

Démarches de confrontations dynamiques

Gilbert Conil

Analyste de situations de travail
Gérant d'Entre Images
750, chemin de la Muscadelle
84800 L'Isle sur la Sorgue
gilbert.conil@entreimages.com
www.entreimages.com

ABSTRACT

Initiative of dynamic confrontations. Self-mediatization, as introduced by “Moderniser sans exclure”, uses video “to give speech to those who don’t have it”. This initiative is problematic from the spoken status viewpoint of those persons in a situation of exclusion or low qualification level, and the manner in which the films are used.

Resulting from the re-examination of relations between specialists and non-specialists, the influence on the transformation of situations, the nature of the exchanges, the participative initiative of Dynamic confrontations has been proposed which is based on a production and the use of audiovisual fragments.

KEYWORDS

Analysis of social situations, Analysis of professional practices, participation, dynamic confrontations.

1.- Introduction

En 1995, j’assistais à la diffusion d’un film de *Moderniser sans exclure*. Le document réalisé à EDF/GDF Marseille attirait mon attention pour plusieurs raisons. Je m’engageais alors dans un cursus de formation continue, après une carrière de plus de quinze ans chez Péchiney et EDF. L’action sociale et syndicale m’avait tout autant attiré que questionné sur les formes qu’elle pouvait prendre. Ce vidéogramme croisait une question essentielle à mes yeux, en dévoilant ce qui pouvait être une innovation en matière de participation. Dès lors, je participais à une action d’automédiatisation dans le cadre de cette formation. En 1996, j’effectuais un stage d’un an à MSE Sud, dont je devenais salarié entre 2002 et 2004.

Ce parcours de dix ans, de recherches et d’expériences, me permet aujourd’hui de faire un examen critique de cette démarche. Deux éléments problématiques apparaissent. D’une part, le statut de la parole des personnes en situation d’exclusion ou de bas niveau de qualification participant à ces actions. La mise en place de nombreuses séances de tournage, et les confrontations filmées à la narration des situations sociales, produit bien plus que les témoignages attendus. D’autre part, la recherche d’un consensus préalable avec les partenaires de l’action se fait sur la base d’une utilisation de ces « témoignages » dans un cadre qui rompt totalement avec le processus de développement mis en place dans un premier temps. Ces éléments confirment le postulat de Bertrand Schwartz selon lequel la participation des personnes est une nécessité pour la compréhension fine des situations. Mais le consensus, avec des décideurs ou des responsables, sur l’usage du vidéogramme dans un cadre institutionnel dépossède les personnes du travail réalisé.

Sur la base des concepts et méthodes développés en linguistique et en psychologie du travail, des réflexions méthodologiques nous permettrons de revisiter des questions évacuées par la notion de

témoignage. Quelles relations entre spécialistes et non-spécialistes (concepts quotidiens et concepts scientifiques) ? Quelle influence sur la transformation des situations (pouvoir d'agir) ? Comment concevoir les échanges dans un cadre collectif (phénomène dialogique, concept d'énoncé, problème de la conscience) ?

Notre démarche de *Confrontations dynamiques* a pour ambition de traiter de situations sociales diverses, dans des contextes de demandes publiques ou privées. Elle s'appuie sur une production de fragments audiovisuels, composition discontinue dont l'usage permet de poursuivre la participation engagée.

La participation des salariés dans l'entreprise, des citoyens à la vie publique, reste à construire. Cette nécessité se pose de façon aiguë, aussi bien quand il s'agit de questionner l'efficacité de structures en réseaux, qu'en matière de démocratie quand la représentation concerne une minorité de citoyens.

2.- « Moderniser sans exclure »

MSE a réalisé à ce jour environ 250 vidéogrammes selon la démarche d'automédiatisation, MSE Sud plus de 50 en Région Provence Alpes Côte d'Azur. Ces réalisations ont à voir avec un parcours bien plus complexe que ne peut le laisser croire le slogan *moderniser sans exclure*.

2.1.- Une volonté de savoir

Pour comprendre en quoi ces réalisations ne se résument pas à ce raccourci, il faut d'abord retracer l'histoire du fondateur de l'association, Bertrand Schwartz.

À 21 ans, il est officier lors de la deuxième guerre mondiale et « mes soldats savaient des choses que je ne savais pas et voyaient des choses que je ne voyais pas et qu'il fallait que j'écoute » (Ville-Ecole-Intégration Enjeux n°136, p. 7). En 1948, Bertrand Schwartz est nommé Professeur de l'Ecole des Mines de Nancy. Il est alors volontaire pour travailler dans les mines de charbon. Durant huit mois, il découvrira à nouveau « *que les mineurs savaient des tas de choses qu'il ne savait pas* ».

Nommé en 1960 Directeur du Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) à Nancy, il abordera la question de la formation d'adultes avec ce regard particulier sur le savoir ouvrier. Il impulsera notamment une action de formation collective entre 1964 et 1970, avec les mineurs du bassin ferrière de Briey.

En 1981, il est chargé par le Premier Ministre de rédiger un rapport sur l'Insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté, après quoi il met en place les premières Missions locales.

Les opérations « nouvelles qualifications » entre 1983 et 1986, puis entre 1988 et 1992, lui permettront de mettre en œuvre de nouvelles initiatives dans le domaine de la formation des jeunes de très faible niveau de qualification (Schwartz, 1994).

Il y a 15 ans exactement (6 mars 1990), Bertrand Schwartz fondait l'association Moderniser sans exclure (MSE) qui se veut un mouvement s'opposant à la fatalité de l'exclusion des femmes et des hommes de bas niveaux de qualification. Quelques implantations en région suivront : Provence Alpes Côte d'Azur, Rhône-Alpes, Nord, Alsace, Basse-Normandie.

Les documents réalisés par MSE sud en région PACA ont une durée moyenne de 30 minutes, et ont pour caractéristique d'être une suite de prises de position sur un sujet social. Ce sont les personnes concernées par les situations qui prennent essentiellement la parole : bénéficiaires du RMI, personnes en formation ou en stage, habitants d'un quartier pauvre, etc. Les films n'ont pas de voix off, ont peu d'images du contexte et ne sont généralement pas accompagnés de musiques.

Quelques exemples de ces réalisations qui sont la fois le moyen de parvenir à un résultat et le produit d'une démarche :

Entre 1993 et 1994, une automédiatisation est réalisée à EDF/GDF Marseille avec des jeunes en Contrat de qualification (« la relève est-elle assurée ? », 36 minutes). Ils s'expriment sur la difficulté d'être dans l'entreprise sans vraiment en faire partie, sur le quotidien de l'insertion. Par des allers-retours entre les situations et des prises de position collectives, les tuteurs, des chefs d'entreprises, des journalistes donnent leurs points de vue.

En 2002, des habitants d'un quartier Nord de Marseille, au Grand Ste Marthe, dialoguent sur la mise en place d'un Bus qui fait figure de structure sociale (« C'est où le terminus ? », 31 minutes). Des mères de famille critiquent ce type de structure, s'interrogent sur l'avenir et ébauchent leurs attentes en la matière, plus généralement sur la vie dans le quartier.

En 2003, des salariés de la régie de quartier REGARDS à Arles, discutent de leur position d'habitants du quartier et de salariés de cette structure d'insertion (« Travail du dehors et travail du dedans », 34 minutes). Ils questionnent ensemble ce qui rend le travail possible et ce qui rend possible le vivre ensemble.

2.2.- Une pédagogie innovante

Mesurer toute la portée de la pédagogie initiée avec le CUCES durant près de 20 ans, c'est d'abord prendre en compte le contexte dans lequel elle se situe (Tanguy, 2001). En 1953, les salariés du bassin minier de Briey sont 24 095, et les deux tiers de la population vivent de la mine. En 1973, ils ne seront plus que 7 000. Souvent ils ont commencé à travailler « au trou » à 14 ans, un tiers seulement ont un niveau scolaire atteignant le Certificat d'études primaire et ils associent la formation à l'emploi « Quand on transplante un arbre de 40 ans, il meurt et nous, c'est la même chose » (Tanguy, 2001).

En 1963, à la suite d'une intensification des licenciements, un plan de reconversion est mis en place et prévoit une action de formation collective mise en place par le CUCES. Cette action permettra de transformer un conflit industriel en une situation où le changement est négocié par les différentes parties en présence selon leurs propositions et leurs ressources respectives.

La formation abordée comme instrument de résolution de problèmes d'emploi, ne portera pas uniquement sur les salariés, mais sur le milieu (femmes, commerçants, enseignants).

Par ces innovations, le CUCES et Bertrand Schwartz ont été les fondateurs de la doctrine de l'éducation permanente. Leurs idées et leurs pratiques ont irrigué un ensemble d'institutions allant de l'Université au milieu des consultants, en passant par les GRETA et l'Education nationale.

Elles ont pu se mettre en place parce que Bertrand Schwartz était inscrit dans des réseaux influents (le Corps des Mines par exemple), qu'il a pu être appuyé par des dirigeants de grandes entreprises. Il a su également s'entourer de jeunes collaborateurs acquis à l'idée du changement, ayant une expérience de militants dans les mouvements catholiques. Ensemble ils ont eu la capacité de comprendre une situation contradictoire, d'en donner une interprétation, et de proposer des actions pour résoudre momentanément ces contradictions.

La principale innovation accomplie à cette occasion est d'avoir rendu possible un espace de réflexion et d'actions, et de contribuer ainsi à l'instituer.

Mais le point de vue des mineurs selon lequel la formation est une valorisation de leur force de travail qui doit être achetée à son prix restera incompréhensible à ceux qui font profession de produire le changement par la formation.

Les mineurs refuseront l'obligation faite d'apprendre pour quitter leur métier sans l'assurance de conditions matérielles et sociales équivalentes. En faisant cela, ils se sont affirmés sous l'angle le plus universel qui soit : la citoyenneté, la responsabilité familiale, après avoir refusé d'être considé-

rés sous l'angle de leur singularité de mineurs stigmatisés en termes de manque relativement aux attentes liées à la décision de fermeture des mines (Tanguy, 2001, p. 80).

2.3.- Apprendre dans l'exercice de la parole

Le travail de mémoire de Jean-Claude Loubière (ACUCES GEI-BHL, 1973), issu de la pratique de formation vécue dans le cadre de l'Action de formation permanente du bassin houlier lorrain démarrée en 1969, et regroupant près de 4 000 personnes dans différentes matières, retrace à la fois la difficulté de l'entreprise et les réponses apportées.

En effet, l'analyse des difficultés exprimées par les adultes en formation fait apparaître une très grande hétérogénéité des problèmes d'expression dus à des blocages individuels, une très grande passivité, une très forte motivation associée à un grand vide de l'expression, un mélange des temps ou des mots, une expression affectée, une aphasie sociale. L'auteur repère également à l'origine des difficultés : sentiment de culpabilité, manque de confiance en soi, manque de confiance dans la langue, difficulté d'être soi-même, contradictions par exemple entre l'expression comme facteur de développement, mais aussi poudre aux yeux, sacralisation de l'écrit, recherche d'une identité culturelle (dilemme du « déracinement » entre les valeurs du milieu et d'autres habitudes de pensée et de parole).

Les réponses pédagogiques placeront la langue comme moyen de communication, de socialisation et d'expression personnelle, le milieu des formés comme support pédagogique et objet de connaissance.

Les implications seront constituées par une négociation préalable à partir des attentes, des besoins, du projet pédagogique, du projet de l'institution et d'une confrontation progressive aux contenus.

Les principes de base de la formation sont les suivants : valoriser au maximum l'intérêt manifesté par le formé, formation globale reconstituante de la personnalité et du rôle social (recherche d'une nouvelle expression de soi), critique profonde et radicale de l'approche scolaire, considérer l'expression comme constituante de l'activité cognitive, considérer que l'expression n'est jamais totale, l'expression est une prise de possession des significations, l'activité expressive enrichit la culture et la langue par une opération de sédimentation, privilégier les *stimuli* concrets tirés de l'environnement des formés, varier les supports pédagogiques, primauté de l'oral, développer les activités ludiques, solliciter les capacités créatrices, diversités des modèles littéraires, évaluation continue.

En outre, la formation est conçue sur une idée d'entraînement à l'expression identique à l'entraînement sportif, et l'on s'efforce de ne pas juger les capacités de compréhension au même niveau que les capacités d'expression.

3.- Questionnements

La démarche d'automédiatisation mise en œuvre par Moderniser sans exclure qui permet à des personnes de témoigner est utilisée ensuite auprès des commanditaires de l'action à des fins de médiation. MSE avance comme hypothèse que la parole des personnes est indispensable dans l'évaluation des dispositifs publics. MSE ne pose pas la question de l'auteur, ni celle du statut de la parole. Pourtant, la parole de ces personnes dit bien plus qu'un acte de communication...

3.1.- L'automédiatisation

Bertrand Schwartz avance l'hypothèse que lorsque des personnes en situation d'exclusion ou de bas niveau de qualification ont l'occasion de s'exprimer, elles abordent leurs problèmes quotidiens sous des aspects inédits, font preuve d'initiative et de maturité pour évoquer l'avenir. L'écoute de leurs

témoignages apparaît ainsi comme un élément incontournable pour tous ceux qui ont en charge le développement social. Non seulement elles montrent leur capacité à s'exprimer, à réfléchir, à observer, mais leurs points de vue peuvent apporter des clés dans la mise en œuvre des changements nécessaires. Leur contribution au débat sur l'insertion est, non seulement, humainement riche et intelligente, mais économiquement nécessaire et efficace : elle permet de modifier les représentations a priori que chacun se fait de l'autre et, grâce à cette meilleure compréhension, d'accroître l'efficacité des dispositifs publics.

Pour répondre à cet objectif, la démarche d'automédiatisation se base sur l'utilisation de la vidéo, et sur une participation des personnes à l'élaboration des films.

Dans les faits, un petit groupe de volontaires (cinq à quinze), partageant une même situation (parcours de formation ou d'insertion, vie dans un quartier...), se réunit une demi-journée par semaine, ou tous les 15 jours, avec un intervenant de MSE. Ils évoquent les questionnements et appréciations que fait surgir leur situation : comment sont-ils arrivés là, qu'y trouvent-ils, qu'attendent-ils, quels sont les aspects positifs et les aspects négatifs de ce qu'ils vivent, quelles améliorations proposent-ils ?

Puis le film est enrichi par les réactions de personnes à qui sont adressées ces paroles.

Le film est ensuite diffusé à différentes occasions et permet d'enrichir le débat sur ce sujet (à ce jour en région Provence Alpes Côte d'Azur, plus de 25 000 personnes ont assisté aux projections des films réalisés par MSE Sud).

La démarche d'automédiatisation se différencie d'autres investigations, par un positionnement centré sur une construction des points de vue à partir du vécu des personnes et par l'utilisation de la technique vidéo.

Accords préalables

On distingue dans la démarche plusieurs entités : le financeur ou prescripteur (souvent des collectivités territoriales), l'organisme (une association de formation ou d'insertion, un Service d'accueil du public, une structure d'orientation, une institution telle que Centre social ou Maison de retraite, un dispositif public d'accompagnement), le groupe de personnes. MSE a toujours beaucoup insisté sur la nécessité de travailler avec ces entités trois types d'accords préalables : du prescripteur qu'il exprime ce qu'il attend de cette action (une évaluation ou des propositions), de l'organisme la nature des changements (au niveau des comportements, de l'organisation), des personnes un volontariat clairement exprimé.

La parole des personnes est prédominante

Les personnes qui vivent les situations disposent d'une assez grande marge de manœuvre sur les sujets abordés, la forme qu'elles donnent à leur expression, le rythme selon lequel les entretiens sont organisés. On peut donc lire sur certains documents MSE « l'expression des participants est entièrement libre : ils choisissent les thèmes de discussion, décident des personnes à qui le film s'adresse, et manient eux-mêmes la caméra. À la différence des reportages ou autres émissions réalisées par les médias, le groupe prend donc en charge sa propre production, s'approprie la démarche, et d'assisté ou de "regardé" devient acteur. Ainsi naît une parole libre, collective et responsable qui permet une véritable communication entre des personnes et des groupes ».

Les automédiatisations se déroulent sur une période longue

Dans l'automédiatisation, on « laisse à la parole le temps de prendre forme puis de mûrir, à la communication de s'établir ». Cette mise en forme demande du temps. L'ensemble du processus, entre la contractualisation et la remise du film s'étale dans la plupart des cas sur 12 mois.

Vidéo et technique de montage

On trouve dans un document de présentation de l'automédiatisation : « Ils évoquent les questionnements et appréciations que fait surgir cette situation sous l'œil discret de la caméra... ».

Il y a dans la démarche d'automédiatisation, l'idée que la parole des personnes est une parole brute, qui dit une réalité sans les artifices du montage ou des préoccupations d'ordre esthétiques. Il n'y a donc pas d'auteur, au sens où MSE nie un quelconque sens qui se superposerait à cette parole. Les génériques de fin de film remercient les personnes volontaires, les organismes, et indiquent le financeur : il n'y a pas de réalisateur, de monteur, de coordinateur, l'animateur MSE du groupe n'est pas mentionné. Partant de là, MSE affirme sa différence par une absence de scénario, les techniques de tournage et de montage vidéo ne font en théorie l'objet d'aucune attention particulière, en ce sens qu'elles seraient simplement l'outil pour réduire à l'essentiel les heures de tournage. Les films se déroulent comme un livre : titre et sous-titres rythment un style qui peut être catégorisé entre le documentaire et le déroulé à caractère universitaire (en retrouvant peut-être l'idée affirmée d'une « action recherche »). On retrouve tout à fait ces questions dans une note récente (MSE 2004) : « il est noté en particulier que dans les films sur l'exclusion faits précédemment par MSE, il s'agissait d'un travail brut sur le terrain sans montage voire sans beauté (...) des craintes par rapport à un trop bel objet film qui dénaturerait le fondement de la démarche, à savoir : par respect de la parole des gens, ne pas faire un film trop beau, trop séduisant qui oblitérerait leurs propos ».

Les personnes participent à l'élaboration du film

Dans ce contexte, le niveau de participation des personnes a toujours été une préoccupation. Des documents de présentation font état d'une volonté de former les personnes à l'utilisation de la vidéo. L'idée générale de la participation est d'associer les personnes le plus possible à la construction filmique :

- le groupe visionne les images tournées lors de la séance précédente et choisit les images à intégrer dans le montage ;
- le montage final est validé par chaque personne apparaissant à l'image.

Retour vers les prescripteurs

Partant d'un accord préalable, l'idée est développée au cours du processus que la parole des personnes est adressée. Il s'agit de chercher à repérer des destinataires à la parole filmée et de les rencontrer pour visionner un montage vidéo et filmer les réactions suscitées par la projection. Ces séances sont abordées en partant des destinataires immédiats vers des prescripteurs qui peuvent être les élus qui ont mis en place un dispositif public.

On trouve dans les documents de MSE la description suivante de ces rencontres : « La plupart des personnes qui visionnent les films sont étonnées de la force, de la pertinence et de la richesse des remarques émises. De leur côté, les "exclus" découvrent que leurs interlocuteurs ne sont pas inabordable et peuvent leur apporter des points de vue intéressants, des réponses inattendues. La confrontation des regards se traduit ainsi par la prise de conscience d'une responsabilité partagée. Les personnes qui ont réalisé le film découvrent qu'elles peuvent et savent s'exprimer. Elles développent leurs capacités d'argumentation de même que leurs capacités d'écoute. En prenant confiance en

elles, elles établissent de meilleures relations avec les autres et sont mieux armées pour négocier avec les décideurs. Par ailleurs, l'automédiatisation leur permet de passer de la parole individuelle à l'expression collective, et de devenir des interlocuteurs dynamiques plutôt que des spectateurs isolés. »

3.2.- Quelle participation des personnes ?

La démarche d'automédiatisation fait référence à une expérience où des caméscopes avaient été confiés à des jeunes pour qu'ils médiatisent eux-mêmes leur discours. C'est en découvrant la puissance évocatrice de ces témoignages que Bertrand Schwartz généralisera l'utilisation de ce média en créant MSE.

MSE entretient avec la notion de « témoignage » une équivoque permanente. La valeur du témoignage est sans cesse rappelée, qui renvoie évidemment trop à l'acte de foi religieux tout autant qu'à la procédure judiciaire, le contenu des paroles au dogme ou au pouvoir. La volonté est donc tout aussi proclamée « d'aller plus loin que le simple témoignage » (document MSE). Pour cela, les films seront diffusés devant de larges et quelquefois prestigieuses audiences « pour donner aux films tout l'impact qu'ils méritaient, nous avons alors décidé de les projeter non plus devant de vastes publics, mais dans des conditions plus intimes, avec pour seuls spectateurs les responsables hiérarchiques des participants aux automédiatisations, directement concernés évidemment, par leurs propos. Le résultat s'est révélé beaucoup plus concluant » (Interview de Bertrand Schwartz, Les amis de l'Ecole de Paris du management, 2003).

Règle : l'automédiatisation est un espace de libre parole, les personnes participant collectivement et activement à la réalisation des vidéogrammes.

Mise en œuvre : dans les faits, les personnes sont peu impliquées par des procédures techniques complexes et s'expriment dans un cadre de contrainte qui se resserre à chaque séance sur la perspective d'une rencontre avec des décideurs, des responsables.

Réalité : le nombre élevé de séances et la confrontation continue des personnes à l'image de leur narration produisent une qualité de discours qui dépasse la notion de témoignage.

3.3.- Quelle relation avec le commanditaire ?

Dès l'expérience de Briey en 1964, Bertrand Schwartz posera l'unanimité comme base « D'entrée, je posai le principe de la nécessité permanente et systématique d'un consensus. Il ne devait jamais y avoir de vote. Toutes les décisions devaient être prises à l'unanimité, qu'il s'agisse de problèmes de fond ou de questions concrètes, de détail. Ce principe de base, toutes les actions collectives ultérieures s'en inspireront. » (Schwartz, 1994, p. 54).

MSE cherchera ainsi à obtenir, dès les premières négociations sur une action, l'accord des partenaires de terrain et financiers sur l'idée d'une médiation : l'acceptation par les responsables d'être confrontés en fin de processus à la parole qui sera produite par les vidéogrammes.

Au cours d'une réunion à Marseille en début d'année 2004, cette orientation a été réaffirmée : « Bertrand Schwartz propose à MSE une conduite au début de toute négociation sur un futur contrat : faire parler les commanditaires sur les raisons pour lesquelles ils commandent à MSE une enquête filmée, sur le besoin d'un tel document, sur leurs objectifs d'utilisation ultérieure du film ». (...) « S'il n'y a pas de possibilité d'accord sur ce préalable, MSE ne doit pas faire. » (Note interne MSE Sud).

Règle : le commanditaire et MSE doivent trouver un accord préalable sur ce qui est recherché au travers des automédiatisations.

Mise en œuvre : malgré les efforts de MSE pour obtenir ce consensus (différentes approches ont été tentées dans le temps), il est rarement obtenu.

Réalité : malgré cela, l'action a lieu. Les rencontres filmées en fin de processus sont décevantes : les décideurs et les responsables ont le sentiment de se faire piéger et restent sur la réserve.

3.4.- L'ambiguïté du processus

Du témoignage et de la médiation au consensus, le statut de la parole de ces personnes de bas niveau de qualification, en situation d'exclusion, est problématique. Sans aller jusqu'à une instrumentalisation qui serait certainement excessive, on peut tout de même avancer que la question du sens que prennent ces expressions, de la captation jusqu'au montage final, est orientée vers un but central : la rencontre entre les initiateurs de la démarche (MSE) et les responsables ou les décideurs (technique et politique).

C'est sur ce point que la démarche d'automédiatisation peut paraître ambiguë.

En effet, de Briey en 1964 jusqu'à MSE en 2005, subsiste cette idée initiale d'une formation (ou d'une participation) « du milieu par le milieu », qui se déplace dans l'action vers une régulation entre les initiateurs et les décideurs. Ambiguë parce que sous prétexte de placer la parole au centre du dispositif, la démarche dépossède plutôt les principaux intéressés de cette parcelle de pouvoir.

C'est également ce décalage qui rend la démarche hermétique à toute question concernant le sens que prennent les paroles au fil du processus (régulation des groupes, tournage, montage), sur à la position de « l'animateur » ou du réalisateur du film.

Il ne s'agit pas de donner la parole pour construire avec ces personnes, mais pour ensuite utiliser cette parole dans un autre contexte. Ainsi les automédiatisations se développent de manière régulière et forte lorsqu'un groupe est formé et qu'il entre dans une phase de production. Par contre, les étapes de constitution au début de l'action, et de rencontre à la fin, sont plus laborieuses car l'ambiguïté entre l'opportunité réelle d'un espace de parole et l'usage qui sera fait de cette expérience apparaît nettement.

3.5.- La réalité des échanges

En 2001 et 2002, MSE sud a réalisé à Marseille un film « Un peu de nous, un peu de vous ». À l'initiative du PRF (Programme Régional de Formation) du Conseil régional Provence Alpes Côte d'Azur, des jeunes en formation à *Tétraèdre Passage* (organisme de formation) s'expriment sur leurs situations : « Il n'y a pas de boulot, y'a rien, alors pourquoi pas une formation ? ».

L'enchaînement des expressions conduit ces jeunes à s'interroger, à juste titre, sur l'accueil auquel ils ont été confrontés dans les Missions locales : « Chaque fois qu'on est reçu, on doit raconter à nouveau ce qu'on a déjà dit la fois précédente, pour entendre finalement qu'il faut revenir un autre jour pour voir son correspondant ».

Loin d'opposer inutilement ces jeunes en difficulté et des salariés de Missions locales qui font certainement pour le mieux dans des conditions extrêmement difficiles, le film permet d'entendre également leur expression sur ces situations : « Moi j'ai entendu une souffrance, j'ai entendu une colère, j'ai entendu une galère pas possible. Quand vous arrivez chez nous à la Mission locale, c'est tout cela qu'on reçoit ! ».

Marie Anne Bourgois, Conseillère en insertion à la Mission locale La Calade à Marseille, ajoute « On est adulte, ils croient qu'on sait, il y a un jeu de charme où, combien de fois, j'avais l'impression d'être marchande de tapis et où il fallait donner un stage... ».

A Toulon en 2002, un femme explique sa position face aux actes de racisme quotidien : « On est là, on vit, on dépense, on a des activités, on n'est pas seulement, je sais pas moi, des pucerons (...) Entre gens qui habitons ensemble, on se doit le respect. N'ayant pas à se plaindre de moi-même, je ne voyais pas pour quelle raison à par celle-là - de ma provenance - pour laquelle je ne suis pas responsable du tout... étant donné que personne n'est responsable de ses origines ».

Au cours des nombreuses séances de débats ouverts (une vingtaine d'heures d'enregistrement pour chaque vidéogramme), les acteurs de la démarche ne s'en tiennent pas uniquement à dire ce qu'ils vivent. De nombreux vidéogrammes contiennent des séquences qui offrent des moments d'une grande intensité, où la parole déborde (pour reprendre une expression de Deleuze) largement du cadre prévu. Ainsi que l'écrit Yves Clot (1999, p. 135), l'analyste du travail est précédé sur le terrain par ceux qui y vivent : il y rencontre des sujets qui ont déjà dû comprendre et interpréter leur milieu, et parfois lui conserver un sens coûte que coûte.

Tout dépend également de la destination de ces enregistrements. Dans le cadre d'une médiation, ils perdent évidemment leur force et deviennent secondaires au profit du médiateur qui ne sert pas ces dialogues, mais s'en sert pour d'autres fins. Considérés dans un processus de développement des individus, de constitution de collectifs, ils seraient un passage, un discours de tout premier intérêt. Pour ce qui nous concerne, nous ne voyons donc pas ces énoncés comme des produits finis, mais rien de moins qu'une pensée en actes (Clot, 1999, p. 135).

4.- Réflexions méthodologiques

Le plaidoyer pour l'écoute de Bertrand Schwartz et de MSE avec l'automédiatisation est davantage une injonction adressée aux responsables et aux décideurs, que la possibilité pour les personnes en situation d'exclusion, ou de bas niveau de qualification, de se saisir de ce moyen pour changer leur situation personnelle ou la réalité sociale.

Le détour théorique proposé a pour finalité de positionner une démarche qui permet d'agir directement avec les personnes, de favoriser des prises de conscience, d'influer sur les situations sociales.

C'est au travers du statut de la parole, des dialogues, que se reposera la question d'une participation réelle des personnes à l'analyse de leur situation sociale, et du sens qui est proposé par une démarche de reconstruction.

4.1.- Concepts quotidiens et concepts scientifiques

La collaboration entre des citoyens et des spécialistes est un élément primordial du développement d'un système participatif. Un des résultats qui peut être recherché à un moment donné d'une action, est de favoriser l'expression d'une situation sociale, toujours complexe, avec des concepts quotidiens.

Cette étape sera possible grâce au cadre mis en place par des spécialistes et ouvrira des pistes de développement pour les citoyens en termes de formation personnelle aussi bien que de construction collective, pour les spécialistes par un apport de connaissances sur le milieu.

La recherche nous apprend (Vygotski, 1934/1997, pp. 271-276) que « sous l'angle psychologique, le concept est à n'importe quel angle de son développement un acte de généralisation. (...) L'essence de leur développement est avant tout le passage d'une structure de généralisation à une autre ».

L'énoncé de Fatima Birjam en 2003, salariée de la Régie de quartier REGARDS à Arles, est un bon exemple de ce qui peut être recherché dans l'expression d'une situation sociale complexe avec des concepts quotidiens :

« Le travail, il permet à s'organiser. C'est-à-dire, c'est question d'organisation. Si on travaille dehors, il faut être organisé. Je donne un exemple. Je me lève à 6 heures et demie - je travaille à 8 heures – le petit, je le fais déjeuner. Le temps que les autres, ils prennent le petit-déjeuner : je tape les chambres, je range les chambres. C'est une chose de faite. Je travaille, je rentre à midi. Je fais à manger. Quand le manger est en train de cuire, je fais ma salle à manger. L'après-midi, je passe le parterre... Avant, je me lève à 7 heures, je fais habiller le petit, c'est pas grave, je prends le petit-déjeuner tranquille, j'ai pas fais les vitres, c'est pas grave, je travaille pas, je vais le faire demain. Que là, je suis organisée, le temps que j'ai, il faut que je fasse. C'est-à-dire, à travers de tout cela, ce que je veux dire, grâce au travail de dehors, on s'organise pour le travail de dedans ».

Pour renvoyer à la formulation de L. Vygotski (1934/1997, p. 372), on voit dans cet énoncé comment « des concepts quotidiens germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques ». Ce n'est sûrement pas la qualité de l'écoute de l'interlocuteur de Fatima qui en fait l'intérêt, mais d'abord une reconnaissance de ces concepts quotidiens qui traduisent la réalité de l'activité « l'action passée au crible de la pensée se transforme en une autre action, qui est réfléchie » (Vygotski, 1994, p. 226, cité par Clot, 1999, p. 137).

4.2.- Pouvoir d'agir

Pour que les personnes concernées ne soient pas les objets de l'analyse de la situation, il faut que les dispositifs mis en place ne reposent pas sur la bonne volonté des uns ou l'écoute sincère d'autres, la reconnaissance du vécu tel quel. Il sera nécessaire de transformer les situations car « comprendre, c'est penser dans un autre contexte. L'approfondissement du sens se fait donc par élargissement des distances contextuelles » ainsi que l'exprimait Bakhtine (1984, p. 382). C'est par cette transformation que le vécu pourra se livrer, qu'il permettra au sujet de le valoriser hors de son contexte pour qu'il prenne alors une valeur à ses yeux. Ce travail de transposition, à la base de toute formation peut donner, ou restituer, au sujet une emprise sur les situations. Il lui permettra de se placer dans une perspective de développement personnel et de construction de collectifs agissants. C'est la possibilité d'accès à ce pouvoir d'agir qui fera la différence avec diverses autres méthodologies s'appuyant sur le réel de l'activité. Sans ce pouvoir, la méthodologie en est réduite à un dispositif technique.

4.3.- Phénomène dialogique

La relation dialogique se différencie de la conversation par exemple, par sa profondeur mais aussi par la nature des énoncés qui sont produits : « La vérité ne peut jaillir et s'installer dans la tête d'un seul homme, elle naît entre les hommes qui la cherchent ensemble, dans le processus de leur communication dialogique » (Bakhtine, 1970). C'est bien par l'échange d'activités, la mise en circulation d'objets concrets (Faïta, 2001), que « l'énoncé ne sera jamais le simple reflet ou expression de quelque chose qui lui préexistait, hors de lui, donné et tout fait » (Bakhtine, 1984). Cette approche permet l'accès à la complexité des situations, des rapports sociaux, à la multiplicité des échanges et la subtilité de leur interaction, qui est « plus étendu, plus varié et plus complexe » (Bakhtine, 1984).

Toute la richesse d'une relation dialogique, par son existence ou dans sa fixation par un média, va permettre de dépasser le niveau le plus immédiat. Les personnes engagées dans le dialogue pourront ainsi accéder à un niveau supérieur à celui des besoins ou des problèmes les plus quotidiens, s'intéresser à leur sens masqué. « C'est à cette fonction dialogique que peut être attribuée la possibilité d'avoir un retour réflexif sur l'activité (...) qui donne accès à ce qui organise d'une façon invisible l'agencement psycho-corporel de l'activité laborieuse, et aux traces collectives qui y sont incluses » (Scheller, & Clot, 2001). Il faut entendre par là ce que Clot et Faïta ont conceptualisé dans le genre, « la partie sous-entendue de l'activité » (Clot, & Faïta, 2000) qui est aussi la mémoire du processus corporel et langagier engagé dans le rapport au réel.

La postière se souvenant, grâce à la méthode d'auto confrontation croisée du processus l'ayant amenée à organiser différemment son activité de tri du courrier (Scheller, 2001, p.78 et p.79), semble significative de cette mémoire corporelle. C'est en refaisant les gestes avec son collègue de travail qu'un incident est rappelé, et grâce à l'activité langagière développée sur une situation, que l'analyse peut en faire émerger les éléments non visibles sans cette transformation.

Un autre exemple est fourni par une controverse entre conducteurs de TGV sur les différentes manières de freiner un train (Clot Y, 2001). L'échange dialogique et le nouveau contexte (le cadre clinique de l'autoconfrontation croisée) réveillent un geste qui sommeillait dans les automatismes incorporés.

En 1998, des agents d'accueil à EDF/GDF découvrent par la dramatisation de situations de travail une des raisons de la tension qu'elles subissent en accueil téléphonique. Elle provient du rythme trop lent imposé aux relations dialogiques agent/client par le logiciel qu'elles doivent utiliser (Conil, 1998).

Le développement de l'individu ne peut être pensé indépendamment de « la maîtrise des signes (...) {qui} modifie qualitativement le fonctionnement mental (...). L'instrument psychologique modifie le déroulement et la structure des fonctions psychiques (...) tout comme l'instrument modifie le processus d'adaptation naturelle en déterminant les formes des opérations de travail » (Wertsch, 1985).

Il apparaît que le sujet n'expose pas directement son activité, les raisons de son action, les modes opératoires qu'il choisit et la succession d'essais et erreurs qu'il a pu faire pour en arriver à tel stade. « Il préfère transférer l'objet du discours dans le monde des relations affectives » (François, 1998) ainsi que le fait le conducteur de TGV lorsqu'il fait référence à sa famille installée dans le premier wagon, pour expliquer ses choix de conduite lors du freinage (Faïta, 1997).

Ces éléments vont nous inciter à avoir en permanence une double approche du réel, à rechercher ce que l'individu porte en lui d'invisible, ce qu'il perçoit et ressent, qui colore son monde et tend à imprimer sur cet environnement une marque indicible. Mais dans le même temps, il oublie sans cesse comment l'environnement physique où il est donne sens à ce qu'il dit et à ce qu'il éprouve (François, 1998).

Lorsque les protagonistes d'une situation dialoguent, ces tendances ne coïncident pas, ne se recourent pas forcément, ce qui fait que la notion de conflit est inscrite dans la nature même de la mise en sens (François, 1998). C'est par la plurivocalité des discours des différents personnages, lorsqu'ils prennent des formes contradictoires, que l'on peut noter des confrontations de points de vue, une dramatique qui implique un affrontement naïvement ou péniblement vécu, que l'on pourra parler alors de motricité du dialogue (Clot, & Faïta, 2000) et d'un possible processus de transformation.

4.4.- Concept d'énoncé

Le concept d'énoncé, tel que nous le situons, est tout à fait important pour au moins deux raisons.

D'une part parce que l'expression ne se posera pas uniquement du point de vue du locuteur, mais aussi de la personne à qui s'adresse le discours. En effet, « un énoncé vise toujours son destinataire, de cette visée même il est imprégné. L'énoncé est de la sorte toujours à deux voix. Étudier les rapports de dialogue, c'est prendre en compte les traces d'une dualité des voix en chaque énoncé proféré » (Peytard, 1995, p. 69).

D'autre part, il renvoie, dans le cadre de cet usage innovant de la technique audiovisuelle, à la recherche de ce que peut être l'unité du discours filmé. La technique cinématographique est assez précise en ce qui concerne la notion d'énoncé. Son processus d'élaboration prend naissance avec le scénario, et se matérialise par le plan : le plus petit énoncé narratif (Deleuze, 1985). Mais quand il s'agit de filmer des situations sans scénario préétabli, l'opérateur est questionné par l'énoncé qui peut se former en débutant l'enregistrement, et peut-être se conclure par la fin de l'enregistrement, ou un changement d'angle de caméra, ou encore un cadrage différent, également par une prise de

parole inopinée. Il s'ensuit que des séries de plans vont se juxtaposer sur des périodes longues, sans qu'une règle d'élaboration ne soit clairement définie. Au moment du montage, les logiciels et les usages du métier vont imposer une sélection et un tri des images par de nombreuses opérations successives : dérushage, capture de clips, montages successifs sur une table de montage. Ces opérations vont reposer d'une autre façon la question de l'énoncé car l'idée du vidéogramme va devenir beaucoup plus précise, et induire un type d'énoncé. L'usage de ces techniques de régulation de groupe, de tournage et de montage, vont amener des catégorisations et des re-catégorisations des discours qui doivent interroger sur cette notion complexe d'énoncé. Son approche n'est pas aisée car « l'énoncé ne sera jamais le simple reflet ou expression de quelque chose qui lui préexistait, hors de lui, donné et tout fait » (Bakhtine, 1984).

Bakhtine (1984) retient 3 éléments qui constituent l'énoncé : contenu thématique, style, construction compositionnelle. On peut également retenir les cinq caractéristiques constitutives de l'énoncé que Todorov trouve également chez Bakhtine (Todorov, 1981) :

1. Les limites de chaque énoncé sont déterminées par le changement des sujets du discours, c'est-à-dire des locuteurs ;
2. Chaque énoncé possède un achèvement intérieur spécifique ;
3. L'énoncé ne se contente pas de désigner son objet, mais de plus il exprime son sujet (dans le discours oral, une intonation spécifique marque cette dimension) ;
4. L'énoncé entre en rapport avec les énoncés du passé ayant le même objet que lui, et avec ceux de l'avenir, qu'il pressent en tant que réponses ;
5. L'énoncé est toujours adressé à quelqu'un.

Dans « Mikhaïl Bakhtine, Dialogisme et analyse du discours » Jean Peytard (1995, p. 29) souligne que « Le langage n'est pas un dictionnaire relié à une grammaire. Le langage est une expérience de l'énonciation, une expérience singulière et personnelle du sujet de l'ensemble des énoncés d'une société. Tout locuteur, dans la construction de son énoncé, est sensible à l'ambiance discursive. Il ressent que parler ne va pas sans une évaluation dans laquelle il énonce/s'énonce, sans une évaluation du contexte énonciatif, c'est-à-dire des énoncés déjà là ».

Paul Ricœur le dit tout autant « L'individu, en construisant un récit, réalise par là-même, la synthèse d'éléments hétérogènes traversant le cours de sa vie » (cité par Séhili, 2003, p. 73).

4.5.- Le problème de la conscience

En bloquant le processus de développement pour déplacer l'enjeu vers un lieu de médiation, MSE dépossède les personnes d'une possible action sur leur milieu, Ce qui peut être vu comme une collection d'énoncés remarquables, ces dévoilements, qui constituent le fonds d'une situation sociale, sont ravalés au rang d'utilités. C'est ce genre de cheminement qui amène peut-être Yves Clot à dire que « l'organisation empêche le travail » ou Oswald Spengler « Toutes les choses vivantes agonisent dans l'étau de l'organisation » (Spengler, 1958, p. 144).

La conscience n'est pas inerte, ni un lieu localisable de l'aire cérébrale, ni un objet : « c'est un processus, un ensemble de relations dynamiques » (Clot, 2001, p. 33). Le travail collectif d'une situation sociale par l'image devient une activité (de dialogue) sur l'activité (de travail, de vie dans un quartier, de démocratie locale, etc.) : « la conscience, en passant d'une activité vers l'autre, se réalise. » (Clot, 2003, p. 12).

C'est toute l'histoire qui relie Briey dans les années 60, à MSE depuis 15 ans, puis à la médiation aujourd'hui : les prémices de l'action sont d'un intérêt majeur et ont pu déboucher (notamment) sur tout le mouvement de l'Education permanente, la poursuite de l'action et l'utilisation institution-

nelle qui en est faite tourne le dos aux intentions de départ. Alors qu'un mouvement a été impulsé, le processus est figé pour que d'autres, ailleurs, s'approprient cette production de sens.

La question du développement et de l'activité sur l'activité se pose en revisitant trois points essentiels :

1. Conscience et inconscience

Sachant que, d'une part « l'étude des seules réactions visibles à l'œil nu est totalement impuissante, et inconsistante même, face aux problèmes les plus simples du comportement humain » (Clot 2003, p. 63), et, d'autre part, « nous ne sommes capables de rendre compte aux autres que de l'expérience vécue, celle qui se fixe dans les mots » (Clot, 2003, p. 15), il est nécessaire d'utiliser des moyens détournés qui permettent d'accéder à ce qui fait l'histoire et au contexte de la situation pour l'individu. Ce moyen détourné est une expérience de transformation.

2. Conscience et langage

L'analyse est toujours celle du sujet, du collectif, du milieu. « Elle concerne ce que les femmes et les hommes font des épreuves qu'ils traversent et les solutions qu'ils trouvent, ou ne trouvent pas, pour s'y mesurer. » (Clot, 1999, p. 133). Alors, le langage n'est pas ce qui rend compte de l'action, qui met en mots la réalité vécue, mais une activité à part entière (Clot, 1991 p. 140).

3. Conscience et collectif

Lorsque des sujets, des groupes, ont produit une analyse de leur situation sociale, c'est non seulement l'instrumentalisation de cette nouvelle activité qui représente un danger, ainsi que nous avons pu le voir avec l'automédiatisation, mais aussi celle d'un échec final par appauvrissement, perte de pertinence. Pourtant, la question se pose, et elle est souvent posée, de l'utilisation de ce travail. C'est par un retour vers le collectif, les pairs du milieu de travail, les habitants, l'ensemble des protagonistes d'une action, que le pouvoir transformateur de l'action collective se poursuivra. C'est par ce retour que la pertinence de l'analyse se confirmera, que de nouveaux développements seront envisagés.

5.- Confrontations dynamiques

Les concepts et méthodes développés ci-dessus, empruntés à la linguistique ou à la psychologie du travail, font référence à des situations de travail. La méthodologie de *Confrontations dynamiques* dont nous esquissons quelques principes ci-dessous, s'applique tout autant aux situations de travail qu'à d'autres situations sociales contraintes, qui peuvent être la vie dans un quartier pauvre ou la mise en œuvre d'un dispositif de développement local.

Des situations sociales qui peuvent se matérialiser par l'engagement de Saïda dans la vie à Marseille, qui déborde sur ses pratiques langagières : « Intégration déjà, c'est un mot qui me gêne vachement. J'ai horreur de ce mot. Les gens, ils disent souvent, il faut qu'on soit intégré. Alors moi, j'aimerais bien un jour comprendre si intégré, c'est savoir tenir une fourchette et un couteau ? (...) Je suis d'origine algérienne mais je suis née ici (...) Intégré, c'est un mot que je dis pas ! ».

Tout aussi bien David à Arles qui s'interroge sur l'écoute : « Il faut être concerné par ce que dit l'autre, se sentir concerné. Si on n'est pas impliqué par ses propos, on peut pas s'intéresser à lui. Il faut au moins un élément dans ses propos qui nous interpelle vraiment, et qui nous permet de nous élaner dans une conversation. Sinon on va l'écouter sans l'écouter ».

La démarche de *Confrontations dynamiques* se propose de traiter des situations sociales diverses, dans les contextes de demandes publiques ou privées. Cette démarche s'articule autour de l'idée de rechercher avec les demandeurs des formes innovantes de confrontation, non pas pour obtenir un consensus préalable, mais dans le cadre d'une analyse de la demande. Le but est d'agir ainsi sur la

motricité des dialogues, et favoriser une co-analyse entre spécialistes et non-spécialistes, d'analyser et d'influer sur le développement des organisations sociales.

5.1.- Production de fragments

La production d'images audiovisuelles pose inmanquablement la question de l'utilisation des images. Dans le champ de la recherche, pour ce qui concerne l'autoconfrontation par exemple, la nécessité de restitution est moins problématique que pour la conduite d'actions dans le cadre d'une demande commerciale. La voie « naturelle » qui consiste à faire un montage vidéo à partir des « sélections d'instant remarquables », pour reprendre une expression d'Eisenstein, conduit à positionner le produit audiovisuel soit comme un reportage, plus certainement comme un documentaire.

Le travail d'analyse permet de produire et d'isoler soit des énoncés, soit des processus de développement entre différents niveaux de dialogues, dont la continuité filmique est très difficile à réaliser, au risque d'en perdre les vertus dialogiques.

C'est la raison pour laquelle, il nous paraît essentiel de centrer le travail de production audiovisuelle autour du concept de fragment. La référence au fragment se fera non pas sur ce qui a été perdu, mais plutôt sur l'inachèvement d'une œuvre, ou sur sa composition discontinue. Ainsi, le fragment incite à faire le lien entre cet instantané qui est dévoilé, suspendu, voire brisé, et le hors-cadre, la pensée. La conception audiovisuelle en fragments offre au discours à la fois son achèvement et son inachèvement, en entrant en dialogue sous des formes nouvelles. La production de ces fragments peut prendre des formes variées.

Une part du chemin pour se saisir d'une situation sociale, est laissée à celui qui se saisit de ces fragments, effaçant peu ou prou la voix de l'auteur.

Énoncé

L'énoncé est le plus petit fragment possible.

Micro-montage

D'une séance à l'autre, un montage est effectué (souvent, une heure d'enregistrement produira 5 à 15 minutes de montage). Il ne s'agit pas d'un résumé de la séance. Ce travail nommé « micro-montage », fait référence à ce que Bakhtine appelait microdialogue, un monologue intérieur dialogisé dans l'œuvre de Dostoïevski¹ (Bakhtine, 1970). L'objectif de cette technique est de permettre au réalisateur vidéo d'occuper une place de co-analyste dans l'élaboration filmique, en relançant également les dialogues, par une proposition filmique. Cette dynamique a pour conséquence de faciliter la constitution du groupe autour de l'échange de pratiques sociales : les pratiques quotidiennes des personnes concernées au premier chef par l'analyse, celles du psychologue ou de l'analyste qui régule le projet et le groupe, celles qui se constituent autour de l'écriture vidéo.

Tournage de l'activité de travail

Ainsi qu'il est pratiqué en autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001), l'activité de travail peut être filmée. Les personnes sont alors confrontées à leur activité de travail, puis dans un cadre collectif.

1. Bakhtine fait notamment référence à « *Crime et châtiment* », aux monologues de Raskolnikov et de Dounia « où l'on entend simultanément deux voix ».

Simulation

Lorsque les situations de travail ne sont pas filmables, nous pensons à des entretiens professionnels confidentiels, la simulation permet de créer des conditions qui permettent une analyse des situations.

Sosies

La méthode des instructions au sosie (Scheller, 2001) constitue une approche efficace de l'activité de travail.

Étonnement

Le travail d'un collectif peut être suscité à partir d'éléments extérieurs au groupe : par exemple, un reportage permettra de se décaler par rapport au sujet abordé. L'apport peut se faire avec un document audiovisuel, une bande sonore, des images muettes, une série de photos.

De multiples exemples d'artistes attestent de cette approche fertile. Le photographe Eric Larrayadiou a mis en place un processus d'images négociées avec des travailleurs ou des vacanciers pour le Comité d'entreprise d'EDF/GDF (voir « Photographies au travail », réalisé avec des agents EDF/GDF de la région de Tarascon en 1998, CCAS). Le compositeur Nicolas Frize utilise l'enregistrement sonore et confronte des professionnels de santé à ces enregistrements dans un film d'Anne Alix en 1994 : « *Hôpital silence ?* » (Hôpital de Saint Denis, Production La Huit).

Séquence

La réalisation d'une séquence peut se considérer soit à partir d'une séance avec un enchaînement de dialogues, par un thème, ou encore par une approche progressive d'une situation.

5.2.- Usage des fragments

La connaissance de la situation sociale qui a été possible par la production de fragments, doit être mobilisable par le milieu qui a permis sa production, par toute personne ou organisme intéressé par ce savoir.

Deux moyens techniques permettent d'assembler ces fragments en laissant à l'utilisateur une assez large marge de manœuvre : les sites Internet et les DVD. Dans ces deux cas, des séquences peuvent être proposées qui associent, de manières différentes, les fragments, en fonction de l'approche qui est faite par l'utilisateur.

L'utilisation des fragments est multiple :

- Formation ;
- Travail d'équipe ;
- Communication interne et externe ;
- Colloque, séminaire.

Trop souvent, l'image est utilisée pour illustrer le propos. C'est un usage extrêmement restreint de cette ressource. Au-delà du terme galvaudé d'interactivité, un usage de la parole d'un milieu sur son milieu reste à développer. L'animateur, le conférencier, le formateur, peut diffuser des fragments ou des séquences en s'appuyant sur l'expérience du groupe qui les a produit, acquérir une expérience de l'effet de ces productions sur différents types d'auditoires, dans diverses circonstances.

6.- Conclusion

Lorsque Noria s'exprime en 2002 sur sa situation dans un quartier de Marseille, on peut entendre tout autant la nature du discours, que sa posture construite dans la cité : « Avant, je voulais fuir, c'est-à-dire ça fait 14 ans que je suis arrivée du Bled, j'habite et je résiste. Avant, je voulais m'enfuir, m'enfuir du problème. Combien de fois j'ai essayé ? J'ai dit ce quartier il est pas bien. Il faut que je m'enfuis avec mes enfants. Alors, au secours y'a personne ».

Mais le statut de la parole n'épuise pas la question de la participation, car se pose immédiatement la poursuite de ce travail. Au-delà de l'expression, la démarche participative de *Confrontations dynamiques* propose de s'appuyer sur le concept d'énoncé pour appréhender la production et l'usage de fragments audiovisuels, dans un cadre qui permette un retour vers les pairs ou les citoyens.

L'entreprise avance depuis 25 ans comme un dogme du changement : « le client doit être au centre du projet ». Elle fait référence à un client abstrait, statistique, qui est aussi le produit permanent de son action de communication ou de marketing. Ce slogan pourrait être repris, mais avec une nuance de taille sur la position du « client ». Pourquoi ne pas imaginer que cette place, effectivement centrale, soit occupée par un client plus vivant, plus entier, plus participatif.

Faire effectivement participer les clients, évidemment les salariés, au projet de l'entreprise, ou les citoyens à un processus de développement local en utilisant des techniques audiovisuelles, est d'une toute autre ambition.

Dans les structures en réseau qui se généralisent, où se pose avec acuité le problème de l'efficacité globale de l'organisation, repartir des pratiques professionnelles et de la place du client doit permettre d'élaborer des projets participatifs qui peuvent tout à la fois répondre à un souci de rentabilité, qu'à la place du client et du salarié dans leurs cadres de contrainte.

En matière de démocratie locale, les nouvelles approches territoriales s'attachent à mettre place une démocratie participative qui demande bien plus que des aménagements mineurs, où la place du citoyen dans les façons de s'assembler, de délibérer, et de décider est primordiale.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil, collection Points.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, collection Travail humain.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-53.
- Clot, Y. (2003). Vygotski : la conscience comme liaison. Présentation de L. Vygotski. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Concepts et méthodes, Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-26.
- Conil, G. (1998). *Le travail en jeu*. Mémoire de DESS, APST, Aix-en-Provence.
- Deleuze, G. (1985). *Cinéma 2, L'image-temps*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Faïta, D. (1997). Les catégories de l'expérience dans la verbalisation, *Communiquer... les mots de l'expérience. Bulletin du Certeic*, 20, 11-34.
- Faïta, D. (2001). L'analyse du travail et le statut de l'activité chez Bakhtine. *Travailler*, 6, 13-30.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours, Essai sur l'interprétation*. Paris: L'Harmattan, Collection Sémantiques.
- Loubière, J.C. (1973). *Réflexions sur la pédagogie de l'expression pour les adultes à bas niveau*. ACUCES GEI-BHL.

- Peytard, J. (1995). *Bakhtine, Dialogisme et analyse du discours*. Paris: Bertrand-Lacoste, collection Référence.
- Scheller, L. (2001). L'expérience du travail dans le cadre dialogique. *Travailler*, 6, 71-88.
- Scheller, L., & Clot, Y. (2001). Comment la pensée se réalise dans l'activité de travail. In F. Hubault (Ed.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique* (pp. 141-148). Toulouse: Octarès Editions.
- Séhili, D. (2003). *La castration sociale*. Paris: Syllepse, collection Le présent Avenir.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: Editions de la Découverte, collection Cahiers libres/essais.
- Spengler, O. (1958). *L'homme et la technique*. Paris: Gallimard.
- Tanguy, L. (2001). L'exemple des mines de Lorraine. In G. Jeannot, & P. Veltz (Eds.), *Le travail, entre l'entreprise et la cité* (pp. 69-80). Editions de l'aube, collection Colloque de Cerisy.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*. Paris: Seuil, collection Poétique.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wertsch, J.V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : LS Vygotsky et MM Bakhtine. In B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, collection Textes de base en psychologie.

RÉFÉRENCIEMENT

- Conil, G. (2006). Démarches de confrontations dynamiques. *@ctivités* 3 (1), 99-116, <http://www.activites.org/v3n1/conil.pdf>

RESUMEN

La automediatización iniciada por *Modernizar sin excluir* utiliza el video para « *darles la palabra a quienes no la tienen* ». Esta técnica resulta problemática, cuenta habida del estatuto de las palabras de las personas en situación de exclusión o de bajo nivel de calificación y de la utilización que pueda hacerse de los videogramas. Revisitando las relaciones entre especialistas y no especialistas, la influencia sobre las transformaciones de las situaciones y la naturaleza de los intercambios, se propone una técnica participativa de *Confrontaciones dinámicas* basada en la producción y el uso de fragmentos audiovisuales.

PALABRAS CLAVES

Análisis de situaciones sociales, Análisis de prácticas profesionales, participación, confrontaciones dinámicas

RÉSUMÉ

L'automédiatisation, initiée par *Moderniser sans exclure*, utilise la vidéo pour « *donner la parole à ceux qui ne l'ont pas* ». Cette démarche est problématique du point de vue du statut de la parole des personnes en situation d'exclusion ou de bas niveau de qualification, et par l'usage qui est fait des vidéogrammes. En revisitant les relations entre spécialistes et non-spécialistes, l'influence sur la transformation des situations, la nature des échanges, une démarche participative de *Confrontations dynamiques* est proposée et se base sur une production et un usage de fragments audiovisuels.

MOTS CLÉS

Analyse de situations sociales, Analyse de pratiques professionnelles, participation, confrontations dynamiques.

Article reçu le 16 juin 2004, accepté le 12 septembre 2005