



Aisance et fragilités dans l'analyse de sa propre activité

La question de la familiarité qu'entretient le chercheur avec le terrain de recherche qu'il investit ne date pas d'hier. Si, d'une manière générale, nous nous accordons sur le fait que la validité scientifique exige de la part du chercheur une posture de distanciation par rapport à l'objet d'étude (Pirard, 2005), nombreux sont les cas où cette position est difficile à adopter au départ, et plus encore tout au long de la recherche, surtout dans une démarche de type ethnographique, lors de laquelle le chercheur ne peut pas ne pas être impliqué (Le Grand, 1993). Cela invite à reconnaître une spécificité à ces types de recherches (Barbier, 2001). L'implication du chercheur est d'abord un choix méthodologique mais aussi, d'un certain point de vue, une option épistémologique (Pirard, 2005). Impliqué dans sa propre recherche, le chercheur occupe une position centrale (Lave et Wenger, 1991) car sa participation est la condition même de la réalisation de l'expérience de recherche par les participants.

Une expérience personnelle

Mon¹ rapport au « terrain » est particulier. Après une formation universitaire pluridisciplinaire, c'est dans le champ de la didactique professionnelle que j'ai fait mes premiers pas en tant que chercheure. Étant préalablement formatrice, j'ai choisi une entrée dans la recherche par le terrain (Holgado, 2011) c'est-à-dire par les problèmes de formation qui, de mon point de vue, se posaient sur le terrain qui était le mien. La recherche doctorale terminée, j'ai continué dans cette approche métho-

OTILIA HOLGADO, professeure à l'université de Sherbrooke, chercheure associée au laboratoire « Formation et apprentissages professionnels » (FoAP), EA7529.

JONATHAN RAPPE, chercheur à l'université de Liège.

1. Une écriture à la première personne du singulier permet de distinguer une position personnelle, assumée individuellement par l'un des auteurs de l'article, d'une position (indiquée par la première personne du pluriel ou par une forme impersonnelle) qui marque un regard critique et conjoint des deux auteurs, ce dernier étant plus largement partagé et documenté par la littérature.



dologique dans laquelle je me situe encore aujourd’hui, aussi bien pour mes propres recherches que lorsque je forme des étudiants à l’analyse du travail.

Acteur-chercheur : de l’immersion à l’implication

Dans la littérature scientifique, on retrouve autant le terme d’immersion dans le terrain de recherche (Savoie-Zajc, 2019) – parfois associé au terme d’imprégnation (Olivier de Sardan, 2008) – que celui d’implication (Olivier de Sardan, 2008 ; Pirard, 2005). La distinction entre immersion et implication n’est pas toujours explicitée, mais on peut relever que l’immersion/imprégnation réfère plutôt à un moyen au service des objectifs de recherche : le chercheur passe du temps sur le terrain et avec ses acteurs pour se familiariser avec eux, mieux comprendre ce qui s’y joue et ainsi conduire une analyse la plus fidèle possible au terrain (Olivier de Sardan, 2008). L’immersion est d’ailleurs présentée comme une condition de rigueur scientifique (Savoie-Zajc, 2019), le concept est ainsi associé à la fonction de chercheur.

L’implication est décrite sous plusieurs formes. Elle peut être appréhendée comme une insertion sentimentale sur le terrain, découlant de l’empathie que le chercheur peut ressentir pour ses acteurs (Olivier de Sardan, 2008). Le chercheur est affecté par son terrain d’étude, tout en gardant son rôle de chercheur. Cette affection pour le terrain est considérée comme normale mais, si elle est mal contrôlée, elle peut prendre des proportions contre-productives : biaiser le regard du chercheur et l’amener à délivrer des analyses populistes, confondre son expérience du terrain avec celle des acteurs, ou conduire à une illusion d’appartenance (*ibid.*). La distinction entre immersion et implication peut également être considérée, dans une perspective méthodologique, selon la distinction classique entre expliquer et comprendre (Schurmans, 2011) : expliquer suppose de mettre au jour un phénomène dans une posture d’extériorité que l’immersion permettrait, alors que comprendre passe par une implication du chercheur dans le terrain, une intériorisation du phénomène qui nécessite à la fois une prise de distance et une analyse de cette intériorisation (Pirard, 2005).

L’implication peut aussi être comprise comme découlant d’enjeux et de buts poursuivis par le chercheur. C’est le cas de la recherche-action : le chercheur est nécessairement impliqué car son travail de recherche procède d’un objectif de transformation sociale que constitue la finalité du projet de recherche-action (Allard-Poesi et Perret, 2003). C’est également le cas lorsque l’immersion du chercheur est poussée très loin au point d’en faire, finalement, un acteur à part entière (Lalonde, 2013 ; Olivier de Sardan, 2008). Dans ce cas, Lalonde (2013) parle de « participation observante ». Enfin, le statut d’acteur peut aussi précéder celui de chercheur, lorsque ce dernier mène une recherche sur le terrain de travail (Lalonde, 2013 ; Pirard, 2005) ou le terrain de vie dont il est issu. Dans ce cas, le chercheur est impliqué en tant qu’acteur. C’est ce dernier cas de figure que ce texte met en avant.



Quelques enjeux associés à l'implication du chercheur en tant qu'acteur

Plusieurs auteurs révèlent des avantages au double statut de chercheur et d'acteur. Cette posture permet d'adopter un mode d'observation particulier, englobant les données de la situation vécue en tant qu'acteur pour ainsi accéder à une vérité inaccessible en extériorité, selon une dialectique d'observateur observé (Perrault-Soliveres, 2002, citée par Pirard, 2005). Autrement dit, le chercheur tente de comprendre le phénomène de l'intérieur. Cela peut également amener le chercheur, lorsqu'il observe d'autres acteurs, à mieux diriger son regard, mieux se prémunir contre le danger du faux discours par les participants et contre la modification de leur comportement du fait d'être observé (Lalonde, 2013).

Des enjeux complémentaires

Les différentes conceptions de l'implication ne s'excluent pas les unes des autres. Toutefois, l'implication met en jeu deux démarches en apparence opposées : s'insérer et prendre de la distance (Lalonde, 2013 ; Pirard, 2005). L'implication pourrait ainsi conduire le chercheur à des rapports au terrain qui dépassent les enjeux de recherche et constituent une force, voire une nécessité, autant qu'une faiblesse selon la manière dont ils sont gérés par le chercheur.

La recherche est bien sûr en elle-même une forme d'implication sur le terrain, avec ses objectifs propres, qui évoluent dans un continuum entre *épistème* et *praxis*, entre production de connaissances valides et intervention (Albero, 2022). Mais il est ici question d'autre chose. Afin de tenter de comprendre les enjeux pour l'analyste en terrain familier, nous nous appuierons sur deux dimensions : l'implication et le travail d'analyste, en adoptant dans la suite l'expression « implication en tant qu'acteur » pour distinguer le positionnement de celui qui vit l'expérience et l'expression « travail d'analyste » pour traduire le positionnement du chercheur.

Pour cadrer l'apport de l'implication en tant qu'acteur au travail d'analyste, on peut faire référence à la distinction de Reichenbach (1938) entre contexte de découverte et contexte de justification. Bien que sujette à débat (Dupuis-Mc Donald, 2017), cette distinction a l'avantage de souligner l'intérêt de l'intuition et de l'expérience, et la place de ces dernières dans la fonction du chercheur. La découverte relève du processus par lequel le chercheur a l'idée de sa théorie. La découverte est donc créative ; l'intuition, la subjectivité et la créativité sont autant de forces pour nourrir ce processus de découverte. Toutefois, la découverte ne produit pas une théorie scientifique en elle-même, elle se limite à produire une hypothèse, qui doit être confrontée à une étude empirique. C'est là qu'intervient la justification, qui constitue le travail par lequel le chercheur va vérifier ou étayer son hypothèse. Découverte et justification apparaissent ainsi comme deux volets nécessaires à la



création du savoir scientifique, c'est-à-dire un savoir à la fois nouveau et valide, rendant effectivement raison des phénomènes du monde.

Nous considérons que l'implication en tant qu'acteur peut nourrir de manière unique le processus de découverte du chercheur et donc son travail d'analyste. Si l'immersion et les cadres de référence sont deux voies pour mieux aborder le terrain, l'implication permet à l'analyste de faire vivre les phénomènes qu'il étudie, avec les forces et les risques évoqués plus haut. Or, ces forces sont toujours de l'ordre d'un meilleur accès aux phénomènes étudiés, et les risques toujours de l'ordre d'un manque de validité. Autrement dit, d'un point de vue méthodologique, l'implication peut grandement nourrir la découverte, mais elle ne suffit pas pour assurer une justification adéquate.

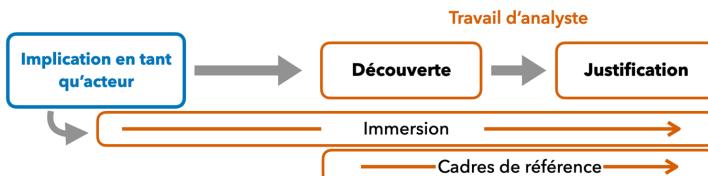


Schéma 1. Relation entre l'implication en tant qu'acteur et le travail d'analyste.

Dans ce cadre, c'est la rigueur de la méthodologie et de l'interprétation scientifique qui renforce la justification. L'analyste peut en effet être créatif dans son élaboration méthodologique sans nuire à sa finalité de vérification rigoureuse.

Quelques balises méthodologiques

Nous analyserons deux séries de données, à partir d'enregistrements vidéo réalisés préalablement sans que nous ayons dans un premier temps l'intention de faire une auto-analyse. Dans le premier cas, nous proposons un retour sur la démarche de recherche en mode utilisation secondaire des données (Holgado, 2011). Quatre séances de formation de trente heures ont été filmées entre 2003 et 2006. J'étais formatrice pour la première et la dernière de ces séances qui ont été filmées initialement pour documenter le processus d'apprentissage chez un public cible. Dans le second cas, nous revenons sur la démarche d'analyse qui nous a conduits à la création d'un matériel didactique à partir de l'analyse de notre propre activité pour une tâche de la vie courante. Mon intention initiale a été de concevoir une étude de cas comme support d'enseignement, en utilisant des vidéos enregistrées par une dashcam (caméra de sécurité) installée en dessous du rétroviseur de mon véhicule personnel. La dashcam avait filmé et gardé les traces d'un trajet que j'effectuais quotidiennement entre deux points prédéterminés que nous appellerons *A* et *B*.



Être observateur et observé : le cas d'un travail de thèse

Pour comprendre le positionnement par rapport au terrain de recherche dont il est question ici, nous retracerons mes débuts en tant que chercheure. Mon intérêt pour la recherche est né alors que j'étais ingénierie et formatrice en systèmes d'information géographique. Mon expérience en matière de variété et de complexité des situations de travail (Holgado et Allard-Martin, 2021), de durée, de vécu, de capital et de produit/construit de ces expériences (Mayen, 2009) me plaçait dans une position de familiarité profonde avec le milieu de travail qui allait ensuite devenir le terrain de mes recherches. Le rapport que j'entretenais avec le terrain, le degré de familiarité que j'avais atteint avec les tâches et les situations de travail qui étaient celles du professionnel-formateur, m'amenaient à penser qu'en tant que chercheure, j'allais investir un terrain connu, du moins réputé connu à mes yeux. En même temps, cette familiarité a permis à mon esprit de « fabriquer » une série d'intuitions, difficilement saisissables en tant que telles, et que j'ai pu ou dû ensuite traduire en questions de recherche : comment les adultes apprennent à travailler avec un nouvel outil ? Quels sont les mécanismes qui interviennent dans cet apprentissage ? Quelles sont les conditions qui favorisent l'apprentissage ? Quel rôle jouent les formateurs ? Le fait d'avoir adressé ces questions à la recherche est la preuve même que le terrain n'a pas offert à la formatrice que j'étais les réponses qu'elle attendait. J'avais ensuite analysé l'activité de formation au cours de laquelle j'ai été moi-même l'un des formateurs. L'analyse a comporté trois dimensions : l'analyse de l'activité des formés, celle des formateurs (d'autres formateurs intervenaient également) et celle de la coactivité formateurs-formés lorsqu'il y avait interaction. J'ai été ainsi l'objet de ma propre analyse, en tant qu'acteur impliqué, à deux moments : au début (*moment A*) et à la fin de la période de recueil de données (*moment D*). Entre les deux moments *A* et *D*, deux autres séances de formation ont été observées, avec d'autres formateurs.

Nous n'aborderons pas ici l'analyse de l'activité des formés pour nous focaliser sur notre double statut d'observateur-observé. Ce statut a permis de réaliser une analyse fine de l'activité, et notamment de la composante cognitive de l'activité que Savoyant (2010) traduit en opérations de prise d'information et de contrôle. Contrairement aux opérations d'exécution, pour lesquelles la validité de l'analyse de l'activité peut être assurée de manière visuelle chez tous les participants à la recherche, les opérations de nature cognitive ne sont pas observables. Lorsque l'analyste désire identifier ces opérations chez un participant, il ne peut le faire qu'à partir de ce qui est visible (gestes, mimiques, paroles) ou accessible (entrevue, autoconfrontation etc.). Un épisode illustre bien le double statut d'observateur-observé et son apport à l'étude : l'écart entre les objectifs de formation annoncés et les objectifs prévus. En effet, en analysant le verbatim de la séance *A*, je me suis rendu compte que les objec-



tifs que j'annonçais aux participants ne représentaient qu'une partie de ceux que je prévoyais, les autres ne faisait pas partie ni des objectifs affichés ni de ceux présentés oralement aux participants en début de formation. J'ai ainsi répertorié des objectifs qui, sans être explicités, orientaient mon activité de formatrice. Mon intention était : d'amener chacun des formés aussi loin que possible dans ses apprentissages tout en veillant à ce que tous avancent au même rythme afin de ne pas perdre l'effet de groupe ; de répondre à toutes les questions sans apporter toutes les réponses ; de maintenir les formés attentifs aux explications écrites et aux consignes sur leur propres ordinateurs, et responsables de leur propre apprentissage (ce qui impose d'écouter, de réaliser et de prendre des notes en même temps) ; d'encourager ceux qui n'arrivaient pas à suivre mais aussi ceux qui allaient plus loin que prévu ; d'accepter les attentes de ceux qui orientaient la formation dans une nouvelle direction en s'éloignant des objectifs annoncés. Enchevêtrés, ces objectifs sont difficiles à formaliser. Mais lorsque nous les avons présentés aux autres formateurs, dans une visée de triangulation des données, nous avons constaté qu'ils étaient partagés.

Certes, il est plus aisément de s'associer à une vérité déjà énoncée que de la livrer soi-même au chercheur, ou peut-être ces objectifs auraient-ils pu ressortir lors d'un entretien avec un autre formateur. Cependant, on observe quelques obstacles potentiels à ce que l'analyse de l'activité d'autrui mette en évidence les mêmes éléments et avec un même degré de précision. Premièrement, les acteurs sont-ils prêts à tout dire au chercheur ? Ils pourraient sélectionner, contrôler ce qu'ils dévoilent au chercheur et ce qu'ils choisissent de passer sous silence, pour ne pas risquer leur emploi, pour garder la face, dans le sens de Goffman (Nizet et Rigaux, 2014) ou simplement par omission ou ignorance. Formée aux enjeux de la recherche lorsque j'entreprendais de me lancer dans un travail d'analyse de ma propre activité, j'étais prête à m'exposer et, en même temps, à me livrer à une introspection. Deuxièmement, le recueil des données de recherche dépend des contraintes organisationnelles de l'analyste et des participants, limitant les moments de recueil dans le temps et dans la durée. Or, en tant qu'observateur-observé, l'acteur est en permanence à disposition du chercheur et complice de celui-ci. La relation de confiance et de complicité, souvent évoquée dans la recherche, entre l'analyste et les participants, trouve un équivalent dans la posture d'observateur observé sous la forme d'une « relation à soi ». Celle-ci prend aussi du temps pour se construire mais, dans ce cas, le temps est une contrainte moins forte. En outre, une fois installée, cette relation perdure car la confiance n'est pas remise en question.

Être observateur observé dans un souci de partage

Le deuxième cas porte sur l'auto-analyse mise en place pour concevoir du matériel didactique pour former des enseignants à l'analyse du travail. Pour préparer les étudiants à l'observation préalable à l'analyse du travail, j'ai débuté la formation



en me portant moi-même sujet d'étude, dans une situation familiale à tous : se déplacer (en voiture) du point A au point B (*figure 1*). Le matériel didactique que j'élaborais visait à alimenter un cursus de formation visant à qualifier de futurs formateurs professionnels. Le but de l'exercice était d'entraîner leur regard à saisir les caractéristiques pertinentes de la situation, afin qu'ils soient plus outillés à identifier ensuite les concepts organisateurs de l'activité et, enfin, construire la structure conceptuelle de la situation (Pastré, 2011) permettant de penser la formation sous un nouvel angle.

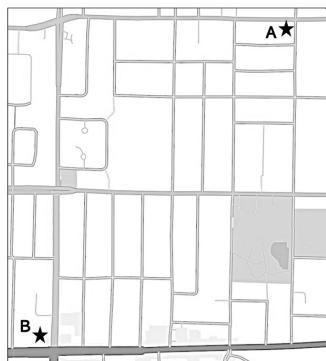


Figure 1. Le terrain à l'étude pour se déplacer du point A au point B.

La posture adoptée pour la conception de cette étude de cas a été différente de la première. J'étais, comme chaque matin, au volant de ma voiture en route vers l'université. La conduite était mise en mode « pilote automatique » (dans le sens de Kahneman, 2016) et mon esprit était occupé par le travail : j'étais à la recherche d'une amorce permettant de susciter l'intérêt des étudiants pour l'analyse du travail. Étant données les caractéristiques des étudiants (adultes, gens de métiers résistant pour la plupart aux interventions pédagogiques à visée épistémique), une amorce à la formation aurait plus de chances de réussir si elle mobilisait un terrain qui, étant familier aux étudiants, ne nécessiterait pas de longues explications. Soudain, mon implication en tant qu'utilisatrice régulière du réseau routier a fait naître une intuition : comment se fait-il que, pour un trajet que j'effectue quotidiennement depuis des années, j'emprunte des trajets différents sans que le choix du trajet soit issu d'une réflexion consciente ? Quels sont les signaux que mon esprit perçoit et traite pour conduire à un choix précis de trajet que j'emprunte sans hésitation quoique de manière non délibérée ? J'ai compris que, en y répondant, j'aurai en mains la solution au problème de formation qui m'occupait. En suivant cette intuition, une étude de cas a été conçue, puis expérimentée et perfectionnée à plusieurs reprises. Le résultat est satisfaisant au regard de l'objectif visé. On peut l'envisager comme un passage d'une posture à une autre, comme une succession de regards différents.



■ Le regard que l'acteur pose sur le terrain

L'activité de l'acteur vise la réussite de la tâche. Il est souvent aveugle aux déterminants qui permettent cette réussite. Pour aller du point *A* au point *B*, l'acteur voyait des objets (rues, intersections, voitures partageant la route, piétons et cyclistes, panneaux et feux de circulation), sans établir de relations conscientes entre ces éléments. Pourtant, ces relations existent et déterminent le fait que l'acteur privilégie un trajet plutôt qu'un autre. Avec Pastré, Vergnaud, Dewey, Ochanine..., nous savons que lorsque l'acteur fait quotidiennement l'expérience du même trajet, un modèle opératif se construit et guide son activité. Ce modèle est actualisé à chaque fois que l'acteur rencontre une situation nouvelle et consolidé lorsqu'aucun élément nouveau n'est repéré, sans nécessairement que l'acteur s'en rende compte. On peut dire que la posture d'acteur est limitée aux buts opérationnels qui sont les siens : arriver plus rapidement à destination, rouler sécuritairement, contourner les obstacles, consommer le moins de carburant possible, éviter de solliciter son attention en évitant le trafic, etc.

106

■ Le regard de l'analyste

L'analyste, quant à lui, s'intéresse aux relations entre les éléments de la situation et l'activité de l'acteur, dans une démarche de production de connaissances. Autrement dit, l'analyste voit ce que l'acteur ne perçoit pas explicitement. Il y a deux regards posés sur un même objet, et par conséquent deux expériences différentes de cet objet, la deuxième (celle de l'analyste) n'existant pas sans la première (celle de l'acteur). Ou plutôt, la première expérience est revécue, sous un autre jour. L'analyste constate ainsi que, dans les chemins empruntés, une partie du trajet est invariante (encerclés en pointillés sur l'illustration, *figure 2*) et l'autre variable.

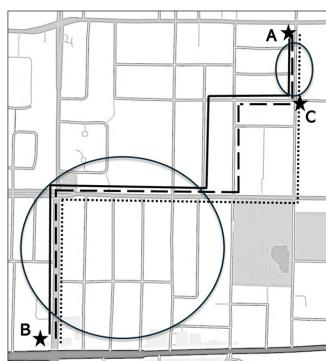


Figure 2. Les trois trajets à l'étude pour se déplacer du point A au point B.



Lorsque l'analyste s'intéresse à cette distinction, il constate que pour la partie invariante, l'alternative est soit impossible soit inintéressante. Il s'applique à comprendre, à partir d'observations répétées de l'activité de l'acteur, ce qui détermine les choix pour les parties variables du trajet. Il fait alors les constats suivants : pour la partie supérieure du trajet, le chemin de gauche (ligne continue) est emprunté les journées ensoleillées et lorsque l'acteur n'est pas en retard. Cette partie de la route est plus belle (arbres, belles maisons) mais aboutit à l'artère horizontale par une insertion plus lente à passer, en raison d'un feu de circulation particulièrement long. En revanche, il va éviter ce trajet si une voiture le précède : celle-ci risquerait de vouloir tourner à gauche au bout, ce qui obligerait celle-ci à céder le passage aux voitures en face et mobiliserait l'acteur au feu, peut-être même jusqu'au prochain feu vert, ce qui serait, pour lui, inacceptable. Le trajet du milieu (tirets) est emprunté lorsque l'acteur est pressé, mais jamais lorsqu'il y a de la neige. L'analyse de la situation met en évidence le fait que la rue du milieu ne présente pas de feu rouge au bout, mais un « céder le passage ». En faisant le pari d'arriver « au bon moment » à la route horizontale, l'acteur espère passer directement, sans marquer de temps d'attente. En revanche, la rue est strictement résidentielle, moins circulée, et n'est pas prioritaire au déneigement les jours de grande bordée.

Enfin, pour le choix du trajet de droite (pointillés), aucune explication n'est trouvée, ni par l'acteur ni par l'analyste, sur la base seule des caractéristiques de la situation. C'est la double posture d'acteur et de chercheur qui, croisée, permettra d'identifier la raison : quoi qu'il soit le plus direct, le trajet en pointillés ne fait pas partie des choix préférés de l'acteur en raison d'un feu de circulation particulièrement long. Ce trajet est tout de même emprunté dans une situation précise : lorsque arrivé au point C, l'acteur observe au loin que le feu de circulation est rouge, il fait le pari que le temps qu'il arrive à l'intersection, le feu sera passé au vert. À l'inverse, il n'emprunte jamais ce chemin si, depuis le point C, il voit le feu changer, ou bien s'il est vert. De plus, la possibilité de ce choix est soumise à deux conditions : le feu de circulation est visible depuis le point C uniquement l'hiver, lorsque les arbres n'ont pas de feuilles et que le mauvais temps n'incite pas à prendre la rue du milieu (tirets).

■ Le regard conceptualisant du chercheur

Comment comprendre cette expérience au regard du cadre conceptuel proposé ? Lorsque l'ingénierie pédagogique tentait de trouver une solution à un problème, elle se trouvait dans une posture d'implication. La quête d'une solution à un problème d'ordre professionnel se réalisait de manière continue, en dehors ou en marge de l'espace circonscrit au travail (en route vers...) ; en prenant appui et inspiration sur ce qu'elle était en train de vivre.



On constate ainsi que les préoccupations de l'analyste ne quittent pas la personne lorsqu'elle se trouve en dehors de son espace dédié à son travail de recherche. L'implication en tant qu'acteur dans d'autres activités, sans lien prédéterminé avec le travail, donne à voir, à penser, à avancer sur la voie de la conceptualisation des phénomènes à l'étude à travers des objets et en prenant des chemins inattendus qui deviennent, par le fait même, terrain de recherche. Objectivée au service d'un nouveau but à visée épistémique qu'on vient de lui attribuer, l'expérience d'acteur se transforme spontanément et conduit à une posture d'analyste. Lorsque ce tournant est pris, l'implication s'oriente vers l'analyse : la double posture d'observateur-observé vient de naître. L'observateur va porter un regard de chercheur sur l'environnement et l'activité de l'observé (lui-même) qui fera arriver à sa conscience des signaux qui préexistaient, mais qui lui étaient inaccessibles dans une posture d'acteur.

Des différentes postures décrites ici, celle de l'observateur-observé demeure encore aujourd'hui présente. Lorsque j'effectue ce trajet, mon activité reste marquée par des moments de découverte, même si, aujourd'hui, cela ne répond plus à un besoin d'analyste. Mais force est de constater que l'expérience a aussi transformé ma manière d'être actrice de cette situation.

Discussion

Lorsqu'il s'agit d'une même personne, le regard du chercheur accompagne l'activité de l'acteur pour prélever des signaux qui ne sont directement accessibles ni à l'acteur seul ni au chercheur seul. Dans une auto-analyse, ce regard double naît lorsque l'analyste adopte une posture d'observateur et attribue de fait à l'acteur le rôle d'observé. Ce regard double permet de tracer et de documenter le processus de conceptualisation naissante, jusqu'à la construction d'un modèle opératif suffisamment stabilisé pour pouvoir être utilisé plus tard comme matériel didactique. Si l'activité cognitive d'un tiers est difficile à saisir et à valider, l'accès à la composante cognitive de sa propre activité se trouve facilité. L'authenticité des données est aussi à son maximum : l'auto-analyse réduit certains biais du fait que, dans un premier temps, l'acteur a construit ses schèmes d'action sans avoir été impliqué en tant que sujet de recherche, donc sans aucune influence externe. Il est probable que la collaboration entre deux personnes distinctes, un acteur et un chercheur, n'aboutirait pas au même degré d'approfondissement et de formalisation.

Dans une auto-analyse, il est difficile de faire parler uniquement l'observateur ou l'observé. Dans les deux cas présentés ici, nous pouvons constater que l'implication en tant qu'acteur dialogue en permanence avec le travail de l'analyste. Plus que cela, pour l'étude « se déplacer du point A au point B », plusieurs réalités ont été mises en évidence : celle de l'acteur qui agit (avant d'être observé) ; celle d'acteur observé ; celle d'ingénieur de formation qui s'observe agir (observateur) ; celle du



chercheur qui réalise une analyse *a posteriori* (méta-observateur). Le rôle du chercheur dans l'auto-analyse consiste à instrumenter sa réflexivité d'observateur, ou son « auto-maïeutique » (Le Grand, 2006), à l'aide des mêmes instruments que ceux utilisés pour analyser l'activité des participants à l'étude. L'idée est ici d'explorer ce qui est d'habitude inaccessible hormis chez soi-même (pensées, affects, etc.).

Le cas « travail de thèse » explore principalement l'implication en tant qu'acteur. Il a permis une immersion privilégiée sur le terrain qui, tout en étant connu de la formatrice, a permis à la chercheure de faire de nouvelles découvertes. L'implication sur le terrain peut faire émerger des questionnements qui permettaient de déclencher et d'orienter le processus de découverte ou de redécouverte sous un angle nouveau. Cela implique que la problématisation de la recherche prenne naissance non pas dans la consultation de la littérature scientifique mais dans l'expérience du terrain en tant qu'acteur et dans les intuitions que cette expérience a déclenchées. Nous avons néanmoins constaté que la limite a été rapidement atteinte et qu'il s'est avéré nécessaire d'aborder ces questionnements depuis un point de vue d'analyste pour les problématiser et les formaliser. Dans ce cas, le processus de problématisation n'a émergé ni de la seule littérature scientifique, ni uniquement du terrain, mais d'une complémentarité entre les deux : le questionnement émerge implicitement du terrain et se formalise dans les termes de la littérature scientifique. Devenue objet d'analyse, sa propre activité de formateur permet de découvrir des phénomènes chez les autres participants à l'étude en les découvrant d'abord chez soi. Une méthodologie différente aurait sans doute laissé ces éléments dans l'ombre et ainsi exclu la possibilité de porter un regard plus attentif sur certains éléments tout au long de la recherche.

Dans l'étude de cas « se déplacer du point *A* au point *B* », l'intuition qui a fait émerger la solution au problème de formation a été double. Premièrement, en prenant appui sur une expérience routinière en contexte familial, elle a permis aux étudiants d'accéder au processus de conceptualisation à l'œuvre dans l'exécution de la tâche et pour la classe de situations données. Deuxièmement, la familiarité partagée par la plupart des personnes d'une expérience de la vie courante, ici le déplacement en voiture, a favorisé l'apprentissage visé. En effet, la familiarité avec la tâche a réduit le temps de présentation du cas, sur laquelle on ne peut pas faire l'impasse si la tâche est nouvelle. Cela a également libéré l'esprit des participants d'une série d'informations nouvelles, en leur permettant de diriger davantage leurs ressources cognitives sur l'objet central de l'apprentissage visé.

Conclusion

L'implication montre la place qu'occupent l'intuition et la créativité dans ce qu'elles ont de salutaire pour le processus de recherche, contrairement à ce qu'on peut lire parfois. L'apport de Reichenbach nous aide à en comprendre l'intérêt (pour



la découverte) tout en l'articulant à un souci de rigueur scientifique (dans la justification). Les deux cas présentés montrent comment l'implication en tant qu'acteur dans le terrain de recherche permet d'enrichir le processus de découverte inhérent au travail de recherche. D'une certaine manière, le double statut d'observateur et d'observé nourrit non pas seulement le processus de découverte en lui-même mais aussi les toutes premières étapes du travail de recherche : les premiers questionnements et la problématisation. L'implication en tant qu'acteur de sa propre analyse dévoile également des dimensions nouvelles de l'activité même de l'analyste. Certaines de ces dimensions sont perçues et présentées comme des avantages permettant une analyse plus poussée et donc une meilleure compréhension des phénomènes à l'étude.

Sur le plan méthodologique, en analyse de l'activité, le statut d'observateur observé est peu valorisé, voire regardé avec méfiance et, de ce fait, peu assumé par les chercheurs. Celui-ci requiert certes une certaine rigueur méthodologique, mais cette rigueur est atteignable par une formation à la recherche adaptée à cette fin. Les statuts de chercheur et celui d'ingénieur de formation formé à l'analyse du travail se prêtent facilement à l'auto-analyse du travail en tant que méthodologie assumée.

Sur le plan heuristique, ce texte montre plusieurs rapports au terrain investi dans une visée d'analyse. Le passage d'une posture à d'autres – acteur, observé, observateur, analyste, ingénieur de formation et chercheur – au sein d'un même terrain caractérise le champ de recherche dans lequel nous évoluons. Nous avons tenté de montrer, par l'examen des changements de postures et des processus d'implication et d'immersion dans le terrain, que cette diversité des postures peut avoir une valeur heuristique et ainsi nourrir le volet « découverte » du travail de recherche (Reichenbach, 1938). En revanche, les questions de justification n'ont pas été abordées. Une suite nécessaire à cette réflexion doit encore être menée dans ce sens. ◆

Bibliographie

- ALLARD-POESI, F. ; PERRET, V. 2003. « La recherche-action ». *Dans* : Y. Giordano (dir. publ.). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Paris, EMS, p. 85-132.
- ALBERO, B. 2022. « De quoi la notion de “terrain” rend-elle compte ? Délimitations, risques et questionnements ». *Éducation permanente*. N° 230, p. 9-20.
- BARBIER, J.-M. 2000. « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation ». *Dans* : B. Maggi (dir. publ.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris, Puf, p. 89-104.
- BARBIER, J.-M. 2001. « La constitution de champs de pratiques en champs de recherches ». *Dans* : J.-M. Baudouin, J. Friedrich (dir. publ.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles, De Boeck, p. 305-317.



- DUPUIS-Mc DONALD, G. 2017. « La distinction du contexte de découverte et du contexte de justification : Sa motivation, son problème, ses possibles solutions ». *Ithaque*. N° 20, p. 1-22.
- HOLGADO, O. 2011. *Analyse didactique de l'activité en formation professionnelle : le cas de l'apprentissage des systèmes d'information géographique* Dijon, Université de Bourgogne, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- HOLGADO, O. ; ALLARD-MARTIN, C. 2021. « Variété et complexité des situations de travail et reconnaissance des acquis de métier : le travail des experts-évaluateurs ». *Revue hybride de l'éducation*. Vol. 4, n° 5, p. 116-142
- KAHNEMAN, D. 2016. *Système 1/Système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Paris, Flammarion.
- LALONDE, J.-F. 2013. « La participation observante en sciences de la gestion : plaidoyer pour une utilisation accrue ». *Recherches qualitatives*. N° 32, p. 13.
- LAVE, J. ; WENGER, E. 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, University Press.
- LAVERGNE, C. de. 2007. « La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative ». *Recherches qualitatives*. Hors-série, n° 3, p. 28-43.
- LE GRAND, J.-L. 1993. « Implexité : implications et complexité ». *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*. N° 72, p. 251-268.
- MAYEN, P. 2009. « Expérience et formation des adultes ». DANS : J.-M. Barbier et al. (dir. publ.). *Encyclopédie de la formation*. Paris, Puf, p. 763-780.
- NIZET, J. ; RIGAUX, N. 2014. *La sociologie de Erving Goffman*. Paris, La Découverte.
- OLIVIER de SARDAN, J.-P. 2008. *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruxelles-Académia.
- PASTRÉ, P. 2011. « Situation d'apprentissage et conceptualisation ». *Recherches en éducation*. N° 12, p. 12-25.
- PERRAUT-SOLIVERES, A. 2002. *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris, Puf.
- PIRARD, F. 2005. *L'implication dans la recherche comme mode de production de connaissances. Cultures de la qualité des services et cultures de l'accompagnement dans le secteur de l'éducation des jeunes enfants : essai de théorisation*. Université de Liège, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, p. 21-32.
- REICHENBACH, H. 1938. *Experience and Prediction : An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*. Phoenix Books, The University of Chicago Press.
- 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. 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.