DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2024.11752

L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION COMME OUTIL PRIVILEGIE D'ACCES A L'EXPERIENCE AU TRAVAIL : POUR UNE APPROCHE REFLECHIE DE SES USAGES EN FORMATION

Luc Ria, Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon, luc.ria@ens-lyon.fr
Valérie Lussi Borer, Université de Genève, valerie.lussi@unige.ch

Les textes produits dans ce numéro collectif témoignent du plus vif intérêt pour les modalités de vidéoformation avec une grande diversité d'approches théoriques et méthodologiques. Les différentes contributions s'attachent à identifier les effets produits par des dispositifs de vidéoformation[1] sur des adultes en formation, notamment dans le système éducatif, mais aussi dans celui de la santé : processus d'immersions mimétiques, expériences de projection par procuration, phénomènes de décentration des actrices et acteurs par rapport à leurs propres préoccupations à la suite de la confrontation à l'activité propre ou à celle de pairs, processus réflexifs induits par l'observation de ressources vidéoscopiques en fonction de leur propre expérience professionnelle, phénomènes de détermination d'éléments indéterminés dans l'expérience en situation professionnelle, mouvement de décontextualisation /recontextualisation de l'activité professionnelle, etc. Dans une méta-synthèse de la revue de littérature internationale, Gaudin (2025) confirme tout le potentiel de la vidéoformation, avec une diversité de visées immersive, compréhensive, comparative, transformative… Toutefois, selon lui, ce potentiel demande à être encore renforcé par de nouvelles recherches, car les effets de la vidéoformation sur les formé·es sont le plus souvent documentés en termes de motivation ou de cognition (sentiment d'efficacité, auto-évaluation, connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage, observation et analyse d'une situation de classe), mais plus rarement en termes de transformations des pratiques professionnelles.

Aux nombreuses contraintes qui caractérisent l'usage de la vidéo à des fins d'accompagnement professionnel (recueils vidéo chronophages parfois complexes, nécessitant des conditions réglementaires de prise d'images pour l'ensemble des personnes engagées dans les situations filmées, mais aussi difficultés potentielles de réception de sa propre image…), s'ajoute la question du statut des entretiens qui sont conduits à partir des extraits filmiques. Conduire un entretien, pour dévoiler les dimensions cachées de l'activité professionnelle, consiste à considérer que la description des comportements observables ne suffit pas à la compréhension des situations de travail, notamment celles complexes et indéterminées qui se réalisent sous forte pression temporelle. Pour les saisir pleinement, il faut favoriser l'explicitation par l'actrice ou l'acteur des phénomènes vécus, de ses principales préoccupations, de ses dilemmes, des connaissances incorporées dans l'action, connaissances éphémères, qui peuvent, par l'entremise du langage, devenir des connaissances plus explicites et potentiellement partagées[2]. Dans cette perspective, la vidéo[3] constitue le substrat empirique, point de départ de l'enquête sur l'activité et l'entretien, le vecteur ou levier essentiel pour le dévoilement des phénomènes intimes qui échappent au point de vue extérieur. Là encore, la fiabilité des données recueillies, selon la multiplicité des techniques d'entretien possibles, alimente les débats scientifiques. Par exemple, pour Rix-Lièvre et Biache (2004), la nature de l'image, filmée par une

[1] Nous entendons ici toute modalité de formation initiale ou continue mobilisant des extraits vidéo pour observer, interpréter, analyser, évaluer l'activité observée avec pour but de transformer in fine l'activité professionnelle individuelle ou collective.

[2] On n'a pas besoin d'avoir conscience à l'instant t de tout ce que l'on sait sur son action, c'est-à-dire besoin de conscientiser en temps réel les moyens de sa réussite (en référence à Piaget, Réussir et Comprendre, 1974).

[3] *D'autres traces d'activité permettent également de retracer l'expérience par les personnes, mais la trace vidéoscopique seule ramène l'activité encore non conceptualisée (Muller, 2019), ainsi que toutes ses composantes corporelles et non-verbales.*

caméra extérieure, favorise une représentation en extériorité de l'activité ; ce qui risque de distendre (déformer) dans l'explicitation de l'expérience les liens avec la situation vécue précédemment. Ou encore, la conduite de l'entretien, avec un intervieweur animé par ses propres attentes de formation ou de recherche, peut favoriser l'expression d'éléments de généralité en décalage avec la situation professionnelle initialement observée.

L'entretien d'autoconfrontation comme « couteau suisse »

Animés par ces questions théoriques et méthodologiques au sujet des statuts et des fonctions des techniques d'entretiens en lien avec les ressources vidéoscopiques, revenons sur les différentes contributions produites dans ce numéro collectif. La majorité d'entre elles recourent à l'entretien d'autoconfrontation comme un vecteur privilégié d'accès à l'activité professionnelle selon des visées variées de recherche et/ou de formation.

Lussi Borer et son équipe inscrivent leur recherche dans une visée compréhensive, cherchant à accéder à l'activité réelle des enseignant·es, c'est-à-dire aux compromis qu'ils ou elles mettent en œuvre pour agir, pour comprendre ce qu'ils ou elles font ou ne font pas, les raisons de leurs choix. Leur enjeu est de retracer la nature des éléments retenant l'attention des participant·es et d'analyser leur évolution selon les outils utilisés (entretien d'autoconfrontation et enquête collaborative). Pour Joinel Alvarez, l'enjeu est de mobiliser des traces d'activité comme support à l'explicitation du vécu en permettant à l'acteur de se remettre dans son contexte passé d'activité et de décrire ses actions, mais également ce qu'il pensait, prenait en compte pour agir, percevait. Si cette méthodologie de recueil reste dans la lignée d'une approche compréhensive de l'expérience au travail, le traitement des données constitue un protocole d'analyse original combinant des approches théoriques différentes.

Blondeau et ses collaborateurs produisent des capsules contenant des extraits d'entretien d'autoconfrontation en lien avec des situations de référence d'enseignement dans le cadre de stages. Ces ressources, produites dans une première visée compréhensive du travail ordinaire, sont visionnées secondairement – mais c'est le but premier de leur travail de production – à des fins de formation des étudiants et étudiantes pour qu'ils ou elles puissent se positionner par rapport à leur propre activité, émettre des avis, se projeter, bref, se professionnaliser à partir de ces ressources capacitantes. Neuhaus, dans le prolongement des travaux de Clot (2008), utilise quant à lui l'entretien d'autoconfrontation à des fins de formation, et notamment l'autoconfrontation croisée pour favoriser des jeux de ressemblance et de dissemblance entre l'activité d'enseignant·es débutant·es recueillie par elles et eux-mêmes avec celle de pairs.

Dans le cadre de la formation pratique en alternance à l'éducation préscolaire au Québec, Miville et ses collaboratrices proposent un dispositif de vidéoformation ancré dans une perspective développementale. Ce dispositif est fondé sur l'apport d'entretiens individuels de supervision à l'aide de captations vidéo des stagiaires dans leur contexte de classe. Un entretien d'autoconfrontation est réalisé, sur les traces enregistrées de l'entretien de supervision entre un·e stagiaire et une formatrice, lui-même conduit à partir d'une captation vidéo en classe de stage. L'entretien d'autoconfrontation est mobilisé ici comme un outil de recherche pour documenter comment certaines transformations de l'activité s'observent en contexte de formation, notamment comment l'analyse vidéo en entretien de supervision de stage rend possible de nouvelles actions. Perriard et Gremion décrivent et analysent l'expérimentation d'un dispositif d'évaluation médié par de la vidéoscopie et par un entretien d'autoconfrontation en situation de travail simulé. Ils montrent comment un dialogue peut s'instaurer entre l'étudiant·e en activité, l'étudiant·e regardant son activité (une seule et même personne) et un·e pair·e plus expérimenté·e (un·e expert·e). Enfin, Contesse et Gremion, dans le cadre de la formation des assistant·es en soins et santé communautaire, ne mobilisent pas d'entretien d'autoconfrontation, mais ils expérimentent un dispositif offrant une confrontation asynchrone : la formatrice filme l'activité des étudiant·es dans la situation professionnelle choisie et donne un feedback écrit sur celle-ci. Les étudiant·es visionnent ensuite et analysent seul·es leur vidéo et prennent connaissance du feedback donné préalablement par écrit. Ce double regard devient un instrument de prise de recul, d'autoévaluation et de co-évaluation dans l'esprit de l'évaluation formatrice proposée par Vial (2012).

Ainsi, selon les contributions, l'entretien d'autoconfrontation est utilisé comme un instrument de recherche et/ou de formation. Dans certaines d'entre elles, l'instrument apparaît comme « transparent », dans la mesure où il ne fait pas l'objet de considérations particulières quant à sa pertinence, à son utilisation et son utilisabilité (il est le vecteur, ou le vecteur parmi d'autres, d'accès à l'objet d'étude visé). Dans d'autres contributions, c'est son potentiel qui est interrogé, avec parfois des résultats qui n'apparaissent pas à la hauteur des attentes initiales. C'est le cas de Joinel Alvarez qui s'interroge sur les effets potentiels de ses relances lors des entretiens d'autoconfrontation, très orientées selon elle « cours d'action[4] » et exprime son intention de poursuivre son investigation en réalisant des entretiens d'autoconfrontation dans une perspective clinique[5], pour obtenir des données d'une autre nature qui pourraient contribuer à l'enrichissement de son objet de recherche (l'exercice de l'autorité).

Ces doutes et ces questionnements illustrent à quel point les usages des outils d'enquête sont intrinsèquement liés, voire corsetés par les présupposés du cadre théorique dans lequel ils sont mobilisés. Dans une étude comparative sur l'influence des cadres théoriques sur les techniques d'entretien d'autoconfrontation, Jacq et ses collaborateurs (2022) estiment que le dialogue qui se construit sur l'activité lors de l'entretien n'est pas libre – il tient de l'exercice de style – et qu'il est nécessaire d'en avertir l'auto-confronté·e pour prévenir le sentiment de décalage qui peut naître de certaines questions ou relances orientées par tel ou tel cadre théorique.

Ainsi, les modalités mêmes de l'entretien d'autoconfrontation peuvent être de natures très contrastées, selon qu'il s'agit de documenter dans sa complexité l'activité qui s'est déroulée à l'instant t pour la modéliser et en faire potentiellement une ressource pour la formation (selon une orientation cours d'action), ou si c'est la documentation des contradictions, des tensions, des controverses professionnelles de l'activité qui est visée (selon une orientation clinique de l'activité). En étant mises au jour, ces tensions participent à la transformation de l'activité même, sans qu'une étape de description initiale ne soit forcément requise. Cette variété, à la fois dans les visées et les usages, en recherche comme en formation, montre tout le potentiel de ce type d'investigation de l'activité et de l'expérience humaine, mais aussi tous les malentendus ou surinterprétations pouvant advenir du fait d'un positionnement non suffisamment clarifié en amont du dispositif d'enquête choisi. Cette vigilance concerne prioritairement les chercheuses et les chercheurs qui ne sont pas toujours très explicites dans leurs modalités d'accès aux vécus professionnels et aux finalités de leurs démarches. Mais nous souhaitons aussi sensibiliser les formatrices et les formateurs pour qu'ils adoptent elles et eux aussi, un usage explicite et réfléchi des techniques d'accès à l'intelligibilité en première personne de l'activité professionnelle dans toute démarche d'accompagnement professionnel.

L'entretien d'autoconfrontation à la croisée des épistémologies

Prenons l'exemple princeps de la genèse de l'usage de l'entretien d'autoconfrontation dans le programme de recherche du cours d'action de Theureau (1992) au milieu des années 80[6]. Celui-ci illustre comment les théoriciens fabriquent leurs observatoires scientifiques dans des « parcours d'action » (Latour, 1998), avec leur lot de tâtonnements, de découvertes inattendues (sérendipités), mais aussi avec des emprunts dans leur communauté de recherche. L'entretien d'autoconfrontation fut d'abord utilisé en psychiatrie dans une visée principalement curative. C'est von Cranach (1982) qui a repris l'entretien d'autoconfrontation en le détournant pour l'adapter à sa théorie de l'activité, dans une perspective d'éthologie humaine, selon trois niveaux : un niveau opérationnel (comportements) qu'il décrivait en décryptant la vidéo, un niveau cognitif documenté par un entretien d'autoconfrontation et un niveau social documenté à partir d'entretiens de confrontation à la vidéo d'une tierce personne. Pinsky et Theureau, influencés en 1985 par les travaux de von Cranach, ont repris pour leur compte l'entretien d'autoconfrontation en pensant en faire une méthode d'enquête « naturelle ». Inspirés au début par l'idée d'obtenir des données sur le travail des infirmières au cours même de leur travail (selon l'inspiration de Simon (1978) sur le « penser tout haut » en situation), ces deux chercheurs ont constaté que ce type de recueil *in situ* perturbait trop fortement les personnes impliquées dans

[4] Entretien à visée compréhensive dans le cadre du cours d'action de Theureau (1992).

[5] Entretien à visée transformative mettant l'accent sur les controverses de l'activité selon la clinique de l'activité de Clot (1999).

[6] L'analyse provient des écrits de Theureau (cf. bibliographie), et d'un entretien réalisé par Luc Ria (2024) avec Jacques Theureau sur les origines historiques et épistémologiques de l'entretien d'autoconfrontation dans le cadre du programme de cours d'action.

leur travail et qu'il leur fallait adopter des pratiques d'entretien indirectes (post-activité) et donc davantage « artificielles » (Theureau, 2010). L'entretien d'autoconfrontation est devenu alors, dans leur observatoire, une méthode différée, avec un protocole normé, valorisant l'expression de la conscience préréflexive définie par Sartre (1943) – entendue comme « conscience immédiate, incorporée mais accessible par l'explicitation » – au détriment du recueil synchrone, souhaité initialement par Pinsky et Theureau, de verbalisations simultanées pendant le travail.

Et c'est bien par l'inscription dans une épistémologie clairement identifiée que les méthodes directes ou indirectes d'enquête sur l'activité humaine au travail ou dans diverses activités sportives ou culturelles ont tout leur sens et toute leur pertinence. A ce titre, Theureau (2010) définit l'activité comme une organisation temporelle complexe, qui hérite de l'activité passée de l'acteur mais qui est aussi anticipatrice de ses perturbations et de ses réponses possibles dans un environnement particulier. L'activité est ainsi constituée d'expériences passées, d'expériences présentes et d'attentes potentielles des expériences à venir. L'enjeu dans l'entretien est alors de « re-lier » l'acteur avec son environnement physique et social, pour qu'il « revive de l'intérieur son couplage acteur/situation » (au sens de l'énaction[7] de Varela, 1989) et pour que les données verbales et gestuelles recueillies permettent de reconstituer la dynamique temporelle du flux de significations de son point de vue.

Procéder à un entretien d'autoconfrontation selon cette conceptualisation théorique spécifique (postulats de la conscience pré-réflexive et de l'énaction), nécessite de solliciter la personne selon ces dimensions temporelles (synchronique et diachronique) pour documenter avec la plus forte granularité possible l'activité ici et maintenant, mais aussi sa dynamique de déploiement. Dans cette perspective, les données d'observation et d'enregistrement du comportement ne peuvent suffire. Pour Theureau (2010), c'est avant tout documenter la « conscience préréflexive », c'est-à-dire l'ensemble des perceptions, des connaissances, des émotions, des décisions qui se nichent de manière implicite pour la personne elle-même, mais dont elle peut rendre compte dans des conditions favorables de recueil (contrat de collaboration, transparence et confiance, attitude empathique et non évaluative de l'interviewer, temps d'entretien relativement proche de l'activité cible, etc.).

La réflexivité au détriment du dévoilement de l'expérience vécue ?

Ce rappel historique souligne à quel point un positionnement théorique devrait enserrer dans des contraintes fortes celles et ceux qui l'adoptent : si l'entretien d'autoconfrontation de Theureau vise le dévoilement de la conscience préréflexive ou de la partie immergée de l'activité, il est essentiel d'éviter toute activité réflexive pendant l'entretien[8], qui pourrait apparaître de manière spontanée de la part de la personne, ou induite sous l'impulsion de l'analyste. Ainsi, la priorité dans la conduite d'un entretien, selon cette ligne épistémologique, consiste à maintenir la personne en situation professionnelle ou bien à la remettre en situation par différents moyens indirects (entretien de remise en situation à partir de traces d'activité). Les deux leviers d'action ayant pour principal but de lui faire revivre le temps *t* [9]. Cet effort pour maintenir ou remettre la personne dans son activité oblige à limiter autant que possible l'émergence de moments réflexifs dans un exercice de dévoilement de l'activité réalisée. Toutefois, dans l'activité effective qui s'est réalisée, il y a forcément des moments de réflexivité située, noyés dans l'ici et maintenant, qui ne sont pas séparables de l'activité qui se déroule.

En forçant un peu plus le trait, nous pouvons affirmer que si l'activité réflexive est présente dès le départ dans l'entretien, elle tue dans l'œuf l'émergence de l'activité préréflexive qui seule, selon l'épistémologie du cours d'action, donne accès à l'expérience vécue, à l'activité réelle. Par contre, il est possible de procéder à un entretien d'autoconfrontation (nommé de second niveau) dans

[7] Dans la perspective de l'énaction (Varela, 1989), l'activité est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et l'acteur participe à la construction de cette situation. A chaque instant, l'acteur « fait émerger » le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement. Dans cette acception, l'action et la cognition sont inséparables.

[8] C'est le point de vue de Theureau différent de celui d'autres chercheurs mobilisant d'autres épistémologies que nous esquissons dans les lignes qui suivent.

[9] D'aucuns font du cours d'action une « science de l'instant », alors que l'enjeu est de pouvoir modéliser la dynamique de l'activité significative sur des temporalités longues (jours, semaines, mois, années).

lequel peuvent se mêler, de façon difficile mais possible à séparer, activité réflexive et explicitation de la conscience préréflexive de l'activité passée. La priorité de Theureau est de produire des données scientifiques sur l'activité professionnelle[10]. La perte du rapport de l'actrice ou de l'acteur à son activité est synonyme pour lui d'une perte significative de qualité dans la documentation visée. Le second entretien (de deuxième niveau), constitue alors un point de bascule entre les données empiriques (volet épistémique de production de connaissances sur l'activité de travail) et l'analyse et l'élaboration de solutions d'action de remplacement, par exemple, dans les situations professionnelles dans lesquelles les personnes ont été observées. Bref, un point de bascule entre empirisme (modélisation de l'activité) et technologie (transformations des conditions de travail).

Le rappel historique de la façon dont un chercheur a mobilisé des modalités d'entretien à partir des traces d'activité (notamment des extraits vidéos) pour pister, traquer le couplage d'un acteur à sa situation dans sa dynamique complexe peut apparaître anecdotique et peu porteur d'enseignements généraux. Pourtant, il illustre comment naît un programme scientifique entre appareillage scientifique et observatoire méthodologique en empruntant une technique d'enquête sur l'activité provenant d'un autre secteur d'intervention professionnelle. Cette technique d'accès au point de vue de l'acteur sur sa propre activité a été adoptée par de nombreux autres chercheurs dans des formes variées selon leurs inscriptions scientifiques (clinique de l'activité, anthropologie historico-culturelle, didactique professionnelle, etc.). Pour être exhaustif, il faudrait présenter les techniques d'investigation de l'activité dans chacun des paradigmes des sciences du travail et la façon dont la dimension réflexive de l'activité est retenue, encouragée ou au contraire proscrite.

Sans rentrer dans les détails[11], nous pouvons souligner les positionnements très différents entre les chercheurs concernant leurs modalités d'étude de l'activité. Par exemple, Vermersch (1999) accorde une place prioritaire à la prise en compte scientifique de la subjectivité et à une démarche empirique d'étude du vécu en situation. Dans la conduite de ses entretiens d'explicitation, il mobilise plusieurs registres de verbalisation pour accéder au vécu émotionnel, au vécu sensoriel ou encore au vécu de l'action. Pour Clot (2008), l'objectif est moins l'analyse de l'activité que son développement, notamment par la prise de conscience de ses empêchements, ou encore le développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de travail. Dans l'autoconfrontation croisée, la personne est amenée à expliquer et à justifier ses manières de procéder, ainsi qu'à considérer d'autres actions potentielles proposées par ses pairs ou par le chercheur et à justifier, le cas échéant, pourquoi elle ne les retient pas (Mouchet, 2016). Dans cette lignée théorique et méthodologique, il s'agit moins de décrire de la manière la plus authentique possible l'expérience vécue initialement, que de développer un renouvellement du sens de l'action pour la personne, par le dialogue avec elle-même et autrui.

L'intention de nos propos est ici de souligner à quel point l'entretien d'autoconfrontation n'est pas un outil universel qui pourrait produire de manière constante des données de recherche identiques, fiables et/ou des effets transformatifs de l'activité-cible forcément majorants. Sa capacité à donner accès à l'activité significative, à l'expérience vécue ou à son développement dépend des théories auxquelles la personne qui y recourt s'attache, ainsi que des modalités de passation, de guidage, de relance qui contraignent son utilisation.

Quand les formatrices et formateurs empruntent des outils issus de la recherche…

Au cœur de leur travail scientifique, les chercheuses et les chercheurs s'attachent en général à se positionner sur cette ligne de crête épistémologique (et donc méthodologique) entre comprendre ou/et transformer, maintenir dans l'activité ou/et décoller de l'activité de son contexte singulier, favoriser l'expérience ou/et la réflexivité ou encore combiner par étapes des articulations entre recherche et formation. Faire de la recherche rigoureuse n'est pas incompatible avec une visée de formation et d'accompagnement tout autant structurée et potentiellement efficace. Dans les travaux en ergonomie de tradition française, une synergie ou une relation organique est la plupart du temps structurée entre recherche et formation, en les pensant séquentiellement ou de manière consubstantielle.

---

[10] Entretien par Luc Ria (2024) avec Jacques Theureau sur les origines historiques et épistémologiques de l'entretien d'autoconfrontation dans le cadre du programme de cours d'action.

[11] Pour aller plus loin, nous recommandons la note de synthèse d'Alain Mouchet (2016).

La tâche des formatrices et formateurs est, quant à elle, différente dans la mesure où celles et ceux-ci ne font pas de la recherche et n'ont pas à répondre à des critères de scientificité académique. De plus, elles et ils n'ont pas forcément bénéficié de cursus universitaires leur permettant une acculturation effective et suffisante à ces approches théoriques et technologiques. Cependant, elles et ils utilisent pour la plupart des outils, des méthodes, des instruments provenant de multiples courants de recherche à des fins de formations professionnalisantes et d'accompagnement du développement professionnel – leur propre répertoire pouvant dans certains cas être alimenté par des travaux de recherche très éclectiques, allant des sciences exactes aux sciences humaines. Le risque serait que l'usage insuffisamment maîtrisé d'outils des sciences du travail, et notamment de ceux mobilisant la vidéo, ne produise pas les effets recherchés en termes de formation et d'accompagnement, voire pire encore, que cette catachrèse de vidéoformation ne donne lieu à des critiques virulentes. Ce qui pourrait conduire à une perte de crédit et de confiance de la part des publics en formation et à une suppression progressive des modalités de vidéoformation dans les politiques de formation initiale ou continue.

S'il nous semble essentiel d'encourager la mise en place de dispositifs de formation innovants, recourant aux technologies multimédia et facilitant la prise en compte des situations de travail *in situ*, il nous semble tout aussi important d'inciter les formatrices et les formateurs à l'observation d'une vigilance critique quant à la pertinence et la validité des outils d'analyse et de professionnalisation mis en jeu. Cette vigilance nécessite une connaissance minimale des champs d'appartenance des outils en question, de leurs usages les plus génériques, des mésusages reconnus. Car ces outils ne présentent pas tous les mêmes potentialités en termes de documentation de l'activité au travail et/ou de transformation de celle-ci (Ria, 2019).

Expérimenter soi-même ces outils ou les tester en formation, faire des emprunts ou des combinaisons contre-intuitives, comparer les résultats obtenus tout en s'informant des résultats que la recherche a déjà produits, constituent autant de conduites à encourager. Par exemple, il peut être pertinent d'articuler un premier niveau d'accès et de compréhension de l'activité depuis le point de vue du sujet, à partir d'un entretien d'autoconfrontation, à un second niveau d'enquête conduite par un collectif – selon des règles instituées – pour réinterroger l'activité et favoriser, pour l'ensemble des personnes impliquées dans l'enquête, la transformation des modalités de perception mais aussi des registres d'action dans une classe de situation professionnelle donnée. Ou encore, il serait pertinent de s'interroger sur la complémentarité entre les techniques d'analyse de l'activité de travail avec et sans traces pour la documenter. Ces expérimentations exploratoires sur les outils et l'évaluation de leurs effets, tout en collectant les avis de la communauté des chercheurs et des formateurs à leur sujet, font partie constituante de la réflexivité critique que toutes et tous ont à construire ou à consolider. Elles pourraient amener à la définition de méta-enquêtes sur les outils expérimentés qui pourraient se pencher sur les questions suivantes : Comment identifier, dans les interactions conduites, la nature du dialogue que la personne formée noue avec sa propre activité dans l'effort d'explicitation ? En quoi la nature du dialogue entre la personne formée, son activité et le formateur-intervieweur diffère de celle du dialogue entre pairs sur une même activité visionnée ? Cette vigilance critique doit permettre de discerner les moments d'explicitation de l'activité de la personne formée, des moments de réflexivité constructifs ainsi que de ceux qui, au contraire, risquent de bloquer l'analyse et la dynamique potentielle de transformation.

Favoriser conjointement le dévoilement de l'activité invisible (celle qui échappe en partie à l'observation sur la vidéo) et l'émergence chez les personnes en formation d'une réflexivité située, à la fois constructive mais aussi transformative (permettant des bougés, des reconfigurations des schémas d'analyse ou des dispositions à agir), reste une entreprise délicate pour laquelle l'on ne peut garantir sa réussite systématique. Mais rassurons-nous, il n'y a pas un unique idéal méthodologique pour accompagner les professionnels de la santé ou du milieu éducatif à l'usage des outils d'analyse du travail (et de la vidéoformation), mais des compromis à tenir et à réinterroger régulièrement entre les exigences épistémologiques que l'on se donne et les contraintes technologiques auxquelles l'on se confronte. Pour les formatrices et formateurs, il s'agit de rechercher le meilleur compromis avec les contraintes sociales, institutionnelles et organisationnelles de leur propre activité, tout en s'ouvrant à de nouvelles perspectives d'accompagnement professionnel qui viennent réinterroger la culture de formation prégnante. D'où découlent de nouveaux compromis à établir entre une forme de conservatisme pour s'appuyer sur des méthodes stabilisées et éprouvées, de manière à faciliter l'analyse, par les personnes

en formation, de la vidéo d'une situation de travail (méthodologie d'enquête, d'analyse individuelle ou collective de l'activité, etc.) tout en restant ouvert à de nouvelles investigations pour remettre en formation « le travail au travail », autrement dit, pour continuer d'inventer des dispositifs de formation qui combinent « apprentissage par l'activité (de travail) et apprentissage par l'analyse de l'activité » (Pastré, 1999).

Références

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.

Gaudin, C. (2025). Exploiter la vidéo pour former les enseignants : proposition d'une cadre à partir d'une méta-synthèse de la littérature. Dans L. A. D'aubeterre Alvarado et L. Ria. (dir.), *Vidéoformation des enseignants : l'expérience internationale du programme Néopass©*. Editorial UNAE - IFÉ.

Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S. et Ria. L. (2022). Entretien d'auto-confrontation et analyse de l'activité : influence des cadres théoriques sur les méthodes. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (p. 127-146, tome 2). Éditions Raison et Passions.

Latour, B. (1998). Sur la pratique des théoriciens. Dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p.131-146). PUF.

Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*,*1*(40), 9-70.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, *139*(2), 13-35.

Pinsky, L. et Theureau, J. (1985). *Signification et action dans la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle.* Collection d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail, (83). CNAM.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe.* ESF éditions.

Rix-Lièvre, G. et Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, Revue de l'association pour la recherche cognitive, (38), 363-396.

Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant.* Gallimard.

Simon, H. A. (1978). On the forms of mental representation. Dans W. Savage (dir.), *Perception and Cognition* (p. 3-18). University of Minnesota Press.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 287-322. DOI : 10.3917/rac.010.0287.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant.* Seuil.

von Cranach, M. (1982). The psychological study of goal directed action: basic. Dans M. von Cranach et R. Harre (dir.), *The analysis of action* (p. 35-73). Maison des sciences de l'homme.

Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils. De Boeck Supérieur.

Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Revue Française de Psychologie*, *44*(1), 7-18.