

Date	6 février 2024
Intervenante	Mme Maria Habib
Sujet	L'auto-confrontation en tant que levier pour développer le pouvoir d'agir des professionnels en éducation et en formation

La notion de « pouvoir d'agir » désigne communément la **possibilité de mener à terme un changement souhaité et défini par la personne concernée**. Clot définit le pouvoir d'agir comme « **un pouvoir de développer son activité, ses objets, ses outils, ses instruments, ses destinataires, en jouant sur l'organisation de son propre travail par sa propre initiative** » (Clot, 2017, p. 7). Nous définissons le pouvoir d'agir dans notre étude comme le rayon d'action des professionnels au sein de leur milieu de travail, espace sur lequel ils peuvent agir. Ce rayon d'action porte sur les objets de leur activité, mais aussi sur l'activité d'autrui, en d'autres termes sur les élèves, et/ou sur les autres enseignants.

Le développement du pouvoir d'agir est provoqué à partir d'une situation conflictuelle dans laquelle il y a des oppositions entre **sens** et **efficience** de l'activité. Le sens est défini, selon Moussay (2009), comme une « mise en lien des buts du professionnel et de ce qui compte vraiment pour lui » et l'efficience comme une mise en lien des buts de ce dernier et de son pouvoir de construire et d'utiliser des instruments pour atteindre ses buts ». ***En d'autres termes, ce qui compte pour le professionnel, c'est le but qu'il veut atteindre, donc le sens qu'il donne à son activité et c'est le pouvoir qu'il a de construire et d'utiliser des instruments pour atteindre ses buts***

Le développement de l'activité professionnelle

Le développement de l'activité professionnelle nous dit Vygotsky n'est pas une simple progression, mais plutôt une métamorphose des fonctions psychologiques. ***Il se fait à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des mobiles initiaux et la construction d'un nouveau sens, d'un nouveau but qui se révèle par la création d'instruments nouveaux pour atteindre les buts (efficience)***. Dans cette perspective, l'intériorisation des signes externes agissant comme un processus fait découvrir aux sujets acteurs des buts d'actions sollicitant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations. Les deux trajectoires du développement s'alimentent l'une l'autre.

Le développement de l'activité se réalise donc, à partir de deux sources de régulation de l'activité professionnelle :

- Par l'élargissement des mobiles vitaux du sujet (le sens),
- Par l'élargissement du registre des opérations (l'efficience).

Et c'est dans ce contexte que le clinicien de l'activité ou le formateur est appelé à agir. Alors, pour agir, il doit avoir une expertise qui réside dans la mise en place de contextes qui fournissent un support aux professionnels pour développer leur propre métier.

L'auto-confrontation

L'auto-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). L'entretien d'auto-confrontation par la suite va permettre 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 » (Clot et al., 2000), sans y parvenir, et donc non seulement la tâche, mais aussi le travail qui devait être fait. Cette démarche se caractérise par deux éléments notables :

- Le cadre dialogique : Plus précisément, un cadre est créé, dans lequel les participants sont invités à réagir sur l'activité ;
- 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.

Dans ce qui suit, on va essayer de présenter les différentes variantes d'entretiens d'auto-confrontation

1. L'auto-confrontation simple

Plusieurs types d'entretiens peuvent être distingués (Mollo & Falzon, 2004 ; Clot *et al.*, 2000).

L'auto-confrontation simple ou individuelle, qui consiste à confronter un seul participant à sa propre activité. Cette démarche individuelle cherche à ce que le participant commente et explicite les démarches adoptées pour réaliser ses tâches, pour révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de cette activité

L'ACS permet :

- D'identifier quel est le **PROBLÈME PROFESSIONNEL**
- De faire émerger des préoccupations partant des traces concrètes
- De révéler les processus cognitifs qui sous-tendent l'activité : Que font les professionnels et quelles sont les raisons qu'ils ont de le faire ?
- De montrer les écarts entre le prescrit, le réel et le réalisé : « Quel est l'écart entre ce qu'on me demande de faire, ce que je fais et ce que cela me demande pour le faire ? »

Ainsi, l'activité réflexive va permettre de « re-vivre » le passé et de le faire revivre dans l'action présente et pour l'action présente. Il va s'agir de « redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non-réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant » (Clot et al 2000, para.18). Ainsi, l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait mais englobe ce qui n'est pas réalisé, ce qu'on voudrait faire, ce qu'on aurait pu faire différemment.

2. L'auto-confrontation croisée

L'auto-confrontation croisée, consiste à confronter l'activité d'un participant aux commentaires d'un collègue. C'est une méthodologie de co-analyse fondée sur la distinction entre activité réalisée et réel de l'activité et vise à identifier les développements possibles ou empêchés de l'activité pour éventuellement en transformer le cours. Confrontés par binôme à leur activité, les professionnels s'engagent alors dans des controverses professionnelles à partir de leurs actions. L'auto-confrontation croisée, indissociable d'une clinique de l'activité, vise aussi à renouveler l'analyse du travail, développant ainsi le pouvoir d'action du sujet sur son milieu et sur lui-même.

Avant de présenter les différentes étapes de l'auto-confrontation simple et croisée, il est important de présenter un peu sur la situation filmée, la vidéo, comme support provoquant les verbalisations sur laquelle se base l'auto-confrontation.

La vidéo : support provoquant les verbalisations

La vidéo est le support qui va favoriser les verbalisations des acteurs en situation d'auto-confrontation. Elle permet notamment :

- la structuration des échanges en respectant globalement la dynamique de l'activité ;
- la documentation de l'ensemble des composantes de l'activité à partir d'un questionnement ciblé
- la validation des propos de l'acteur en relation avec ce qui se passe à l'écran pour apprécier la plausibilité de ses commentaires compte tenu de ce que permet de voir l'activité visionnée, et de mettre la personne devant d'éventuelles contradictions ;
- l'accès aux aspects implicites et invisibles de l'activité en partageant à partir de deux points de vue différents, l'un intérieur, l'autre extérieur, le visionnement de la séance filmée ;
- L'analyse réflexive et l'élaboration d'un retour, enrichies de deux types de données articulées : les comportements et les communications issus de la séance et les verbalisations issues de l'entretien d'auto-confrontation. (Leblanc, Ria et Veyrunes. 2013, p. 19)

Les étapes de l'auto-confrontation

- **La première phase : en aval**

La première phase est consacrée à :

- a) la constitution d'un collectif de professionnels **volontaires** qui, avec les formateurs, composent ce qu'on a pu désigner comme « une communauté scientifique élargie » (Oddone et al., 1981);
- b) la détermination de la séquence d'activité commune pour l'enregistrement vidéo.

Cette phase précède les enregistrements.

- **La seconde phase, constituée de deux étapes**

1- enregistrement vidéo de quelques minutes d'une séquence d'activité qui va constituer des traces de l'activité qui vont faire l'objet d'analyses répétées ;

2- confrontation du professionnel à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du formateur (auto-confrontation simple) ; Le formateur ne cherche pas à comprendre « pourquoi » ce qui est fait est fait. Il cherche

plutôt à amener les travailleurs à s'interroger sur ce qu'ils se voient faire. Autrement dit, il les appelle à décrire précisément les gestes et les opérations observables sur l'enregistrement vidéo, jusqu'à ce que les limites de cette description se manifestent, jusqu'à ce que la vérité établie soit prise dans la véracité du dialogue. (Visée compréhensive)

- **La troisième phase**

La confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence du formateur et d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres séquences d'activité pour susciter la controverse et la transformation (auto-confrontation croisée).

En fait, pour le participant, la démarche d'auto-confrontation permet de verbaliser sa pratique et ses choix, et de la confronter au regard d'un professionnel ou d'un collègue, et pour le chercheur, elle permet de documenter de manière plus ou moins détournée l'expérience du sujet et la compréhension immédiate de son vécu (Theureau, *s.d.*).

Les perspectives de l'analyse de l'activité

L'analyse de l'activité selon l'approche ergonomique s'inscrit dans deux perspectives :

- La perspective compréhensive : elle vise essentiellement à partir de l'analyse de l'activité, à comprendre ce que font les professionnels en vue de changer, d'améliorer ou de faire évoluer leurs pratiques.
- La deuxième visée est transformative : Il s'agit de s'appuyer sur l'analyse de l'activité du professionnel pour impulser et provoquer les transformations afin d'étudier ce qui s'est développé dans le travail.

Les types de questions à choisir vont influencer le dialogue que le professionnel va construire avec l'autre dans une séance d'auto-confrontation. Par exemple, dans une approche compréhensive, il s'agit de suspendre ses jugements, ses projections par rapport à la situation et par rapport au vécu de la personne avec qui on travaille. Travailler sur l'explicitation sans jugement dans le but de comprendre les difficultés du professionnel dans l'exercice de son travail relève du mode de communication à privilégier dans la perspective compréhensive. Dans une perspective transformative, il s'agit de mener l'enseignant à transformer sa réflexion du travail pour comprendre l'intérêt du développement de l'activité. Les transformations du travail sont considérées comme étant le produit d'une déduction construite sur le lieu de travail, dans le cadre d'une nouvelle expérience vécue dans un nouveau modèle. La confrontation aux images de sa propre activité offre une ouverture d'une zone de développement potentiel et réveille d'autres possibilités d'action face à un dilemme mis en évidence et pris comme objet de travail.

Les apports de l'auto-confrontation

L'effet direct de l'AC sur le changement de la pratique de formation en contexte est perceptible à plusieurs niveaux :

- 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 ou images, ainsi que le développement d'un savoir collectif (*collective knowledge*) (Mollo, Falzon, *op. cit.*, p. 534).

- Le « verbatim » recueilli au fur et à mesure lors des ACS permet au formateur de se focaliser sur des besoins et des situations professionnels qui préoccupent l'enseignant. Ce type d'analyse de l'activité montre comment elle enrichit la compréhension de la situation en permettant d'accéder aux aspects significatifs pour l'acteur et à des dimensions cachées du travail qui du coup restent des impensés de la formation.
- L'entretien d'auto-confrontation constitue également en soi une activité de type « meta » (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 : la séquence filmée en vidéo permet aux participants de se voir et s'entendre dire, constituant ainsi autant d'éléments de décontextualisation-recontextualisation de leur activité (Faïta et Vieira, *op. cit.*, p. 129).
- L'utilisation de la vidéo comme un moyen de récolte des données (le discours produit à partir de ces enregistrements) garantit les critères nécessaires à la validité scientifique de l'approche : vérité (*truth criterion*), exhaustivité (*exhaustiveness criterion*) et fidélité (*fidelity criterion*). En effet, l'enregistrement vidéo garantit la restitution de l'intégralité de l'action en toute objectivité, ce qui, selon Mollo et Falzon, *ibid.*)

Les limites de l'auto-confrontation

De façon plus générale, il importe que le chercheur se défasse de toute illusion de neutralité. En effet, par son intervention de guidage, il imprime nécessairement dans l'échange dialogique qui se joue les marques issues de la culture qui lui est propre et notamment de sa culture disciplinaire (Faïta, Vieira, *op. cit.*, p. 133). Son rôle consiste donc à centrer le débat sur l'activité et sur "le mouvement dialogique de ce que les protagonistes voient qu'ils font" (Faïta, Vieira, *ibid.*, p. 129). Le chercheur joue ainsi, dans son positionnement et ses attitudes, le rôle-clé d'"omniscient-omni prévoyant" en déterminant lui-même un "point de fixation du sens", selon l'appellation de Bakhtine. A l'inverse, dans le cas de l'auto-confrontation croisée, "C'est le pair, l'alter ego qui fournit ce point de fixation, à partir duquel le sujet peut alors se saisir de son propre vécu". D'où la difficulté de constituer un modèle pour ce type d'entretien, ce qui serait "en parfaite contradiction avec les fondements de la démarche" (Faïta, Vieira, *ibid.*, p. 151).

Notons, enfin, un élément susceptible d'entraver les résultats de l'auto-confrontation : il s'agit des contraintes, notamment légales, auxquelles peuvent être liées les participants dans le cadre de leur travail et pouvant rendre plus compliquée la tenue d'un échange libre et le partage d'un savoir collectif.

Bibliographie

- Clot, Y. (2015). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. L'orientation scolaire et professionnelle, 32(2), <http://osp.revues.org/2720> ; DOI : 10.4000/osp.2720.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2015). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, <http://pistes.revues.org/3833>.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In Maggi, B. (Éds). Interpréter l'agir : un défi théorique. Paris, PUF.

- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris, PUF.
- Gohier C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 3-32.
- Goigoux, R. et Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. *Raisons éducatives*, n°19.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 11-33.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité. *@ctivité*, 5(1), 58-78, <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>.
- Michaud, C., & Chabot, J.-C. (2005). Conceptions et enjeux de changement : la complexité occultée. *The Canadian Journal of Higher Education, La revue canadienne d'enseignement supérieur*, Volume XXXV, No. 3, 1-25.
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *eJRIEPS*, (29), 4–36.
- Moussay, S., & Aknouche, S. (2018). Titre de l'article. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), pages de l'article, www.cje-rce.ca.
- Ria, L., & Moussay, S. (2015). Former les enseignants au XXIe siècle. Chaire Unesco, mars 2015.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 42(2), 287-322.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. (F. Sève & G. Fernandez, Trad). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3e éd.). Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).
- Yvon, F. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans le travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.