reflétera qu'une suite de projets à faire « demain », relativement idéalisés, sans accès aux détails de l'activité concrète de A. dans la situation. Quels sont ses buts réels ? Quels moyens se propose-t-elle de mobiliser pour atteindre ses buts ? Ma réflexion est la suivante : « Elle cherche à m'expliquer le *pourquoi* des actions qu'elle me demande d'effectuer, moi je veux savoir le *comment je dois m'y prendre pour faire comme elle* » J'essaie dès lors de recentrer le discours sur ce *comment* en effectuant des retours en arrière principalement dirigé vers l'action : « J'y vais comment ? » (29), « Ça va me prendre combien de temps pour aller... » (35). Tout au long de l'entretien, j'essaie de toujours raccrocher A. à la temporalité de l'action menée demain. Je récapitule ce que je dois faire dans l'ordre chronologique, je demande des précisions sur les horaires. À 6 reprises (41, 45, 51, 57, 61, 67), je parle de ce que je dois préparer avant de partir le matin comme s'il s'agissait d'un arrêt récurrent sur l'image de ce moment précis. Par ces questionnements répétés sur « *le comment agir* », A. est amenée à préciser le but mais également l'ensemble des moyens et des procédures qu'elle souhaite mettre à ma/sa disposition pour réussir son entreprise du lendemain (enregistreur audio, feuilles, papier, crayon, essence, ordinateur, adresse). Et le plus important du point de vue de la perspective développementale de la méthode, A. finit par découvrir la nécessité pour elle-même d'éclaircir les objectifs qu'elle poursuivra dans cet entretien avec la responsable de l'association : A. « enfin, c'est limite ça l'objectif, parce que tu veux un stage... ça elle le sait pas. » (112) (Voir extrait 3). Le développement du pouvoir d'agir recherché par la méthode se traduit pour A. par le développement du but de son action future qu'elle précise à l'occasion de cette activité de transmission de consignes à son sosie.

2.5. Le rôle du collectif de pairs dans la méthode

L'extrait 2 reflète l'installation d'une forme de dialogue rempli d'implicite entre le sosie (J.) et l'institutrice (A.) lorsque celle-ci décrit les conditions à créer pour faire sa demande de stage.

Extrait 2

112. A : [...] T'as ton petit questionnaire par rapport au mémoire mais surtout l'idée, c'est de vraiment créer du lien avec elle parce que... enfin, c'est limite ça l'objectif, parce que tu veux un stage... ça elle le sait pas.
113. J : D'accord, et qu'est-ce que je fais pour faire ça ?
114. A : Parce qu'en fait, H. elle est pas très à l'aise avec le fait qu'on lui pose des questions, parce qu'elle a peur, [...] Et tu penses qu'elle est un peu réticente à l'idée d'avoir une stagiaire, parce que un peu dans le même truc, voilà... qu'on regarde son travail, et qu'elle a peut-être un peu peur d'être jugée et tout. Donc t'essayes vraiment de montrer que t'es bienveillant et puis vraiment intéressé par... [...] Voilà quoi... t'essaies d'amener le truc du stage de manière très légère quoi.
115. J : Oui, donc j'en suis à l'enregistrer, elle présente son travail et là j'amène cette question du stage...
116. A : Quand tu le sens.
117. J : Quand je le sens ?
118. A : Et si tu le sens pas, tu l'amènes même pas du tout quoi.
119. J : J'ai des indices qui vont...
120. A : Te faire sentir le stage ?
121. J : Oui.
122. A : (...) Ben... Ouais parce que tu vas voir si elle s'ouvre un peu, si elle est intéressée par ton travail. Et tu vas aussi lui expliquer qu'à un moment donné il va falloir que tu ailles sur le terrain. [...] Tu vas dire que c'est pas facile de trouver des terrains de stage, enfin tu vois, tu amènes ça progressivement.
[...]
127. J : D'accord...
128. A : Enfin tu le verras, un peu au feeling aussi, enfin moi je la connais pas encore H., donc tu vas vraiment voir comment ça se passe quoi. Pas la braquer parce que après si jamais l'entretien s'est bien passé mais que t'as pas trouvé le moment pour glisser ton truc de stage, tu pourras toujours lui renvoyer un SMS ou l'appeler dans la semaine pour retenter...
129. J : C'est-à-dire que je peux m'autoriser à pas obtenir un stage directement à partir de ce premier entretien.
130. A : Ben, si tu sens qu'elle est pas... Et aussi dans tous les cas il faut que tu sois bien [...] ce sera sûrement des partenaires à un moment donné, donc il faut quand même que t'arrives à l'heure, que tu sois bien, tu sois sympa, tu sois pro un peu.
131. J : Oui, j'y vais en professionnel.
132. A : Ouais mais en professionnel détendu, tu vois ?

133. J : d'accord, donc professionnel détendu...
134. A : Ouais.

Ici, le focus se porte sur l'expérience vécue par le sosie lors de cet épisode. Si je m'intéresse à mes relances dans le fil de la discussion avec A., je me rends compte qu'elle tente de me décrire (au sosie) les conditions à créer pour parvenir à installer son interlocutrice dans les meilleures dispositions possibles pour énoncer sa demande de stage. Les fins de phrases de A. montrent à quel point les instructions passées restent pour partie dans l'indicible. A. me demande de montrer que je suis « bienveillant » (114), de m'exprimer « de manière très légère » (114), « un peu au feeling » (128). Et puis il faut que je sois « sympa », « bien », « pro un peu » (130), le tout en me montrant « professionnel détendu » (132). À chaque fois j'aurais pu interroger le « millefeuille » qui m'était tendu en relançant sur, par exemple, en 114 : « dis-moi comment être bienveillant, pour que je fasse exactement comme toi, tu fais ? ». J'ai laissé passer ces quelques occasions.

Mais le cadre pédagogique permettait à A. de reprendre ultérieurement dans un commentaire écrit ces moments entrouverts par l'instruction et restés en jachère sur le temps de l'instruction elle-même. A. pouvait se ressaisir de ces instants fugaces pour y revenir et les mettre au travail du point de vue de l'analyse qu'elle pouvait en tirer sur la manière de s'y prendre dans la situation. L'instruction au sosie est le 1^{er} temps d'une élaboration qui en comporte au moins trois : celui de l'échange avec le collectif de pairs observateurs de l'instruction au sosie (temps 2) suivi de celui des commentaires écrits de A. en vue de valider cet enseignement (temps 3).

Il est donc important, en tant que sosie, de s'attacher à repérer ces moments forts, pour les exploiter en cours d'entretien afin de ne pas laisser s'installer une forme de dialogue implicite entre protagonistes de l'instruction. Ces moments qui relèvent de l'indicible sont également propices à l'arrêt de l'instruction pour laisser la charge de leur exploration et exploitation à l'instructeur ou au collectif de pairs. L'extrait suivant nous permet de revenir sur le rôle de ce collectif au service de cet entretien d'un genre particulier.

Extrait 3

E1 : Moi j'ai eu un moment, quand tu as parlé A. de professionnel, tu te comportes en professionnel détendu. Et c'est vrai moi c'est un moment où ça a fait un peu tilt parce que euh, euh, tu lui as pas reposé de question sur... Parce que, de mon point de vue, j'avais l'impression que ça pouvait jouer

sur comment, demain à l'entretien, du coup, tu te comportes, sur l'entretien de manière un petit peu générale. Parce qu'elle a fini par dire, ben tu, tu, tu fais pro euh, détendu quoi. Et du coup t'as... je sais plus comment t'as répondu, mais euh, c'est passé et du coup moi c'est quelque chose qui est resté. Je me suis dit, ben oui mais du coup, pro détendu, c'est comment ? Je me suis dit ben à quel moment... enfin ça m'a vachement questionné ce petit passage.

[...]

A : Ce qui est intéressant c'est que du coup ça me fait penser, ça marche plutôt bien l'instruction au sosie. Euh, je me dis, euh... t'as question elle fait réfléchir à ma pratique de demain. Parce que je me dis, en fait je vais y aller en tant que... en tant que quoi ? Étudiante de l'université de Nantes ? En tant que bénévole à XXX ? Ou en tant que (profession) anciennement travaillant avec ces partenaires qui sont les ONG. Je pense que ce sera un mélange de tout ça.

Une étudiante du groupe de pairs, E1, revient sur la question de la posture à adopter, en particulier l'attitude de « professionnel détendu ». Elle interroge le « *comment demain à l'entretien, du coup tu te comportes* ». Point qui n'a pas été abordé lors de l'entretien. Cela soulève immédiatement des questions chez A, qui réalise alors que ses différentes casquettes (professionnelle, étudiante, bénévole) seront amenées à se mélanger durant la rencontre avec la responsable de l'association et que cela demande réflexion. Nous remarquons ici l'activité réflexive provoquée chez l'instructeur par l'interpellation de E1 suppléant ainsi la relance manquée du sosie.

Nous notons également que E1 se reconnaît dans ce que dit A. C'est aussi la fonction de l'instruction au sosie que de renvoyer chacun à ce qu'il ferait dans la situation pour alimenter le débat au sein du collectif, afin que chacun en sorte plus riche de manières différentes de voir la situation et d'y agir avec succès. Ce qui signe un collectif de pairs c'est cette reconnaissance dans ce que fait ou cherche à faire ou ne parvient pas à faire le collègue. S'y reconnaître sans s'y fondre car cette méthode cherche, par la discussion entre points de vue différents, à faire émerger la variabilité des réponses à apporter aux obstacles soulevés. Chacun y puisant de nouvelles ressources pour son action propre tant au niveau des buts à atteindre que des moyens à mobiliser pour y parvenir.

Conclusion

En mettant en mots son activité, puis en étant amené à se réécouter et à discuter avec d'autres des modalités de son engagement dans l'activité, le professionnel qui fabrique des consignes pour faire agir son sosie est conduit à une réflexion sur sa propre activité et les possibilités de changements, d'améliorations qui s'offrent

à lui. Cette méthode est par conséquent déroutante, parfois inconfortable. Nous sommes loin des entretiens de type directif ou semi-directif classiques. Ici, la déstabilisation de l'instructeur par le sosie est incontournable dans la mesure où l'activité de l'instructeur est envisagée par un autre que lui. L'instructeur vient avec son récit plus ou moins préparé en amont (son prêt-à-dire – son récit de vie au travail – son témoignage). Le sosie questionne avec sincérité son instructeur en vue de recueillir de manière détaillée comment il doit, comme lui le ferait, voir, penser, parler, se comporter, s'abstenir dans l'activité, déroutant ainsi le récit habituel. Cette déstabilisation crée des étonnements, de la surprise chez l'instructeur qui l'amènent à dire autrement les choses et donc à les envisager et à les penser aussi un peu autrement qu'à l'accoutumée. Cette technique d'entretien quoique bienveillante n'est pas neutre en ce sens qu'elle relève de processus d'auto-observation qui provoquent des émotions qui pour être d'abord déstabilisantes, offrent l'occasion d'un développement potentiel. Cela induit une prise de risques pour l'instructeur car le sentiment d'étrangeté par rapport à la réécoute de ses propres énoncés ouvrent des voies possibles au jugement sur soi ou bien à des justifications improductives pour la pensée. C'est la raison pour laquelle les questions « Pourquoi ? » conduisant l'instructeur à se justifier sont écartées des relances du sosie. Il est donc de la responsabilité du formateur de poser un cadre avec des règles favorables à la visée développementale de la méthode (la question du jugement, le respect des personnes et des situations, le volontariat...) et de renoncer à l'usage de la méthode si ces conditions ne peuvent pas être réunies.

Références bibliographiques

- Bournel Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, 12, 31-43.
- Léontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme : problèmes*. Paris : Éditions sociales.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Miossec, Y. (2017) Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilités de développement des manières d'agir au travail. Éléments de réflexions à partir d'une intervention en santé au travail. *Horizontes*, 35(3), 38-57.
- Oddone, I., Re, A. et Briante, G., (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* (I. Barsotti & M.-L. Barsotti, trad.). Paris : Éditions sociales.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le Travail humain*, 60(3), 229-254.