

**SAVOIR ACCOMPAGNER LES ETUDIANTS OU  
PROFESSIONNELS A ANALYSER LEURS ACTIVITES  
PROFESSIONNELLES : LE PROGRAMME AGIR  
(GROUPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR L'ACTIVITE  
PROFESSIONNELLE.)**

**« EN GROUPE DE PAIRS, UN TRAVAIL D'EXPLICITATION ET DE  
MISE EN LIENS ENTRE UNE PRATIQUE CLINIQUE, DES SAVOIRS  
D'EXPERIENCE ET D'ACTION, THEORIQUES, DES DONNEES  
PROBANTES ET ENONCE DE LIGNES DIRECTRICES POUR UNE  
ACTIVITE PROFESSIONNELLE PERFORMANTE »**

**Mots – clefs :** professionnalisation, didactique professionnelle, compétences, schème opératoire.

**Ce document structuré en deux parties, présente d'une part en quoi consiste cette démarche didactique proposée aux étudiants ou professionnels et d'autre part, pour ceux (formateurs, tuteurs) qui souhaitent s'y inscrire, un programme de formation continue.**

**I. Le cadre de ce travail d'analyse proposé : Les lignes directrices du programme AGIR :**

- De positionner en formation initiale professionnelle ou continue des dispositifs de formation aptes à engager **les ressources nécessaires au développement de la capacité à agir en situation<sup>1</sup> professionnelle**. La formation n'étant plus seulement l'acquisition d'un savoir théorique, décontextualisé, mais un couplage didactique entre le monde du travail, le professionnel en exercice et des savoirs issus de la recherche scientifique, des expériences

---

<sup>1</sup> Selon Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012), le savoir agir se définit comme « *L'agir compétent réside dans la façon dont tout professionnel mobilise et combine ses ressources, son expérience et sa capacité de prise de recul (Le Boterf, 2007, 2008), afin de transformer une situation. Cela exige notamment de « se situer, [de] se positionner en situation » (Masciotra et Medzo, 2009, p. 83). La situation se distingue à son tour par l'évènement proprement dit et par la façon dont cet évènement est appréhendé, perçu, voire compris au regard des ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ou externes (réseau humain et outils) dont dispose le professionnel : l'évènement est le même, mais la situation diffère. Dans une perspective de professionnalisation, tout professionnel qui agit avec compétence est en mesure de vivre une prise de recul pour mieux définir ses intentions d'action et mobiliser les ressources internes et externes susceptibles de répondre à une situation nouvelle, réelle et complexe tout en tirant profit de ses savoirs expérimentiels (Le Boterf, 2008; Masciotra et Medzo, 2009).* »

professionnelles et expertises, des approches conceptuelles, l'ensemble des référentiels et le nécessaire travail de mise en liens pour rendre plus efficient les contenus de formation.

- En mobilisant des approches inscrites dans une méthodologie privilégiant un travail d'explicitation de l'activité professionnelle, la confrontation des savoirs au sein d'un collectif de pairs, en mobilisant différentes sources pratiques et théoriques.
- De positionner pour les cadres formateur ou tuteurs de stage, une approche d'élaboration de contenus pédagogiques qui intègre différentes sources et leurs mises en cohérence.

Ce programme de formation se décline pour les apprenants de la façon suivante :

**Finalité principale : Pour les étudiants ou professionnels :** Développer la capacité à agir en situation professionnelle, en :

- Développant une conscience de l'activité professionnelle en situation :
  - Ce qui sous-entend :
    - Développer par l'explicitation les éléments qui orientent l'activité et l'adaptation au contexte : **le schème opératoire**.
    - En développant collectivement par l'auto-confrontation croisée des lignes directrices pour une activité performante.
  - Permettant à l'étudiant ou professionnel d'inscrire cette méthodologie d'analyse dans la démarche d'apprentissage professionnelle.

**Finalité secondaire (induite par le dispositif) : Pour les étudiants ou professionnels :**

- Par le travail d'explicitation et d'analyse, prendre conscience de sa pratique professionnelle : axe de la réflexivité.

**Pour les formateurs, tuteurs :**

- Transférer les savoirs issus du travail d'analyse dans des contenus de formation : élaboration d'un cours, ressource pour une procédure technique.
- Prendre conscience des acquis des étudiants et/ou des besoins en formation des professionnels.

Dans sa déclinaison, il est structuré autour de 3 temps principaux (**pour le développement : annexe 1**) :

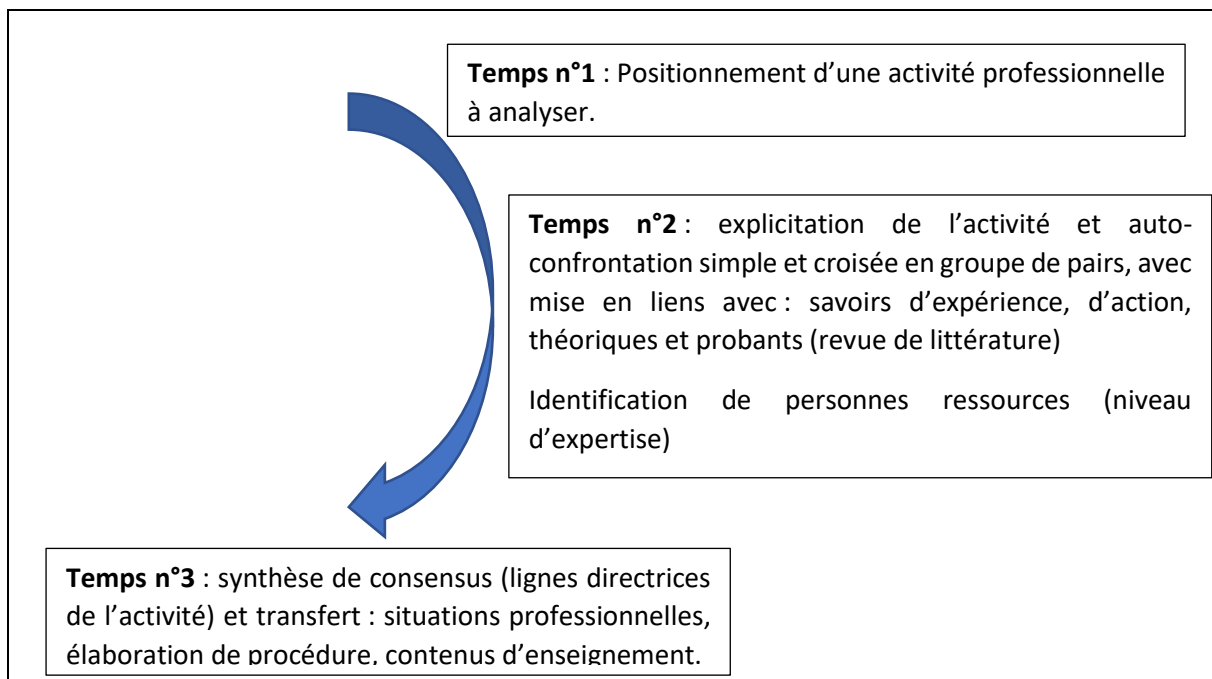


Figure : synthèse du programme AGIR

- **Temps n°1** : Positionnement d'une activité professionnelle à analyser : travail d'identification d'une activité professionnelle à développer, dans quelle configuration de situation et la mise en lien avec un programme de formation et cible potentielle (ouverture d'une vignette)
- **Temps n°2** : en groupe de pairs, un travail d'explicitation et d'analyse mobilisant différentes sources d'analyse : l'explicitation de l'activité en situation, la démarche d'auto-confrontation simple et croisée, des mises en lien entre différentes sources de savoirs (personnes ressources et contenus) avec comme méthodes de travail : entretien d'explicitation, démarche d'auto-confrontation, revue de littérature, mobilisation de ressources théoriques, d'expertise.
- **Temps n°3** : suite à une synthèse de consensus, l'énoncé de lignes directrices (schèmes opératoires) des activités professionnelles en se projetant dans la dynamique de transfert en situation et validation.

Dans quels cadres peut-il être investi ?

-	Dans l'élaboration de contenus de formation
-	Dans l'élaboration de référentiels de situation et/ou d'activités
-	Dans l'élaboration de procédures
-	Dans l'analyse de situations et/ou d'activités professionnelles

### Références bibliographiques :

Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.

Sous la direction de Barbier, J-M. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.

Stefano Bertone et Frédéric Saujat, « La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants », *Activités* [En ligne], 10-2 | Octobre 2013, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 27 octobre 2017. URL : <http://activites.revues.org/790> ; DOI : 10.4000/activites.790

Nicole Boubée, « La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? », *Études de communication* [En ligne], 35 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 24 octobre 2017. URL : <http://edc.revues.org/2265> ; DOI : 10.4000/edc.2265

Entretien d'autoconfrontation — EduTech Wiki. (n.d.). Retrieved October 27, 2017, from [http://edutechwiki.unige.ch/fr/Entretien\\_d%27autoconfrontation](http://edutechwiki.unige.ch/fr/Entretien_d%27autoconfrontation).

Cifali, M & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

Yves Clot, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez et Livia Scheller, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 2-1 | 2000, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 23 octobre 2017. URL : <http://pistes.revues.org/3833> ; DOI : 10.4000/pistes.3833

Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.

Cosnefroy, L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. In Sous la direction de Astolfi, J.P, *Savoirs d'action et acteurs de la formation* (p.11 – 30). Bruxelles : De Boeck.

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de co-construction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>

Morel, C. (2013). *Les décisions absurdes. II*,. Paris : Gallimard.

Pastre, P. (2012). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145–198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>

De Terssac, G. (2016). L'activité dans le travail : un point de vue sociologique. In Dujarier, M-A, Gaudart, C, Gillet, A, Lénéel, P, *L'activité en théories : regards croisés sur le travail* (p187-219). Toulouse : Octares.

Gérard Vergnaud, « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Jean-Marie Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France « Education et formation », 2011 (), p. 275-292. DOI 10.3917/puf.barbi.2011.01.0275

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 04(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1401>

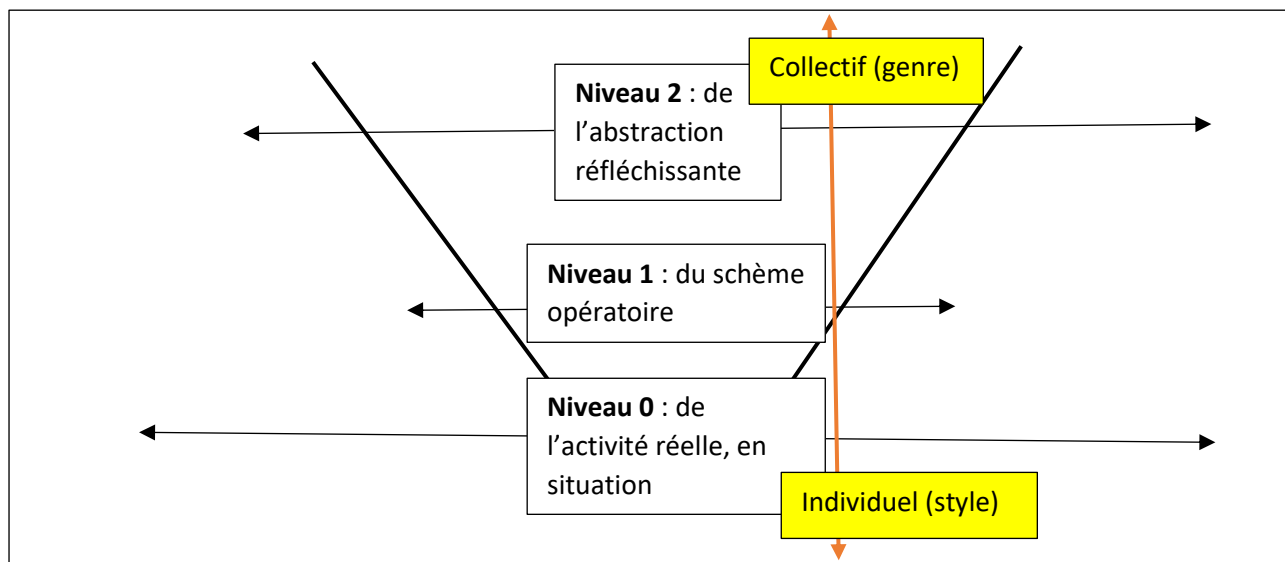
Isabelle Vinatier et Pierre Pastré, « Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante », *Recherche et formation* [En ligne], 56 | 2007, mis en ligne le 21 octobre 2011, consulté le 13 octobre 2017. URL : <http://rechercheformation.revues.org/981>

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation*. Mont-Saint-Aignan : PURH.

### **Conférences :**

BnF - Bibliothèque nationale de France. « *Qu'est-ce qu'un concept ?* » par François Jullien. Consulté le 21 octobre 2017. [https://www.youtube.com/watch?v=Pl16R\\_V3l2I](https://www.youtube.com/watch?v=Pl16R_V3l2I).

## ANNEXE 1 : le dispositif d'analyse pouvant inclure différentes approches.



### 1. Détermination d'une cible de formation.

**Objectif** : en croisant deux axes :

- Axe de l'activité : positionner une activité professionnelle à analyser.
- Axe de la cible de formation : en lien avec l'activité retenue, sur quoi centrer le travail d'analyse : ouverture d'une vignette.

**Méthodologie** : en concertation avec les étudiants et/ou les professionnels en exercice :

- Identifier un besoin d'analyser une activité professionnelle, en identifiant au minimum 2 indicateurs (valence<sup>2</sup> accordée à l'activité) qui font consensus (différentes sources : questionnaire exploratoire, revue de littérature, déclaration d'événements indésirables, etc...).
- En lien avec l'activité professionnelle, expliciter sur quoi va porter le travail d'analyse : explicitation dans le groupe de travail des attentes et des problématiques rencontrées, dans quelle configuration de situation ?
- Formulation d'une cible : ouverture d'une vignette.
- Reformulation par l'animateur de l'activité retenue et du questionnement avec accord du groupe.

<sup>2</sup> **Définitions Valence** : en psychologie : « puissance d'attraction qu'un individu éprouve à l'égard d'un objet ou d'une situation. » En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/valence>

- Définition de la problématique traitée et partage avec l'ensemble du groupe sur la portée du travail d'analyse.

**Par exemple** : en service de soins de suite et réadaptation : l'évaluation de la douleur fait l'objet d'une traçabilité écrite que si elle montre la présence d'une douleur objectivée. Par contre, si l'EVA est égale à 0, l'infirmière ne fait aucune traçabilité écrite.

Activité professionnelle : l'évaluation de la douleur aiguë à l'aide d'une échelle : la traçabilité.

Ouverture d'une vignette centrée sur : la question de la traçabilité écrite et ce quel que soit le résultat obtenu dans une configuration normale de situation (à préciser dans ses caractéristiques).

Définir : l'activité de traçabilité.

#### Ressources :

- Grille AMDEC (Analyse des modes de défaillance, de leurs effets et de la criticité).
- Conduite préalable d'un entretien d'explicitation, analyse des contenus et en dégager les domaines structurant l'activité.

**Par exemple** : entretien d'explicitation mené dans le cadre de l'activité de maître-nageur sauveteur et en lien avec l'activité de surveillance d'une zone de baignade.

Après analyse de l'activité de surveillance, il en ressort comme points d'ancrage :

- La question de la formation des professionnels.
- La prévention comme démarche visant à réduire les risques.
- La question de l'attention.
- L'utilisation de matériels comme aide à l'activité de surveillance.
- La coordination en équipe.
- Les facteurs pouvant avoir une incidence sur cette activité (organisationnel, environnementaux,)
- La place des usagers dans cette activité : comment les inclure ?

## 2. L'explicitation de l'activité professionnelle et le travail d'analyse.

*« ...La réussite d'une action ne s'explique pas uniquement par ces médiateurs que constituent procédures et tâches rationnellement organisées. Elle est faite de « petits riens ». Ce sont mille et mille choses minuscules, des détails – avec des facteurs extrêmes sensibles où il y a des êtres particuliers, un contexte à nul autre pareil, une rencontre singulière, un courage, une envie, une posture, des paroles, des micro-outils, une manière d'être -, qui font qu'un dispositif est habité et peut aboutir à une création réussie. L'action se réalise dans une temporalité où un projet se structure dans un possible, avec des échecs, des remédiations, des décisions, des reprises, des interrogations, du risque et de l'intelligence. On réfléchit à ce qui se passe, on*

*modifie, on invente ; on fait des choix, on tient compte de l'autre...Si on confond une activité réalisée avec le dispositif prévu, on gomme toutes ces mini régulations où l'on accepte de revenir sur ce qui a été fait, où l'on tente de comprendre pourquoi ça résiste et de devenir intelligent tout en acceptant cette résistance. On gomme le fait que tout acte est intersubjectif. Et finalement on gomme l'effcience. » (Cifali & André, p 159).*

## **2.1 La technique d'explicitation de l'activité :**

### **Objectif :**

- Expliciter les éléments significatifs de l'activité réalisée en situation professionnelle.

### **Méthodologie :**

#### **a) Le cadre de l'entretien :**

- Matériel : paperboard, feutres, enregistreur audio (facultatif)
- Prévoir une salle de travail.
- Vérifier que durant l'entretien rien ne vienne perturber le bon déroulement.
- S'installer en rond.
- Vérifier la disponibilité des participants.

#### **b) La conduite de l'entretien d'explicitation :**

### **Les différents temps :**

- L'animateur présente le cadre de l'entretien et la place de chacun (le groupe en écoute active)

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- L'objet de ce travail d'aujourd'hui est d'explorer ensemble une activité professionnelle.</li><li>- <b>Les règles</b> : confidentialité et le non jugement.</li><li>- Etes-vous d'accord pour que je vous enregistre ? (Optionnel)</li><li>- Si vous en êtes d'accord, nous allons centrer l'entretien sur l'activité suivante :<br/>« ..... » en ciblant l'activité sur un jour donné et en s'intéressant à l'interpellation suivante : « ..... ».</li><li>- Avez-vous des questions ?</li></ul> |
|---|

- Déterminer qui va être la personne source (étudiant ou professionnel qui va mettre en récit une activité conduite en situation réelle)

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Pour l'ensemble du groupe</b> : « je vous invite à écouter la verbalisation de l'activité et noter des questions que vous souhaitez poser après la mise en récit. »</li><li>- <b>Pour la personne source</b> : « Etes-vous d'accord pour revenir à la réalisation de l'activité ? »</li><li>- « Je vous invite à revenir à cette activité. Pourriez-vous me décrire le contexte ? »</li></ul> |
|--|



- « Pourriez-vous maintenant m'expliquer, comment vous avez réalisé cette activité de ..... ? »

- L'animateur guide l'évocation avec possibilité d'enregistrement et engage l'étape suivante d'analyse.
- Au fur et à mesure de l'évocation, l'animateur retranscrit sur un paperboard les éléments de pratiques énoncés par l'étudiant ou le professionnel.
- Le groupe peut poser à la personne source des questions complémentaires de compréhension.
- L'animateur propose au groupe de passer à l'étape d'analyse.

**Variante :** des traces de l'activité peuvent servir au travail d'explicitation et en complémentarité au travail d'analyse.

## **2.2 Le travail d'analyse et de mise en perspectives : La démarche d'auto confrontation et schème opératoire : une approche visant à explorer et développer l'activité.**

### **2.2.1 Objectifs :** « faire parler le métier. »

- Dégager au sein du groupe, les lignes de force qui guident l'activité professionnelle (schèmes et invariants opératoires) et les points de tension (activité divergente, position d'opposition, facteurs influents).
- Les faire évoluer vers une pratique efficiente en les confrontant à différentes sources.
- Se projeter dans un processus d'intégration en situations professionnelles.

### **2.2.2 Quelques éléments théoriques :**

#### **Quelles références pour l'analyse de l'activité ?**

##### **- Sur le schème opératoire :**

« Un schème est une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations. Un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ;
- des possibilités d'inférence. » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006)

« 1 / Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle. — Cela signifie en clair que le schème est une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but identifiable, qui se déroule selon un certain décours temporel (et donc une dynamique), et dont la fonctionnalité repose sur un ensemble d'éléments peu dissociables les uns des autres.

2 / Le schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations. — Cette unité-totalité qu'est le schème s'adresse à une classe de situations, laquelle peut être identifiée comme telle et caractérisée, au moins partiellement. Ce qui est invariant c'est l'organisation de la conduite, et non la conduite elle-même. En d'autres termes un schème n'est pas un stéréotype, et un même schème peut engendrer des conduites relativement différentes en fonction des situations singulières auxquelles il est amené à s'adresser. Le décours temporel de la conduite (choix des actions, des prises d'information, des contrôles) peut ainsi suivre des trajectoires très différentes selon les valeurs prises par les variables de situation. Le schème est donc un universel, en ce sens qu'il renvoie à une classe. Cette définition permet de comprendre que le concept de schème est pertinent pour parler des conduites qui s'adressent à des situations familières voisines entre elles, fussent-elles différentes les unes des autres. Elle ne permet pas ipso facto de comprendre comment le concept de schème peut être également fécond pour analyser les conduites improvisées par un individu devant une situation nouvelle. Nous aurons besoin d'une troisième définition pour cela. Mais il est utile de faire immédiatement deux remarques : Il existe des schèmes pour tous les domaines de l'activité (gestuels, techniques, langagiers, symboliques, sociaux et affectifs) ; ces schèmes sont hiérarchiquement organisés, les uns étant les schèmes élémentaires destinés à être intégrés dans des schèmes de plus haut niveau, et permettant d'organiser des activités plus complexes. C'est ainsi que plusieurs gestes élémentaires sont intégrés dans le geste du sportif, de la danseuse ou du conducteur de machine-outil, et que les schèmes phonologiques, syntaxiques et lexicaux, sont intégrés dans les schèmes énonciatifs, eux-mêmes intégrés dans les schèmes de dialogue avec autrui. Des hiérarchies semblables existent dans les schèmes des opérateurs sur machine, des régleurs, des comptables, des techniciens, des ingénieurs ou des managers. Les schèmes se développent en interaction les uns avec les autres, et forment des répertoires qui s'adressent à des domaines divers de l'activité. En outre ce développement s'effectue le plus souvent dans la longue durée de l'expérience. Ce n'est pas seulement l'enfant qui met des années à développer des schèmes opératoires dans les domaines de l'arithmétique, des activités sportives, de la musique ou de l'expression orale et écrite ; c'est aussi l'ouvrier d'entretien, l'ingénieur, la secrétaire et le manager. La durée est une caractéristique essentielle de la formation de l'expérience. La raison de fond est que la formation des connaissances opératoires consiste à la fois dans des gestes et pratiques difficiles à acquérir et dans des conceptualisations subtiles. Ces conceptualisations comportent beaucoup d'aspects différents pour une même classe de situations, et sont associées à des conditions et limites de validité d'une grande diversité.

3 / Un schème est formé de plusieurs catégories d'éléments, tous indispensables : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation, et des invariants opératoires. — Les buts donnent aux schèmes leur fonctionnalité, même si cette fonctionnalité

*n'est pas évidente, en première analyse. Les règles d'action constituent la partie générative du schème, celle qui engendre l'activité. Ce sont en fait des règles de conduite puisqu'elles engendrent non seulement l'action au sens strict (qui est une transformation de ce qui est donné), mais aussi la prise d'information et le contrôle. Les invariants opératoires constituent la partie la plus proprement cognitive du schème, puisqu'ils consistent dans les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter. Le schème qui s'adresse à une classe de situations bien identifiée comporte tous les invariants opératoires nécessaires à la reconnaissance des objets présents dans ces situations et des propriétés et relations qui sont nécessaires à l'évocation des règles d'action pertinentes, compte tenu du but. Cela ne signifie pas qu'un même concept ou un même théorème ne soient pas éléments d'autres schèmes ; c'est même cela qui permet au sujet de naviguer dans son répertoire de schèmes lorsqu'il ne dispose pas d'un schème tout fait et disponible pour faire face à une situation nouvelle. Nous disions plus haut qu'il est assez aisé de voir l'intérêt du concept de schème pour comprendre les conduites développées par un même sujet dans des situations familières voisines entre elles. Nous disions aussi que, même dans ce cas, les inférences en situation sont nécessaires puisque aucune situation singulière n'est exactement identique à une autre et que la fonctionnalité du schème tient justement aux possibilités qu'il offre de tenir compte de ces singularités. Nous voyons maintenant que, si un schème est une unité-totalité fonctionnelle, ses éléments n'en peuvent pas moins appartenir à plusieurs schèmes, ce qui permet au sujet de naviguer et d'expérimenter plusieurs ressources lorsqu'il est confronté à une situation pour laquelle il ne dispose d'aucun schème. Il doit alors décomposer et recombinaison des éléments des schèmes déjà formés, principalement des invariants opératoires et des règles d'action, éventuellement en découvrir ou en inventer de nouveaux. Les possibilités d'inférence et de calcul sont donc accompagnées dans le fonctionnement de la pensée, de moyens heuristiques de type analogique, métaphorique et métonymique, ainsi que de possibilités d'invention. On ne comprend pas la pensée si l'on n'en voit pas le double caractère : systématique et opportuniste.*

*4 / Le schème est une fonction temporalisée de l'espace à  $n$  dimensions des informations disponibles dans l'espace à  $n$  dimension des actions possibles,  $n$  et  $n'$  étant en général très grands. — Cette définition, pour intéressante qu'elle soit du point de vue théorique, ne permet pas d'aller très loin, justement parce que  $n$  et  $n'$  sont très grands et que le schème est une fonction temporalisée, et s'inscrit donc dans un décours temporel : la conséquence est que l'espace des informations disponibles et l'espace des actions possibles varient au cours du temps. » (Vergnaud, 2011).*

- **L'activité adressée** : comment cohabite plusieurs dimensions ?
  - **Dimension impersonnelle** : nature de la tâche, les procédures, les règles de bonnes pratiques, le contexte, etc...
  - **Dimension personnelle** : l'acteur.
  - **Dimension interpersonnelle** : qui interagit ? A qui s'adresse l'activité ?
  - **Dimension transpersonnelle** : le métier, l'histoire des pratiques professionnelles.

## - Sur la démarche d'auto confrontation :

### Définitions :

« Elle consiste à présenter aux personnes observées, les traces les plus nombreuses possibles de leur comportement et à leur demander de les commenter (Theureau, 1997a). La méthode comporte donc deux étapes, enregistrements de l'activité puis confrontation lors d'entretiens ultérieurs » (Boubée, 2010)

« ...l'entretien d'auto confrontation (ou self-confrontation) est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un ou plusieurs participants à une activité en les incitant à la commenter, en présence d'un interlocuteur. L'activité est généralement présentée sous forme d'enregistrement vidéo - représentation la plus objective et complète de l'activité telle qu'elle a eu lieu, mais peut selon les situations également comprendre des données audio, voire transcrites. L'entretien d'auto confrontation permet ainsi de saisir l'activité de travail, c'est-à-dire ce qui se fait réellement, mais aussi "ce qui ne se fait pas [...], ce que l'on aurait voulu ou pu faire" sans y parvenir, et donc non seulement la tâche, le travail tel qu'il devrait être fait (Clot et al., 2000). Si - comme nous le développerons plus bas - cette démarche présente un certain nombre de bénéfices, elle se caractérise par deux éléments notables :

- le cadre dialogique : dans la perspective des travaux de Bakhtine à la fin des années 70, "le dialogisme constitue le principe directeur et la source [de ce] dispositif méthodologique" (Faïta & Vieira, 2003, p.124). Plus précisément, un cadre est créé, dans lequel les participants sont invités à réagir sur l'activité ; sorte de discours sur le faire, "[mettant] en chantier les manières de penser collectivement leur travail" (Faïta & Vieira, *ibid.*).
- la métacognition : en prenant son activité comme objet de réflexion, le participant se confronte à une activité métacognitive sur sa propre pratique, dont le discours peut intéresser le chercheur. » (Définition récupérée lors du cours Semactu, 2010 – 2011)

→ **auto confrontation simple** : une personne confrontée à sa propre activité.

→ **auto confrontation croisée** : pairs de même niveau d'expertise confrontés à une ou plusieurs activités).

« Plusieurs bénéfices interdépendants sont espérés : soutien mémoriel, restitution de la situation (ou contexte) configurée dans l'action par les observés, ou autrement dit la dynamique de l'activité, réflexivité accrue des personnes interviewées, co-analyse participant(s)/chercheur/se. L'auto confrontation croisée amplifierait ces deux dernières qualités. Plus encore, en milieu professionnel, lors des échanges entre pairs, la révélation d'écarts par rapport aux prescriptions, des pratiques implicites, est attendue (Theureau et Jeffroy, *ibid.* ; Clot, *ibid.* ; Leplat, 2000). » (Boubée, 2010)

- « Selon Clot et al. (2000), l'auto confrontation permet de comprendre la dynamique d'action des sujets et part du constat que "seuls [les] collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables dans leur milieu de travail" » (Extrait lors du cours Semactu, 2010 – 2011)

### Selon quelle dynamique en jeu : des extraits à lire :

#### « Documenter et alimenter la réflexivité par la méthode de l'auto confrontation.

... La mise en œuvre de dispositifs de recueil de données est ordonnée à un double objectif : créer (a) les conditions d'un retour réflexif de la part des EN (enseignants novices) sur leurs propres expériences de classe et de formations et (b) un développement de ces expériences sous l'effet de cette réflexivité. L'auto confrontation des EN à ces expériences constitue l'un des dispositifs retenus conciliant des visées transformatives et de production de connaissances sur l'activité réelle des EN en classe et en formation. Autrement dit, la mise en œuvre du cadre méthodologique de l'auto confrontation ne revient pas à renier la pertinence de méthodes traditionnelles, en premier lieu l'observation directe, mais conduit à se situer délibérément du côté des méthodes dites « indirectes » (Clot, 2001), au sens où l'accès à l'expérience vécue se fait par la médiation d'une autre expérience. Nous cherchons par là à matérialiser l'une des leçons principales du travail de Vygotski : dans ce qu'il a de vivant, le vécu est à revivre. En effet pour lui la conscience n'est pas seulement représentation et organisation mentale d'une activité, mais rapport entre activités, expérience vécue d'expériences vécues (Vygotski, 1999), travail de liaison entre elles. « L'action passée au crible de la pensée se transforme en une autre action, qui est réfléchie », écrit Vygotski (1994, p. 226). C'est ce redoublement de l'action que nous cherchons à produire par le recours à l'auto confrontation : l'activité initiale de l'EN en classe ou en formation est revécue et redécrite lorsqu'il est amené à la commenter, en visionnant le film dont elle a fait l'objet, en présence du chercheur. Ce nouveau contexte dialogique, qui mobilise les ressources d'interlocution et de conceptualisation nouvelles, ouvre un espace sémiotique où la conscience comme travail de liaison peut se déployer (Vygotski, 2003). L'EN peut alors s'engager dans un dialogue avec lui-même dans le cadre duquel il justifie, évalue, ses propres actes, s'en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle. Il s'agit donc véritablement d'ouvrir un champ de possibilités nouvelles à un entrecroisement d'activités elles-mêmes nouvelles, en l'occurrence dialogiques, dont le film du travail de l'EN, soit la part perceptible, observable, de son activité initiale, constitue la référence (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004 ; Clot & Faïta, 2000 ; Saujat, 2009). L'originalité de l'auto confrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en actes, réside donc dans la libération des façons de signifier offertes aux sujets. Ainsi, les mises en relation possibles entre les énoncés et les situations et actions de référence peuvent devenir elles-mêmes objet de réflexion et de débat, à travers la reconnaissance de la pluralité des voix et des signes qui composent la dimension concrète des échanges verbaux. Le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit l'auto confrontation constitue de ce point de vue un « espace-temps » (Clot & Faïta, 2000) où se déploie un rapport dialogique au sens de Bakhtine (1977, 1984), c'est à dire irréductible à l'enchaînement des répliques entre deux sujets engagés dans une interaction. La motricité qui supporte et anime les dialogues ainsi initiés (Clot &

*Faïta, 2000) ouvre la voie à un processus, qui est à la source même du développement de la pensée (Clot & Leplat, 2005), au cours duquel les EN observés deviennent les observateurs et les interprètes de leur propre activité, en classe ou lors des interactions de formation...Le choix des entretiens d'auto confrontation a été conforme à l'idée selon laquelle, en confrontant les EN à leur travail et en les mettant en situation d'être observés par autrui, on leur offre finalement un nouveau destinataire, le chercheur, pour leurs propres dialogues intérieurs à propos de cette expérience. Par ce biais on parvient à la fois à susciter un développement de la signification de l'expérience en question, en même temps qu'on parvient à mieux connaître le travail endogène de réorganisation de celle-ci par l'acteur (Clot & Leplat, 2005). » (Bertone et Saujat, pp 181 – 182)*

*« L'originalité de l'entretien d'auto confrontation réside tout d'abord dans le fait qu'il implique une façon particulière d'analyser et de penser collectivement le travail et l'activité humaine et, plus largement, les rapports humains. En effet, l'approche d'auto confrontation érige comme objet central le rapport dialogique liant le ou les participants à son ou ses interlocuteurs. Or, selon Bakhtine, le discours en tant que désignateur de la présence de l'autre considère autrui comme étant essentiel dans la constitution du moi. Jenny (2003) désigne d'ailleurs cette approche des sciences humaines comme une anthropologie de l'altérité. L'objet d'analyse est donc bien clairement le discours qui émane de l'entretien d'auto confrontation et non l'activité sur laquelle porte ce discours. De manière générale, l'auto confrontation encourage l'explication spontanée (spontaneous explanation) mais également la modification de représentations existantes et l'inférence de nouvelles représentations, ainsi que le développement d'un savoir collectif (collective knowledge) (Mollo, Falzon, op. cit., p. 534).*

*L'entretien d'auto confrontation constitue également en soi une activité de type méta (activité sur l'activité) qui propose de produire du sens (par le biais du discours) à partir de ce qui est observé. Tout en incitant les sujets à réfléchir à une situation en vue d'améliorer leurs pratiques (Mollo, Falzon, 2004, p. 532), l'auto confrontation les amène à se décentrer de leur propre activité : “les mouvements discursifs occasionnés chez les protagonistes par le film participent de la remise en chantier de ce qu'ils se voient faire et s'entendent dire, [et] constituent autant d'éléments de décontextualisation-recontextualisation de leur activité” (Faïta et Vieira, op. cit., p., 129). » (Extrait lors du cours Semactu, 2010 – 2011)*

## **Les différentes étapes :**

*« Plusieurs auteurs (Clot et al., 2000 ; Faïta & Vieira, 2003) soulignent qu'au-delà de l'entretien d'auto confrontation lui-même, la démarche comprend trois phases principales :*

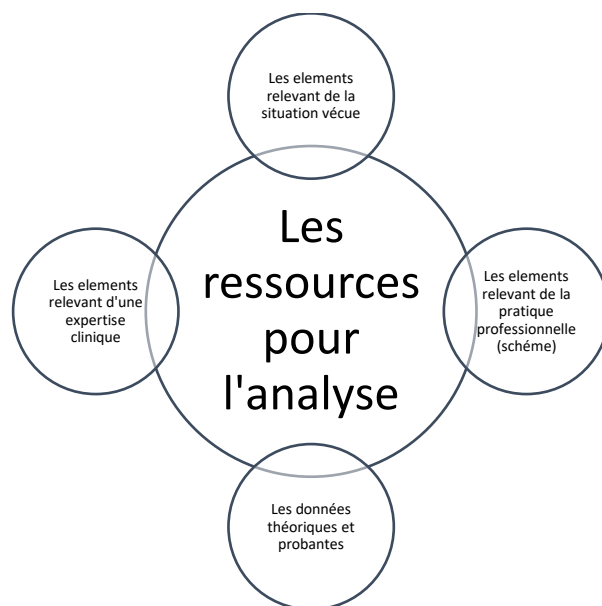
- La constitution d'un groupe d'analyse et du matériau : phase durant laquelle le chercheur choisit des participants “représentatif[s] du milieu de travail associé à la recherche”*

(Faïta, 2001, cité par Faïta & Vieira, 2003) suite à leur observation. Ces participants sont ensuite filmés dans leur activité et des séquences d'activité filmées d'où pourra naître la discussion sont finalement sélectionnées par le chercheur ou - dans certains cas - par les participants eux-mêmes ;

- La réalisation des auto confrontations et la conjugaison des expériences des participants : second moment, durant lequel le(s) participant(s) se confronte(nt) aux images filmées et les commente(nt). Il s'agit d'un moment crucial pour le chercheur, qui y récolte à proprement parler ses données, en filmant - ou du moins, enregistrant - les interactions naissant du visionnement.
- L'extension de l'analyse au collectif professionnel : troisième étape, conjuguant ce que les participants font (étape 1) et ce qu'ils en disent (étape 2). L'ensemble du matériel enregistré dans ces deux étapes peut être soumis aux participants, afin que continue collectivement le travail d'analyse. » (Extrait lors du cours Semactu, 2010 – 2011)

### 2.2.3 Les temps du travail d'analyse :

C'est une mise en confrontation entre différentes ressources :



- Repréciser sur quoi portes le travail d'analyse : activité et interpellation.
- Le positionnement des différentes instances, en faisant émerger les éléments significatifs.

### 3. La synthèse de consensus.

4. **Le travail de modélisation de l'activité professionnelle** : travail d'élaboration autour du référentiel de formation.