

L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP

Research interview and analyze of activity in professional didactic: ICDP

Line Numa-Bocage

Volume 9, Number 3-4, 2020

Les ficelles de l'analyste

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1073579ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1073579ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Numa-Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9(3-4), 37–48.
<https://doi.org/10.7202/1073579ar>

Article abstract

This article presents factors and criteria of interview in auto-confrontation with an objective of professional didactic, which we frequently conduct in our collaborative researches, when we analyze the activity. Our aim is to initiate reflections and debates about the status conferred to auto-confrontation in a process of research and about the issue answers by such method in professional training. Observing that auto-confrontation is discussing in human and social sciences as a tool of investigation, as a method or as scientific object, we try to identify dimensions that make it to be both a method of investigation and a tool of professional training. Since we explain why auto-confrontation considering in theoretical context of professional didactic constitutes a tool for professional involvement, and that, in such case, it integration in vocational training engineering is relevant.

L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP¹

Line NUMA-BOCAGE

Université de Cergy Pontoise, Cergy, France
line.numa.bocage@gmail.com

Résumé : Cet article présente les facteurs et critères de l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle (EA-CDP) que nous utilisons régulièrement dans nos recherches collaboratives, notamment dans l'analyse de l'activité en didactique professionnelle. Notre propos vise à engager une réflexion et un débat sur le statut conféré à l'autoconfrontation dans la démarche de recherche et sur l'enjeu que recouvre cette méthode dans la formation professionnelle. Après avoir fait le constat que l'autoconfrontation est discutée en sciences humaines et sociales en tant que technique d'investigation, méthode ou objet de recherche, nous essayons d'identifier des dimensions qui en font tout à la fois une méthode d'investigation et un outil de formation professionnelle. Puis nous cherchons à montrer en quoi l'autoconfrontation inscrite dans le cadre théorique de la didactique professionnelle constitue un outil de développement professionnel, et que dans ce cas, son intégration dans des ingénieries de formation professionnelle est pertinente.

Mots-clés : Didactique professionnelle, Entretien en autoconfrontation, Méthodologie

Research interview and analyze of activity in professional didactic: ICDP.

Abstract : This article presents factors and criteria of interview in auto-confrontation with an objective of professional didactic, which we frequently conduct in our collaborative researches, when we analyze the activity. Our aim is to initiate reflections and debates about the status conferred to auto-confrontation in a process of research and about the issue answers by such method in professional training. Observing that auto-confrontation is discussing in human and social sciences as a tool of investigation, as a method or as scientific object, we try to identify dimensions that make it to be both a method of investigation and a tool of professional training. Since we explain why auto-confrontation considering in theoretical context of professional didactic constitutes a tool for professional involvement, and that, in such case, it integration in vocational training engineering is relevant.

Keywords : Interview in auto-confrontation, Methodology, Professional didactic

1. EA-CDP [i.c.d.p.] Entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle

Introduction

La « ficelle » est selon Becker quelque chose qui aide à résoudre un problème, « une opération spécifique qui vous fait découvrir comment surmonter telle difficulté commune, qui propose une procédure permettant de résoudre de manière relativement simple un problème qui, sans elle, pourrait sembler inextricable et persistante. » (Becker, 2002, p. 25). Comment les chercheurs en sciences humaines et sociales s’y prennent-ils pour identifier et décrire les compétences professionnelles ? Chacun a probablement son style, propre pour l’utilisation de la méthode de l’entretien dans ses investigations. Cet article est l’occasion de présenter les facteurs et critères de l’entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle (EA-CDP) que nous utilisons régulièrement dans nos recherches collaboratives, et ainsi de nous interroger sur ses fonctionnalités pour mettre à jour les compétences dans les recherches portant sur l’analyse de l’activité, comme en didactique professionnelle (Pastré, 2011).

L’article vise à engager une réflexion et un débat sur le statut conféré à l’autoconfrontation dans la démarche de recherche et sur l’enjeu que recouvre cette méthode dans la formation professionnelle. Après avoir fait le constat que l’autoconfrontation est discutée en sciences humaines et sociales en tant que technique d’investigation, méthode ou objet de recherche, nous essayons d’identifier des dimensions qui en font tout à la fois une méthode d’investigation et un outil de formation professionnelle. Puis nous cherchons à montrer en quoi l’autoconfrontation inscrite dans le cadre théorique de la didactique professionnelle constitue un outil de développement professionnel, et que dans ce cas, son intégration dans des ingénieries de formation professionnelle est pertinente. En reconsidérant différentes recherches, celles entre autres qui nous ont permis de développer le champ conceptuel de la médiation didactique (Numa-Bocage, 2007, 2014, 2015), nous avons constaté que la forme d’entretien que nous utilisons dans l’autoconfrontation présente des caractéristiques récurrentes qui pourraient relever de notre ficelle de chercheuse. Une ficelle qui suggère une certaine manière d’observer, de questionner, de conceptualiser, de raisonner, et qui suscite des questions chez les doctorants et les autres chercheurs. Comment mener les entretiens en autoconfrontation en didactique professionnelle ?

Après avoir rappelé comment la méthode d’autoconfrontation s’est développée, nous présentons la démarche de didactique professionnelle (DP), puis spécifions comment ce cadre sert d’appui pour l’usage de cette méthode dans l’objectif d’identifier les compétences des professionnels pour ensuite documenter les ingénieries de formation. Il s’agit d’une analyse qualitative, une approche inductive qui permet de renseigner les caractéristiques des compétences inscrites dans les pratiques les plus efficaces d’un champ professionnel donné.

Appuis théoriques

L’autoconfrontation dans la démarche de recherche, quelques approches théoriques

L’autoconfrontation est une méthode d’investigation qui se retrouve dans des recherches mobilisant différentes approches théoriques. Diverses analyses d’activités utilisent cette méthode. Nous avons porté l’attention sur l’étude des conditions de réalisation de ces analyses. L’approche de Von Cranach (1982) propose une autoconfrontation pour l’étude de l’activité humaine en appui sur la théorie de l’action dirigée vers un but. Celle de Theureau (1992) est une méthode développée dans un cadre d’anthropologie cognitive et technologique en ergonomie. Cet auteur propose l’entretien entre un acteur de terrain et un chercheur. Pour lui, l’autoconfrontation ainsi conçue constitue un moyen détourné de documenter l’expérience ou la conscience pré-réflexive. Elle permet la compréhension immédiate du vécu de l’acteur à chaque instant de son activité. L’approche de Clot (1999) est une méthode envisagée dans le cadre de l’ergonomie et de la psychologie du travail.

Son but est de chercher à « comprendre la dynamique d'action des sujets », à travers une coanalyse, faite avec les collectifs de travailleurs. L'ergonomie et la psychologie du travail distinguent tâche et activité. La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. L'activité est ce qui se fait effectivement (Leplat et Hoc, 1983). Clot explique la démarche qu'il propose de la manière suivante ; l'autoconfrontation est une méthode pour attraper l'expérience, elle utilise l'image comme support principal des observations, c'est une « machine à remonter le temps ».

Quand on remonte le temps du réel, les autres modes opératoires qui avaient été écartés reviennent; le retour que l'on fait affecte les modes opératoires, pas seulement les représentations. C'est l'autoconfrontation simple (sujet/chercheur/images), c'est l'enregistrement des commentaires que le sujet confronté aux images de sa propre activité adresse au chercheur. La méthodologie de l'autoconfrontation (simple et croisée) est ainsi la possibilité de donner un nouveau sens à ses activités, elle s'appuie sur la controverse professionnelle, elle cherche à provoquer la dissonance. Pour ce qui concerne notre démarche, fondée sur la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), nous appuyons surtout sur l'autoconfrontation simple, nos interventions étant guidées par les concepts de la didactique professionnelle.

L'autoconfrontation objet de recherche, ou les dimensions du schème pour l'EA-CDP

La DP est la science qui étudie comment l'analyse de l'activité d'un professionnel peut fonder la formation des professionnels. Elle a pour finalité d'analyser les personnes au travail pour les former et pour objectif de chercher à comprendre comment s'acquièrent et se transmettent les compétences professionnelles, dans une perspective développementale et épistémologique (Pastré, 2011). Les concepts associés sont, entre autres, ceux de compétences, situations professionnelles, champs professionnels, concepts pragmatiques, prise de conscience. La didactique disciplinaire considère des savoirs constitués en une culture (mathématique, scientifique, historique, etc.) et leur transmission organisée par l'Institution (écoles, lieux formels d'enseignement, programmes). Alors que la didactique des disciplines (celle des mathématiques par exemple) étudie les conditions d'acquisition des savoirs constitutifs de la discipline, la didactique professionnelle étudie les conditions d'émergence et de développement des compétences professionnelles. Les savoirs professionnels sont constitués en référentiels dans la culture professionnelle reconnue dans le milieu.

Mais certains savoirs restent méconnus, car issus de l'expérience des professionnels et non encore référencés. Deux étapes distinctes sont donc envisagées en DP : analyser l'activité professionnelle pour faire émerger des savoirs de référence issus de l'expérience puis organiser la transmission de ces savoirs dans des ingénieries de formation. L'une des fonctions de cette analyse est d'identifier les concepts pragmatiques (Pastré, 2002), attendu que la conceptualisation organise et guide l'action des professionnels (Vergnaud, 1990). Le concept pragmatique est construit pour et dans l'action, il a pour fonction de faire un diagnostic de situation en vue de l'action efficace. Il n'est pas de nature implicite et n'est pas entièrement défini. Il se rapproche du concept quotidien défini par Vygotski, car il est reconnu pour son efficacité dans le milieu professionnel, mais non clairement identifié et défini dans les référentiels. Il est ainsi spécifique d'une situation professionnelle, c'est une conceptualisation en acte.

La conceptualisation (Vergnaud, 2004) consiste à élaborer les moyens intellectuels de traiter progressivement des situations de plus en plus complexes. Elle ne suppose pas toujours que soient explicitées, par celui qui agit, les raisons pour lesquelles il procède de telle ou telle manière. Les concepts ne peuvent prendre sens qu'à travers une grande variété de situations. C'est ainsi que la compétence se développe dans la rencontre et l'analyse des situations professionnelles vécues par les acteurs. L'analyse de l'activité alors développée, guidée par le concept de schème offre une modélisation de l'activité articulée à un modèle du fonctionnement cognitif, car « au fond de l'action, la conceptualisation » (Vergnaud, 1996). Pour Vergnaud, le concept de compétence ne se suffit pas à lui-même. Pour le comprendre, il faut analyser l'activité et définir alors un concept complémentaire, celui de « schème ». Il désigne par schème l'organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations. Il explique ainsi que l'on appelle « compétences critiques », les compétences difficiles à acquérir, celles qui font la différence entre une personne et une autre, une équipe et une autre.

Alors, le jeu dialectique des situations habituelles de travail et des problèmes nouveaux à résoudre constitue la principale condition de la formation des compétences selon Vergnaud. Pour l'analyste en didactique professionnelle, il faut donc analyser ces compétences critiques et les conditions de leur développement, puis transposer cette analyse en objectif de formation.

Une compétence n'est donc pas un savoir-faire, mais un « savoir y faire » (Pastré, 2011), elle est sous-tendue par des connaissances et le schème est la structure cognitive qui lui est sous-jacente. Le schème, structure interne au sujet, est composé de quatre instances : le but et les anticipations qui orientent l'action sont l'instance intentionnelle ; les règles d'action, de prise d'information et de contrôle dont la fonction est de générer les conduites sont l'instance procédurale ; les invariants opératoires qui sélectionnent et traitent l'information, l'instance conceptuelle ; les inférences en situation représentant l'aspect calculatoire qui permet d'ajuster les conduites en fonction du but et des informations perçues sont l'instance adaptative. Les buts et sous-buts sont ceux que se donne le sujet. Ils ne sont pas toujours explicites ou conscients. Les règles d'action, de prises d'information et de contrôle permettent la prise d'indices dont les sujets ne sont pas toujours conscients, ils ne sont pas toujours en mesure d'expliquer leur conduite.

La composante conceptuelle du schème est constituée de connaissances pertinentes pour traiter l'information, des connaissances « en acte » (concepts-en-acte ou théorèmes-en-acte). Les inférences en situation, c'est-à-dire la production d'une information nouvelle à partir d'informations existantes, ou de connaissances antérieures sont des adaptations de la conduite aux variables de la situation. L'apprentissage et l'adaptation (ancrage piagétien du schème) permettent le développement des individus. Pour Vergnaud, ce sont les schèmes qui s'adaptent, et ils s'adaptent à des situations, en un équilibre dynamique entre ces instances du schème d'une part et entre eux et les paramètres de situation d'autre part. Une procédure peut être considérée comme une conduite, une suite d'actions du sujet dans une situation donnée, mais c'est le schème qui est ce qui génère la procédure ; et alors, la représentation ou conceptualisation est essentielle, elle est au fond de l'action (Vergnaud, 1996).

Ainsi, une compétence ne peut être dissociée d'une analyse précise des situations et de l'activité du sujet, c'est-à-dire que l'analyste envisage le couple schème-situation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En conséquence pour l'analyste en didactique professionnelle, l'analyse de ces compétences critiques et les conditions de leur développement constituent un objectif de recherche et un élément pour la formation.

Description et méthode de l'EA-CDP

Un cadre théorique pour orienter l'analyse lors de l'entretien en autoconfrontation en didactique professionnelle

La problématique et la question de recherche de la « ficelle » renvoient à la compréhension du dispositif d'entretien en autoconfrontation appuyé sur le cadre théorique d'analyse de l'activité professionnelle proposée par la didactique professionnelle (Pastré, 2002) pour identifier les compétences et les savoirs d'expérience sous-jacents aux actions des professionnels. Dans cet entretien, nous cherchons à repérer les moments critiques qui fondent la pratique efficace. Pour mener à bien cet entretien en visant les dimensions du schème, des prises de notes sont réalisées, en plus de l'enregistrement, en vue de faciliter la compréhension ultérieurement, afin de remonter jusqu'aux processus cognitifs qui ont présidé à l'élaboration de l'action.

Nous reprenons en partie une présentation de la démarche de l'EA-CDP faite lors de la diffusion des résultats d'une recherche collaborative entre une équipe médicale et une équipe de sciences humaines et sociales en éducation thérapeutique dans le service de pédiatrie cardiaque de l'hôpital Necker (Numa-Bocage et Bajolle, 2018). Pour remonter aux processus cognitifs, il est nécessaire de bien s'imprégner de la logique de la pensée de l'interactant. En effet, c'est à travers la logique discursive qu'il devient possible de saisir les schèmes de pensée. Dans ce type d'entretien, il s'agit donc d'être à l'écoute du professionnel pour identifier dans son activité les éléments déterminants pour l'efficacité de l'action réalisée.

Ces gestes peuvent appartenir à la classe générique des gestes professionnels du métier, à celle du genre professionnel ou appartenir au répertoire de gestes qui déterminent le style propre du professionnel. Tous ces gestes sont sous-tendus par des schèmes. L'échange dans l'EA-CDP cherche à mettre à jour les composantes de ces schèmes afin de se rapprocher au plus près de ce qui fonde la réussite de l'action. Les recherches utilisant l'EA-CDP demandent la prise en compte de considérations éthiques strictes, respectant l'autre auquel on s'adresse et l'aidant à construire cette histoire cohérente de soi, socle sur lequel repose la coanalyse.

Tous les recueils de données ont été autorisés suivant les protocoles de communication et d'éthique des institutions et avec l'accord des personnes, générant ainsi une relation de confiance réciproque et un respect mutuel entre chercheurs, professionnels et participants à la recherche.

Un enjeu de développement et de formation

La question du contenu spécifique (savoir académique et/ou savoir technique) dans la compétence est à prendre en compte, sans jugement de valeur, à travers quatre critères : la performance (est plus compétent que), la manière la plus pertinente de procéder (rapidité, fiabilité), l'ensemble des schèmes dont dispose l'individu, la capacité de celui qui peut mettre en œuvre un processus différentiel en fonction des éléments de la situation, la capacité de celui qui est moins désemparé dans une situation nouvelle qu'une autre.

Certains professionnels ont l'expérience des incidences, ils constituent la mémoire de l'entreprise ou de l'institution, ils possèdent un savoir d'expérience que l'approche en DP permet de mettre à jour. L'autoconfrontation en didactique professionnelle est une méthodologie d'analyse de l'activité en trois temps : l'observation de l'activité (ou action vécue), le récit décrivant l'action (débriefing ou entretien réflexif rétrospectif) de Pastré (2011), l'activité commentée et analysée.

Ceci conduit à une sélection de situations significatives, représentative de l'activité et des situations susceptibles de poser des problèmes aux professionnels, une forme de généralisation des invariants à retenir. Dans ce retour sur nos enquêtes antérieures, nous cherchons à créer une matrice factorielle pour la compréhension de l'activité efficiente d'un professionnel dans un domaine d'activités ciblées, en appui sur les instances du schème. Il s'agit d'associer les énoncés des professionnels à des catégories renvoyant aux instances du schème et aux attributs de la situation critique. Puis de confronter ces propositions au jugement des acteurs mêmes agissant dans la situation critique étudiée, afin d'en repérer les genèses instrumentales (Rabardel, 1995).

La médiation sémiotique (Vygotski, 1934-1999), mais également le passage de l'artefact (le film de l'action du professionnel) à l'instrument (c'est-à-dire le contenu de l'enregistrement pour la réflexion sur l'action efficiente), rendent les acteurs de l'action capables de donner une autre intelligibilité à leur activité, de développer leurs compétences et d'agir avec un autre éclairage par la suite. Les questions d'étayage de l'analyste (Bruner, 1987) ou de médiation didactique, cherchant à identifier les savoirs, les significations qui se dégagent pour mieux comprendre leur dynamique et accompagner leur appropriation (Numa-Bocage, 2007), ont favorisé ce développement à travers la relation de l'analyste avec le professionnel. Étudions un extrait de recherche pour illustrer notre position.

La conduite de l'entretien

Nous étudions la posture de chercheuse, à titre d'exemple, dans une recherche portant sur l'éducation thérapeutique du jeune patient (Numa-Bocage et Bajolle, 2018). Quatre dimensions sont repérables dans la conduite de l'entretien :

- La bienveillance compréhensive : la chercheuse (C) prend soin, à travers ses questions ou remarques, de ne pas imposer ses expressions, hypothèses, points de vue. Ce sont des propositions de discussion qui peuvent être refusées par le professionnel. Le jugement sur les actions ou sur le professionnel lui-même est proscrit. La recherche de la compréhension des significations sous-jacentes à l'action guide et oriente l'entretien, c'est le but suprême, composante intentionnelle du schème.
- L'observation précise : C cherche à obtenir une observation la plus précise possible de l'action (Numa-Bocage, 2014), à travers le repérage des éléments pertinents, des règles d'actions remarquables. Il s'agit d'identifier les composantes procédurales du schème. Les questions et remarques aident le professionnel à décrire son action et à pointer les éléments (les informations) les plus importants pour l'action efficace.
- L'approfondissement de l'analyse : C approfondit l'analyse par le détour conceptuel (Numa-Bocage, 2007), clarification progressive de ce qui organise l'action du professionnel sans perdre de vue la personnalité globale de l'interactant. Cette démarche conduit à mettre à jour une partie moins visible de l'activité, le produit en est une conceptualisation de l'action observée et analysée, une mise à jour des invariants qui donnent sens et significations aux moments observés.

C'est un temps de co-analyse, guidée par la recherche des savoirs en jeu. Il se produit alors un partage de significations (composante conceptuelle du schème) et des inférences dans l'interaction à propos de l'action observée entre C et le professionnel, c'est la composante inférentielle du schème.

- La co-construction : C co-construit avec le professionnel une forme d'institutionnalisation, un accord commun à la fin du processus de partage de significations, celui de la décision finale sur le produit co-construit, la compétence ou la caractéristique importante mise à jour.

Analyse

Voyons dans un second exemple comment sont à l'œuvre ces dimensions dans l'EA-CDP.

Le cadre de la recherche

Il s'agit d'une recherche menée en centres médico-psychologiques et éducatifs (Numa-Bocage, 2016, 2017 ; Numa-Bocage, Hoppenot & Al-Johani, 2017). À la demande des professionnels des centres, nous avons cherché à analyser les pratiques et l'expérience accumulées par les professionnels.

Ces professionnels (psychomotriciens, éducateurs, entre autres) se questionnaient sur la transmission d'une expérience issue de la pratique lors d'une formation entre collègues du centre ; préoccupation relevant de l'analyse en didactique professionnelle. Les professionnels participent à l'EA-CDP par les choix de thèmes qu'ils font dans un premier temps. Les questions de la chercheuse tâchent de rester dans leurs problématiques, cherchant à les expliciter, avec leur concours.

La séance étudiée, présentée dans la figure 1, se déroule au bout de deux ans d'accompagnement des enfants à besoins particuliers. Elle réunit Gérard, psychomotricien (G) et la chercheuse (C). Le psychomotricien en charge de la formation pour ces collègues, est au départ intéressé par l'utilisation de la vidéo comme un support pour la formation.

L'invention pour lui est la question nouvelle que soulève la vidéo pour l'évaluation des progrès des enfants et son utilisation en formation. Les propositions de la chercheuse sont des hypothèses qui sont discutées et éprouvées par l'analyse, la recherche des savoirs convoqués dans l'action, les caractéristiques de leurs relations, etc. Que pouvons-nous comprendre des stratégies mobilisées et des enjeux que G énonce en fonction de ses actions qu'il découvre dans l'après-coup ?




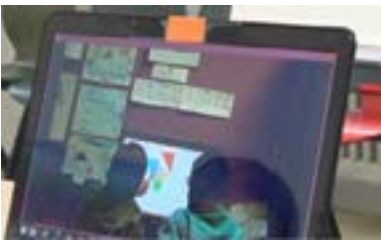
Étude de quelques extraits de l'autoconfrontation

Comme nous l'avons vu, une compétence n'est pas un savoir-faire, mais un « savoir y faire », sous-tendu par des connaissances, une analyse précise des situations et de l'activité du sujet, c'est-à-dire du couple schème-situation. La figure 1 présente une partie de l'entretien en autoconfrontation.

La situation observée est un moment de repas de deux enfants lourdement handicapés (syndrome CHARGE¹), Clem et Naj, avec leur psychomotricien (G) simulant une sortie au restaurant. Les interactants de l'EA-CDP sont la chercheuse (C), le professionnel (G), le lieu de l'entretien est la salle de psychomotricité de l'institut médico-éducatif, l'objectif est d'analyser l'activité d'accompagnement et de médiation du psychomotricien en interaction avec les deux enfants handicapés à partir du film².

2. Syndrome CHARGE : acronyme de Coloboma, Heart defect, Atresia choanae, Retarded growth and development, Genital hypoplasia, Ear anomalies deafness (colobome, malformations cardiaques, atrésie choanale, retard de croissance et/ou retard mental, hypoplasie génitale, anomalies des oreilles et/ou surdité).

2. Commentaires relatifs aux photos de la figure 1 : Photo 1 : Position de G en autoconfrontation ; Photo 2 : Clem, à gauche, tape le bras de G. pour lui parler ; Photo 3 : Explication gestuelle de G ; Photo 4 : A l'ordinateur les enfants jouent à un jeu. Sur 1 seul ordinateur à tour de rôle, un écran tactile. Clem est très actif et bavard.

Captures video	Extraits d'entretien (C la chercheuse, G le professionnel)
 <p>Photo 1 : le rythme et la temporalité</p>	<p>G : Faire du 1 par 1 C : Faire du 1 par 1 ?... comment vous avez démarré ? G : Comment j'ai démarré. Passer par une étape courte... une recherche de fluidité... Personnaliser le geste pour la fluidité. Mettre en avant la personnalité. Cela demande une gymnastique d'esprit qu'on ne voit pas trop. Au bout de deux heures je suis très épuisé. Le temps après la séance fait partie de la séance. Être dans l'interaction avec les enfants par rapport à leur perception de l'environnement. Il faut aussi faire attention à être dans le faire plaisir.</p>
 <p>Photo 2 : La dialectique observation/action pour la formation.</p>	<p><i>C laisse G s'exprimer, il parle lentement, s'arrête, reprend etc.</i> G : Le geste de la main; il y a de la demande, il faut entendre quand c'est difficile. Particularité chez Naj, dans sa façon de réagir à notre intervention. Il faut que j'arrive à être plus clair. <i>G ne regarde pas jusqu'au bout du film. G s'arrête.</i> G : L'échange entre eux à table, c'est récent. On voit la spontanéité de Naj à interpeller Clem. Je regarde Naj qui est finalement très attentif à tout ce qui se passe; c'est un progrès. C'est bien!". Une chose que je n'avais pas vue, le fait de prendre avec les mains. Mais bon... Il est capable d'aller au restaurant. Pas gagné il y a deux ans C : Vous aviez prévu les étapes ? G : Evaluer, étalonner... C'est des étapes rigides qu'on a adaptées. Ils ont choisi leur place. Je m'adapte suivant leur humeur... il faut avoir une lecture de tous les signes.</p>
 <p>Photo 3: La souplesse</p>	<p>C : La souplesse ? G : Comment je me sers de la technique que j'ai acquise pour me défaire de cette technique pour reconstruire de la souplesse. C : ...<i>(silence, regard interrogateur, en attente)</i> G : La façon dont... Ils sont capables de trouver des gestes plus fluides</p>
 <p>Photo 4 : La vidéo pour la formation</p>	<p>G : C'est bien parce qu'on voit des choses, ici on a le temps (rire) C : Ah! Oui, c'est-à-dire? G : C'est-à-dire que : eh bien il progresse dans son oculomotricité, ça devient fin, ça devient précis, le mouvement il ralentit quand il arrive dans l'espace où il doit poser la forme, je vois tout ça. En même temps ce que j'entends c'est que ... heu Ce que j'entends c'est que au début de cette forme là il a commencé à expliquer ce qu'il faisait, Donc heu... il s'est rappelé du travail que je leur demandais il y a quelques semaines, d'expliquer où il en était hein. Là je vois qu'il a repris, il met de la communication (...). Il expliquait ce qu'il faisait en même temps. C'est-à-dire qu'il oubliait son travail d'oculomotricité et sa pensée d'accompagner le geste. Ca c'est très bien! <i>G déplace le doigt comme l'a fait Clem</i> C : Il gagne en expression G : Donc en fait y avait 3 choses en mouvement chez lui, y'avait le geste, les yeux et la parole. Donc on arrive là vers un progrès heu... Ne pas avoir de trop fortes exigences tout de suite. Ritualisation horaire</p>

.. Moments critiques de séances de psychomotricité avec des enfants (syndrome CHARGE et EA-CDP)

La chercheuse C est « à côté » (photo 1), propose, se fait expliquer certaines actions, dans une posture éthique qui est celle du respect de la demande, de la participation du professionnel, dans l'accord d'exploitation des données établies antérieurement, dans le cadre d'une recherche collaborative, co-élaborative (ensemble est élaboré le savoir pertinent). Lors de l'entretien G est très réfléchi, parle lentement, avec des phrases courtes, des mots justes énoncés. C rentre dans ce rythme, le laisse s'exprimer comme il l'entend. Les relances sont surtout des reflets ou des questions de compréhension, très peu d'hypothèses interprétatives sont alors proposées afin de ne pas interrompre G dans le parcours de ce retour réflexif.

La situation d'interaction

L'EA-CDP se déroule dans une relation duelle (photo 1), elle est nouvelle pour le professionnel. Une relation duelle, un échange dyadique, c'est sécurisant, il n'a accepté l'auto-confrontation qu'avec C. Quand on est professionnel, il faut avoir une grande confiance dans le chercheur qui interroge, avec lequel on travaille. En dehors des schèmes, il y a quelque chose de l'ordre de la relation établie avant le début de l'entretien en autoconfrontation. Cela révèle des qualités éthiques, humaines, de respect de l'autre, nécessaires pour satisfaire le désir de comprendre à côté du professionnel l'activité déployée.

La compétence essentielle de G

C demande si les enfants, si lourdement handicapés, comprennent les mots de G (photo 2). Ils comprennent un peu, surtout Clem qui parle beaucoup, explique G. Visiblement, selon G, il y a des sons qui reviennent et qui renvoient à des mots pour eux. Cette espèce de compétence essentielle que G a construite, qui lui permet ces jugements sur la particularité de chacun renvoie à des catégories qu'il a construites sur la personne des enfants, qui sont très fines, probablement beaucoup plus fines que ce qu'il peut en dire spontanément. Les questions et relances de C, qui cherche à comprendre, lui permettent d'être plus précis. Il spécifie, il dit « particularité pour Naj... » et il précise qu'en général, de manière habituelle, régulièrement, dans ce type de contexte et de circonstance, cet enfant se conduit ainsi, etc. Il s'agit alors d'éléments que nous pouvons rapprocher des composantes essentielles qui forment une sorte de théorème en actes, qui renvoient à des caractéristiques qui sont projetées sur, dans le cas présent, les enfants handicapés et qui donnent une forme de connaissance personnelle de G sur les enfants. C'est une interprétation de la chercheuse, ce n'est pas l'expression de G, mais c'est une manière de formaliser les choses, à partir de l'analyse de l'EA-CDP. L'entretien est saturé en non-dits qui sont les fondements des avis, appréciations, diagnostics très riches que mettent en œuvre constamment ces professionnels et dans lesquels sont nichées les caractéristiques des compétences des professionnels les plus efficaces. La fonction de l'EA-CDP est de mettre à jour ces fondements en suivant le rythme du professionnel. Il peut ainsi être approfondi sur certains moments par un autre EA-CDP, après accord mutuel (Numa-Bocage, 2014).

L'EA-CDP et la prise de conscience

G a exprimé en entretien informel que ce qu'il a déjà tiré de l'EA-CDP c'est que le fait de regarder le film lui a permis de prendre conscience de certaines choses (photo 2, « une chose que je n'avais pas vue ») qu'il va réutiliser en formation et qui fonctionnaient avant, mais dont il n'avait pas conscience (photo 3). L'EA-CDP a été en fait un élément facilitateur en quelque sorte, ce n'est pas une révélation absolue, mais il décide que c'est l'outil film qu'il va réutiliser pour la formation. Ce qu'il voit, ce que lui, il voit, il dit « je », il s'est dit : « je vais pouvoir le faire voir aux autres plus facilement ». Il identifie une situation pour lui et pour la transmission, il développe des ressources pour son action future et les conceptualisations pour échanger avec ses collègues. Les professionnels du centre avaient l'habitude de se filmer, mais le cadre de l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle, c'est-à-dire ce moment où on essaie de rechercher les compétences pour ensuite identifier ce qui peut-être transféré, est nouveau. Il regarde l'enregistrement cette fois-ci de manière analytique, il se pose des questions (une lecture de tous les signes, photo 2 ; on voit des choses, on a le temps, photo 3). Dans cette situation, G exprime bien qu'il comprend que la prise de conscience n'est pas facile dans l'action et qu'elle est plus facile quand il regarde le film. Il comprend que cela lui sert de s'analyser pour son activité professionnelle. De ce point de vue, il traduit une grande expertise sur la relation entre la prise de conscience et une expertise dans l'activité professionnelle. La prise de conscience fait partie de l'expertise. On a des différences considérables entre le professionnel qui voit tout de suite, qui repère tout de suite les signes que jusqu'à présent il ignorait et d'autres professionnels qui ne voient rien.

Le film et l'EA-CDP constituent ainsi un bon outil d'évaluation de la maîtrise professionnelle. La lecture que les professionnels font de leur propre activité en regardant le film est un élément de l'expertise professionnelle, qui se développe par l'utilisation de l'EA-CDP.

Place du corps et capacité à conceptualiser le ressenti et l'émotion pour la formation

G ne parle plus, il montre, fait des gestes (photo 3) et après il dit les mots : « je construis le geste pour le reconstruire pour l'enfant ». Avec d'autres psychomotriciens on retrouve cette reprise dans le geste, ils expliquent avec le geste, mais le geste prend alors le pas sur les mots qu'ils peuvent employer. Dans le cas de G, on note qu'il a le souci de chercher et de dire les mots, c'est le processus de conceptualisation tel que le définit Vergnaud. C interprète ceci comme une compétence venant de sa posture du formateur ou alors des attendus qu'il perçoit de l'analyse dans l'EA-CDP. Il s'efforce de trouver les mots justes car il faudra bien qu'il explique aux futurs formés comment il faut passer par le corps dans l'acte que fait l'enfant pour l'interpréter et conceptualiser, c'est important pour lui. Il va loin dans l'analyse quand il explique que tant que les futurs accompagnateurs n'ont pas compris cela, ils ne pourront pas aller dans l'accompagnement efficace. Il semble que G recherche la zone de développement proximale (Vygotski) avec chacun des handicapés qu'il a à accompagner, c'est cela qu'il souhaite partager en formation et ce qu'il est capable d'objectiver avec l'analyse dans l'EA-CDP.

L'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle, une ficelle de chercheuse-analyste

Dans nos recherches, nous utilisons aussi l'autoconfrontation dans l'analyse de pratiques des enseignants. Notre but est alors d'identifier les processus psychiques qui président aux actions et choix faits par les enseignants et formateurs dans le cours de leur action d'enseignement ou de formation. Quelle(s) compétence(s) de l'enseignant pour favoriser l'apprentissage professionnel chez l'étudiant ? Quel dispositif de formation possible (recherche d'une ingénierie de formation) ? Quelle analyse de pratiques et pourquoi, pour quoi (Numa-Bocage, 2008) ? Les pratiques d'enseignement et de formation sont très complexes, car l'activité des professionnels porte sur l'activité de raisonnement d'autrui (représentations, logiques, inférences, connaissances, savoir-faire...), sur l'interaction avec des personnes prises en considération dans leur globalité ou dans toutes leurs dimensions (affectives, cognitives, sociales). Les objets des interactions sont constitués et/ou en développement (savoirs structurés ou en développement, connaissances, compétences...). Les controverses professionnelles se sont engagées et ont permis d'identifier des concepts pragmatiques. En nous appuyant sur la distinction que propose Rabardel entre artefact et instrument, il apparaît que le retour réflexif sur notre pratique de chercheuse nous permet d'identifier un artefact (l'EA-CDP) devenu instrument pour l'analyse de l'activité. En quoi l'utilisation de cette méthode est-elle une ficelle pour la chercheuse ? En nous interrogeant sur la valeur heuristique de cette méthode pour la démarche d'analyse, nous avons dégagé que les étapes de l'analyse avec l'EA-CDP sont :

- Un enregistrement (vidéo 1) d'une première séance de travail, nous demandons au professionnel de travailler comme d'habitude, sans parler. Cela permet d'identifier la partie visible du travail (une succession d'opérations, le rythme, la position du regard, la place relative du professionnel...). C complète sa connaissance du domaine relatif à l'activité professionnelle, les caractéristiques de la tâche, les enjeux du travail, les caractéristiques des objets de l'attention du professionnel.
- Un enregistrement d'une autoconfrontation (EA-CDP) du professionnel avec C pour identifier les moments critiques qui sont ensuite montés (vidéo 2). L'EA-CDP recentre l'intérêt sur l'observation. Une ébauche d'instruction au sosie est possible : « Si vous aviez des conseils importants à donner à quelqu'un qui veut faire... »
- Une analyse qualitative de contenu des interactions durant cette séance d'EA-CDP a été réalisée à partir de la vidéo (2). Analyse de l'activité en situation, auprès et avec des professionnels reconnus et compétents : Comment et sur quoi s'exerce leur raisonnement ? Où se situe leur expertise ? Les questions qu'elles soient des questions reflètes ou de reformulation par rapport aux décisions prises, aux hésitations, visent à mettre à jour les règles d'action et les buts des professionnels.
- Identifier les moments critiques de cette activité professionnelle et les éléments de leur spécificité pour la formation : Quelles sont les conditions de l'action efficace ? Quels sont les niveaux et les difficultés de maîtrise des raisonnements pour cette action ? Quelles sont les logiques d'action et les compétences sous-jacentes intéressantes pour le collectif ?

La ficelle identifiée ici est le processus d'instrumentation du concept de schème, pour mener l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle. Le concept de schème est un instrument psychologique pour C, il guide, dans un détour conceptuel, les relances, questions ou interventions lors de l'EA-CDP. Dans ce type d'entretien, il s'agit d'être à l'écoute du professionnel pour identifier les gestes déterminants, fondamentaux (au sens où ils concourent à la réussite de l'action) dans l'activité du professionnel. Ainsi l'instrument psychologique qui guide les interventions de l'analyste pendant l'entretien est constitué des composantes analytiques du schème. Pastré (1999) explique que ce n'est qu'après coup, que les opérateurs peuvent découvrir la logique de leurs actions, le déroulement des faits, par le retour réflexif, lors de la phase de débriefing qui suit la réalisation de l'action. D'où l'intérêt de l'image, l'une des formes de trace observable et analysable de l'activité (Beguin et Cerf, 2004 ; Amalberti et al. 1999). Ce retour sur ces traces permet l'analyse du comportement du professionnel et des paramètres de la situation. On peut émettre des hypothèses que les médiations ou détours conceptuels conduisent à les développer en des conceptualisations pour parler sur son activité et pour la développer à travers les prises de conscience. L'analyste propose des situations problèmes en repérant dans les explications du professionnel des points de discussion ou des contradictions et en les lui soumettant, c'est l'entrée dans le détour conceptuel. On relève et discute les discordances dans le discours. L'utilisation de l'image permet de s'arrêter, de revenir pour expliciter et permet de passer à un autre niveau de compréhension. Il y a clarification progressive de ce qui organise et guide l'action du professionnel. Il s'agit d'explorer et de mieux éclairer la complexité du travail du professionnel à travers les explications et significations qu'il en donne lui-même.

Discussion

Dans notre démarche d'autoconfrontation à visée de didactique professionnelle nous envisageons différents temps qui pourraient correspondre à différentes autoconfrontations avec le même professionnel. Lors d'un premier entretien, dans une recherche exploratoire, la fonction de l'analyse est surtout d'identifier les moments critiques dans l'action du professionnel qui favorisent sa réussite. Pour cela, le concours du professionnel est déterminant. C'est en identifiant « ce » qui est important pour lui, avec son concours, que l'analyste parvient à approcher ce « ce ». L'EA-CDP est comme une quête menée à deux à travers les méandres des significations attribuées aux actions identifiées par l'un (le professionnel) et l'autre (l'analyste).

De nombreux détours conceptuels étayent cette activité dialogique entre le professionnel et l'analyste. Les solutions intermédiaires construites par l'analyste sont des hypothèses proposées au professionnel pour la détermination des composantes de son schème. Il existe un décalage entre l'observé et l'interprété, entre les interprétations du professionnel et celles de l'analyste. La confrontation entre les deux est source de partage de significations qui conduit à de nouvelles conceptualisations. Nous discutons de « ce qui pose problème », c'est-à-dire l'écart entre ce qu'il devait faire et ce qu'il fait, qu'il est amené à exprimer, à expliquer (les différents buts) ; les connaissances sous-jacentes, dans le respect de la personne du professionnel, émergent. C'est lui qui a la main sur les moments importants et sur les images sur lesquelles porte la discussion. L'analyste n'impose rien.

L'importance accordée par le professionnel à ces moments centre l'essentiel des approfondissements sur la compréhension de l'action elle-même. Cette activité d'interaction est organisée par la recherche des invariants (opérateurs, de situation, de contexte ou autres). Pour parvenir à l'efficacité de cette quête, quelques questions peuvent être prévues, elles portent sur les opérations mobilisées et déterminantes pour l'action observable. Le troisième temps de l'EA-CDP après le détour conceptuel est le temps de l'institutionnalisation. C'est-à-dire le moment où l'analyste propose des termes, expression, mécanismes, processus identifiés pendant les échanges comme des éléments de l'activité professionnelle étudiée. Il s'agit d'avoir l'approbation du professionnel, c'est la fin du processus de partage de significations. L'approbation du professionnel est un indice pour l'analyste de la validité de son hypothèse. C'est aussi une étape de l'approfondissement par la mise en confrontation du résultat avec un autre moment observé. Et ainsi de suite, c'est un processus qui se prolonge jusqu'à la fin de la séance visionnée, avec l'accord du professionnel et en fonction des termes du contrat entre le professionnel et l'analyste. Ce processus itératif induit du développement. Une approche anthropologique du rapport à soi qui évolue permettrait sans doute d'apporter des interprétations complémentaires que nous ne pouvons présenter dans le cadre de cet écrit, mais à travers l'approche narrative et la proposition philosophique de Ricoeur (1990) considérant la place de l'autre dans la constitution de l'identité professionnelle lors des échanges pendant l'EA-CDP.

Conclusion

L'EA-CDP est un type d'entretien qui vise à actualiser les compétences incorporées dans une pratique. La ficelle est le modèle théorique qui guide l'interaction lors de l'analyse. Il s'agit donc d'une méthodologie d'observation pour la recherche et pour l'analyse : description, analyse, discussion de « ce qui pose problème » avec la participation des professionnels. Dans l'après-coup, les opérateurs découvrent la logique de leurs actions, le déroulement des faits, par le retour réflexif, lors de la phase de débriefing avec le support du film. Avec l'aide de la chercheuse en position d'analyste, le professionnel analyse ses actions et les paramètres de la situation.

Ce que nous pouvons retenir de l'autoconfrontation en didactique professionnelle est que le rôle de l'analyste, de la chercheuse est de poser les questions qui vont favoriser la mise en mots des connaissances qui guident l'action du professionnel : ce qu'il prend en compte, comment il le fait et les raisons qu'il a de le faire, les significations qui sont sous-jacentes à ces actions. Ce questionnement favorise, par la mise en mots, la prise de conscience par le professionnel de ses modes de fonctionnement, ses possibilités d'action, ses schèmes. Ce questionnement est structuré par les composantes du schème et se déroule dans une atmosphère de confiance mutuelle et d'éthique.

Tout n'est pas simple et d'autres questions se posent encore : comment questionner dans l'AC pour favoriser les prises de conscience ? Une situation apportant pour le professionnel de la nouveauté peut faciliter la mise à jour de compétences bien incorporées. Quelle forme de contractualisation pour établir et maintenir la confiance (engagement des professionnels, durée de l'expérimentation...) ?

Bibliographie

- Astier, P. (2005). Analyser le travail en vue de la formation. *Cahier du CUEEP*, 56, 7-
- Caens-Martin, S. (2005). Concevoir un simulateur pour apprendre à gérer un système vivant à des fins de production : la taille de la vigne. Dans P. Pastré (Dir.). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, (p. 81-106). Toulouse : Octarès.
- Maubant, P. et Vinatier, I. (2018). Le repérage des trajectoires d'activité dans les métiers de l'humain. Quelles analyses ? *Phronesis*, 7 (2), 1-3.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23, 55-70.
- Numa-Bocage, L. (2008). Analyse de pratique en formation initiale des maîtres, dimension pragmatique et approche épistémologique. *Revue Carrefours de l'éducation*, 26, 139-152.
- Numa-Bocage, L. (2014). De l'observation comme instrument psychologique pour le chercheur et l'enseignant. *Recherches en éducation*, 19, 40-51.
- Numa-Bocage, L. (2015). Entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire : le concept de la médiation didactique. *Le français aujourd'hui*, 188, 53-61.
- Numa-Bocage, L. (2016) Inclusion scolaire, travail collaboratif et temporalités dans les relations entre un CMPP et un lycée professionnel en France. *Education Sciences & Society*, 80 (1), 49-63.
- Numa-Bocage, L. (2017). Inclusion scolaire et concept pragmatique de « gestion des compétences » du responsable d'établissement scolaire : l'exemple d'un lycée professionnel. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci, et J.-C. Kalubi (Dir.). *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels*, (pp. 131-149). Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Numa-Bocage, L. et Bajolle, F. (2018). Éducation thérapeutique du jeune patient, domaine spécifique de l'ETP et évolution du métier d'infirmière. *Phronesis*, 7 (2), 45-54.

- Numa-Bocage, L., Hoppenot, P. et Al-Johani, A. (2017). L'accompagnement personnalisé en lycée comme aide à l'apprentissage et à l'évolution des pratiques enseignantes pour une inclusion scolaire effective. Dans P. Tremblay, S. Kahn (Dir.). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*, (pp. 39-55). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf
- Pastré, P. (2011) *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Trouche, L. (2005). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques. Actes de l'Université d'été de Saint-Flour. Le calcul sous toutes ses formes. St Flour, du 22 au 27 août 2005. Inspection générale de mathématiques, Saint-Flour. Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01559831>
- Vergnaud, G. (1995). « Introduction », *Performances humaines et techniques*, 75-76, 7-12.
- Vergnaud, G. (2004) – Didactique professionnelle et didactique des disciplines. Dans Les archives de l'audiovisuel de la recherche en sciences humaines et sociales. Entretien enregistré le lundi 22 novembre 2004 sur <http://www.semioweb.msh-paris.fr>. Disponible sur <http://www.archivesaudiovisuelles.fr/413/>