



Milieu de recherche

Toi qu'est-ce que ça te fait de...? Comment mener une autoconfrontation à une photographie en analyse du travail?

Anabel CROTEAU, étudiante, Université de Sherbrooke, Canada,

anabel.croteau@usherbrooke.ca

Pierre-Alain FILIPPI, Ph. D., professeur, Université de Sherbrooke, Canada,

pierre-alain.filippi@usherbrooke.ca

Frédéric SAUSSEZ, Ph. D., professeur, Université de Sherbrooke, Canada,

frederic.saussez@usherbrooke.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

Dans le champ de l'analyse du travail des personnels de l'éducation, diverses méthodes de sollicitation de l'expérience vécue se sont développées. Toutefois, pour les personnes intervenantes qui les utilisent, une question est cruciale : comment s'y prendre pour tenir le fil de l'analyse du travail lors d'intervention en coanalyse du travail? Cet article aborde cette question en s'intéressant aux interventions durant des autoconfrontations à une photographie produite par les enseignantes et enseignants. L'analyse des données permet de modéliser la façon dont les analystes s'y prennent pour interroger les situations de travail. Cette modélisation articule leurs buts, les moyens qu'ils emploient pour les atteindre ainsi que les objets qu'ils abordent.

Mots-clés : intervention; autoconfrontation; coanalyse ergonomique du travail; photographie adressée; interventions



Problématique

La fécondation de la recherche sur l'enseignement et la formation à l'enseignement par l'analyse ergonomique du travail dans la tradition de langue française contribue depuis près de 40 ans à renouveler le regard sur le travail enseignant au quotidien et la formation à l'enseignement (Saussez, 2014). L'enseignement y est considéré comme un travail, défini en tant qu'activité organisée par des prescriptions (Tardif et Lessard, 1999; Durand, 1996). Il faut distinguer, dans le domaine de l'ergonomie, la tâche et l'activité, dont les définitions diffèrent. D'un côté, la tâche permet de définir des objectifs et les façons de les atteindre indépendamment des particularités du contexte. D'un autre côté, l'activité représente l'intégration de la tâche à un contexte toujours singulier dans lequel des dimensions de la situation de travail peuvent influencer la réalisation de cette tâche (Guérin et al., 2006). Or, l'activité de travail n'est pas directement observable. Elle « ne se touche pas du doigt » (Hubault, 1995), si bien que, la plupart du temps, les personnels enseignants sont associés à l'analyse de leur activité et sont invités à verbaliser leur expérience à partir d'une trace de celle-ci. C'est ce qui est fait dans le cadre de différents protocoles dont le plus emblématique en éducation est l'autoconfrontation. Cette dernière réfère à diverses formes de verbalisation différées (Mollo et Falzon, 2004) de l'action afin de rendre dicible et visible ce qui n'est pas directement observable. Ce protocole a donc pour fonction d'ouvrir la voie à une description ou à la redécouverte (une imagination) de cette part invisible, de ce qui n'est pas directement perceptible dans une représentation filmique de la réalisation de l'action. Bien qu'elle s'incarne dans des formes particulières selon les écoles de pensée, l'autoconfrontation possède un dénominateur commun : faire de l'activité un objet de coanalyse de façon à engager les personnes dans une forme de réflexivité (Cahour et Licoppe, 2010).



Dans ce contexte, le travail de l'analyste¹, qui mène l'entretien d'autoconfrontation, est de soutenir la personne dans l'adoption « d'une posture réflexive vis-à-vis de sa propre activité » (Cahour et Licoppe, 2010), tout en tenant fermement le fil de la situation réelle de travail. Ainsi, l'analyste qui conduit l'autoconfrontation joue un rôle clé dans le processus de production de données. Pourtant, peu de cadres indiquent comment celui-ci procède concrètement pour diriger de façon productive ce type d'entretien. Les écrits en la matière ne procurent souvent que des recommandations floues. Certains indiquent, par exemple, quoi éviter dans la conduite des entretiens (Dias dos Anjos, 2025) ou comment former l'analyste par le biais de conduites d'entretiens accompagnés par une personne expérimentée (Althaus et Banks-Leite, 2017). Les directives les plus claires sur la façon d'intervenir se limitent à l'énumération de certains objets qui peuvent être explorés dans une autoconfrontation et qui sont associés à des débuts de questions spécifiques (p. ex. quoi?, qu'est-ce que?, comment?) (Boyer et Pagony, 2017; Leblanc et al., 2013; Six-Touchard, 1999). Les novices souhaitant se former à la méthode se trouvent dès lors démunis par ce manque de cadre opérationnel. Ceci limite non seulement la formation d'analystes, mais aussi, dans certains cas, la portée de la méthode.

L'objectif de cet article est de décrire comment deux analystes s'y prennent pour conduire une autoconfrontation dans un dispositif particulier, à savoir la photographie adressée (Filippi et al., 2022). Il s'agit d'une méthode qui s'appuie sur les cadres théoriques de l'analyse du travail dans la tradition de l'ergonomie de l'activité (Guérin et al, 1991; Yvon et Saussez, 2010). Plus spécifiquement, la méthode de la photographie adressée s'inscrit

¹ L'analyste est la personne qui effectue l'analyse du travail.



dans une démarche collective de coanalyse du travail (Saussez, 2016) où le groupe de pairs joue un rôle essentiel. La méthode alterne entre quatre temps de travail collectif et trois temps de travail individuel. Elle a pour objet des difficultés de travail concrètes du travail telles qu'elles sont éprouvées et éprouvent les personnes (Saussez et Yvon, 2015) en référence avec des situations de travail réelles et les indices pris en compte par les enseignantes et enseignants pour apprécier l'efficacité objective et subjective de leur activité. Elle se conclut en la reprise en main de l'activité par ces personnes, ce qui se traduit par l'esquisse et l'exploration de marges de manœuvre pour transformer la situation de travail (Clot et Simonet, 2015; Coutarel et al, 2024) (re)découverte au fil de la démarche.

Cette situation semble particulièrement propice pour mettre en lumière les modes opératoires des analystes étant donné que l'entretien d'autoconfrontation est amorcé à partir d'une trace, composée d'une photographie et de son titre, d'une difficulté vécue en situation de travail créée par la personne enseignante. Ainsi, comment les deux analystes s'y prennent-ils pour engager cette dernière dans une forme de rapport réflexif à l'expérience d'une difficulté vécue en situation de travail?

Cadre conceptuel

La question de la conduite de l'entretien se doit d'être réfléchie à travers les cadres théoriques qui la sous-tendent.

Écoles de pensée mobilisées dans la conduite de l'autoconfrontation

Dans cette étude, la perspective utilisée dans la conduite de l'autoconfrontation est inspirée de l'ergonomie de l'activité, de la psychologie de Vygotski et de certains principes de la clinique de l'activité (Faïta et Lambert, 1996; Vygotski, 1926/1999).



L'autoconfrontation à la trace de son activité permet à la personne de s'engager dans la coanalyse de ses modes opératoires tout en en élaborant le sens. C'est en fonction de ce qu'elle dit (ou ne dit pas) de son activité que l'analyste formule ses interventions. Aucun canevas d'entretien n'est construit à l'avance. Les interventions sont donc produites en temps réel, ce qui mobilise d'importantes capacités d'écoute et d'improvisation de la part de l'analyste afin de bien adapter ses interventions en fonction de ce que la personne enseignante dit ou ne dit pas ou encore de ce que la situation de travail provoque en elle.

La situation de travail, une modélisation du terrain réel où se révèlent les composantes des difficultés vécues

L'analyse ergonomique du travail correspond minimalement à une analyse des rapports entre tâche et activité dans une organisation du travail donnée (Guérin et al, 2006). La prise en compte des conditions réelles de réalisation de la tâche nécessite de conceptualiser ce qui compose une situation de travail (Guérin et al., 2006; Leplat, 2013). Ainsi, cela signifie considérer ensemble, dans la contextualisation de l'activité, les conditions internes et externes à la personne qui travaille. Les conditions internes réfèrent à la dimension personnelle, alors que les conditions externes renvoient à la prescription, à l'organisation du travail et aux conditions de travail. L'activité est la mobilisation de la personne pour répondre aux conditions externes et elle produit des effets (résultats) sur deux versants, soit les aspects personnel et marchand, que nous reprenons respectivement en tant qu'efficacité subjective et objective. Cette étude se base sur une schématisation (figure 1) inspirée des travaux de différents ergonomes (Guérin et al., 2006; Hubault, 1995; Leplat, 2013).

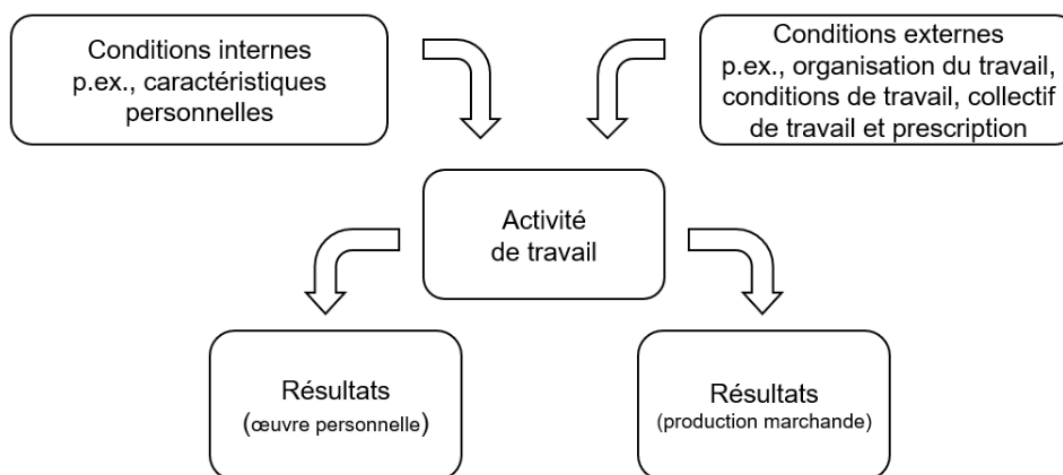


Figure 1. Modélisation des différentes dimensions de la situation de travail

On remarque que l'analyse du travail peut être comprise à travers l'étude des interactions entre différentes dimensions qui la composent. L'activité de travail est le milieu vivant où peuvent se nouer des conflits, des tensions, des contradictions entre les différentes dimensions. L'analyse du travail par ce prisme permet alors d'expliquer que deux personnes peuvent avoir à réaliser une même tâche, sans avoir recours aux mêmes stratégies ou aux mêmes gestes dans le but d'atteindre le résultat attendu, ni être affectées de la même manière par les conditions de réalisation de la tâche. L'adoption de ce cadre et des différents principes de l'ergonomie de l'activité exige de la part de l'analyste une suspension du jugement concernant la façon dont la personne s'y prend pour faire ce qu'on lui demande de faire. Il ne s'agit ni d'évaluer, ni de stigmatiser l'écart par rapport à ce qui est prescrit, mais bien de comprendre en quoi les modes opératoires et les outils mobilisés par la personne lui permettent d'effectuer son travail malgré tout. L'analyse du travail a donc pour objet le travail tel qu'il se réalise et s'éprouve concrètement dans une situation donnée (Saussez, 2015; Saussez et Yvon, 2015).



L'étude a pour but de décrire les façons dont l'analyste s'y prend pour intervenir durant l'autoconfrontation afin de tenir le fil de la situation de travail. Elle vise également à articuler et à comprendre comment il tente, par ses interventions, d'engager la personne dans la coanalyse de son travail.

Cadre méthodologique

L'autoconfrontation est menée dans un cadre particulier qui nécessite d'être défini, car il influence les choix méthodologiques opérés pour cette recherche.

Contexte de la recherche

La méthode de la photographie adressée a été élaborée et expérimentée en France dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement (Filippi et al., 2022). Elle a été l'objet d'une reconfiguration majeure dans ses développements au Québec, notamment par l'organisation d'une activité visant à engager les personnes enseignantes dans des transformations effectives de leur situation de travail (Filippi, 2025; Saussez, 2024).

La méthode de la photographie adressée pour explorer des difficultés professionnelles

La personne enseignante doit réaliser une tâche initiale qui consiste à concevoir un artefact défini par une consigne préalable. En effet, elle doit adresser, à l'analyste d'abord et à un groupe de pairs ensuite, une photographie titrée matérialisant la représentation qu'elle se fait d'une difficulté vécue en situation de travail. L'adressage à l'analyste correspond à un moment d'autoconfrontation à sa photographie projetée sur un écran. Le défi de l'analyste est alors de partir de la verbalisation de la personne enseignante issue de cette trace pour tenir le fil de la situation de travail. Par le biais de ses interventions, l'analyste cherche à ouvrir une trappe d'accès vers l'activité préalablement réalisée, de



façon à permettre à la personne enseignante d'y revenir, d'en discuter, voire de s'en dédire. Ces interventions peuvent contribuer à une meilleure compréhension de la difficulté et de la façon dont elle s'ancre dans la situation de travail (Guérin et al., 2006).

Immédiatement après le moment d'autoconfrontation, les autres personnes enseignantes qui y ont assisté sont invitées à faire part de leurs questions et de leurs commentaires en s'appuyant sur leur propre expérience de travail. La présentation et la discussion de la photographie, de même que la confrontation à celle-ci, ont pour fonction de rendre visibles, dicibles et discutables (Saussez et Yvon, 2015) des difficultés propres au travail vécues par les enseignantes et enseignants, de manière à élaborer collectivement des moyens de les dépasser. En vue de la troisième rencontre, les personnes enseignantes réécoutent leur enregistrement respectif afin d'en dégager des étonnements et des pistes de transformation de la situation de travail. Elles évaluent également les potentiels gains provenant de ces transformations ainsi que renoncements liés à la mise en place de ces dernières. Durant la rencontre qui suit, chaque personne enseignante est invitée à revenir vers le groupe pour présenter les transformations engagées dans son travail et leurs effets. Une rencontre de clôture s'organise enfin sous la forme d'un partage des expériences à l'aide d'un support visuel. L'ensemble se déploie dans un laps de temps d'environ huit semaines.

Sélection des données

L'étude est basée sur 16 autoconfrontations menées par deux analystes. Ces deux personnes possèdent une bonne connaissance des cadres théoriques en analyse du travail. Elles sont habitées par le souci de tenir le fil de la situation de travail durant la conduite d'autoconfrontation dans ce dispositif spécifique. Il s'agit bien pour elles de parvenir à



maintenir la personne enseignante dans une réflexion au sujet de son activité sans perdre de vue les paramètres de la situation de travail.

Les données recueillies et analysées proviennent de deux groupes distincts ayant participé à la méthode de la photographie adressée au Québec. L'un, composé de dix personnes enseignantes, était associé à une démarche de supervision de stages en emploi d'un programme de formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une université québécoise. Pour ce premier groupe, l'étude a eu lieu en vidéoconférence, parallèlement au stage final des stagiaires. L'autre groupe se composait de six personnes enseignantes en insertion professionnelle d'un centre de services scolaire du centre du Québec. Ces dernières se sont portées volontaires et enseignaient respectivement au préscolaire, au primaire, au secondaire ou au programme d'intégration linguistique scolaire et sociale. Dans ce groupe, le dispositif a été déployé en présentiel. Le premier groupe a été animé par un seul analyste, alors que pour le deuxième, un second analyste a été ajouté au premier afin d'offrir une formule en coanimation.

Méthode d'analyse des données

La volonté de comprendre la façon dont les analystes interviennent en autoconfrontation explique le recours à une analyse de contenu conduite selon les principes de la théorisation ancrée (Glaser et al., 2017; Glaser et Strauss, 1967). Cette dernière permet l'élaboration d'une théorie s'ancrant dans les données issues du terrain. Glaser et al. (2017) recommandent d'opter pour une méthode de comparaison continue qui se décline en quatre étapes :

1. Comparer des occurrences applicables à chacune des catégories. Cette étape permet la création de nouvelles catégories et de leurs propriétés.



2. Intégrer ces catégories et leurs propriétés de façon à en faire ressortir les premiers liens.
3. Délimiter la théorie, c'est-à-dire conserver seulement les catégories et les propriétés les plus centrales, tout en les affinant.
4. Rédiger la théorie, en précisant les liens qui sont observés entre les différentes catégories.

Procédure d'analyse

Dans la présente étude, les données provenant des entretiens ont d'abord été transcrites et anonymisées. Le travail d'analyse et de création des catégories a nécessité des rencontres d'équipe fréquentes entre les auteurs de l'article et la tenue d'un journal de bord. Ces rencontres, entrecoupées d'étapes de codage à l'aide du logiciel NVivo14, ont permis la réorganisation, l'ajout et l'abandon de certaines catégories ainsi que la spécification de leurs propriétés. Une fois l'arbre thématique stabilisé, un codage interjuge a été réalisé entre trois personnes chercheuses : les deux qui l'ont élaboré et une troisième complètement externe en vue de préciser encore plus clairement la théorie émergente.

Analyse des données et résultats

L'analyse des données est présentée de façon à répondre aux deux objectifs de la recherche, soit 1) décrire comment l'analyste s'y prend pour intervenir et 2) comprendre comment il arrive à tenir le fil de la situation de travail.

Identification des types d'interventions des analystes

L'analyse catégorielle des données a permis un découpage de la façon dont l'analyste procède pour conduire une autoconfrontation, en apportant une distinction



entre les moyens utilisés et les buts identifiés. La dimension des buts a elle-même été séparée en deux sous-catégories correspondant pour l'une aux registres sollicités de l'activité et pour l'autre à son positionnement relatif dans une situation de travail. Le tableau 1 présente, en guise d'exemples, des extraits qui illustrent chacune des propriétés qui seront définies plus bas.

Tableau 1. Extraits illustrant les catégories et leurs propriétés

Moyen	But	Objet	Extraits
Confronter les propos	Solliciter la réflexion et inscrire la coanalyse dans la situation de travail	Adressage	<i>Mais, ils [les élèves] ne se sentent pas concernés ou ils le font, entre guillemets, pour une gentille provocation? Parce que ce n'est pas tout à fait la même chose.</i>
Demander de reformuler	Solliciter la réflexion et inscrire la coanalyse dans la situation de travail	Aucun	<i>OK, donc finalement. Dans le portrait que tu dresses là. Si je devais te demander, avec le moins de mots possible, de nous dire quel est le problème que toi tu voudrais essayer de surmonter? [...]</i>
Demander des exemples concrets, interrompre et reprendre les termes de la personne enseignante	Solliciter la réflexion et inscrire la coanalyse dans la situation de travail	Résultat du travail	<i>Et, si je peux me permettre, ta dernière phrase, c'est « je me pose des questions sur ma méthode », c'est quoi les éléments qui t'amènent à te questionner là-dessus, concrètement, dans ton travail?</i>
Demander des précisions sur la situation de travail	Ramener à l'action et approfondir le rapport à la situation de travail	Condition de travail	<i>[...] Et donc, toi, tu as les premières années, c'est ça?</i>
Reprendre les termes de la personne enseignante et demander des précisions sur le vécu émotionnel	Questionner l'affect et approfondir le rapport à la situation de travail	Caractéristiques personnelles	<i>Ok, j'ai une autre question pour toi. Tu as employé au début deux fois le mot fuite. Toi, qu'est-ce que ça te fait de... que cet élève [s'enfuit]... J'ai compris que ça te dérangeait. Mais jusqu'à quel degré?</i>



Moyen	But	Objet	Extraits
Faire référence à la photo ou au titre	Ramener à l'action et approfondir le rapport à la situation de travail	Organisation du travail	<i>Moi j'ai une dernière question avant de passer la parole aux autres. Quand on regarde la photo que tu nous présentes, on voit que les bureaux sont en L. Les pupitres sont en L. Et en dessous, ce qu'on voit en bleu, les petits fauteuils sur le sol, eux sont en ligne. [...]</i>
Interrompre, reformuler et user de techniques ergonomiques	Ramener à l'action et approfondir le rapport à la situation de travail	Organisation du travail	<i>Ok, et donc, ça. Oui, excuse-moi, je t'interromps là-dessus. Donc ça, par exemple, ça [les routines] n'existe pas au départ. Et tu dis : « Ok ». Une des premières décisions que tu prends : installer des routines sur les débuts de journée. Ok, et puis après?</i>
Reformuler	Ramener à l'action et inscrire la coanalyse dans la situation de travail	Organisation du travail	<i>En fait, finalement, comment on peut faire avec des élèves pour faire en sorte qu'un moment donné, ils puissent avoir, entre guillemets, intégré une démarche?</i>
Résumer	Ramener à l'action et approfondir le rapport à la situation de travail	Aucun	<i>[...] Je trouve que tu poses, tu poses au moins deux, au moins trois pour moi. Il y a au moins trois questions dans ta question. La première, elle est [...] Puis après, il y a un deuxième élément qui est absolument central [...].</i>
User de techniques ergonomiques	Ramener à l'action et approfondir le rapport à la situation de travail	Organisation du travail	<i>[...] Si je te disais : « Demain, c'est moi qui suis dans ta classe. Dis-moi par où je dois commencer pour que les élèves n'aient pas l'impression que ce n'est pas [personne enseignante]? »</i>
Demander des précisions sur la situation de travail	Ramener à l'action et approfondir le rapport à la situation de travail	Collectif de travail, organisation du travail et référence aux prescriptions	<i>Du côté de l'école préscolaire où tu es, est-ce que c'est une chose [incarner un personnage dans son rôle d'enseignant] sur laquelle tu as eu l'occasion de discuter avec les enseignants? Est-ce que tu as l'impression que tout le monde est un peu dans cette mécanique-là même dans les classes?</i>



Moyens employés dans les interventions

L'ensemble des moyens utilisés par l'analyste pour soutenir l'exploration de la difficulté a été relevé. Onze moyens non exclusifs ont été identifiés. Certains d'entre eux se combinent (ce qui signifie qu'un même extrait peut recevoir plusieurs codages). À titre d'exemple, « interrompre » est nécessairement codé avec un ou plusieurs autres moyens. Le nom des propriétés ainsi qu'une courte description sont fournis.

- Confronter les propos : inclut les interventions durant lesquelles l'analyste vient confronter la personne enseignante en opposant des idées.
- Demander de reformuler : correspond aux interventions pendant lesquelles l'analyste demande à la personne enseignante de reformuler sa difficulté.
- Demander des exemples concrets : renvoie aux interventions lors desquelles l'analyste demande à la personne enseignante de fournir des exemples concrets de ce qu'elle présente.
- Demander des précisions sur la situation de travail : comprend les interventions durant lesquelles l'analyste demande des précisions sur le contexte de travail ou la situation de travail de la personne enseignante.
- Demander des précisions sur le vécu émotionnel : concerne les interventions durant lesquelles l'analyste questionne la personne enseignante sur les émotions qu'elle vit.
- Faire référence à la photo ou à son titre : englobe les interventions qui contiennent une référence à la photographie ou au titre de la personne enseignante.
- Interrompre : inclut les interventions durant lesquelles l'analyste interrompt le discours de la personne enseignante avant que celle-ci ait terminé.



- Reformuler : renvoie aux interventions qui reformulent les idées des personnes enseignantes.
- Reprendre les termes de la personne enseignante : correspond aux interventions pendant lesquelles l'analyste reprend les mots de la personne enseignante.
- Résumer : rassemble les interventions qui visent à résumer les éléments composant la difficulté de la personne enseignante.
- User de techniques ergonomiques : regroupe les interventions qui contiennent des techniques provenant de l'instruction au sosie ou des mises en situation.

Buts des interventions

Les buts des interventions sont basés sur une analyse du corpus. Ils n'ont pas été validés auprès des analystes par le biais d'un entretien. Ils se divisent en deux sous-catégories et leurs propriétés.

Interventions qui visent à interroger le rapport à la difficulté vécue :

- Questionnent les affects : inclut les interventions qui permettent à la personne enseignante de dire ce que ça lui fait vivre.
- Ramènent à l'action : comprend les interventions durant lesquelles la personne enseignante détaille son action.
- Sollicitent la réflexion : regroupe les interventions qui amènent la personne enseignante de déplier sa pensée ou de pousser sa réflexion.

Interventions qui visent à :

- Approfondir le rapport de la personne à la situation de travail : prend en compte les interventions qui visent à permettre à la personne enseignante d'explorer les dimensions de sa situation de travail.



- Inscrire la coanalyse dans la situation de travail : concerne les interventions qui visent à inscrire la coanalyse dans la situation de travail afin de l'explorer par la suite.

Objets des interventions

Les objets des interventions ont également été analysés dans le rapport tâche-activité. Pour ce faire, des catégories ont été élaborées en se basant sur le concept de situation de travail en ergonomie (Guerin et al. 2006; Hubault, 1995; Leplat, 1997). Elles sont présentées et définies dans la liste ci-dessous.

- Référence aux prescriptions : comprend les prises de parole qui portent sur une norme implicite ou explicite émanant du milieu ou des politiques.
- Caractéristiques personnelles : inclut les prises de parole qui portent sur des éléments propres à la personne (p. ex. diplomation, capacités, situation personnelle, etc.).
- Collectif de travail : renvoie aux prises de parole qui portent sur des éléments touchant au collectif de travail.
- Conditions de travail : correspond aux prises de paroles qui portent sur les conditions de travail dans lesquelles la personne enseignante travaille.
- Organisation du travail : regroupe les prises de paroles qui portent sur l'organisation du travail de la personne enseignante.
- Résultat du travail : inclut les prises de paroles qui portent sur l'efficacité objective ou subjective de la personne enseignante.
- Adressage : contient les prises de paroles qui portent sur les personnes à qui est adressé le travail de la personne enseignante (p. ex. élèves, parents, etc.).



Engager la personne enseignante dans une coanalyse de son travail

Choix des moyens par les analystes

Parmi les différents moyens détaillés plus haut, cinq ressortent plus fréquemment : précision sur la situation de travail, faire référence à la photo ou au titre, reformuler, reprendre les mots de la personne et résumer. Ces moyens se veulent comme une trame de fond des interventions réalisées par les analystes. Les autres, bien que moins fréquents, sont des façons pour l'analyste d'adapter son approche aux différentes personnes enseignantes.

Il arrive fréquemment que plusieurs moyens soient combinés. En effet, lorsque l'analyste reprend les mots de la personne enseignante ou qu'il fait référence à sa photo ou à son titre, il va, la plupart du temps, paier ces moyens avec un autre. Le pairage identifié comme le plus fréquent lors du traitement des données est demander des précisions sur la situation de travail et reprendre les mots de la personne. Ce pairage semble manifester l'intention des analystes de maintenir l'échange dans la situation réelle. Les exemples suivants sont extraits des données et illustrent certains de ces pairages :

OK. Du coup, dans ce que tu dis, l'autre chose qui m'intéresse, c'est que tu dis : « Moi j'apporte des choses, je suis force de proposition. » Tu as l'impression que ça ne fonctionne pas. Est-ce que tu sens chez les autres aussi des forces de proposition ou alors, c'est que des forces d'imposition?

En faisant cette intervention, l'analyste reprend les mots de la personne enseignante (« tu dis... »), tout en tentant d'obtenir des précisions sur la dimension collective de sa situation de travail (« chez les autres »). La reprise des mots sert alors d'introduction et de porte d'accès à la demande de précision.



Ok, par rapport à ce que tu as mis sur ta photo. En fait, il y a trois bulles dont tu nous as très vite parlé. Mais j'aimerais bien te faire revenir un peu là-dessus. La bulle : « Il me casse toujours la tête. Lui, il ne veut rien faire. » [...]

L'analyste fait référence à la photographie créée par la personne enseignante (« ta photo »), tout en reprenant des mots qu'elle a choisis d'inclure dans cette dernière (« "Il me casse toujours la tête..." »). Ceci permet à l'analyste d'avoir un angle d'accès à la perception de la difficulté vécue par la personne enseignante.

Relations entre les différentes visées de l'analyste

C'est pour illustrer les relations entre les visées émergent de la théorisation ancrée que les dimensions explorées ont été croisées avec les directions de l'intervention (tableau 2).

Tableau 2. La distribution des dimensions explorées en fonction de la direction de l'intervention

	Approfondir le rapport à la situation de travail	Inscrire la coanalyse dans la situation de travail
Questionner l'affect	4	0
Ramener à l'action	38	8
Solliciter la réflexion	37	28

Ceci permet de mettre en exergue le fait que l'analyste vise principalement les dimensions opérationnelles et réflexives de l'activité lorsqu'il tente d'approfondir l'exploration d'une difficulté qui s'incarne dans une situation de travail. D'ailleurs, c'est la dimension de la réflexion qui est la plus fréquemment utilisée par l'analyste lorsqu'il tente d'inscrire la coanalyse de la difficulté dans sa situation de travail. Autre fait intéressant, la dimension ramenant à l'action est pratiquement exclusivement employée afin d'approfondir une difficulté qui est déjà bien inscrite dans sa situation de travail.



Articulation des moyens, des buts et des objets des interventions

Dans le but de modéliser les catégories déterminées par la théorisation ancrée, plusieurs croisements matriciels ont été réalisés. Ce traitement quantitatif des données a permis de faire ressortir les relations entre les moyens, les buts et les objets des interventions. Cette analyse a mené à l'élaboration de la figure 2. Cette dernière présente les moyens qui sont utilisés par les analystes, les buts qui sont le plus souvent visés par ces interventions et les objets qui sont abordés par les analystes.

Il en ressort que lorsque l'analyste demande des exemples concrets ou fait usage de techniques ergonomiques, il ramène à l'action dans le but d'approfondir l'exploration de la difficulté qui s'inscrit dans une situation de travail et que c'est presque exclusivement l'organisation du travail et les résultats du travail qui en sont l'objet. Ces moyens peuvent être utilisés par les analystes quand les personnes enseignantes donnent des descriptions larges et s'éloignent de leur activité de travail, ou encore, lorsqu'elles nomment leur difficulté à travers les actions des autres. Le but est alors de les ramener à leur propre action.

La figure 2 illustre également que la dimension émotionnelle n'est explorée de manière intentionnelle par l'analyste que lorsque le but est d'approfondir. Ces résultats sont cohérents, puisqu'explorer les affects se situe plus du côté des caractéristiques personnelles et des résultats du travail compris comme étant le siège du conflit de l'activité dans ses rapports à la situation de travail. Les autres dimensions de la situation de travail sont aussi à prendre en compte dans l'expression des émotions de la personne, toutefois, c'est plus souvent la perception de la personne enseignante qui détermine les affects qui sont associés aux autres dimensions. L'analyste mobilise donc plus souvent l'efficacité



subjective (les résultats du travail) et les caractéristiques personnelles lorsqu'il demande des précisions sur le vécu émotionnel.

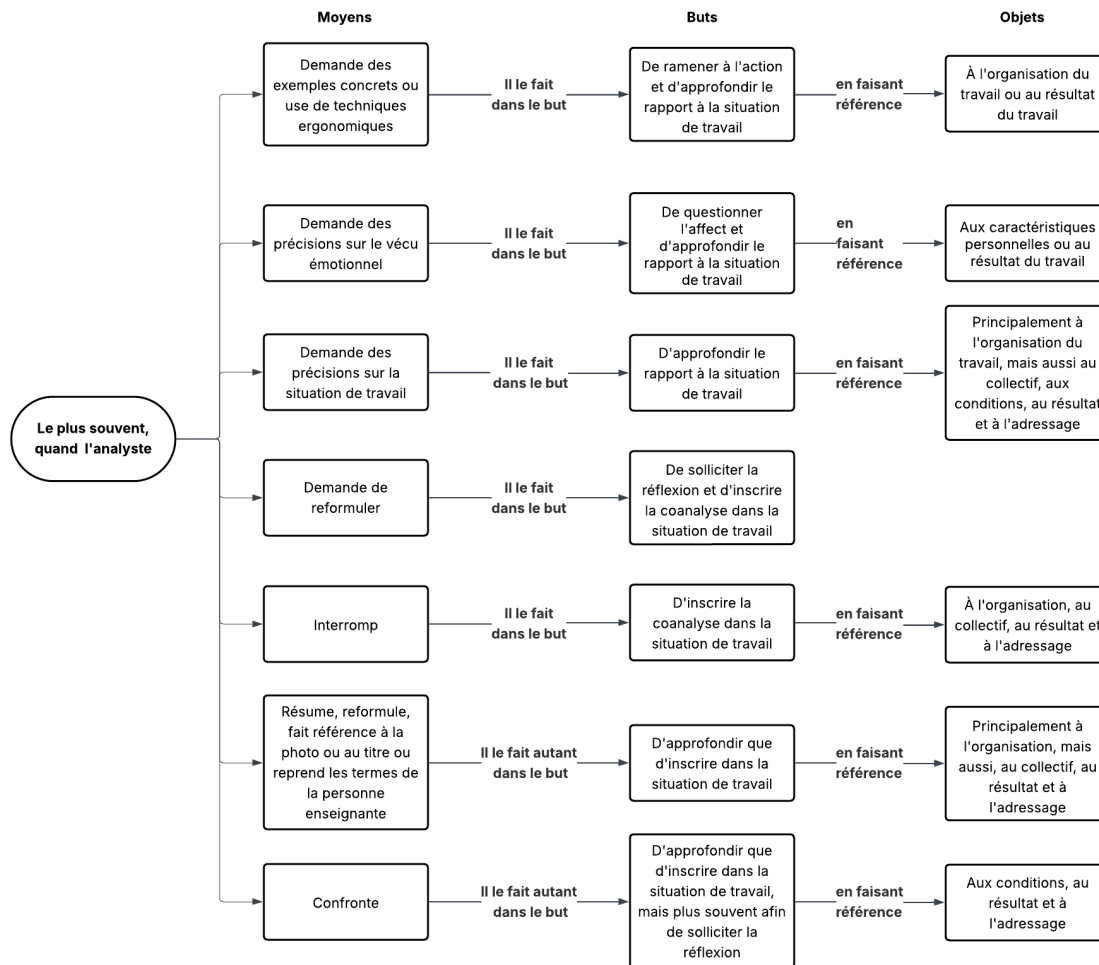


Figure 2. Articulation des catégories et des propriétés dans la formulation des interventions des analystes

La demande de précision sur la situation de travail est, pour sa part, liée à un approfondissement, mais, selon les données, elle ne se limite pas à l'exploration d'une seule dimension. Ceci s'explique par le fait que les précisions portent sur les différentes dimensions de la situation de travail. Le recours à ce moyen permet de préciser des aspects



de la difficulté qui sont inconnus pour l'analyste et qui pourraient mener à une prise de conscience par la personne enseignante ou aider à affiner les propositions des pairs dans la seconde partie de la rencontre (p. ex. le type de contrat, la nature du lien avec une autre personne).

Il arrive aussi que l'analyste demande à la personne enseignante de reformuler sa difficulté en fin d'autoconfrontation. Cette intervention offre la possibilité à l'enseignante ou à l'enseignant d'apporter une compréhension nouvelle qui a émergé ou qui s'est construite au cours de l'autoconfrontation. Ceci sollicite sa réflexion tout en lui permettant de réinscrire sa difficulté dans sa situation de travail si besoin est.

Pour ce qui est du fait d'interrompre la personne enseignante, les données révèlent que ce moyen est plus souvent lié au fait d'inscrire la coanalyse dans la situation de travail et qu'il mène l'analyste à aborder différentes dimensions de cette dernière. Ce moyen est utilisé pour des raisons semblables à ceux de la demande d'exemples concrets ou de l'usage de techniques ergonomiques. En effet, l'analyste peut y avoir recours lorsqu'il perçoit que la personne enseignante s'égaré dans la présentation de sa difficulté ou s'éloigne de la situation (généralisation). Ainsi, l'analyste peut interrompre l'enseignante ou l'enseignant dans le but de le diriger vers l'exploration d'une dimension précise de sa situation de travail afin de s'assurer de tirer avantage du temps d'autoconfrontation qui lui est octroyé.

La reformulation, le résumé, la référence à la photo ou au titre ainsi que la reprise des mots de la personne enseignante sont les moyens les plus fréquemment utilisés par les analystes. Ils peuvent être utilisés dans le but d'approfondir ou d'inscrire la coanalyse dans la situation de travail. Ils touchent principalement l'organisation du travail, mais aussi le collectif, les résultats et l'adressage. Ces moyens sont les outils de base qui peuvent être



employés par l'analyste afin que l'enseignante ou l'enseignant puisse, entre autres, préciser un terme utilisé, parvenir à mieux comprendre sa difficulté ou approfondir sa pensée. Ces moyens sont fréquemment combinés entre eux ou avec les autres.

L'analyste confronte les propos principalement dans le but de solliciter la réflexion de la personne enseignante sur des éléments qui peuvent lui sembler contradictoires. Pour ce faire, l'analyste fait souvent référence aux conditions de travail, aux résultats et à l'adressage. Il pourrait par exemple remettre en question une croyance ou une perception de la personne enseignante tel que cela est illustré dans le tableau 1.

Finalement, la figure 2 permet de mettre en lumière la présence de chacune des dimensions de la situation de travail excepté la référence aux prescriptions, laquelle est peu présente dans les données. Il est possible d'expliquer cette faible fréquence par le fait que les personnes enseignantes n'ont pas encore intégré que cohabitent des normes implicites et explicites dans le travail enseignant, c'est-à-dire que certaines injonctions à agir de telle ou telle manière puissent être négociables ou requestionnées sans que les personnes en insertion professionnelle ne le sachent. Ces normes implicites ont alors le même statut pour la personne en insertion professionnelle ou en stage qu'une règle institutionnelle. Il s'agit donc pour elle d'un pan des possibilités de transformation auquel elle n'a pas accès. Ainsi, lorsque les personnes enseignantes abordent leurs difficultés, le manque de connaissance au sujet de la possibilité d'agir sur des prescriptions associées à leur milieu peut limiter leur marge de manœuvre.

Discussion

L'article s'est donné comme objectif d'identifier comment l'analyste s'y prend pour solliciter la réflexion des personnes enseignantes et de comprendre comment il parvient à



engager et à maintenir la personne enseignante dans une coanalyse de son travail. L'autoconfrontation a été analysée dans sa mobilisation au sein d'une méthode bien particulière. La trace qui sert à l'autoconfrontation est créée pour illustrer la représentation qu'une personne se fait d'une difficulté vécue en situation de travail. La photographie titrée est une trace difficile à interroger, puisqu'elle ne représente pas aussi directement le travail qu'une trace vidéographique. Savoir favoriser la coanalyse et la réflexion devient d'autant plus important. Dans quelle mesure ou plutôt comment les analystes peuvent-ils bien s'y prendre pour inscrire l'autoconfrontation à la photographie dans un rapport à une situation de travail?

La catégorisation permet d'identifier la façon dont les interventions sollicitent le rapport de la personne enseignante à son expérience de l'activité de travail à partir du questionnement de la difficulté présentée. En engageant la personne enseignante à approfondir le sens de la difficulté vécue, l'analyste oriente la coanalyse vers différentes dimensions de la situation de travail. La catégorisation permet également d'illustrer que l'analyste arrive à faire réfléchir la personne enseignante sur ses modes opératoires en la ramenant à son action et en la questionnant sur le sens qu'elle donne à ces modes, ce qui implique donc de solliciter sa réflexion. Ceci contribue à une verbalisation fine donnant accès à la manière dont la personne enseignante incarne sa difficulté. L'analyse des objets des interventions a également mené à identifier que pour établir ou rétablir (en fonction des photographies titrées) ce rapport au travail et à son réel, les analystes font fonctionner le modèle de la situation de travail inspiré de l'ergonomie de l'activité (Guérin et al., 2006). En effet, les interventions sollicitent sous de nombreux aspects ce qui fait difficulté, comment ces difficultés s'ancrent dans le contexte réel de travail et quels sont les obstacles et ressources accessibles pour la personne enseignante à ce stade. L'analyse des



interventions donne à voir que le modèle de la situation de travail est mobilisé par les analystes. La recherche ne permet pas de trancher s'il s'agit d'une mobilisation sollicitée par le type de matériaux (photographie titrée). La situation de travail semble toutefois servir d'organisateur des interventions. L'étude révèle également une variété conséquente de moyens utilisés dont la fréquence d'usage est inégale durant les autoconfrontations.

L'étude fait apparaître certaines avenues qui semblent solides afin que les personnes enseignantes puissent analyser leurs difficultés (figure 2). La plus significative est celle qui consiste à *demander des exemples concrets* pour ramener la personne enseignante à *parler de son action* dans la perspective *d'approfondir* la compréhension qu'elle en a tout en permettant à l'analyste de tenir le fil des dimensions de la situation de travail.

La catégorisation proposée dans cet article peut être comparée à celles qui ont préalablement été énumérées. D'abord, Six-Touchard (1999) s'est penchée sur la question de catégorisation des interventions en autoconfrontation en didactique professionnelle, dans une visée de développement des compétences. Elle articule l'accès à l'action à travers l'exploration des objets divisés en trois grandes catégories : l'orientation selon la planification, l'exécution ainsi que l'orientation en lien avec le contrôle et le savoir. Elle offre également des recommandations quant à la formulation des questions en fonction de l'objet abordé (p. ex. qu'est-ce que?, comment?, quoi?, pour quoi?). Ensuite, Boyer et Pagony (2017) ont mis en place un dispositif d'autoconfrontation croisée auprès de personnes enseignantes du primaire et proposent une catégorisation des questions posées au moment des entretiens. Certaines de leurs catégories sont semblables à celles construites dans le présent article. En effet, les catégories « question de précision » et « demandes d'illustration par un exemple » se rapprochent des catégories « précision sur



l'affect », « précision sur la situation de travail » et « demander des exemples concrets ». La proposition de Boyer et Pagony (2017) se limite toutefois à la création et à l'illustration de cinq catégories de questions. La catégorisation des moyens proposée par la présente étude est plus étoffée, puisqu'elle inclut une plus grande diversité de moyens et qu'elle ne se limite pas à une proposition de formules interrogatives. Elle se démarque également par son contexte d'application, puis dans sa façon d'aborder la catégorisation. De fait, cette étude ajoute le concept de but à l'articulation entre les moyens et les objets. Cette théorisation offre ainsi des outils plus concrets pour expliquer comment l'analyste s'y prend pour engager et maintenir une personne enseignante dans une démarche de coanalyse du travail.

Pour ne pas conclure

Cet article propose une modélisation des interventions de l'analyste dans une situation d'autoconfrontation au sein d'une méthode spécifique d'analyse du travail. Bien que le stimulus de l'autoconfrontation soit particulier, les catégories qui ressortent de la théorisation ancrée permettent d'affirmer qu'il s'agit bien d'une méthode de verbalisation du travail différée qui met en objet l'activité de travail. Les résultats suggèrent que les analystes font fonctionner plusieurs cadres lors des autoconfrontations. D'abord, celui des autoconfrontations en tant que méthode indirecte de sollicitation de l'expérience vécue est mis en évidence dans les résultats au travers des relances produites ou non produites. Par exemple, il s'agit d'un choix conscient de l'analyste de ne pas dire « comment » il faudrait faire dans une situation. Ensuite, un autre cadre sous-jacent est celui qui situe l'activité et ses conflits au cœur d'une situation de travail donnée, donc en confrontation avec les autres, soi-même et l'objet de l'activité. Par exemple, le questionnement



d'éléments non explorés à priori par la personne présentatrice pourrait s'avérer une voie de sollicitation par l'analyste en vue de transformations potentielles. Ceci laisse penser que les analystes novices gagneraient non seulement à acquérir une connaissance de la méthode de la photographie adressée, mais aussi des cadres de l'analyse du travail, notamment à travers le concept de la situation de travail.

Il est nécessaire de considérer ces résultats dans leur contexte, c'est-à-dire que la théorisation ancrée permet d'établir des catégories qui sont applicables dans cette utilisation précise de l'autoconfrontation. De plus, les analyses sont uniquement basées sur le travail de deux analystes. Il n'est donc pas possible de dire si une partie des résultats n'est pas liée à des caractéristiques stylistiques (p. ex. le recours à la situation de travail) provenant de ces analystes. De plus, les buts qui ressortent de la théorisation ancrée ne peuvent qu'être déduits par les analyses et non pas validés, puisque pour atteindre cet objectif, une autoconfrontation des analystes aurait été nécessaire. Il aurait aussi été intéressant de considérer le mouvement discursif dans lequel l'intervention s'inscrit, les auteurs ont toutefois choisi de privilégier les interventions de l'analyste afin de répondre aux objectifs de l'étude.

De futures recherches pourront se pencher sur l'application de cette catégorisation des interventions avec d'autres analystes ou dans un contexte de déploiement différent. Elles pourront également ajouter un entretien avec les analystes afin d'ajouter une compréhension supplémentaire de leurs choix dans le déroulement de l'autoconfrontation.



Références

- Althaus, D. et Banks-Leite, L. (2017). O interveniente em clínica da atividade: considerações sobre seu papel e sua formação [L'intervenant dans la clinique de l'activité : considérations sur son rôle et sa formation]. *Horizontes*, 35(3), 121-132. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.555>
- Boyer, C. et Pagoni, M. (2017). Le rôle du chercheur dans l'accompagnement des enseignants en pédagogie Freinet : questionnement autour de l'entretien d'auto-confrontation. *Phronesis*, 6(1-2), 110-125. <https://doi.org/10.7202/1040222ar>
- Cahour, B. et Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 243-253. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0243>
- Dias dos Anjos, D. (2015). Clinique de l'activité et formation de maîtres : Le rôle de l'intervenant. *Recherches en éducation*, 23. <https://doi.org/10.4000/ree.6834>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Faïta, D. et Lambert, G. (1996, 8 octobre). *La conduite du TGV: exercices de style* [acte de colloque]. Conférence langage et travail. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=6289268>
- Filippi, P.-A. (2025, 26 mars). *La photographie adressée, une méthode au service du dépassement des difficultés vécues en situation de travail* [communication].



- Séminaire international sur les processus psychosociaux en santé et en éducation, Fortaleza, Brésil.
- Filippi, P.-A., Félix, M.-C. et Mouton, J.-C. (2022). Mobiliser des traces du travail réel en formation : la photographie adressée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(2), 101-126. <https://doi.org/10.7202/1098134ar>
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Soulet, M.-H., Oeuvcay, K. et Paillé, P. (2017). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (2^e éd.). Armand Colin.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie* (2^e éd.). ANACT.
- Hubault, A. (1995). À quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie? Dans F. Daniellou, G. de Terssac et Y. Schwartz (dir.), « *Performances Humaines & Techniques* » d'hier vers aujourd'hui, (p. 79-85). Octares éditions.
- Leblanc, S., Ria, L., et Veyrunes, P. (2013). Analyse vidéo de situations d'enseignement dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.), *ViSA*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.1959>
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.



Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail : aperçu de quelques problèmes d'analyse. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15(1).
<https://doi.org/10.4000/pistes.2951>

Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
<https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>

Saussez, F. (2014) Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.503>

Saussez, F. (2015). *Mettre l'enseignement au centre de l'apprentissage. Se développer par la coanalyse du travail en établissement scolaire*. Éducation Canada.

Saussez, F. (2024, 28 février). *La photographie adressée, un outil pour soutenir l'exploration et la (re) conquête du métier par les personnels de l'enseignement en situation d'insertion?* [communication]. Apprentissage, formation et développement professionnels dans l'enseignement, Genève, Suisse.

Saussez, F. et Yvon F. (2015). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?*, (p. 113-126). De Boeck Supérieur.



Six-Touchard, B. (1999) *L'auto-analyse du travail : un outil de prise de conscience des compétences pour la transformation des conditions d'apprentissage* [thèse inédite, École pratique des hautes écoles]. HAL science ouverte. <https://hal.science/tel-03835876>

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation 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. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

Vygotski, L.-S. (1999) *La signification historique de la crise en psychologie* (C. Barras et J. Barberis, Trans.). Delachaux et Niestlé. (Œuvre originale publiée en 1926).