Accéder à la pensée qui organise l'action

Une proposition ethnographique

Jonathan Rappe, chercheur à l'université de Liège.

Bien que relativement récents (Champy-Remoussenard, 2005), les travaux en analyse de l'activité et les théories sur lesquelles ils se fondent sont nombreux. Ils partagent un point commun méthodologique : le travail de recherche implique d'observer l'action et de « faire parler » l'acteur sur cette action (Saussez *et al.,* 2020), autrement dit de susciter sa réflexivité.

L'analyse, ou plutôt l'étude, de l'activité est un processus complexe. Le chercheur observe l'acteur et comprend l'action observée d'une certaine manière. Durant un entretien d'autoconfrontation, l'acteur s'observe et élabore un sens sur son activité : il reconnaît et se rappelle certains éléments de son action et de la situation, en découvre d'autres, s'attache à certaines choses, en élude d'autres, y voit des habitudes, des exceptions, des valeurs... Parallèlement, le chercheur lui demande de s'exprimer sur son action, ce qui nécessite une mise en mots de ce sens construit. Cette mise en mots n'est pas toujours aisée, elle fait appel au lexique du quotidien de l'acteur, s'élabore dans l'échange. Par ailleurs, la mise en mots n'est pas une simple traduction de la pensée : les deux se réalisent conjointement (Vygotski, 1997). Elle n'est pas non plus le reflet parfait du sens construit par le sujet, mais une signification donnée : elle est ce qu'il en dit, ce qu'il veut en dire, ce qu'il essaie d'en dire (Barbier, 2000). Ce discours du participant est à son tour objet de construction de sens pour le chercheur. Plus tard, ce dernier visionnera les enregistrements, relira ou réécoutera les entretiens, consultera les traces collectées, faisant ainsi évoluer ce sens auquel il doit, lui aussi, donner une signification : construire une théorie, formuler ou emprunter des concepts, décrire des phénomènes.

Considérer le processus d'étude de l'activité à la lumière du sens et de la signification (Barbier, 2000) présente plusieurs avantages. D'abord, cela montre que les instruments de recueil et d'analyse du chercheur, qu'ils soient matériels ou intellectuels, ne rendent pas toujours compte de la complexité de ce qui se joue durant l'étude. Ensuite, cela rappelle que la démarche n'est pas objective (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Popper, 1998 ; Schurmans, 2011). Enfin, cela souligne que le travail d'ana-

lyse n'a pas uniquement lieu après le recueil du matériau, ni même en dehors de celui-ci, mais commence au contraire dès les premiers contacts avec le terrain. La présente contribution, au croisement de la sociologie, de l'ethnographie et des champs de l'analyse des activités[1], n'a pas l'ambition de capturer toute cette complexité. *A minima*, elle donne quelques pistes pour appréhender ce délicat jeu de sens et de significations en cherchant à respecter au mieux les exigences de rigueur scientifique que nécessite une étude de l'activité. Notons que j'aborderai ici l'action plutôt que l'activité. Le rapport entre ces deux termes n'étant pas univoque (Barbier, 2011, 2023 ; Bronckart, 2005, 2007), je considérerai l'action comme un agir spécifique orienté par une intention. L'action ne se limite pas au geste posé, à la transformation de l'environnement, elle englobe la pensée qui conduit à ce geste. Elle s'articule et évolue en interaction avec la situation.

Trois principes pour étudier l'action et la pensée qui la guide

1. S'ancrer dans le terrain et y rester

Pour comprendre ce premier principe, il faut introduire une distinction entre, d'un côté, l'action réalisée (située, spécifique, observée à un instant *T*) et de l'autre, les savoirs d'action, représentations (fonctionnelles, pour l'action), conceptualisations, images opératives, expériences de référence, etc. qui déterminent en partie cette action réalisée. La distinction adoptée dépendra des cadres de référence, mais on peut retenir l'idée générale d'une distinction entre la singularité de l'action réalisée et une certaine généricité de l'organisation de l'action[2].

1. Cette proposition est tirée de plusieurs études menées à l'aide du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, et en particulier du concept de schème (Vergnaud, 1996). Comme tout cadre théorique, le schème est un outil. Il permet d'appréhender un objet du monde selon une certaine perspective et en se fondant sur des postulats spécifiques. Selon ce cadre, on considère que l'action est pensée, que cette pensée consiste en une conceptualisation de la situation, et que cette conceptualisation se réalise dans l'action (Vergnaud, 1996) ou « par et pour » l'action (Mayen, 2012). En agissant, le sujet conceptualise activement ses situations de travail, conceptualisations qui à leur tour permettent de fonder l'action (Tourmen *et al.,* 2017). Ces conceptualisations, au cœur du schème, consistent à abstraire les traits communs de plusieurs situations et d'y associer des buts, règles d'action, etc. Ce faisant, le sujet dispose de ressources lui permettant d'agir dans les situations qui font partie d'une même « classe », c'est-à-dire qui peuvent être abordées à l'aide des mêmes conceptualisations. Chaque schème est ainsi élaboré en référence à une ou plusieurs classes de situations (Pastré, 2011). Cela ne signifie pas que l'action est invariante ou stéréotypée. Au contraire, l'action est un mélange entre l'invariance du schème et l'adaptation aux spécificités de la situation. On peut considérer la situation comme l'environnement du sujet tel qu'il est appréhendé par son activité (Mayen, 2012). La situation est ainsi conçue comme un construit, élaboré sur la base des conditions qui s'imposent au sujet (son environnement) et sur la base de ce qui guide son activité et sa pensée (qui sont indissociables). Autrement dit, si le concept d'« environnement » décrit ce qui est extérieur au sujet, le concept de « situation » s'attache à décrire l'environnement tel que le sujet en fait l'expérience : avec ses conceptualisations, les tâches qui lui incombent, ce qu'il perçoit, ses contraintes, ses instruments, etc. (Mayen, 2012). Les travaux fondateurs de la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011 ; Piaget, 1974 ; Vergnaud, 1996) montrent que ces connaissances sont pour beaucoup implicites. Elles sont « en actes » et se déploient donc dans l'action elle-même.
2. On ne peut réduire les déterminants de l'action à la pensée de l'individu. Les tâches, la division du travail, la culture, les objets et phénomènes de l'environnement, diverses normes, etc. sont à prendre en compte pour comprendre l'action et l'activité.

Prenons un exemple issu d'une étude menée avec une formatrice en immobilier.

> Norah forme des futurs agents immobiliers. Pour évaluer ses étudiants, elle attribue un cas à traiter qui varie d'un groupe de quatre à l'autre. Les étudiants présentent leur travail oralement lors d'un examen. Lors de l'évaluation d'un groupe qui devait rédiger un compromis de vente pour une maison, Norah leur fait remarquer qu'ils ont éludé le fait qu'un mur de la maison était mitoyen à la maison voisine. L'absence de prise en compte de cet élément par les étudiants conduit Norah à leur poser davantage de questions et à revoir à la baisse une partie de son évaluation.
> Dans une situation ultérieure, un autre groupe d'étudiants devait proposer un projet de rénovation d'une pièce : les sanitaires d'un bâtiment scolaire. Lors de l'évaluation, Norah souligne que leur projet utilise intelligemment la forme particulière de la pièce. Elle en tient compte dans son évaluation.
> La suite de l'étude a montré que ces deux actions constituaient des instances d'un aspect générique de l'organisation de son action : déceler si les étudiants sont capables de tenir compte des spécificités du bien dans le traitement de leur cas.
> Nous sommes donc face ici à des éléments singuliers, issus d'actions réalisées (pointer l'omission d'une servitude du bien, saluer l'intégration de la morphologie du bien au projet de rénovation), qui renseignent sur un aspect générique de l'organisation de l'action de Norah (déceler si les étudiants tiennent compte des spécificités du bien dans le traitement de leur cas). Or, cet aspect générique ne peut se réduire à l'un ou l'autre de ces éléments singuliers. De même, ces éléments singuliers ne peuvent être généralisés tels quels à l'organisation de l'action de Norah.

Cette distinction guide l'ensemble de l'approche proposée ici. « Il s'agit, dans un premier temps, de centrer ses efforts sur la compréhension de l'action réalisée, sans en sortir. L'approche est micrologique (Thievenaz, 2022): une parole, un geste, un regard peut informer sur l'action et sur ce qui la guide. Dans les études de terrain abordées ici, la technique était celle de l'entretien d'autoconfrontation simple (Vidal-Gomel, 2022), adapté à mon cadre de référence. Lorsque je menais un entretien, j'évitais de demander au participant d'expliquer sa manière de faire, son fonctionnement, ses habitudes, ses objectifs généraux, bref de parler directement d'éléments génériques ou différents de l'action observée. Il s'agissait également de recentrer la réflexion sur l'action réalisée lorsque le discours du participant s'en éloignait.

Cette règle peut sembler contre-intuitive au vu de l'objectif d'accéder à ce qui est générique dans la pensée organisant l'action. Pourtant, cette première étape est nécessaire à la validité de la démarche. En effet, les recherches ont montré qu'une part non négligeable de l'action n'est pas consciente pour l'acteur, et que les savoirs « théoriques » de ce dernier ne sont pas forcément ceux qui orientent son action (Savoyant, 2008 ; Vergnaud, 1996). Questionner directement le participant sur ce qui organise son action risque dès lors de faire l'impasse sur l'implicite de l'action, sur ce qui est le plus proprement « en acte », et de livrer une vision

distordue de son activité. Pour éviter cela, les interventions doivent être centrées sur l'explicitation de l'action réalisée, spécifiquement dans la situation observée.

Dans ce type d'entretien, l'avantage de recourir à des traces de l'action réside dans la part d'objectivation introduite dans la discussion (Bru, 2014). La trace et le regard posés ne sont pas « objectifs », mais on introduit un « objet » qui acte, pour le chercheur et le participant, des éléments observables de ce qui s'est passé (gestes professionnels et éléments de la situation). Relativement à ces éléments objectivés, on invite le participant à expliquer ce qu'il fait, ce qui l'a amené à le faire, ce qu'il se dit à ce moment-là... Un peu à la manière d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), à ceci près que l'on recherche tout élément de pensée qui organise l'action sur le moment (intentions, savoirs, éléments de la situation...), ce que Vermersch appelle les « satellites de l'action ». Et l'on cherche spécifiquement l'actualisation de ces éléments dans la situation qui fait l'objet de l'entretien.

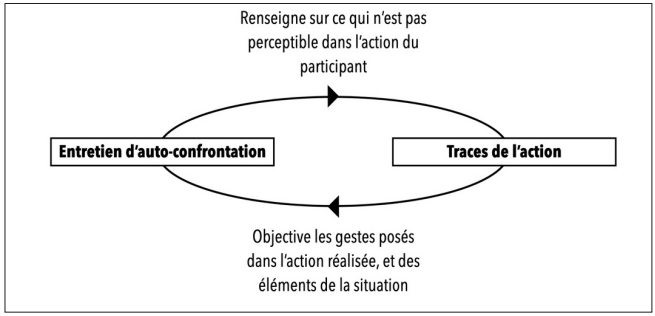

Figure 1. Apport de l'autoconfrontation pour comprendre l'action réalisée.

Pour revenir au problème de l'implicite, les échanges entre le chercheur et l'acteur visent la mise en mots de ce qui ne l'avait jamais été auparavant, voire la prise de conscience de ce qui s'est passé. L'exemple suivant, issu d'une étude menée avec un formateur d'enseignants, prend place lors d'un retour sur une séquence de formation portant sur la conception de vidéos pédagogiques.

Lors du troisième entretien, Olivier commente un passage de la situation dans lequel on voit une participante à la formation formuler oralement sa représentation d'une vidéo pédagogique efficace. Cette représentation de la participante n'est pas en accord avec ce qu'Olivier a prévu de présenter dans sa formation. Durant l'autoconfrontation, Olivier commente : « Là, ce qui se passait dans ma tête... c'est super bien de faire [l'entretien] le lendemain, parce que ça permet de penser... [il montre du doigt à la fois sa tête et la vidéo] elle dit qu'une vidéo, ça peut être plus long que 6 minutes, qu'il peut y avoir plusieurs concepts et c'est pas potentiellement vers là où je vais arriver au niveau de la théorie [...] Et de ce fait, bah, le prendre en considération pour mieux rebondir après quand j'aborderai les notions théoriques. »

Olivier explique, dans un langage verbal et non verbal, que l'entretien lui permet de mettre en mots, de clarifier, voire de prendre conscience de ce qu'il se disait à ce moment-là de son action. Il explique qu'il a tenté de tenir compte de la représentation de la formée pour y revenir plus tard dans la session (ce que l'on constate effectivement dans la vidéo), et donc d'adapter sa phase d'apport théorique à son public.

Ces moments de prise de conscience sont bien connus dans le champ des entretiens de retour sur l'action (Mollo et Falzon, 2004 ; Peraya, 1990 ; Vermersch, 2019). Si ces prises de conscience[3] apparaissent durant l'entretien, c'est parce que, avant ce moment d'autoconfrontation, le sujet n'avait pas conscience de cette part de son action. À l'inverse, le participant formule parfois de manière très explicite des aspects de sa pensée, qu'il présente comme étant ce qui guide son action, alors que la suite de l'étude montre que les actions mises en œuvre ne concordent pas. Il arrive également qu'il présente des choses comme essentielles alors que leur importance se révèle bien moindre dans les faits.

Dans une autre situation, Olivier soumet à la critique des formés une vidéo pédagogique glanée sur Internet. Après que les formés aient formulé leurs critiques, le formateur les synthétise et les raccroche à des principes théoriques. On peut voir sur l'enregistrement que lorsqu'il reprend la critique d'un participant dans sa synthèse, il regarde ce dernier. Durant l'entretien, Olivier commente spontanément ce passage : « Je le fais parce que c'est important de montrer la personne qui a formulé le truc à chaque fois. Ce n'est pas parler dans l'absolu, c'est dire "c'est vous qui avez dit cela." Je cherche l'acquiescement... en la regardant. Et elle acquiesce. Donc, je me dis OK j'ai bien pris en considération ce que tu m'as dit et je le renvoie au groupe. Mais en m'adressant à toi. » On pourrait considérer que le formateur a pour mode opératoire de désigner systématiquement, en tout cas fréquemment, les personnes qui ont formulé les critiques. Pourtant, ces gestes d'interaction étaient relativement rares dans les situations observées. Parfois, le formateur se contente d'expliquer, sans faire référence aux critiques formulées, parfois il réexplique la critique sans regarder ni désigner la personne qui l'a formulée, parfois il regarde la personne, voire la nomme. Ce que le formateur a d'ailleurs admis dans la suite de l'étude. Ce qu'il décrit dans cet extrait d'entretien, malgré la mention « à chaque fois », doit être considéré comme une information sur l'action réalisée et non sur l'organisation de l'action.

Ainsi, dans l'animation de l'entretien comme dans l'interprétation du matériau empirique, il convient de rester centré sur l'action réalisée, au moins dans un premier temps. Comment alors élaborer des informations sur la pensée, sur la part plus générique et invisible de l'action ? Ce sera le travail du chercheur. Sur la base de plusieurs actions réalisées dans des situations différentes, il pourra, par triangulation (Caillaud et Flick, 2016 ; Flick, 2018 ; Savoie-Zajc, 2019) inférer les éléments plus génériques de l'organisation de l'action.

3. Ces prises de conscience peuvent être comprises comme la construction d'un nouveau sens par le sujet sur son action ; la mise en mots (ou en gestes, en schémas, etc.) charrie une signification qui n'aurait peut-être pas émergé lors d'une discussion portant sur des éléments génériques de l'action

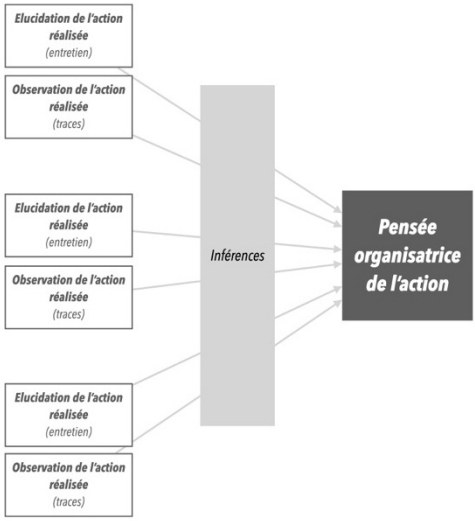

Figure 2. Passage de l'action réalisée à l'organisation de l'action.

On triangule les actes singuliers pour inférer l'organisation générique. Pastré (2011) considérait déjà cette démarche comme nécessaire en faisant référence à Aristote et à sa distinction entre puissance et acte. On peut considérer la part générique de l'action comme la « puissance » et l'action réalisée comme « l'acte ». Ajoutons à cela que cette approche est une nécessité épistémologique. En effet, la recherche scientifique se réalise selon un principe de matérialisme méthodologique (Lecointre, 2012) : on ne peut étudier les phénomènes qu'à partir de ce qui est accessible dans le monde matériel et qui peut être mobilisé dans une étude. Si l'on considère le participant comme partie prenante de l'élucidation de l'action, la vraie manifestation matérielle du phénomène à l'étude (l'action et son organisation) réside dans la part observable de l'action réalisée.

La pensée ainsi reconstruite par le chercheur, bien qu'elle dépasse désormais les actions réalisées, n'en reste pas moins ancrée dans le terrain. Elle est une représentation de l'action du sujet à une certaine période de son évolution. En effet, on part du principe que la pensée inférée organise aussi l'action du sujet dans d'autres situations qui n'ont pas été observées durant l'étude mais qui font pourtant partie de cette « période » du développement de l'acteur. Il y a ainsi une sorte de « généralisation locale », une théorie relative également aux « portions de terrain » non investiguées par le chercheur, mais contenues dans ce terrain. On voit qu'une telle démarche de théorisation, même ancrée dans le terrain (Corbin et Strauss, 2008 ; Lejeune, 2019), pose une question particulière de validité externe.

2. Assumer une approche interprétative/herméneutique

Concrètement, quel processus permet de passer du discours du participant ou de la trace de son action à une représentation théorique de son action et de sa pensée ? De plus, qu'est-ce qui permet au chercheur d'inférer la part générique de l'action sur la base de ses actualisations singulières ? Il s'agit ici d'une démarche d'analyse interprétative ou herméneutique (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Vasilachis de Gialdino, 2012), qui consiste à donner une signification au matériau recueilli (traces ou entretiens), signification fondée sur la subjectivité du chercheur (sa sensibilité théorique et son expérience). Techniquement, les opérations mises en œuvre sont des opérations de codage en « catégories conceptualisantes » (Lejeune, 2019 ; Paillé et Mucchielli, 2016[4]). Il s'agit, dans le propos d'un participant, dans l'un de ses gestes, dans le déroulement d'un échange, de saisir la substance, de conceptualiser « ce que cela nous dit » de l'action du sujet et de la situation, et de le formuler en une expression courte (une étiquette de codage).

Au fur et à mesure que le matériau s'enrichit, les codages se multiplient et se diversifient. En les reliant, en reconstituant le « système » de l'action, on peut ainsi progressivement inférer la pensée du sujet et sa part générique, par comparaison-généralisation (Mucchielli, 2006). Se produit alors une démarche de déconstruction-reconstruction de l'action. Voici un exemple.

> Norah utilise une méthode que l'on pourrait rapprocher de la simulation. Chaque année, elle se débrouille, *via* son réseau personnel, pour avoir accès à trois biens immobiliers différents. Elle réunit ses étudiants en sous-groupes auxquels elle attribue un des trois biens accompagné d'une tâche scénarisée (analyse comptable, compromis de vente, devis de colocation...). Elle accompagne les étudiants durant des séances de suivi jusqu'à la présentation du projet de chaque sous-groupe. En analysant ses supports de formation, les consignes données aux étudiants, les situations d'interaction ainsi que ses propos durant les entretiens, plusieurs étiquettes émergent : « Je regarde si les étudiants ne se limitent pas strictement à la tâche mais connaissent leur bien », « je les pousse à contacter des prestataires spécialisés », « je vérifie si des devis sont présents et issus de prestataires spécialisés », « je regarde si les étudiants sont retournés sur le lieu du bien », etc. L'ensemble permet de postuler que Norah aborde l'accompagnement des étudiants et l'évaluation à la lumière de la prise d'initiatives perçue chez les étudiants et de leur attitude face à la tâche. Plus tard, nous avons convenu avec Norah qu'un élément central de son action était relatif à ce que l'on a choisi d'appeler la « posture professionnelle proactive ».

L'analyse ne découle pas d'une grille de codage et d'indicateurs spécifiques préalablement élaborés, elle émerge de la consultation des données. Cela n'est pas contradictoire avec la référence à un cadre théorique, tant que ce dernier

4. On pourra se référer à ces deux ouvrages pour une proposition méthodologique détaillée des opérations de codage et de théorisation.

fournit des catégories suffisamment larges pour qu'un espace d'interprétation subsiste. Qui plus est, la démarche méthodologique doit laisser la possibilité au chercheur, si cela s'avère nécessaire pour ne pas « faire violence aux données » (Olivier de Sardan, 2008), d'adapter ses modèles de référence et de convoquer des théories complémentaires. La documentation scientifique reste donc de mise tout au long de l'étude, mais pour nourrir l'analyse plutôt que pour la contraindre.

C'est en partie ce genre de méthodes d'analyse qui a conduit certains à attribuer un manque de scientificité aux devis de recherche qualitatifs, alors même qu'ils présentent un fort pouvoir heuristique[5]. C'est notamment son caractère subjectif assumé qui a fait débat. Pourtant, il ne faut pas entendre « subjectif » au sens d'« arbitraire » : l'analyse doit rester fidèle au matériau empirique, donc être la plus plausible possible (Olivier de Sardan, 2008). La subjectivité n'empêche pas cette fidélité. Adopter, dans une travail d'analyse, une posture subjective tout en cherchant à la rendre fidèle aux données a du sens si l'on admet l'argument de la relativité conceptuelle : un même état de fait peut être désigné, de manière pertinente, par différentes représentations (Gauthier, 2010 ; Rueff, 2012). Il s'agit non pas d'être antiréaliste (on admet bien l'existence d'une réalité indépendante de notre esprit) mais de considérer que l'on ne peut pas connaître la réalité en elle-même, on ne peut que la « faire parler » au travers de nos concepts. Cela rappelle que les concepts et les cadres théoriques sont des outils pour saisir la réalité, des médiateurs (Isambert, 1996). La posture du chercheur n'en reste pas moins rationnelle et critique (Vasilachis de Gialdino, 2012). Il s'agit simplement d'abandonner la quête de la vérité au profit de celle de la véridiction.

Pour autant, il est à noter que la démarche interprétative est relativement « sauvage » et demeure en partie opaque pour le lecteur externe. Certaines mesures visent à réduire cette opacité, comme la publication du journal de bord du chercheur (Valéau et Gardody, 2016), mais cette opacité reste une difficulté. On peut au moins se donner quelques techniques visant à renforcer la validité de la démarche, et les expliciter dans nos travaux. Voici celles que je propose d'associer à cette proposition :

– s'immerger dans le terrain avant les premières collectes (Olivier de Sardan, 2008), ou dans un terrain similaire, afin de construire un première compréhension de ce dernier ;

– expliciter ses présupposés, dire « d'où l'on parle » et tenter d'en prendre une distance critique. Réaliser une micro-analyse dès le premier contact avec le terrain (Lejeune, 2019) peut aider ;

– adopter un niveau de granularité micrologique (Thievenaz, 2022), donc coder de petites unités sémantiques afin de réduire la marge de surinterprétation ;

– considérer chaque nouvelle étiquette de codage, et globalement chaque interprétation, comme une hypothèse à

5. Pour de plus amples arguments à ce sujet, on consultera Olivier de Sardan (2022) et Paillé et Mucchielli (2016).

éprouver dans la suite de l'étude (Paillé et Mucchielli, 2016) ;
– adopter une démarche de triangulation (Caillaud et Flick, 2016 ; Flick, 2018 ; Savoie-Zajc, 2019). ;
– restituer des résultats aux participants (Bedin et Aussel, 2022 ; Lejeune, 2019) en fin de processus et voir s'ils s'y reconnaissent ;
– distinguer interprétation et spéculation ; éviter de spéculer durant l'analyse. Cette dernière mesure fait référence à l'ancrage dans l'action réalisée : on se limite à interpréter ce sur quoi on dispose d'une information, sans supposer ce que cela implique par ailleurs. L'absence d'une information devient alors une opportunité de collecte. Métaphoriquement, on pourrait dire que l'analyse herméneutique mise en œuvre relève du sous-texte et jamais du hors-texte.

3. Comprendre... sans transformer ?

Une question traverse le champ des analyses de l'activité (Clot, 2017 ; Rix-Lièvre, 2010 ; Thievenaz *et al.,* 2020 ; Yvon et Saussez, 2010) : celle du rapport entre comprendre l'action et la transformer. La démarche proposée ici concerne plutôt les études visant la compréhension de l'action du participant et non sa transformation. Pour autant, est-il possible de viser l'une sans engendrer l'autre ? Si la pensée se réalise dans le langage (Vygotski, 1997), on peut craindre que ce qui se dit dans un entretien sur l'action réalisée ne corresponde déjà plus à cette action réalisée. Cette question peut difficilement être appréhendée sans se référer aux différentes écoles de l'analyse de l'activité. Certaines, comme la clinique de l'activité, assument et même exploitent l'intrication de la compréhension et de la transformation (Durand, 2009). D'autres, comme la didactique professionnelle, considèrent dans l'organisation de l'action une forme d'invariance qui vit des transformations profondes durant des événements ponctuels (Pastré, 2011 ; Vergnaud, 1996). La réponse à cette problématique dépendra donc du cadre adopté.

Néanmoins, un aspect de cette proposition pourrait constituer un élément transversal en faveur de la poursuite d'un objectif de « stricte » compréhension. On l'a dit, l'angle d'approche est celui de l'action et de ses buts plutôt que celui de l'activité et de ses motifs (Savoyant, 2010). Cela ne signifie pas que l'on exclut l'histoire et la culture derrière une action en situation, ni la fonction qu'elle prend dans un ensemble plus grand (Mayen, 2012), ni les valeurs du sujet (Vinatier, 2009, 2013) ni le sens qu'il donne à son activité (Clot, 2017). Mais ces éléments sont appréhendés par la lorgnette de *l'adaptation à la situation* et la transformation de cette dernière ; ils sont investigués tels qu'ils s'actualisent dans l'immédiateté de la situation (Saussez *et al.,* 2020). Les matériaux collectés sont relatifs non pas à ce qui fonde l'activité mais à un événement spécifique de l'action, qu'il est peut-être plus facile de reconstruire a posteriori. Traiter cette hypothèse nécessiterait une étude à part entière.

Peut-on déceler la pensée organisatrice de l'action ?

Si la face visible de l'action se prête bien à l'étude, la pensée qui guide l'action est plus inaccessible. D'abord, parce que le chercheur ne peut l'approcher que par inférence et jamais par observation. Ensuite, parce que la théorie produite par le chercheur sera toujours une approximation de l'objet qu'elle est censée désigner, puisque telle est la nature des théories scientifiques (Mostowski, 1978), d'autant plus dans les sciences sociales (Olivier de Sardan, 2008). On attend ainsi d'une théorie non pas qu'elle reflète la réalité mais qu'elle permette de la comprendre. D'une manière générale, on peut supposer que les différences entre le sens construit par le sujet dans son action et la signification que le chercheur en donne (ce qu'il en dit) au terme de l'étude ne peuvent disparaître totalement.

Les résultats de l'étude sont toujours approximatifs et, pour partie, subjectifs et spéculatifs. Ils peuvent néanmoins rester fidèles au matériau empirique et permettre d'identifier des éléments centraux de l'action et des situations, d'en construire une image dans laquelle les sujets se reconnaissent, et d'élaborer des dispositifs qui les aident à développer leur maîtrise des situations de travail. Or, peut-être est-ce « dans la pratique et dans la possibilité de transformer le monde social et naturel que se situe le critère de vérité d'une pensée » (Goldmann, 1968). ◆

Bibliographie

BARBIER, J.-M. 2000. « Rapport établi, sens construit et signification donnée. » *Dans :* J.-M. Barbier, O. Galatanu (dir. publ.). *Signification, sens, formation*. Paris, Puf, p. 61-86.

BARBIER, J.-M. 2011. *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris, Puf.

BARBIER, J.-M. 2023. « La formation des adultes : entrées par l'action et par l'activité ». *Savoirs*. N° 61-62, p. 81-88.

BEDIN, V. ; AUSSEL, L. 2022. « La restitution des résultats de la recherche auprès des acteurs du terrain d'enquête ». *Dans :* B. Albero, J. Thievenaz (dir. publ.). *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon, Raison et passions, vol. 3, p. 109-122.

BRONCKART, J.-P. 2005. *Une introduction aux théories de l'action*. Genève, Carnets des sciences de l'éducation.

BRONCKART, J.-P. 2007. « De l'activité collective à l'action et à la pensée individuelles. Pour une psychologie fermement vygotskienne ». *Dans :* M. Merri (dir. publ.). *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 121-141.

BRU, M. 2014. « Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes ». *Recherches en éducation*. N° 19, p. 7-17.

CAILLAUD, S. ; FLICK, U. 2016. « Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche ». *Dans :* G. Lo Monaco, S. Delouvée, P. Rateau (dir. publ.). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Paris, De Boeck, p. 227-240.
CHAMPY-REMOUSSENARD, P. 2005. « Les théories de l'activité entre travail et formation ». *Savoirs*. N° 8, p. 9-50.
CLOT, Y. 2017. *Travail et pouvoir d'agir.* Paris, Puf.
CORBIN, J. ; STRAUSS, A.-L. 2008. *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* London, Sage, 3e édition.
DURAND, M. 2009. « Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions ». *Dans :* J.-M. Barbier *et al.* (dir. publ.). *Encyclopédie de la formation.* Paris, Puf, p. 827-856.
FLICK, U. 2018. « Triangulation ». *Dans :* N.-K. Denzin, Y.-S. Lincoln (dir. publ.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London, Sage, p. 777-804.
GAUTHIER, G. 2010. « L'objectivité journalistique d'un point de vue philosophique ». *Studies in Communication Sciences.* N° 10, p. 121-141.
GOLDMANN, L. 1968. « L'idéologie allemande et les thèses sur Feuerbach ». *L'homme et la société*. N° 7, p. 37 55.
ISAMBERT, F.-A. 1996. « L'interprétation, source de la compréhension chez Max Weber ». *Enquête*. N° 3, p. 129-151.
LECOINTRE, G. 2012. « La laïcité des sciences et de l'école face aux créationnismes ». *Cités*. N° 52, p. 69-84.
LEJEUNE, C. 2019. *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer.* Paris, De Boeck, 2e édition.
MAYEN, P. 2012. « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle ». *Phronesis*. N° 1, p. 59-67.
MOLLO, V. ; FALZON, P. 2004. « Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities ». *Applied Ergonomics*. Vol. 35, p. 531-540.
MOSTOWSKI, A. (dir. publ.). 1978. *La pensée scientifique. Quelques concepts, démarches et méthodes*. Berlin, De Gruyter Mouton.
MUCCHIELLI, A. 2006. « Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives ». *Recherches qualitatives.* N° 3, p. 1-27.
OLIVIER de SARDAN, J.-P. 2008. *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain, Bruylant-Academia.
OLIVIER de SARDAN, J.-P. 2022. « L'enquête qualitative et le point de vue des acteurs ». *Éducation permanente*. N° 230, p. 31-35.
PAILLÉ, P. ; MUCCHIELLI, A. 2016. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
PASTRÉ, P. 2011. *La didactique professionnelle . Approche anthropologique du développement chez l'adulte.* Paris, Puf.
PERAYA, D. 1990. « L'autoscopie ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants ». *Journal de l'enseignement primaire*. N° 25, p. 7-9.

Popper, K. 1998. *La connaissance objective*. Paris, Flammarion.
Rix-Lièvre, G. 2010. « Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située ». *Revue d'anthropologie des connaissances*. Vol 4, n° 2, p. 358-379.
Rueff, J. 2012. « Quelques éléments d'épistémologie concernant les recherches qualitatives et critiques en communication ». *Communiquer*. N° 7, p. 23-40.
Saussez, F. ; Rioux, I. ; Pilon, C. 2020. « Entre sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions : questions pour esquisser une posture de recherche impliquée ». *Dans :* J. Thievenaz, J.-M. Barbier, F. Saussez (dir. publ.). *Comprendre/Transformer.* Berne, Peter Lang, p. 37-56.
Savoie-Zajc, L. 2019. « Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche ». *Recherches qualitatives*. N° 38, p. 32-52.
Savoyant, A. 2008. « Quelques réflexions sur les savoirs implicites ». *Travail et apprentissages*. N° 1, p. 92-100.
Savoyant, A. 2010. « Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique (1979) ». *Travail et apprentissages.* N° 5, p. 91-107.
Schurmans, M.-N. 2011. *Expliquer, interpréter, comprendre : Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Université de Genève.
Thievenaz, J. 2022. « Le travail de près, ou les détails de l'expérience ». *Éducation permanente*. N° 230 p. 59-70.
Thievenaz, J. ; Barbier, J.-M. ; Saussez, F. (dir. publ.). 2020. *Comprendre/Transformer*. Berne, Peter Lang.
Tourmen, C. *et al.* 2017. « The Piagetian schème : a framework to study professional learning through conceptualization ». *Vocations and Learning*. Vol. 10, p. 343-364.
Valéau, P. ; Gardody, J. 2016. « La communication du journal de bord. Un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives ». *Recherches qualitatives*. N° 35, p. 76-100.
Vasilachis de Gialdino, I. 2012. « L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences ». *Recherches qualitatives*. N° 31, p. 155-187.
Vergnaud, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». *Dans :* J.-M. Barbier (dir. publ.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Puf, p. 275-292.
Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris, esf.
Vidal-Gomel, C. 2022. « Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité ». *Dans :* B. Albero, J. Thievenaz (dir. publ.). *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation.* Dijon, Raison et passions, vol. 2, p. 115-126.
Vinatier, I. 2009. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Rennes, Presses universitaires.
Vinatier, I. 2013. *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle.* Bruxelles, De Boeck.
Vygotski, L.-S. 1997. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.
Yvon, F. ; Saussez, F. (dir. publ.). 2010. *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.* Québec, Presses de l'Université Laval.