

“ PENSÉES VIVES ”

La revue de l'école doctorale LLSHS



ÉCOLE DOCTORALE DES LETTRES, LANGUES,
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
Université Clermont Auvergne



POUR CITER CET ARTICLE :

Natacha Buffet, « Les enjeux de la comparaison dans la méthode d'autoconfrontation croisée issue de la clinique de l'activité », *Pensées vives* [En ligne], 5 | 2026

URL : <http://revues-msh.uca.fr/pensees-vives/index.php?id=427>

DOI : <https://dx.doi.org/10.52497/pensees-vives.427>



La revue *Pensées vives* est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Les articles de la revue sont utilisables sous licences CC BY 4.0. Les autres éléments (illustrations, extraits d'œuvres) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

L'Université Clermont Auvergne est l'éditeur de la revue en ligne *Pensées vives*.

Les enjeux de la comparaison dans la méthode d’autoconfrontation croisée issue de la clinique de l’activité

The Stakes of Comparison in the Cross Self-Confrontation Method from the Clinic of Activity

Natacha Buffet

ACTé, Université Clermont Auvergne

Cet article s’appuie sur une intervention-recherche conduite auprès de directions d’école primaire françaises, inscrite dans une approche clinique de l’activité. L’objectif est double : d’une part, soutenir le développement du rapport subjectif que ces professionnels entretiennent avec leur activité de travail ; et, d’autre part, produire des connaissances sur les processus à l’œuvre dans ce développement. L’intervention mobilise en particulier la méthode de l’autoconfrontation croisée (ACC), qui consiste à confronter une direction aux images de sa propre activité en présence d’un pair, dans un cadre dialogique favorisant la mise en mots et la confrontation des expériences vécues. L’article s’attache plus précisément à analyser le rôle de la comparaison dans ce dispositif. L’analyse de *verbatim* issus d’un entretien d’ACC entre deux directions met en lumière que la comparaison – des manières de faire, de dire ou de penser l’activité – favorise l’émergence de nouvelles significations, suscite des prises de conscience, et ouvre des possibles pour transformer l’activité.

analyse de l’activité, directions d’école primaire, comparaison, autoconfrontation croisée, développement

This article is based on an intervention research conducted with French primary school principals, within the framework of a clinical approach to activity. The objective is twofold: on the one hand, to support the development of the subjective relationship these professionals maintain with their work activity; on the other hand, to produce knowledge about the processes involved in this development. The intervention specifically draws on the method of cross self-confrontation (ACC), which consists in confronting a principal with video recordings of their own activity in the presence of a peer, within a dialogical framework that encourages the verbalization and confrontation of lived experience. The article focuses more precisely on analysing the role of comparison in this method. The analysis of verbatim excerpts from an ACC interview between two principals highlights that comparison - of ways of doing, speaking, or thinking about the activity - fosters the emergence of new meanings, triggers awareness, and opens up possibilities for transforming the activity.

activity analysis, primary school principals, comparison, cross self-confrontation, development

INTRODUCTION

Cet écrit s'appuie sur une intervention-recherche, située dans une approche clinique de l'activité¹, menée auprès et avec des directions d'école primaire françaises dans le cadre d'une étude doctorale. Cette intervention-recherche poursuit une double visée. La visée première est une visée de transformation. Il s'agit de soutenir des directions d'école primaire dans la transformation de leur rapport subjectif à leur activité de travail pour leur permettre de penser autrement leur activité de travail afin que ces directions puissent entrevoir de nouvelles possibilités pour agir sur celle-ci. Vygotski l'exprimait ainsi : « percevoir les choses autrement, c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. Comme devant un échiquier : je vois autrement, je joue autrement² ». La seconde visée est épistémologique avec la production de connaissances scientifiques s'appuyant sur l'étude de ce développement.

S'inscrivant dans une perspective développementale, l'intervention s'appuie sur des méthodes fondées sur l'analyse de l'activité de travail. L'autoconfrontation croisée est l'une d'entre elles. Celle-ci consiste à confronter un professionnel à l'enregistrement vidéo de son activité de travail en présence de la personne chercheuse intervenante et d'un pair. C'est cette méthode d'autoconfrontation croisée (ACC) qui nous intéresse en particulier dans ce texte. L'objet de cet écrit est de poser les enjeux de la comparaison dans la méthode de l'ACC dans une perspective développementale des professionnels. Pour cela, nous précisons dans un premier temps les fondements théoriques sur lesquels l'intervention-recherche repose. Puis nous décrivons la méthode de l'ACC telle que mobilisée dans notre intervention-recherche auprès et avec des directions d'école primaires. Enfin, nous identifions et discutons la place de la comparaison dans cette méthode. Plus précisément, il va s'agir d'analyser dans le cadre dialogique mis en place en quoi la comparaison sur des manières de faire, de dire ou de penser leur activité peut produire du développement chez la direction.

¹ Clot Yves, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.

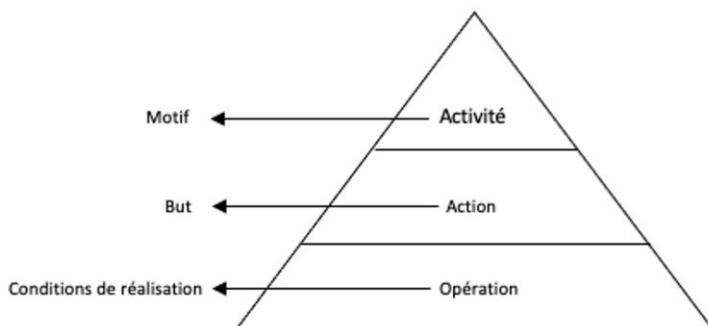
² Vygotski Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 3^e éd., 1997, p. 326. (Œuvre originale publiée en 1934).

UNE INTERVENTION-RECHERCHE INSCRITE DANS UNE APPROCHE CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ

La clinique de l'activité est une intervention réalisée à la demande de professionnels qui consiste en « la mise en place de cadres dialogiques afin qu'ils [les professionnels] développent une activité nouvelle sur leurs activités antérieures, qui affecte leur situation de travail et touche leur métier³ ». La personne intervenante seconde les professionnels en instaurant un cadre dialogique permettant l'analyse subjective de leur activité de travail, discutée dans un contexte collectif.

Dans le cadre de cet écrit, nous retenons trois principes théoriques clés à même, d'une part, d'asseoir les fondements théoriques de notre intervention ; et d'autre part d'appuyer par la suite l'identification les enjeux de la comparaison dans la méthode de l'autoconfrontation croisée.

Le premier principe permet de concevoir le développement humain en termes de reconfiguration des rapports subjectifs du sujet à son activité. Pour présenter ce principe, il est nécessaire de définir le concept d'activité. À partir des travaux de Leontiev⁴, il est possible de présenter l'activité sous forme d'une macrostructure :



³ Clot Yves, « La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie », *Éducation permanente*, n° 177, 2008, p. 67 -77.

⁴ Leontiev Alexis, *Activité, conscience, personnalité*, Paris, Delga, 2021. (Œuvre originale publiée en 1975).

Figure 1 : Schématisation de la macrostructure de l'activité à partir des travaux de Leontiev et adaptée de Hardman (2007)⁵.

L'activité est générée par un motif, ce qui pousse à agir. Si elle s'exerce sous l'influence de ce motif, elle poursuit des buts en mettant en place différentes actions. À cet aspect intentionnel (ce qui doit être atteint) du but et des actions, s'ajoute un aspect opérationnel qui dépend des conditions de réalisation : les opérations sont ces moyens d'accomplissement de l'action. Précisons que dans le cadre de notre écrit, c'est l'analyse subjective que le sujet fait de son activité de travail qui nous intéresse. Celle-ci est dès lors à envisager en termes de rapports subjectifs du professionnel à son activité de travail⁶ : le rapport subjectif que le professionnel entretient aux actions déployées pour atteindre les buts ou encore aux opérations mises en œuvre ; mais également le rapport subjectif que celui-ci entretient à la tâche prescrite ou aux autres personnes impliquées dans son activité de travail. Dans un tel contexte, le développement est perceptible dans l'analyse des transformations opérées dans le rapport subjectif qu'entretient le sujet à son activité, c'est-à-dire dans la reconfiguration des rapports subjectifs du sujet à son activité. En l'occurrence, dans le cadre de l'étude que nous allons présenter, cela peut-être une nouvelle manière pour les directions de considérer les opérations possibles pour réaliser une activité de travail, de nouvelles actions ou encore l'émergence d'un nouveau rapport aux personnes impliquées dans leur activité, etc. Autant de transformations dans le rapport subjectif de la direction à son activité de travail par lesquelles est susceptible d'émaner un nouveau pouvoir d'agir sur leur activité de travail.

Le second principe théorique considère que toute activité humaine engendre une expérience. Cette expérience vécue peut être mise en mots. Dès lors, elle s'appuie sur des énoncés signifiant des actions, des opérations liées à l'activité ou encore sur des énoncés signifiant les rapports subjectifs que le sujet entretient avec la tâche prescrite et les autres personnes impliquées dans l'activité. Dans un cadre dialogique, dans ce contexte collectif, les personnes échangent et confrontent ces significations véhiculées dans ces énoncés. C'est dans cette intersubjectivité que le sujet peut être destinataire de significations différentes de celles qu'il avait avant. L'appropriation des

⁵ Hardmann Joanne, « Making sense of the meaning maker: Tracking the object of activity in a computer-based mathematics lesson using activity theory », *International Journal of Education and Development using ICT*, vol. 3, n° 4, 2007 [En ligne] URL : <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=423&layout=html>.

⁶ Scheller Livia, *La force collective de l'individu : histoires de travail et clinique de l'activité*, Paris, La Dispute, 2022.

significations d'autrui peut générer une modification des significations du sujet et, conséquemment, une reconfiguration du rapport subjectif du sujet à son activité. On retrouve ici l'un des apports théoriques de Vygotski⁷ qui considère que c'est l'appropriation d'instruments – technique ou symbolique comme le langage –, au travers d'activités réalisées avec autrui, qui favorise le développement.

Le troisième principe théorique a trait au fait que l'expérience vécue n'est pas accessible directement ; elle échappe au sujet, à sa conscience. Il faut la mettre en mouvement pour en faire un objet de réflexion. Cela nécessite d'organiser la reprise de l'expérience vécue, son redoublement pour élaborer l'expérience vécue et en faire un objet de travail de la pensée ; ainsi Vygotski⁸ définissait la conscience comme l'expérience vécue d'expériences vécues. Cette reprise de l'expérience vécue peut s'organiser grâce à l'utilisation de méthodes indirectes⁹. En l'occurrence, la méthode de l'autoconfrontation croisée, mobilisée dans notre intervention et décrite ci-après, est une de ces méthodes indirectes qui permet d'élaborer l'expérience vécue pour en faire un objet de la pensée dans un cadre dialogique spécifique.

LA MÉTHODE DE L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE DANS LE CADRE D'UNE INTERVENTION-RECHERCHE VISANT LE DÉVELOPPEMENT DU RAPPORT SUBJECTIF DE DIRECTIONS D'ÉCOLE À LEUR ACTIVITÉ

L'étude doctorale sur laquelle nous nous appuyons dans cet écrit s'est inscrite dans le cadre d'une intervention-recherche déployée auprès et avec des directions primaires. Celle-ci a débuté en 2021 à la suite d'une demande d'aide de ces professionnels adressée à leur hiérarchie, l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) de circonscription ; cette demande d'aide avait trait en particulier aux difficultés éprouvées par les directions pour assurer certaines de leurs missions comme le pilotage pédagogique de l'école. Précisons que dans le premier degré, les directions d'école sont des professeurs des écoles qui exercent leur fonction de direction en sus de leurs missions d'enseignement dans une classe. Elles ne sont pas le supérieur hiérarchique des personnes enseignantes de l'école ; ce rôle est assuré

⁷ Vygotski Lev, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute, 2014. (Œuvre originale publiée en 1931).

⁸ Vygotski Lev, *Conscience, inconscience, émotions*, Paris, La Dispute, 2017. (Œuvre originale publiée en 1932).

⁹ Vygotski Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 3^e éd., 1997. (Œuvre originale publiée en 1934).

par l'IEN. Leur positionnement est donc ambivalent et source de tensions : elles doivent piloter l'équipe enseignante (tâche prescrite) alors qu'elles ne sont qu'un pair parmi les pairs. À la suite de cette demande, l'IEN a fait appel à une enseignante-chercheuse spécialisée dans l'analyse de l'activité, Sylvie Moussay ; c'est dans ce contexte que le projet doctoral s'est greffé. Un premier temps a permis de réunir les directions volontaires pour s'engager dans l'intervention-recherche (au nombre de 17) et de définir les situations de travail jugées problématiques. Un second temps a permis de contractualiser les conditions de mise en œuvre de la recherche avec ces directions et de penser l'intervention à déployer¹⁰. Celle-ci a été mise en œuvre sur le terrain par la doctorante ; elle a consisté à construire un cadre dialogique entre ces directions d'école en s'appuyant sur l'analyse de l'activité. Les méthodes d'autoconfrontation (simple, croisée et collective) ont été mobilisées dans ce contexte. L'intervention s'est déroulée durant trois années – de novembre 2021 à juin 2024. Son déploiement s'articule autour de temps où la doctorante-chercheuse travaille avec une ou deux directions pour : soit confronter seule la direction filmée aux images de son activité dans le cadre d'une autoconfrontation simple ; ou bien soit pour confronter cette même direction toujours aux images de son activité, mais cette fois-ci en présence d'un pair ; dans ce cas c'est une autoconfrontation croisée qui est mise en place. D'autres temps permettent de regrouper l'ensemble des directions pour les confronter collectivement à ces mêmes images dans le cadre d'une autoconfrontation collective. Au cours de cette intervention, dix-huit autoconfrontations ont été conduites. Le recueil de données de l'étude doctorale s'appuie en partie¹¹ sur l'enregistrement audiovisuel de l'ensemble de ces temps qui ont été intégralement retranscrits sous forme de *verbatim*.

Plus précisément, la méthode de l'autoconfrontation¹² s'appuie sur des enregistrements vidéo d'une séquence d'activité d'un des professionnels engagés dans l'intervention ; c'est-à-dire dans le cadre de notre étude d'une des directions participantes. Dans une première phase, il s'agit d'enregistrer des séquences d'activité de travail de directions sur leur lieu de travail. Le choix de l'activité de travail à filmer se fait collégialement. La durée du film réalisé varie selon la

¹⁰ Le projet a reçu la validation du comité d'éthique de la recherche IRB-UCA, n° IRB00011540-2022-63. Les directions engagées dans l'intervention-recherche ont signé un formulaire de consentement.

¹¹ La méthode de l'instruction au sosie relative aux travaux d'Oddone a également été mise en place.

¹² Clot Yves, *Travail et pouvoir d'agir*, op. cit. .

situation de travail, d'une vingtaine de minutes à une heure trente minutes. Dans une seconde phase, la doctorante-chercheuse qui déploie l'intervention met en place une autoconfrontation simple (ACS) avec la direction filmée. L'entretien d'ACS consiste à confronter la direction aux traces filmiques de son activité pour recueillir ses commentaires, l'engager dans l'expression des significations sur ses manières de dire ou de faire, mais également sur ce qu'elle n'a pas pu faire, ce qu'elle aimeraient faire ou faire autrement. Les traces ont été sélectionnées par la doctorante-chercheuse ; ce sont des extraits riches en énoncés d'actions, de motifs ou d'opérations. La durée du montage élaboré varie de quelques minutes à une quinzaine de minutes selon l'objet de l'activité. Le défilé de l'enregistrement est assuré à la fois par la doctorante-chercheuse ou la direction avec un arrêt lorsque l'un des deux souhaite rebondir (questionner ou produire un commentaire). Voici des exemples de questions posées par la doctorante-chercheuse : « *Tu fais quoi là ? Je ne comprends pas... Comment tu t'y prends ?* », « *Et là... il se passe quoi, je te vois sourire...* ». Ces entretiens d'ACS, d'une durée de 45 min à 1 h, sont entièrement filmés. Dans une troisième phase, des entretiens d'autoconfrontation croisée (ACC) peuvent être mis en place. Ceux-ci s'organisent de la manière suivante : la même direction filmée est de nouveau confrontée aux images de son activité en présence de la doctorante-chercheuse et d'une autre direction. C'est donc un nouveau cadre dialogique qui est installé : si les commentaires produits lors de l'ACS sont adressés à la doctorante-chercheuse, dans l'ACC (ou dans l'autoconfrontation collective par la suite), ils sont adressés en premier lieu non plus à la doctorante-chercheuse, mais à son collègue, à un pair. Ces changements de cadre dialogique et d'adresse¹³ offrent donc autant de possibilités de signifier son expérience vécue au travail. Lors de l'ACC, la doctorante-chercheuse sollicite les commentaires des deux directions ; elle oriente ses questions pour soutenir la comparaison sur les manières de faire ou de dire des deux directions (« *Et toi tu t'y prends comment ? Tu fais cela aussi ? ...* ») et, conséquemment, favorise la confrontation des significations véhiculées dans les énoncés. L'entretien d'ACC, entièrement filmé, dure de 45 min à une heure.

¹³ Bakhtine Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque des Idées », 1984. (Œuvre originale publiée en 1936).



Figure 2 : Aménagement d'un entretien d'autoconfrontation croisée.

Illustration d'auteur.

L'autoconfrontation collective, réalisée dans une quatrième phase, repose sur le même principe, mais cette fois-ci ces mêmes images sont proposées à l'ensemble des directions du collectif. Dans le cadre de cet écrit, notre analyse prendra appui sur l'autoconfrontation croisée.

LES ENJEUX DE LA COMPARAISON DANS LA MÉTHODE DE L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE

Pour montrer les enjeux de la comparaison dans la méthode de l'autoconfrontation croisée, nous nous appuyons sur des *verbatim* extraits d'une ACC entre Didier, directeur d'une école élémentaire (du CP au CM2) et Sarah, directrice d'une école primaire (maternelle et élémentaire). Ces deux directions enseignent dans une classe de CM1/CM2. Cette ACC s'est déroulée en novembre 2023 ; la photographie précédente illustre l'aménagement mis en place durant ce temps d'entretien. Didier a été filmé lors du pilotage d'un conseil des maîtres réunissant l'enseignante de Grande Section (GS) de l'école maternelle, les enseignantes de CP et de CE1 de l'école élémentaire ainsi que Delphine une enseignante spécialisée du réseau d'aide (RASED) qui intervient sur le secteur. L'objet de ce conseil de maîtres est d'analyser les résultats aux évaluations nationales CP et CE1 pour

identifier les pistes pédagogiques à mettre en place par l'école ; cette tâche fait partie des missions du directeur.

Durant l'entretien d'autoconfrontation croisée entre Didier et Sarah, la discussion porte en particulier sur le rôle du directeur ou de la directrice lors du pilotage d'un tel conseil des maîtres, sur les manières de faire pour amener les collègues à réfléchir à leur pratique. Lors du visionnage des extraits de l'activité de travail de Didier, la doctorante-chercheuse va interrompre le défilé des images pour rebondir sur un des propos tenus par l'enseignante de grande section filmée lors du conseil des maîtres : face aux résultats échoués en CP de ses anciens élèves en phonologie, celle-ci fait part de son incompréhension en mentionnant que de la phonologie, elle en fait pourtant tous les jours en GS.

Verbatim extraits de l'ACC entre Didier et Sarah, novembre 2023.

Ch [doctorante-chercheuse] : toi (*à Sarah*), une collègue qui te répond ça, tu rebondis ? Comment c'est vu au quotidien [la phonologie] ? Tu rebondis ou tu ne rebondis pas ? La collègue qui te répond « bah oui, je fais ça la phono [phonologie], je la fais au quotidien ». Tu rebondis ou tu ne rebondis pas ?

Sarah : Alors, moi, on est en grand groupe [Sarah regroupe toute son équipe enseignante de maternelle et d'élémentaire pour analyser les résultats aux évaluations], donc pas forcément à ce moment-là... Mais si j'ai la présence d'esprit à ce moment-là... ce serait pour moi, en grand groupe, je dirais « c'est peut-être quelque chose à revoir entre vous, peut-être qu'il faudrait chercher d'autres moyens de comment c'est fait ». Et là, ce serait un travail de maternelle à revoir. Je le différerai.

Ch : Avec toi ou sans toi ?

Sarah : Oui, là est toute la question (soupirs) ...

Didier : Donc simplement, moi, par rapport à ça, ce que j'ai expliqué à Ch [lors de l'autoconfrontation simple] c'est que cette réunion-là, je l'ai faite cette année alors que les autres années, je ne la faisais pas. Pourquoi je ne la faisais pas ? J'avais que des maîtresses expertes dans leur niveau et je ne me sentais pas.... Alors là, tu me parles de la maternelle, moi, la maternelle, je suis franc, je n'y connais strictement rien [Didier enseigne en CM1/CM2] ! Et je ne me sens pas du tout compétent de dire à Lise (collègue de GS) « là, la phonologie, tu la travailles de la mauvaise façon en maternelle ». Là, je pense que là, ce n'est pas mon rôle.

Sarah : Oui, mais ce n'est pas comme ça qu'il faut leur dire...

Didier : Ouais, mais si elle te dit « écoute, d'accord, je suis d'accord, viens avec nous, viens au conseil de maître, tu vas nous aider à trouver la solution » ! là je suis mort !

Sarah : Alors là, si elle me dit ça, je ne suis pas plus compétente que toi, je suis loin de la maternelle [Sarah enseigne en CM2].

Didier : Non, mais voilà, c'est ça, et ce que j'explique à Ch [lors de l'autoconfrontation simple] (...)

Sarah : c'est ça. Ah bah complètement. Ah ben voilà, complètement, complètement... Quand on dit « pilotage pédagogique », j'ai déjà dit, moi, je me sens quasiment moins légitime que certaines maîtresses suivant les niveaux. La maîtresse de CP, moi, ce n'est même pas la peine ! tu me parles du CP, machin... alors moi, j'ai une astuce.... [...] Je fais la novice complète ! et je pose les questions les plus de base possible pour essayer qu'elles réfléchissent à comment elles font et des fois arriver à ce qui il y ait un petit quelque chose d'autre.

[...]

Ch : (à Didier, à la suite des propos de Sarah) Ça te laisse perplexe ?

Didier : Ah non, pas du tout, non, mais je suis...

Ch : tu réfléchis ?

Didier : j'y réfléchis, mais simplement moi, ce n'est même pas mes enseignants, la maternelle [Didier est directeur de l'école élémentaire et non de la maternelle].

Sarah : Ah oui.

Didier : Oui, non mais... Voilà, mais dans l'esprit, dans l'esprit, je suis d'accord avec Sarah, effectivement. C'est l'esprit. Effectivement, il faut qu'on arrive et puis après... Mais là, ça va plus être le rôle de Delphine (enseignante spécialisée du réseau d'aide RASED). C'est Delphine qui va relancer sur le...

Ch : Parce que c'est la personne-ressource ? [la doctorante-chercheuse ramène dans ce cadre dialogique un propos que Didier avait tenu lors de l'autoconfrontation simple].

Didier : Parce qu'elle est la personne-ressource et qu'elle va dans les deux écoles [l'enseignante du réseau intervient dans toutes les écoles du secteur].

Sarah : Et qu'elle fait le lien.

Didier : Et qu'elle fait le lien.

Sarah : ouais...

[...]

Ch : [la doctorante-chercheuse réagit aux images vidéo montrant une enseignante de l'école, celle de CP, qui pose des questions sur le comment s'y prend l'autre enseignante de grande section pour enseigner la phonologie]. Parce que là, moi, ce que je comprends... mais peut-être que je ne comprends pas très bien... c'est qu'en fait, vous m'avez parlé de personnes-ressources, enseignants du RASED mais là, en fait, les autres collègues [de l'école] sont aussi des personnes-ressources pour investiguer [poser des questions] ?

Sarah : Ah ben là, oui, là-dessus, complètement. Là-dessus, il n'y a pas besoin du réseau d'aide pour réfléchir à sa pratique, revoir comment c'est fait, essayer d'essayer autre chose. Pour moi, oui.

Didier : oui...

Dans cet extrait, la chercheuse essaye de soutenir la comparaison entre les manières de faire de ces deux directions. En V280, elle interpelle directement Sarah pour qu'elle précise ses propres manières de faire : « *toi, une collègue qui te répond ça, tu rebondis ? Comment c'est vu au quotidien ? Tu rebondis ou tu ne rebondis pas ? La collègue qui te répond "bah oui, je le fais ça, la phono, je la fais au quotidien". Tu rebondis ou tu ne rebondis pas ?* ». Le but est d'engager des échanges sur les manières de faire pour identifier ce qui peut être commun mais aussi et surtout faire émerger les différences, les variantes dans les actions ou modes opératoires mobilisés pour atteindre un but. En l'occurrence, les modes opératoires de Didier et de Sarah pour engager l'équipe enseignante dans une réflexion sur leur pratique sont différents. En effet, Didier s'appuie sur une tierce personne pour engager cette réflexion, une enseignante spécialisée du réseau d'aide qui est considérée comme une personne-ressource ; c'est d'ailleurs la doctorante-chercheuse qui en V308 ramène les mots « personne-ressource », mobilisés originellement par Didier lors de l'ACS, dans ce nouveau cadre dialogique avec Sarah pour nourrir la comparaison sur les manières de faire. Didier justifie ce choix de se faire soutenir par l'enseignante spécialisée en indiquant ne pas se sentir légitime : il « *n'y connaît strictement rien à la maternelle* » (V284) et il n'est pas le directeur de l'école maternelle, ce n'est pas « ses » enseignants (V305). Sarah, quant à elle, ne se sent pas davantage légitime et mobilise ce qu'elle qualifie « *d'astuce* » (V289) : elle entre dans cette réflexion pédagogique auprès de son équipe de manière détournée, en jouant « *la novice complète* » (V289) et en « *posant les questions les plus de base possible pour essayer qu'elles réfléchissent à comment elles font et des fois arriver à ce qui il y ait un petit quelque chose d'autre* » (V289). Les échanges dans ce cadre dialogique amènent une réflexion sur cette « *personne-ressource* » (verbatim allant de V307 à V312 puis de V369 à V371), celle qui peut aider à engager l'équipe enseignante dans une réflexion pédagogique en posant des questions sur les pratiques en classe. Pour Sarah tout enseignant de l'équipe peut jouer ce rôle ; pour elle, la personne du réseau d'aide (personne-ressource de Didier) n'est pas indispensable : « *il n'y a pas besoin du réseau d'aide pour réfléchir à sa pratique, revoir comment c'est fait, essayer d'essayer autre chose* » (V370). Les significations véhiculées dans les énoncés de Sarah laissent penser que pour elle, son rôle en tant que directrice n'est pas tant d'apporter une expertise pédagogique mais d'amener l'équipe enseignante à se questionner, à réfléchir à leurs pratiques pour essayer d'autres choses. Alors que pour Didier, il n'est pas possible de conduire un tel temps

sans avoir une certaine expertise pédagogique du niveau scolaire en jeu.

284. Didier : Donc simplement, moi, par rapport à ça, ce que j'ai expliqué à Ch [lors de l'autoconfrontation simple] c'est que cette réunion-là, je l'ai faite cette année alors que les autres années, je ne la faisais pas. Pourquoi je ne la faisais pas ? J'avais que des maîtresses expertes dans leur niveau et je ne me sentais pas... Alors là, tu me parles de la maternelle, moi, la maternelle, je suis franc, je n'y connais strictement rien [Didier enseigne en CM1/CM2] ! Et je ne me sens pas du tout compétent de dire à Lise (collègue de GS) « là, la phonologie, tu la travailles de la mauvaise façon en maternelle ». Là, je pense que là, ce n'est pas mon rôle.

285. Sarah : Oui, mais ce n'est pas comme ça qu'il faut leur dire...

286. Didier : Ouais, mais si elle te dit « écoute, d'accord, je suis d'accord, viens avec nous, viens au conseil de maître, tu vas nous aider à trouver la solution » ! là je suis mort !

Sarah apporte au sein du cadre dialogique de nouvelles significations. Celles-ci se confrontent à celles de Didier et les deux directions manifestent leur désaccord, une résistance critique (les « oui, mais [...] » en V285 et V286). Pour autant, le « *oui* » de Didier en V371 à la fin des échanges sur cet extrait peut être interprété comme une prise de conscience.

C'est bien le processus de comparaison qui est à l'origine de cette mise en mouvement de la pensée. Dit autrement, c'est cette circulation entre les différentes manières de faire, soutenue par le cadre dialogique instauré par la doctorante-chercheuse, qui permet de faire émerger et confronter des significations variées sur l'activité de travail à même de favoriser la reconfiguration potentielle du rapport subjectif des directions à leur activité de travail.

CONCLUSION

Les analyses précédentes montrent que le processus de comparaison est soutenu par le cadre dialogique instauré par la méthode d'autoconfrontation et, en particulier, par les interventions de la doctorante-chercheuse qui questionne sur les manières de faire des deux directions. Dans le dialogue, chaque locuteur doit prendre en compte les énoncés d'autrui pour apporter une réponse. Plus encore, « dans le dialogue, les répliques de l'un empiètent sur les répliques du dialogue intérieur de l'autre¹⁴ ». Il y a à la fois une conflictualité entre

¹⁴ Bakhtine Mikhaïl, *La poétique de Dostoïevski*, Paris, Points, 1998, p. 347. (Œuvre originale publiée en 1929).

des significations potentiellement différentes et une résonance dialogique, dans les dialogues externes et internes des locuteurs. Cela peut les amener à établir de nouveaux liens, voire proposer de nouvelles significations. Les directions se mettent à « penser » leur activité (Didier « *réfléchit* » V305), favorisant les prises de conscience à même d'ouvrir vers de nouvelles potentialités. Autrement dit, il y a un devenir nouveau de la pensée à même de favoriser la transformation des rapports subjectifs que les directions entretiennent avec leur activité de travail, source d'un développement potentiel.

Aussi, l'installation d'un cadre dialogique favorisant le processus de comparaison sur les manières de faire ou de penser l'activité devient un enjeu majeur dans toute intervention s'inscrivant dans une visée développementale. La comparaison peut devenir un instrument de l'activité du professionnel, celui-ci pouvant s'approprier ce genre de dialogue spécifique¹⁵ grâce à la médiation de l'intervenant qui suscite, renforce ou favorise la comparaison.

¹⁵ Bonnemain Antoine, « Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation », *Activités*, n° 16, vol.1, 2019 [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.4007>.