



HAL
open science

LA PHOTOGRAPHIE ADRESSÉE, COMME MÉTHODE INDIRECTE D'ACCÈS À L'EXPÉRIENCE DU PROFESSIONNEL

Christine Felix, Jean-Claude Mouton

► **To cite this version:**

Christine Felix, Jean-Claude Mouton. LA PHOTOGRAPHIE ADRESSÉE, COMME MÉTHODE INDIRECTE D'ACCÈS À L'EXPÉRIENCE DU PROFESSIONNEL. *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*, 2019, 18. hal-02477432

HAL Id: hal-02477432

<https://amu.hal.science/hal-02477432>

Submitted on 13 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

LA PHOTOGRAPHIE ADRESSÉE, COMME MÉTHODE INDIRECTE D'ACCÈS À L'EXPÉRIENCE DU PROFESSIONNEL

*Christine Félix,
Maître de Conférences
Aix Marseille Univ, ADEF, Marseille, France*

*Jean-Claude Mouton,
Chercheur associé
Aix Marseille Univ, ADEF, Marseille, France*

RÉSUMÉ

Nous présentons les principales caractéristiques d'une méthode, «la photographie adressée», comme réponse possible à des enjeux méthodologiques de l'analyse de l'activité des adultes en formation. Nous nous intéresserons à la manière dont cette méthode vient s'inscrire dans le cadre d'une ingénierie de formation ancrée sur les principes d'une méthodologie indirecte au service de la formation professionnelle, inspirée des travaux de l'ergonomie et de la clinique de l'activité.

Dans le souci d'articuler travail, formation et recherche, nous chercherons à montrer en quoi et comment cette méthode 1) engage l'analyse de l'activité de professionnels à des fins de formation et 2) renouvelle des questions théoriques et méthodologiques capables de faire émerger le réel du travail en formation et contribuant, ainsi, à repenser la formation initiale et continue.

MOTS CLÉS

Photographie adressée ; méthodes indirectes ; analyse de l'activité ; développement de l'expérience ; formation.

INTRODUCTION

■ L'analyse de l'activité de travail comme méthode et contenu de la formation professionnelle est une préoccupation ancienne de l'équipe d'ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation¹.

Dans le souci d'articuler travail, formation et recherche, selon la perspective d'une ergonomie de l'activité, cette équipe s'efforce d'introduire les méthodologies et méthodes utilisées lors des travaux de recherche qu'elle conduit (co-analyse de l'activité de travail, autoconfrontation, instruction au sosie) dans la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs d'adultes. Précisons la distinction que nous faisons dans ce qui suit entre méthodologie et méthode, nous parlerons d'un cadre méthodologique qui peut s'actualiser dans une ou plusieurs méthodes.

La tradition de l'ergonomie de langue française dans laquelle s'inscrit l'ergonomie ?? de s'appuie sur les distinctions classiques entre travail prescrit / travail réalisé et tâche/activité. Le point de vue adopté ici se réfère à une ergonomie centrée sur l'activité et non sur la tâche.

L'activité est le siège de tensions, de conflits, des contradictions que le sujet entretient avec lui-même et avec les autres traitant du même objet mais aussi de compromis nécessaires entre ce que l'on lui demande de faire (prescrit) et ce qu'il fait (réalisé). Elle est aussi le domaine de la motivation, de l'émotion, de l'affectivité. Elle porte les arbitrages qui sont faits en laissant de côté nombre de possibilités d'actions qui resteront « non réalisées » : « *Le comportement tel qu'il est réalisé n'est qu'une infime part de ce qui est possible.* » (Vygotsky, 1925/1994, p.41).

L'activité n'est pas réductible à la tâche réalisée, elle est plus que ça. Le réalisé n'est pas le réel, le réel ne se résume pas aux conditions externes. Comme le dit Clot (1999, p.94) : « *Le réel c'est la modification de ces conditions par le sujet et non pas ces conditions elles-mêmes. Ce n'est pas un environnement mais un milieu d'action délimité par les initiatives que le sujet prend seul ou avec d'autres dans des conditions qui ne sont pas pour autant fixés par lui.* ».

L'activité est toujours adressée, elle s'inscrit dans un système (Engeström, 1987) associant un sujet, un objet, des artefacts, un collectif de travail, des règles et une division du travail. L'activité adressée constitue notre unité d'analyse. Elle médiatise, en formation initiale et continue des enseignants et des formateurs, les rapports aux prescriptions des textes officiels, à l'institution de formation, à la tâche, aux autres qui réalisent la même tâche (stagiaires, les autres

¹ ERGAPE

formateurs d'adultes), à soi-même. Mais cette activité est aussi « médiée » par des outils propres au métier.

Dans cette perspective notre intervention en formation initiale et continue se structure à partir de l'analyse de l'activité de travail et nécessite de pouvoir exploiter des traces de cette activité et de l'expérience vécue par les formés.

LE CHOIX D'UNE MÉTHODOLOGIE INDIRECTE EN FORMATION POUR ACCÉDER À L'EXPÉRIENCE

Les ergonomes savent que l'expérience est tout aussi opaque pour l'acteur que pour l'observateur; elle ne peut se réduire à l'observation du fonctionnement de l'opérateur ni même au discours spontané de ce dernier sur son activité. Le sujet, lorsqu'il est questionné dans son récit, calque ce qu'il dit de ce qu'il fait sur ce qu'il y a à faire (Daniellou et Garrigou, 1995). Ainsi, le questionnement, à travers l'entretien ne permet pas d'accéder à l'expérience, sauf à « *croire que le tête à tête avec le réel est possible* » (Clot, 1999). D'autres options méthodologiques considèrent que ce qui s'est réalisé n'est qu'une infime part de ce qui s'est joué.

Renvoyant dos à dos les approches subjectivistes et objectivistes, Vygotski (1927 / 1999) en tire comme conséquence méthodologique que l'introspection comme moyen d'accès direct à l'expérience doit être exclue. C'est l'interprétation des traces laissées par l'objet d'étude avec tous les risques qu'elle comporte qui va permettre d'en faire une ressource pour la formation. Par conséquent, en suivant cet auteur, il faut renoncer à l'illusion d'un accès à l'expérience vécue argumentant que les moyens utilisés pour accéder à cette expérience vont inévitablement la modifier. Par contre, il est intéressant de mobiliser la capacité que la conscience humaine a de se rendre compte, d'avoir à sa disposition les expériences vécues comme déclencheurs potentiels d'autres expériences « *la conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues, exactement de la même façon que les expériences vécues sont simplement les expériences vécues des objets* » (Vygotski, 1925/1994, p.42). Prendre conscience ce n'est pas accéder à son vécu passé tel quel, sans altération, disponible mais plutôt à en récupérer les traces pour le faire vivre à nouveau, tout en intégrant les caractéristiques du présent. En insistant sur cette capacité à rendre compte à soi-même et aux autres d'un vécu qui rend ce dernier de plus en plus conscient en terme d'émotions traduites en mots, Vygotski pose du même coup le problème de la méthodologie utilisée pour accéder à l'expérience du sujet : « *Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes par rapport à nous-mêmes les mêmes que les autres par rapport à nous. Je me connais seulement dans la mesure où je suis un autre pour*

moi, c'est à dire où je peux percevoir à nouveau mes propres réflexes en tant que de nouveaux excitants » (Vygotski, 1925/1994, p.47).

Il faut de plus ajouter que la conscience est sélective, elle filtre les informations venant de l'extérieur. Devant la quantité immense de sollicitations, de stimulations du monde extérieur elle préserve le psychisme, lui évite d'être submergé, dépassé en permettant de sélectionner des fragments stables de réalité susceptibles de permettre au sujet une salutaire détermination. Récupérer toutes les informations ne servirait à rien, le psychisme ne pourrait toutes les traiter simultanément : « *un œil qui verrait tout, pour cette raison précisément ne verrait rien* » (Vygotski, 1999, p.167). Mais ce qui paraît être une défense est en réalité l'occasion pour le sujet, au travers de cette « *partialité subjective* » (Clot, 2003, p.17), d'orienter ses choix, de se libérer des situations concrètes.

Ce sont sur ces fondements théoriques que s'appuie une méthodologie susceptible de créer les conditions permettant au sujet de récupérer les traces de son activité passée, non pas par une sorte de répétition mais plutôt par une reprise de son activité dans une autre activité comme moyen de créer "un écho".

La méthode dite de l'autoconfrontation consistant à confronter un professionnel aux vidéos de son activité de travail est utilisée par plusieurs courants de recherche avec, cependant, des différences relatives à leurs présupposés théoriques. L'équipe ERGAPE revendique depuis ses débuts des modalités d'intervention en milieu de travail relevant de méthodologies indirectes, comme notamment le cadre méthodologique de l'autoconfrontation. Dans cette perspective ouverte et en nous appuyant sur les travaux de Vygotski (1999), Clot (1999), Clot et Faïta (2000), Faïta et Viera (2003), nous avons opté en formation pour le cadre méthodologique de la photographie adressée, susceptible de permettre de redoubler l'expérience du formé en mobilisant plusieurs contextes.

Avec cette possibilité pour le formé de délimiter par la photographie le réel de son activité de travail, nous verrons plus avant l'actualisation en formation de cette démarche et ses effets sur le développement de l'expérience.

PROVOQUER ET ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT DE L'EXPÉRIENCE

En effet, le but sous-jacent poursuivi est de provoquer et d'accompagner le développement de l'expérience individuelle et collective. Le développement est à comprendre ici comme une transformation jamais certaine, toujours imprévisible de ce qui a été vécu par le formé dans son activité de travail pour tenter d'en faire quelque chose d'autre susceptible de lui faire gagner en pouvoir d'agir dans son milieu de travail. Le défi pour le formateur est de permettre d'élargir le

pouvoir d'agir des formés en s'appuyant sur le groupe pour développer de nouveaux objets, de nouveaux destinataires, de nouveaux instruments.

C'est l'occasion pour chacun des formés au travers des controverses qui vont survenir à propos des traces de leur activité de travail apportées, en présentiel, de percevoir et de penser les choses autrement.

Dans la voie ouverte par Vygotski à propos des méthodes indirectes, l'autoconfrontation est susceptible de redoubler l'expérience du sujet dans un autre contexte. Celle-ci n'est pas saisie directement mais elle est sollicitée par le truchement d'un retour sur l'action réalisée (le formé commente et explique la photographie réalisée et proposée par lui) dans le cadre d'un débat entre des pairs et un formateur dont le rôle est de susciter de la controverse professionnelle.

Dans ces conditions, il ne s'agit nullement de remettre en question l'usage de la vidéo ni même de minimiser le rôle qu'elle a joué et continue de jouer dans la question de la formalisation des processus d'apprentissage et de développement engendrés par l'analyse de l'activité de travail. Pour autant, elle comporte de nombreuses contraintes et un long travail de reconstruction (temps et espaces de l'alternance, matériels, mise en forme des extraits vidéos, etc.) qui nous invitent à reconsidérer la question de l'efficacité au regard du temps disponible pour le module de formation et du nombre de formés engagés dans le groupe. Le visionnage des extraits retenus par chacun des formés et la mise en discussion nécessitent beaucoup de temps. De plus, le montage des extraits des vidéos servant de support à la co-analyse des situations de travail proposées nécessitent l'aide de services compétents pas toujours disponibles ou bien un important travail de préparation du formateur. Par contre, les artefacts numériques à disposition aujourd'hui (smartphones, tablettes numériques, selfie, go-pro, ...) et leur utilisation offrent et facilitent la possibilité de fixer en une image un "espace-temps du travail" significatif pour le professionnel.

Toutefois, si les processus en jeu ont été étudiés pour le cadre méthodologique de l'autoconfrontation (Faïta et Viera, 2003), nous en sommes au stade des hypothèses relativement à ceux en jeu avec la photographie adressée et au début d'une évaluation de son efficacité en formation initiale et continue des enseignants et des formateurs.

LA PHOTOGRAPHIE ADRESSÉE EN FORMATION DES ADULTES

Nous évoquons ici le cas d'une formation organisée par l'ESPE², adressée à une quinzaine de lauréats d'un concours réservé pour l'accès au corps des

² Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

professeurs certifiés qui exercent, pour la plupart d'entre eux depuis plusieurs années déjà, le métier de formateur ou de coordonnateur ou encore de conseiller en formation, au sein de différents instituts de formation professionnelle tels que les GRETA³, les MLDS⁴, les CFA⁵, etc. Cette formation se déroule sur 6 séances de 6 heures chacune (de novembre à mai), espacées les unes des autres de 5 semaines environ.

La proposition méthodologique repose sur différentes phases dont voici les principales :

- La consigne adressée aux professionnels en formation à l'ESPE par le formateur,
- L'adressage, par le professionnel en formation, d'une photographie de son poste de travail au groupe (pairs et formateur),
- Un temps d'autoconfrontation du professionnel aux traces de son activité, devant le collectif de pairs, médiée par une photographie adressée et suivi d'un temps de discussion collective,
- Un temps d'écriture à partir de l'enregistrement de l'autoconfrontation et des réactions des pairs, suivi d'un temps de discussion collective sur cette restitution écrite.

CONSIGNE ET CHOIX D'UNE PHOTOGRAPHIE ADRESSÉE

Nous faisons l'hypothèse qu'exiger de photographier son poste de travail (Montmollin, 1995) influence le recueil de l'expérience professionnelle. En effet, il s'agit de faire porter la séquence de formation sur une situation de travail délimitée dans le temps et dans l'espace plutôt que sur l'ensemble des tâches à accomplir par le professionnel. Lors de la première séance, il reçoit la consigne suivante :

« Vous ferez une photographie de votre poste de travail qui illustre, selon vous, une ou plusieurs difficultés de votre métier et que vous adresserez, lors de la séance suivante, au formateur/chercheur ainsi qu'au collectif de pairs en formation avec vous à l'ESPE. »

Cette consigne suppose quelques *précisions* que le formateur peut être amené à formuler lors d'une première séance avec le public en formation. C'est le cas par exemple pour ceux qui voudraient faire un selfie sur leur poste de travail, leur présence sur l'image est porteuse de signification qui peuvent brouiller l'intention initiale.

AUTOCONFRONTATION ET RÉACTION DES PAIRS

³ Groupement d'ETablissements

⁴ Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire

⁵ Centre de Formation d'Apprentis

Garant du cadre méthodologie, le formateur conduit l'entretien avec chacun des professionnels en formation, après avoir engagé le sujet par une phrase inachevée du type : « *Tu nous as adressé cette photographie de ton poste de travail,* » laissant ainsi toute latitude au professionnel de produire, à partir de la photographie projetée, un récit interprétatif où s'entremêle un dialogue avec lui-même mais aussi, et surtout, avec les autres.

Afin de faciliter cette confrontation, le formateur peut être amené à demander au sujet de préciser le contexte de la situation photographiée puis de décrire les éléments présents sur cette image fixe. Ici, sous l'influence du questionnement, le discours change d'adresse, d'abord dirigé vers le sujet lui-même puis vers le formateur et enfin repris et transformé lorsque ses pairs réagissent en devenant les destinataires.

Cet entretien dure une trentaine de minutes, le dialogue est enregistré et remis au professionnel à la fin de l'exercice.

ÉCOUTE ET ÉCRITURE À PARTIR DE L'ENREGISTREMENT

Comme dans le cadre de l'instruction au sosie, la photographie adressée se poursuit par un exercice d'écriture à partir de la consigne suivante :

« Il s'agit de retenir un passage ayant tout autant suscité surprises, étonnements, interrogations qu'un passage vous ayant conforté dans ce qui vous paraît particulièrement significatif des dimensions des métiers de la formation (formateurs/coordonnateur /conseiller en formation) à interroger entre pairs. Vous transcrirez et commenterez ce passage puis l'adresserez à vos collègues pour la prochaine séance ».

Cette nouvelle phase d'énonciation ne se limite pas à rendre compte des modalités concrètes de réalisation de l'activité mais, comme précédemment, et grâce à cette nouvelle phase d'écoute de son propre discours et celui de ses pairs, le professionnel en formation peut « potentiellement réévaluer ses choix énonciatifs et introduire différents angles de vue sur ses modalités d'engagement dans l'action » (Bournel-Bosson, 2006). Rappelons ici que l'activité dialogique étant considérée comme une activité dirigée dans laquelle le langage, n'est pas seulement un moyen d'expliquer ce que fait le professionnel, mais bien comme un moyen de penser et d'agir.

Dans cette phase, le professionnel n'est pas seul ; il est habité par des voix multiples, la sienne, celle du formateur enseignant-chercheur, celles de ses pairs en formation avec lui à l'ESPE, plus largement celles des autres qui ont le même objet de travail et de préoccupation, mais également les voix des métier(s) de la formation et plus largement encore, celle de la formation elle-même.

ILLUSTRATION EMPIRIQUE : LE CAS DU « BUREAU ENCOMBRÉ »

Nous illustrons nos propositions méthodologiques à travers la photographie qu'Isabel, formatrice à la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire - MLDS- implantée dans un lycée professionnel de la région marseillaise, adressée à ses pairs et au formateur, enseignant-chercheur (photographie Annexe 1).

À travers quelques extraits choisis par Isabel, les énoncés mis en forme dans les encadrés ci-dessous rendent compte d'un retour sur l'expérience de sa confrontation à sa photographie, au cours des quatre phases définies ci-dessus. Ils portent, à la fois, sur la description et l'interprétation qu'Isabel opère de son activité d'analyse. C'est en ce sens qu'il s'agit, entre autres choses, d'une méthodologie indirecte.

Le premier encadré représente un passage retenu par Isabel lors de la phase d'autoconfrontation, suivi d'un deuxième encadré relatant une partie des échanges avec le collectif de pairs à propos de la photographie qu'elle a adressée et des interprétations qu'elle en fait. Le troisième et le quatrième encadré correspondent à un passage d'analyse rédigé par Isabel, cinq semaines après le premier temps de confrontation et adressé, de nouveau au collectif de pairs, qui réagit dans le dernier encadré.

Précisons que pour satisfaire aux contraintes éditoriales⁶ de cet article, nous avons dû réduire les extraits sélectionnés par Isabelle (nous soulignons en gras les passages que nous mobilisons pour l'analyse des enjeux méthodologiques proposés dans cette formation d'adultes).

BUREAU ENCOMBRÉ/BUREAU LISSE



*Isabel : Alors on dit de moi que je suis quelqu'un d'organisée, de perfectionniste et pourtant **moi dans cette photo même si tout semble bien calé et organisé** // // ça je suis toujours frustrée en fait, en fin de journée, de quitter mon poste de travail parce qu'il reste toujours des tas de fiches qui traînent sur le bureau [description par Isabel de la multitude de tâches qu'impliquent le traitement de ces fiches, au bureau comme à la maison...] **parce que là ça se voit peut-être pas très bien mais** il y a au moins une vingtaine de fiches, ce*

⁶ Les coupures opérées par les auteurs de l'article sont signalées par [...] ; les silences courts par / ; les silences longs par //

qui veut dire qu'il y a à peu près vingt situations qui sont en cours et je préfère les laisser sur le bureau car j'ai peur d'oublier de/de faire des choses [...nouvelle description par Isabel des tâches qu'impliquent le traitement de ces choses...]. C'est vrai que dans la journée alors **même si, comme ça, ça se voit pas**, c'est un vrai bazar

C : D'accord

Isabel : //Voilà, c'est-à-dire que **le poste de travail tel qu'on le voit là** il est complètement encombré et c'est vrai que tout le matériel multimédia qui peut être présent sur la photo heu // [description par Isabel des tâches et des outils supposés l'aider à faire face à la multitude de tâches qui lui incombent] mais c'est vrai qu'un jour j'aimerais pouvoir quitter mon bureau et avoir comme le bureau de ma collègue, par exemple, à côté, un bureau lisse, voilà je me dis tiens j'ai rempli toutes mes fonctions toutes mes tâches (rires du collectif de pairs) et pourtant je pense que **tous mes camarades ici vont se reconnaître peut-être dans ce bureau** mais voilà quand on quitte le bureau le soir ben, en fait, on a encore toute la charge de travail //on a un bureau qui n'est pas libéré pas comme le bureau qu'on voit en face // un bureau lisse [...]

C : [...] et ce bureau

Isabel : [...]

C : et l'autre bureau ?

Isabel : Elle a su régler sa propre situation // voilà

C : Tu peux nous en dire plus ?

Isabel : Ben, c'est-à-dire que puisqu'avant elle était formatrice et elle avait des fonctions de coordonnatrice officiellement, moi j'étais formatrice avec des fonctions de coordonnatrice officieusement et que cette année elle a demandé à passer au statut de coordonnatrice à temps plein et moi, je l'ai poussée aussi vers ça parce que je voulais qu'il y ait une vraie différenciation entre mes missions et les siennes. Voilà, je tiens à préciser qu'on s'entend très bien malgré tout, que ce n'est pas du tout une question de personne, c'est vraiment une question de missions. Et je me suis dis, tiens, c'est le moment, ou l'année, où je suis en phase de titularisation de façon à m'affirmer et vraiment à marquer quelque part entre guillemets mon territoire, en disant voilà/moi, j'ai des fonctions qui sont précises et les siennes le sont également //alors que mes supérieurs hiérarchiques le savent //ils le savent encore aujourd'hui, je suis la seule formatrice au niveau académique, **je le dis devant mes camarades qui le savent**, à cumuler autant de fonctions et depuis douze ans

C : Et donc tu es en attente de quelque chose ?

Isabel : Non, je ne le suis plus du tout. Le concours m'a apaisée //

LE COLLECTIF DE PAIR RÉAGIT AUX PROPOS D'ISABEL

Denis : Je sens que tu ne mets pas vraiment en concurrence les deux postes, coordo et formateur...je pense que tu penses que c'est aussi gratifiant d'un côté comme d'un autre...mais est-ce que toi tu aurais aimé être nommée

coordinatrice

Isabel : Non // on me l'a proposé mais j'ai refusé //

Denis : D'accord

Isabel : // je ne veux pas être coordonnatrice mais il n'empêche que j'aimerais plus de lisibilité et c'est ce qu'on fait aujourd'hui depuis ces deux séances de formation // ce qui me manque au sein de ce service et pour lequel je me bats quand même // on en a déjà discuté je souhaite plus de lisibilité [...] quelles sont les compétences d'un formateur et j'irai même plus loin quelles sont les **responsabilités d'un coordonnateur et celles d'un formateur** et c'est vrai que quand je gère les deux dispositifs, au quotidien, le formateur a des missions, des responsabilités qui sont vraiment énormes //

Denis : hum //

Plusieurs personnes en même temps : (inaudible) [...]

Isabel : Ma responsable académique en début d'année scolaire, quand elle est venue présenter la nouvelle mouture [...] alors je lui ai dit « attend, j'ai déjà en flux plus de 67 élèves sur un dispositif // elle me répond : tu n'as qu'à passer à 30 » // moi je travaille sur le l'humain tout de même. Moi, je me vois mal //voir arriver un petit décrocheur et lui dire : je suis désolée, tu es le 31ème ///et ce jour-là, tout de même pour l'ironie de l'histoire et pourquoi je demande un cadrage, elle est venue me présenter un dispositif qui fonctionne sur Marseille **avec 15 élèves ! Et moi chaque année j'en ai plus de 120** à moi toute seule !

SE RÉÉCOUTER ET PRENDRE CONSCIENCE

[...] **ce type d'exercice** provoque la mise en exergue d'**une autre situation-problème, en décalé**, celle que je n'ai pas choisie, celle où je ne veux pas aller mais vers laquelle mon interlocutrice me pousse doucement, irrémédiablement. Ces deux situations-problèmes sont symbolisées sur la photographie par **deux plans différents** : le premier plan où l'on voit mon bureau encombré et, en décalé, en arrière-plan, un autre bureau qui est dégagé [...].

Au cours de l'échange (30'), j'évoque le moment où ma supérieure hiérarchique me demande de diviser par deux l'effectif-élèves que je dois prendre en charge cette année et **l'émoi que cela provoque en moi** car elle a touché de plein fouet mon identité professionnelle personnelle : **mon sens du devoir** me pousse à répondre aux besoins de « tous » les élèves décrocheurs qui viendraient me voir en entretien. On en revient donc à ma situation-problème du départ : un bureau toujours encombré de fiches car je ne peux, je ne sais pas refuser de traiter une situation (ce qui explique la « poursuite » de mon travail à la maison). **Cet exercice de prise de recul me fait prendre conscience** que je ne sais pas comment créer des limites à mon activité. Mais dans mon contexte de travail très particulier, est-ce à moi de le faire ou à mes supérieurs ? D'où ma frustration [...]

Le fait de dire que ma collègue « a su régler sa propre situation » sous-entend que je n'ai pas réglé la mienne, je reçois le questionnement de mon

interlocutrice **sans être déstabilisée au départ** mais elle me pousse dans mes retranchements, dans l'implicite, puisqu'elle fait des aller-retours avec la même question (« je m'excuse d'insister... »). **J'essaie de contrôler mon discours** mais **peu à peu je cherche mes mots car je suis prise dans un dilemme** : le besoin de dire ma perception de ma réalité professionnelle [...] Or, **ce que je n'arrive pas à dire clairement** c'est que j'ai « absorbé » la charge de travail (de formatrice) de ma collègue en plus de la mienne depuis qu'elle est devenue coordonnatrice. J'insiste donc sur la charge de travail qui me revient et qui correspond à la gestion de « 83 élèves », c'est en tous cas de cette façon assez réductrice que je l'exprime alors même que mes missions ne se réduisent pas au DAQ et au MODAC, mais à aucun moment je ne le précise. [...]

Le fait de vouloir faire une distinction à tout prix entre le statut de formatrice et le statut de coordonnatrice est, inconsciemment, **je m'en rends compte à travers cet exercice**, la seule solution que j'ai trouvée pour affirmer mon identité professionnelle personnelle. [...]

LE COLLECTIF DE PAIRS RÉAGIT AUX ÉCRITS D'ISABEL

Denis : Oui, je voudrais tout de même préciser que // quand on devient coordonnateur, ce n'est pas notre statut qui change c'est-à-dire que je n'ai pas eu d'avenant à mon contrat de travail disant que j'étais coordonnateur. Je suis formateur aujourd'hui. Je n'ai **aucune différence de statut** avec les formateurs // c'est simplement qu'on nous dit que votre mission à partir d'aujourd'hui cela ne sera plus de gérer matériellement les groupes, les élèves dans les établissements mais au contraire // d'aider justement les formateurs qui sont sur le terrain à travailler

Marion : (lui coupant la parole) aucun lien hiérarchique ? Il y a des endroits où le coordo est l'entraîneur..., le coach et d'autres qui disent « je suis ton chef et tu dois faire comme ça ! » mais je vous le demande, **c'est écrit où ça**, c'est quoi ? [...] quelle est la position du Rectorat là-dessus ? **On n'en sait rien !** donc chacun [...]

[...]

Isabel : au final ça rejoint ce que je dis //c'est-à-dire que ces **fonctions** qui sont tellement **mal définies entre coordo et formateurs** //on ne sait plus qui doit faire quoi //l'un fait trop l'autre pas assez [...]

Sofia : et on pourrait imaginer que le pilote académique soit //mais il n'en est rien // (se retournant vers le chercheur-formateur) et maintenant...qu'est-ce qu'on fait de ça ? C'est juste pour valider notre formation ? Non, c'est pour aller plus loin ? mais où ? (rires du collectif de pairs)

Vanessa : oui //c'est exactement ça //comment **rediscuter de ces questions avec nos pilotes** et surtout // pour en faire quoi ? (rires du collectif de pairs) [...]

ANALYSE DE CETTE SITUATION DE FORMATION INSCRITE DANS LA DURÉE ET LA MULTIPLICATION DE CONTEXTES

Dans une perspective méthodologique qui emprunte à Vygotsky et Bakhtine, il s'agit moins de s'intéresser à ce que pense Isabel que de se centrer sur la façon dont elle parvient, sous contrôle du cadre méthodologique de la photographie adressée et de la multiplication des contextes et des adressages, à transformer l'interprétation qu'elle fait de « son bureau encombré » par l'introduction de différents angles de vue sur ses modalités d'engagement dans l'action (Bournel-Bosson, 2006).

UN TEMPS D'AUTO-OBSERVATION COMME MOYEN DE SEGMENTER SON ACTIVITÉ DE TRAVAIL

Dès les premiers instants, on remarque que l'écoute de son discours sur son activité place Isabel en situation d'avoir à rendre compte d'un temps d'auto-observation et des arbitrages auxquels elle a procédé entre deux temps de formation à l'ESPE. Ces moments prennent la forme d'un dialogue intérieur que le sujet s'adresse à lui-même. Ainsi, après avoir hésité entre plusieurs situations où auraient pu être présents, par exemple, les jeunes qu'elle accompagne, c'est son « *bureau en fin de journée* » qu'elle adresse au collectif de pairs en formation ; une situation dont elle fait le pari qu'elle fera écho aux préoccupations du collectif sans pour autant être redondante « *parce que dans la journée ça ressemble déjà à des photos que d'autres collègues de la promo ont envoyées et parce que cela ne me pose pas forcément de problème au quotidien d'exercer mes activités dans la journée* ».

LA PHOTOGRAPHIE ADRESSÉE COMME DÉCLENCHEUR D'UN PROCESSUS DE RÉINTERPRÉTATION

On comprend ici que l'usage de la photographie adressée en formation n'a pas pour fonction d'informer le sujet sur ce qu'il sait déjà ; encore moins de prétendre que la photographie donne à voir la réalité qu'elle voulait nous montrer. Isabel, elle-même en est convaincue. Elle le répète à plusieurs reprises et le retient dans son analyse : « *dans cette photo même si tout semble bien calé et organisé [...] parce que là ça se voit peut-être pas très bien mais [...] même si, comme ça, ça se voit pas* », c'est moins l'objet représenté qui est au cœur de sa proposition discursive qu'une proposition interprétative d'une situation de travail qu'elle qualifie progressivement de : « *vrai bazar //le poste de travail tel qu'on le voit là il est complètement encombré* ».

Nous n'avons donc ni la naïveté ni la faiblesse de croire qu'il y aurait une sémiologie de l'image et que cette photographie, cette image fixe du travail, figerait l'objet réel. Elle est plutôt un moyen qui permet un premier contact avec l'analyse du travail réel rapatrié en formation, un moyen de poser le problème du réel, d'ébaucher un premier niveau de proposition interprétative de la situation adressée, en cherchant à faire émerger des éléments objectifs et

subjectifs que le sujet pourra mobiliser pour lire, découper, interpréter les activités de travail et les rapports sociaux en vue de pouvoir, sous certaines conditions et s'il le juge pertinemment, transformer son milieu de travail. Notamment par le travail du formateur qui s'efforce de co-construire un milieu de formation : « en intriguant l'observé sur ce que l'observateur cherche à voir de son activité, il cherche à développer l'observation de l'observé sur sa propre activité » (Clot, 2008).

UN MILIEU DE FORMATION INSCRIT DANS LA DURÉE, LA MULTIPLICATION DES CONTEXTES ET DES ADRESSAGES

Il s'agit d'exposer Isabel, sous contrôle du cadre méthodologique, à la comparaison voire à l'évaluation, d'abord par elle-même puis par ses pairs, de ses commentaires concernant ses actes de travail. Cette confrontation exige la constitution d'un milieu de confiance (Mouton et Félix, 2014) et donc inscrit dans la durée (de novembre à mai), dans la multiplication des contextes et des adressages si l'on attend qu'il contribue à :

- faire surgir d'autres observables dont « *ce type d'exercice provoque la mise en exergue d'une autre situation-problème, en décalé, [...] symbolisée sur la photographie par deux plans différents : le premier plan où l'on voit mon bureau encombré et, en décalé, en arrière-plan, un autre bureau qui est dégagé.* »
- faire advenir d'autres paroles voire d'autres événements suggérant d'autres interprétations : « *J'essaie de contrôler mon discours mais peu à peu je cherche mes mots car je suis prise dans un dilemme : le besoin de dire ma perception de ma réalité professionnelle [...]. Or, ce que je n'arrive pas à dire clairement c'est que j'ai « absorbé » la charge de travail (de formatrice) de ma collègue en plus de la mienne depuis qu'elle est devenue coordonnatrice* ».

Ce qui, jusque-là, avait un caractère d'évidence, devient brusquement un objet d'interrogation pour Isabel. Dans ce passage à l'écriture, plus d'un mois après la séance de confrontation et après les différentes écoutes, elle élabore de nouvelles significations concernant *l'encombrement de son bureau*. D'abord dans un questionnement qu'elle s'adresse à elle-même suite à « *l'émoi* » que provoque la demande par sa supérieure hiérarchique de « *diviser par deux l'effectif-élèves* » qu'elle doit prendre en charge cette année et qui touche son « *identité professionnelle* » et son « *sens du devoir* » qui la « *pousse à répondre aux besoins de « tous » les élèves décrocheurs* » dont elle a la charge. Puis un questionnement repris et transformé suite à l'adressage à ses pairs dont on voit bien qu'ils contribuent progressivement à opérer, chez Isabel, un nouveau déplacement dans l'interprétation de la situation : « *Le fait de vouloir faire une*

distinction à tout prix entre le statut de formatrice et le statut de coordonnatrice est, inconsciemment, je m'en rends compte à travers cet exercice, la seule solution que j'ai trouvé pour affirmer mon identité professionnelle personnelle ».

- envisager de nouvelles marges de manœuvre, de nouvelles possibilités d'actions tant du point de vue personnel : *« cet exercice de prise de recul me fait prendre conscience que je ne sais pas comment créer des limites à mon activité »* que du point de vue collectif et organisationnel *« j'attends de mes supérieurs hiérarchiques une définition précise de ma charge de travail et une juste évaluation du travail accompli ».*

Il ne s'agit pas ici de mettre l'accent sur les propositions discursives qu'Isabel thématise au fur et à mesure du déroulement du cadre méthodologique. Mais bien sur la possibilité offerte par le cadre méthodologique dont la photographie est un des éléments, de délimiter entre professionnels ce qui peut être découpé dans l'activité et faire de ces segments des objets de pensée collective (Bonnemain *et al.*, 2015). Un « objet-lien » (Tosquelles, 2012) autour duquel organiser les confrontations entre professionnels, permettant ainsi de sortir du tête à tête solitaire de son activité et de modifier son point de vue à partir de l'émergence de thèmes récurrents liés aux difficultés des métiers de la formation, notamment, dans ce cas particulier, difficultés de formateur et de coordonnateur aux « *missions confondues* » voire « *non définies par la hiérarchie* » dans le cadre « *un travail interminable, sans limite* ».

A plusieurs reprises, les professionnels en formation, dans les phases de discussion, seront amenés à interroger le formateur sur l'après de cette formation : *« qu'est-ce qu'on fait de ça ? C'est juste pour valider notre formation ? Non, c'est pour aller plus loin ? Mais où ? ».*

On l'aura compris, l'objectif ici n'est pas de construire une norme collective autour de ce qu'il conviendrait de faire ou de ne pas faire mais plutôt d'offrir à chaque professionnel, dans le cadre d'une formation, la possibilité de mieux réaliser sa stratégie et celle de l'autre, de s'expliquer avec soi-même et avec les autres sur ses modalités d'engagement dans l'action.

QUE CHERCHE-T-ON À PROVOQUER AVEC CE CADRE MÉTHODOLOGIQUE EN FORMATION ?

Faire une photographie ne constitue pas une fin en soi. Pour autant, le passage par la photographie change le regard, et ce d'autant que le « photographe » devra adresser une photographie de son poste de travail à ses pairs qui, inévitablement, vont porter un jugement par comparaison à leur propre poste de travail et à leur manière d'en rendre compte, obligeant de la sorte le photographe à regarder autrement et à projeter cette anticipation sur la

situation qu'il a adressée. Dans ces conditions, on peut dire que ce médium a pour caractéristique d'arrêter le regard du collectif de pairs sur un instant vécu par d'autres. Cartier-Bresson parlait d'« instant décisif », soulignant ainsi la singularité de ce qui est donné à voir et le caractère signifiant de cet instant par rapport à la situation. Mais face à cet arrêt temporel matérialisé par l'image, le collectif se doit de reconstruire l'instant d'avant ou d'imaginer celui d'après. C'est en cela que la photographie s'adresse aux autres et convie au dialogisme.

Nous avons essayé de montrer que le but n'est pas d'objectiver une situation de travail pour en donner à voir une reproduction véridique mais bien pour questionner cette situation et accroître le pouvoir de dire et le pouvoir d'agir du professionnel en formation sur cette situation dépassant très largement le cadre de l'image fixe. Dans ces conditions, on peut dire que la photographie du « *bureau encombré* » d'Isabel, ancrée dans le cadre méthodologique soucieux de la multiplication des adressages et des contextes (dans et hors ESPE, lors des différentes phases du cadre, etc.) constitue un outil de médiation permettant de passer du visible au lisible, tout en s'attardant sur l'invisible et le non encore exprimable.

Nous considérons donc la « photographie adressée » comme source première voire comme déclencheur d'un processus développemental dès lors que ce dispositif « allégé » conserve, malgré tout, toutes les caractéristiques d'un « espace-temps » capable d'offrir aux professionnels ce « concentré d'histoire qu'est chaque situation d'activité » (Schwartz, 2000).

Nous constatons que lors de la phase de débat, le groupe devient une ressource pour chacun lorsqu'il ose s'exposer en présentant sa photographie (phase 3), en proposant des alternatives d'actions non envisagées jusque-là pour sortir de ou des difficulté(s) mises en mots. En retour chaque photographie devient un "objet lien" pour le groupe en contribuant à la mise en mémoire de la singularité des situations proposées par chacun mais également aux débats occasionnés et aux solutions provisoires envisagées.

Par ailleurs, et dans la perspective de prolonger cette initiative qui s'avère prometteuse du point de vue de l'engagement des professionnels dans la formation, nous proposons de rassembler l'ensemble des photographies produites et adressées par chacun des membres du collectif de professionnels en formation dans un photomontage. Il s'agirait d'élaborer une bibliothèque de situations (Daniellou et Béguin, 2004) à partir d'une collection organisée des différentes photographies en vue d'en constituer des ressources, des outils créés par les professionnels eux-mêmes, pour faire face aux contradictions, dilemmes, « invariants historiques » (au sens de B. Prot) qui se renouvellent sans cesse dans le travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Becker, H.S. (2007). Les photographies disent-elles la vérité ? , *Ethnologie française*, 37(2007/1), 33-42.
- Bonnemain, A., Perrot, E. et Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités*, 12(2), 98-124.
- Bournel Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie, *Pratiques Psychologiques*, 12, 31-43.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison dans Lev Vygotski, *Conscience, inconscience, émotions*, Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D.(2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler* 4.
- Daniellou, F. et Béguin, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique: approches du travail réel. Dans *ergonomie*, 333-358. Paris : Presses Universitaires de France.
- Daniellou, F., Garrigou, (1995). L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs. Dans J. Boutet (dir.), *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Faïta, D. et Viera, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. Dans R.Amigues, D.Faïta, M.Kherroubi, (dir.) *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, SKHOLÉ, Hors-série N°1, 57-68.
- Montmollin de, M. (dir.) (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octares.
- Mouton, J.C. et Felix, C. (2014). Le groupe d'appui pédagogique : une alternative dans la formation des enseignants. *Diversité*, 177, 42-49.
- Schwartz (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse : Octares.
- Vancassel, P. (2007). Les regards photographiques comme dispositifs anthropotechniques, *Recherches en communication*, 27, 13-30.
- Tosquelles, F. (2012). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Toulouse Erès.
- Vygotski, L. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement (F. Seve. Trad.). *Société Française*, 50, 35-47.
- Vygotski, L. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris - Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.).Troisième édition.

