Collaboration entre chercheur et acteurs : rôle de l'objet d'étude et de l'observatoire dans une approche « cours d'action »

Collaboration between researcher and actors : role of the object of study and of the observatory in an approach course-of-action

Nicolas Perrin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8735>

DOI : 10.4000/ree.8735

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Nicolas Perrin, « Collaboration entre chercheur et acteurs : rôle de l'objet d'étude et de l'observatoire dans une approche « cours d'action » », *Recherches en éducation* [En ligne], HS1 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 01 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8735> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8735>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Collaboration entre chercheur et acteurs : rôle de l'objet d'étude et de l'observatoire dans une approche « cours d'action »

Nicolas Perrin¹

Résumé

Cette contribution interroge l'articulation entre recherche et formation au sein du programme empirique du « cours d'action ». Elle se focalise d'une part sur la définition de l'objet d'étude et d'autre part sur la nature de l'activité sollicitée par l'observatoire du « cours d'action ». L'observatoire du « cours d'action » (Theureau, 2006, 2009b) a pour but de renseigner l'activité des acteurs et consiste à les remettre en situation dynamique à l'aide de traces pour favoriser la verbalisation de la conscience préreflexive. Une distinction claire est alors opérée entre les verbalisations et les commentaires analytiques ou les prises de conscience. Cette distinction n'est toutefois pas évidente à tenir dans l'analyse d'une situation de formation. La réflexion porte sur les relations entre les conditions de collaboration et la définition progressive d'un objet de recherche, sur l'activité sollicitée par l'observatoire du « cours d'action » et les prises de conscience effectuées par les acteurs à cette occasion.

Cette contribution interroge certaines oppositions qui sont souvent présentées comme centrales pour envisager une approche collaborative de la recherche. Les textes émanant de ce courant distinguent en effet souvent recherche « avec » et recherche « sur », « savoirs d'action » et « savoirs savants » ou encore « savoirs issus de l'expérience » et « savoirs issus de la recherche. » Le programme de recherche du « cours d'action », tout en refusant de faire de telles distinctions, et avec une autre démarche méthodologique, poursuit des finalités très similaires : rendre compte de l'activité des acteurs dans toute sa complexité (programme empirique du « cours d'action ») et concevoir des situations de travail de manière à répondre à des critères d'utilité, d'utilisabilité, d'acceptabilité ou d'appropriabilité (programme de recherche technologique). Ce texte questionne donc la nécessité et la fécondité de telles oppositions conceptuelles et, par conséquent, ce qui caractérise une collaboration de recherche. Cette réflexion porte plus particulièrement sur deux aspects méthodologiques liés à l'observatoire du « cours d'action » : 1) les relations qui existent entre les conditions de collaboration et la définition progressive d'un objet de recherche, 2) l'activité sollicitée par l'observatoire du « cours d'action » et les prises de conscience effectuées par les acteurs à cette occasion.

■ Cas permettant l'explicitation de la nature de l'observatoire du « cours d'action »

Cette contribution est extraite d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat qui porte sur l'activité d'une formatrice et de quatre étudiants au sein d'un module de formation portant sur la planification, donné au début d'une formation professionnelle initiale d'enseignants. Ce module est constitué d'un cours et d'un séminaire, donnés chaque semaine. Cette recherche se focalise sur le séminaire dont les objectifs sont de deux natures. Il s'agit d'aider les étudiants à mieux comprendre et connaître les notions de tâche, consigne, activité et apprentissage, ainsi que leurs liens. Il s'agit aussi d'évaluer le potentiel pratique de ces notions et notamment : a) de

¹ Professeur-formateur, Haute école pédagogique de Lausanne.

montrer l'importance de formuler une consigne précise à des élèves, b) de vérifier que la tâche ainsi donnée aux élèves correspond bien à celle qui est souhaitée, c) de justifier que l'activité attendue est pertinente pour favoriser les apprentissages souhaités et d) de vérifier le potentiel des apprentissages sous-jacents à l'activité attendue.

Les objectifs de l'épisode étudié – les deux premières séances du séminaire – ont été appréhendés essentiellement par une approche inductive *via* une mise en activité et un questionnement de cette mise en activité (les étudiants adoptent successivement la position d'élève et la position d'étudiant analysant ce qu'ils ont eux-mêmes réalisé précédemment en position d'élève). L'exemple prend donc à la fois la forme de cette mise en activité censée favoriser la construction de connaissances abstraites (les connaissances abstraites sont construites à partir de l'exemple) et d'illustrations ponctuelles (permettant de faciliter la compréhension de certaines choses jugées encore trop abstraites durant la synthèse).

L'activité dans cet épisode est particulièrement complexe car : a) il s'agit d'une composante d'une formation professionnelle visant à préparer les enseignants à faire leur travail, b) il s'agit d'un épisode de travail d'une formatrice qui est engagée avec les chercheurs dans une perspective d'analyse de son travail et de développement et apprentissage professionnel pour elle, c) le contenu de la tâche proposée aux étudiants est directement référé à une utilisation de concepts issus de l'ergonomie avec la conviction que le transfert de ce cadre conceptuel est efficace et doit être maîtrisé par des enseignants, d) les enseignants en formation sont « mis au travail » face à un dispositif dans lequel ils doivent réaliser le travail d'élèves (selon une procédure fréquente en formation initiale sur laquelle nous reviendrons), e) l'ensemble de l'épisode qui se déroule sur divers plans mêle de façon très complexe l'enseignement et la formation, cette imbrication étant assurée par la fonction pivot que joue l'exemple dans ce cas.

■ ***Observatoire mis en œuvre pour documenter l'activité de la formatrice et des étudiants***

Pour étudier cette situation, un observatoire, répondant aussi bien que possible aux contraintes du programme de recherche empirique du « cours d'action » (Theureau, 2006, 2009b) a été mis en œuvre. Cet observatoire a pour but de renseigner l'activité de chaque acteur en le confrontant aux traces de son activité pour verbaliser l'expérience liée à son activité. Une distinction claire est alors opérée entre ces verbalisations et les commentaires analytiques ou les prises de conscience qui pourraient « parasiter » la documentation de l'activité car ils renvoient à autre chose que l'activité ici et maintenant.

Cette manière de présenter succinctement la démarche méthodologique pourrait faire penser que les savoirs construits sont du seul ressort du chercheur, l'acteur ne faisant que verbaliser l'expérience liée à son activité. Les dimensions de collaboration dans cette recherche sont toutefois plus subtiles. Le programme de recherche empirique du « cours d'action » : a) ne découpe pas *a priori* l'activité de l'acteur mais pose comme objet théorique la dynamique de l'activité, b) met sur pied un observatoire qui consiste à étudier l'activité du point de vue de l'acteur, c'est-à-dire ce en quoi elle est significative pour lui, c) est le lieu de production de construction de connaissances, ce que nous n'appréhendons pas comme un problème méthodologique mais comme un fait inhérent à l'observatoire du « cours d'action », voire comme une condition de faisabilité d'un observatoire mis en œuvre pour documenter une situation de formation.

■ ***Ambition et structure de l'article***

Ce positionnement épistémologique, traduisant des hypothèses ontologiques, interroge la distinction entre différents types de savoirs qui est au cœur de la recherche participative (Couture, Bednarz & Barry, 2007). De plus, il ne s'agit pas de croiser des expertises entre chercheur et praticiens impliqués dans une démarche réflexive pour co-construire l'objet de la connaissance (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Leblais, 2001). Néanmoins, le programme

de recherche « cours d'action » se rapproche de ces traditions de recherche en contestant un rapport d'application au savoir, en reconnaissant le caractère situé et complexe de toute activité et en mettant l'accent sur le partenariat entre chercheur et acteur.

L'enjeu de cette contribution est double. Il s'agit d'une part d'interroger certains « allant de soi » – la pluralité des savoirs, la distinction entre « sur » et « avec » les acteurs... – de la recherche collaborative liés à un positionnement épistémologique. Il s'agit d'autre part de porter un regard critique sur le programme de recherche du « cours d'action », notamment dans la manière de définir un objet de recherche et de prendre en compte les effets de l'observatoire.

Après avoir présenté les présupposés et l'observatoire du « cours d'action », cette contribution se focalise sur deux points de discussion : 1) elle explicite, sur la base du cas présenté ci-dessus, les relations entre les conditions de collaboration, la définition progressive d'un objet de recherche et la nature de cet objet de recherche dans le cadre théorique du « cours d'action », 2) elle met en évidence que l'articulation entre recherche et formation peut prendre la forme d'une activité non attendue de la part des acteurs au sein des séances d'autoconfrontations, mais qui est peut-être une condition de faisabilité pour documenter une activité de formation.

1. Présupposés et observatoire du « cours d'action »

Afin de préciser le positionnement épistémologique inhérent au programme « cours d'action », les hypothèses sous-jacentes à celui-ci puis son observatoire sont présentées successivement.

■ *Présupposés permettant de définir la nature de l'activité*

Le programme de recherche empirique du « cours d'action » a fait l'objet de systématisations successives (Theureau, 2004, 2006, 2009a). Il a pour objet d'étude l'analyse de l'activité humaine conçue comme située et comme une totalité dynamique (elle se modifie sans cesse en fonction des contextes et de l'intention de l'acteur), autonome (c'est une émergence en situation), cognitive (elle manifeste et construit des savoirs), incarnée (elle est inséparable d'un véhicule corporel), cultivée (elle se déploie à partir de préconstruits culturels) et subjective (elle donne lieu à une expérience).

Ce programme de recherche repose au départ sur la conjonction de deux hypothèses de substance : l'hypothèse de l'enaction et l'hypothèse de la conscience préreflexive.

Le présupposé d'auto-organisation, central dans le paradigme de l'enaction (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989, 1996) conteste que l'activité résulte essentiellement de processus de planification et de prescription. Les actions et les interactions de l'acteur avec son environnement se transforment en fonction de l'évolution des situations (qu'elles contribuent à créer). L'acteur est en relation asymétrique avec cet environnement car il interagit seulement avec ce qui l'intéresse ou ce qui est source de perturbation pour son organisation interne. Un système est autonome, c'est-à-dire a une capacité à se structurer en tant qu'unité, lorsque son organisation est caractérisée par des processus qui dépendent récursivement les uns des autres dans leur génération et leur réalisation, et qui constituent le système comme une unité reconnaissable à l'intérieure de laquelle ces processus existent. L'activité correspond donc à l'histoire des rapports dynamiques de l'acteur avec son environnement, rapports qui spécifient à chaque instant et conjointement l'organisation de l'acteur (c'est-à-dire son unité, ce qu'il fait, sait faire, préfère...) et le monde dans lequel il vit et agit. L'enjeu est alors de proposer une description de l'activité et de la situation du point de vue de la dynamique interne de l'acteur. L'activité est conceptualisée comme une permanence dynamique, un flux « ouvert aux deux bouts », pour signifier qu'elle est non bornée *a priori*, et qu'à chaque instant elle hérite de l'histoire de l'activité passée et préfigure partiellement son futur (Theureau, 2006).

Le présupposé de conscience préreflexive est nécessaire pour définir notre objet d'analyse, c'est-à-dire la réduction pertinente du phénomène que nous souhaitons analyser. A défaut de pouvoir étudier le couplage asymétrique au niveau du domaine des structures, nous documentons la conscience préreflexive considérée comme effet de surface de la dynamique du couplage de l'acteur avec son environnement (Theureau, 2006). Le présupposé d'une conscience préreflexive énonce que l'action peut être caractérisée comme un vécu dont une partie est saisie subjectivement pour constituer l'expérience qu'ont les acteurs de ce qu'ils accomplissent. Le niveau préreflexif de l'activité correspond alors à ce qui est montrable (l'acteur peut désigner des éléments de la situation qu'il a pris en compte), mimable (l'acteur peut exprimer des éléments de son activité tels que les perceptions, actions et communications, notamment au travers de ses postures corporelles), racontable (l'acteur peut décrire les éléments et les relations de sa situation et de son activité qui sont pertinents de son point de vue), commentable (l'acteur peut relier certains de ces éléments et les relations à d'autres à travers les explications) à tout instant moyennant des conditions favorables (Theureau, 2009b).

■ **L'observatoire du « cours d'action »**

L'observatoire est construit de manière cohérente avec ces présupposés. Il a pour but de documenter l'activité du point de vue de l'acteur de manière à reconstituer la dynamique du couplage structurel, donc sans découper *a priori* l'activité.

L'observatoire permet donc de documenter les significations que construit l'acteur engagé dans une activité, ce qui lui apparaît comme significatif. Le présupposé d'une conscience préreflexive énonce que l'activité peut être caractérisée comme un vécu dont une partie est saisie subjectivement pour constituer l'expérience qu'ont les acteurs de ce qu'ils accomplissent. Le niveau préreflexif de l'activité peut être exprimé moyennant des conditions favorables, notamment dans le fait de remettre l'acteur en situation dynamique à l'aide de traces de son activité, en l'occurrence d'enregistrement vidéo.

L'activité n'est pas découpée *a priori* car, dans l'idéal, le chercheur : 1) ne confronte pas l'acteur à des épisodes qu'il a identifiés lui-même en fonction d'une définition préalable d'un objet empirique ou en se basant sur ses propres catégories naturelles, mais remet l'acteur en situation dynamique sur des épisodes aussi longs que possible et identifiés par l'acteur comme significatifs, 2) a pour but, même s'il sollicite l'acteur pour identifier des épisodes significatifs, de déconstruire, au moment de l'analyse, les catégories naturelles de ce dernier pour reconstituer ses catégories pragmatiques, c'est-à-dire rendre compte de la dynamique de son activité.

2. Définition de l'objet de recherche dans le programme « cours d'action » : un enjeu de collaboration

La problématique de la collaboration peut être posée à un premier niveau, celui de la définition d'un objet de recherche. Ce dernier n'est pas découpé *a priori* car le « cours d'action » analyse l'activité humaine « ouverte aux deux bouts ». En

même temps, la définition de l'objet de recherche constitue un enjeu important, voire un dilemme. Il est le support de la définition de la collaboration entre les acteurs tout en étant amené à évoluer, tant pour des raisons éthiques qu'épistémologiques. En même temps, cet objet de recherche est contraint par la définition de l'objet théorique.

■ **Enjeux éthiques liés à la définition de l'objet de recherche**

Le processus coopératif dans le programme de recherche « cours d'action » repose sur une éthique de l'engagement. Les acteurs partagent une visée d'aide et de transformation des pratiques ainsi qu'une visée de construction de connaissance scientifique. Ceci est nécessaire notamment pour garantir un investissement important de l'acteur, gage de validité des données

récoltées. Les acteurs définissent longuement un objet de recherche et un objet de conception/transformation interdépendants. La définition de cet objet n'est pas figée : elle évolue en fonction des résultats et du développement professionnel des acteurs impliqués (Durand, Saury & Veyrunes, 2005). Il est primordial que les acteurs collaborant à la recherche puissent s'engager avec la conviction que « cela leur est utile », que l'investissement qu'ils vont y consentir en vaut la peine.

On pourrait voir là une articulation évidente entre un programme de recherche empirique et un programme de recherche technologique. La réalité du processus de recherche est toutefois plus nuancée.

Dans notre cas, nous pouvons identifier trois logiques d'articulation entre le dispositif de recherche et le dispositif de formation. Premièrement, la décision de collaboration a été possible parce que la formatrice voyait là une opportunité pour une meilleure compréhension des processus existants au sein d'un de ses séminaires, et plus généralement l'occasion d'une formation personnelle. Deuxièmement, de manière idéaliste, la recherche a été pensée en termes de processus de conception itératif, alternant semaine après semaine analyse de l'activité et aménagement de la conception des situations de formation. Troisièmement, le processus de recherche a été l'occasion d'un feed-back détaillé et en continu du niveau de compréhension des étudiants. Cette manière d'agir s'est imposée dès la fin de la première semaine d'autoconfrontations. Le chercheur ne pouvait pas rester seul dépositaire d'une intelligibilité, certes partielle car seuls quatre étudiants étaient concernés sur plus d'une vingtaine, concernant le fonctionnement du dispositif de formation. Il a été négocié avec les étudiants qu'un feed-back serait proposé à la formatrice semaine après semaine.

Les deux dernières logiques d'articulation ont influencé pour partie le choix des épisodes faisant l'objet d'une autoconfrontation. La durée négociée des séances d'autoconfrontation hebdomadaires était d'une heure. Il n'était alors possible d'analyser l'activité de chaque acteur que sur un ou quelques épisodes d'une durée totale de vingt minutes alors que la séance du séminaire occupait une plage de 1h30. Comme l'objet de recherche concernait l'intercompréhension, nous avons essayé de confronter les acteurs à chaque fois aux mêmes passages de la séance du séminaire. Des discussions avec la formatrice ont donc contribué à sélectionner certains épisodes potentiels de manière à pouvoir réguler certains aspects du séminaire. Le choix d'étudier de manière privilégiée des moments de synthèse après une mise en exercice – qui fonctionnait dans la synthèse comme un exemple sous forme de support d'induction – était au final pour le chercheur une manière de focaliser son attention sur des situations d'étude privilégiées, c'est-à-dire des milieux contraints constituant des « isolats culturels » qui amplifient et mettent en évidence certains processus psychologiques ou certaines facettes de l'activité des acteurs (Sève, 2005) et pour la formatrice une possibilité de mieux comprendre des situations sensibles dans les processus de formation privilégiés. Cette centration sur les moments de synthèse a contribué à préciser l'objet de recherche, notamment en le centrant sur les processus d'induction.

Dans le processus de formation que représente une thèse, cette articulation entre programme de recherche empirique et programme de recherche technologique n'a pas été réfléchi dès le départ. L'idée d'un effet transformateur de la recherche, sur tous les acteurs, et d'une implication du chercheur-formateur était assumée. Mais il s'agissait bien d'effets et de contraintes, pour partie conscients et assumés, du processus de recherche sur l'expérience de chacun des acteurs, au sens du « cours d'action » : il est possible pour le chercheur d'identifier, après coup, des contraintes et des effets de ce qui a fait expérience pour lui et pour les autres acteurs.

■ *Enjeux épistémologiques liés à la définition de l'objet de recherche*

La définition de l'objet de recherche doit également être cohérente avec le postulat que le monde n'est pas pré-donné si l'acteur est considéré comme autonome. L'enjeu est d'analyser plus particulièrement la manière dont les acteurs tout à la fois construisent et prennent en compte des

exemples au sein de leur activité. Il s'agit donc aussi bien de comprendre ce qui est repéré par chaque acteur comme un exemple et ce qui constitue le processus qui y conduit. C'est ce qui nous a conduit à accepter que le premier acteur à être autoconfronté chaque semaine puisse, pour partie, orienter la sélection finale du/des épisodes étudiés sur la base de ce que nous avons sélectionné *a priori* comme intéressant. Comme nous nous intéressions à l'intercompréhension entre les acteurs, il était important que les mêmes épisodes soient choisis pour tous les acteurs. En précisant le choix définitif seulement lors de la première autoconfrontation, c'était une manière de concrétiser l'engagement éthique et de tenir compte du postulat d'autonomie des acteurs.

La définition de l'objet de recherche, pour rester cohérent avec nos postulats, a nécessité de distinguer : 1) l'exemple en tant que système d'artefacts – il est en effet structuré par des interventions (consignes, questions, propositions, synthèses...), des documents, des mises en situations... en interaction dynamique – conçu pour favoriser une activité, exemple qui peut être décrit idéalement de manière exhaustive par un observateur et 2) l'exemple en tant qu'objet renvoyant à l'expérience d'une relation entre deux expériences de nature différente (celle d'une totalité et celle de l'extraction d'une propriété caractérisant cette totalité), ceci permettant de tenir compte de la relation asymétrique de l'acteur avec son environnement.

De plus, l'objet est défini comme un processus qui peut dans certains cas apparaître comme figé. L'objet est à la fois « ceci et le processus qui conduit à ceci » en reprenant le concept de paire étoile développé par Varela (1976, 1979). Appréhender la paire étoile * = *exemple / exemplification* consiste alors à s'inscrire dans une visée de conception d'aides permettant l'amélioration de l'interaction dynamique et asymétrique entre l'acteur et la situation (le cadre spatial, technique, symbolique et organisationnel plus ou moins distribué entre les acteurs), objet et processus étant appropriés dynamiquement par l'acteur (Theureau, 2002). L'exemple est alors à étudier sous l'angle de sa dynamique (évolution d'une expérience et évolution d'un artefact symbolique) qui peut être organisée de manière complexe et sur des échelles multiples.

Au final, analyser la manière dont les acteurs tout à la fois construisent et prennent en compte des exemples au sein de leur activité a impliqué trois mouvements dans la définition de l'objet de recherche : 1) fondamentalement, en accord avec l'hypothèse de l'enaction, l'exemple n'a pas été défini préalablement par le chercheur mais est appréhendé à partir du point de vue de l'acteur, 2) pour éviter que les catégories naturelles interfèrent dans la dynamique des autoconfrontations, l'objet de recherche présenté aux étudiants n'a pas été celui des exemples mais celui d'une recherche sur le rapport abstrait/concret dans la formation des enseignants, 3) l'exemple est défini comme une relation entre exemplifiant et exemplifié (Miéville, 1983), cette relation permettant de caractériser la phénoménologie des acteurs. L'exemple est alors une construction en troisième personne sur la base de données récoltées en deuxième personne. Une autre manière de caractériser l'objet de recherche est de reconnaître tant son rôle de révélateur que de figure qui se dégage d'un fond, c'est-à-dire la paire étoile * = *l'exemple comme figure / l'exemple comme révélateur*, tous deux se dégageant d'un fond.

3. Articulation entre recherche et formation : effets de l'observatoire

La problématique de la collaboration en recherche peut être posée à un deuxième niveau, à savoir celui de l'articulation entre recherche et formation. Si celle-ci est habituellement du ressort du programme technologique du « cours d'action » (ce programme vise aussi la conception de situations ou d'artefacts

de formation qui doivent répondre à des critères d'appropriation ou d'appropriabilité), le cas présenté en début d'article met en évidence que cette articulation peut aussi se manifester au sein du programme empirique du « cours d'action ». Ce deuxième niveau nous amène à analyser les effets transformatifs de l'observatoire du « cours d'action », notamment dans une situation de formation.

Cet observatoire consiste à remettre l'acteur dans une situation dynamique similaire à celle qu'il a vécue sur la base de traces de son activité. Par hypothèse, il est possible d'accéder ainsi à sa conscience préreflexive, c'est-à-dire au vécu lié à son activité, et non de créer une nouvelle expérience. Comme nous l'avons précisé plus haut, une distinction claire est alors opérée entre l'évocation de la conscience préreflexive à l'aide de monstrations, mimes, récits et commentaires, et les commentaires analytiques ou les prises de conscience qui correspondent à des effets transformatifs de la confrontation aux traces de l'activité (Theureau, 2009b). Ces prises de conscience peuvent interférer avec l'évocation de la conscience préreflexive et constituer de ce fait une entrave à la documentation de l'activité. Mais ces prises de conscience peuvent également être appréhendées comme une condition de faisabilité pour la mise en œuvre d'un observatoire dans une situation de formation, pour autant qu'elles soient clairement délimitées au moment de la séance d'autoconfrontation puis repérées au moment de l'analyse.

Rares sont les études qui ont été consacrées à la question des effets transformatifs induits par les séances d'autoconfrontation dans le cadre du programme de recherche « cours d'action » (Durand, 2008 ; Theureau, 2006). Sève et Adé (2003) abordent cette question à partir d'une recherche où une autoconfrontation de la séance d'autoconfrontation a été menée avec un enseignant d'EPS. Ils montrent que l'effet transformateur de la situation d'entretien d'autoconfrontation est lié à des chaînes interprétatives qui débordent celles réalisées au cours de l'activité qui a fait l'objet de la première autoconfrontation. Ils observent : 1) la reprise et le prolongement (au cours de l'entretien) de chaînes interprétatives amorcées au cours de la séance, 2) l'existence de nouvelles chaînes interprétatives (au cours de l'entretien) conduisant à la création de nouvelles connaissances, 3) l'existence de nouvelles chaînes interprétatives (au cours de l'entretien) conduisant à l'invalidation de connaissances antérieurement construites. Ces chaînes interprétatives découlent : 1) d'une modification de l'engagement qui devient plus exploratoire dans la situation d'autoconfrontation, 2) de nouveaux représentamen (éléments de la situation qui font signe pour l'acteur) alors qu'ils n'avaient pas été significatifs pour l'acteur précédemment, 3) d'une diminution des contraintes temporelles en situation d'autoconfrontation.

Cette section met en évidence d'autres phénomènes débouchant sur une construction de connaissances dans une situation d'autoconfrontation. Ces réflexions reposent sur l'analyse de huit séances d'autoconfrontation d'une heure chacune effectuées avec des étudiants. Toutes les occurrences (N=30) présentant une tentative de construction de nouvelles connaissances ont été répertoriées. L'analyse est faite non pas sur la base d'une nouvelle autoconfrontation qui porte sur la première (Sève et Adé, 2003) mais à partir du verbatim de l'autoconfrontation. Cette manière de faire respecte le primat de l'intrinsèque puisque l'acteur verbalise ce qu'il faisait au moment du séminaire ou parfois ce qu'il fait au moment même de l'autoconfrontation. Par contre, cela ne donne pas accès à l'activité de l'acteur interviewé lorsqu'il reste silencieux face aux traces. Si ce dernier point constitue une limite au niveau des données nous permettant de construire notre réflexion, elles nous permettent toutefois de questionner le processus normal d'une autoconfrontation face à une situation de formation et non une autoconfrontation ressentie comme particulièrement transformatrice (Sève et Adé, 2003).

■ ***De nouveaux éléments de la situation font signe***

Comme dans la recherche de Sève et Adé, la situation d'autoconfrontation est une occasion où peuvent émerger de nouveaux éléments significatifs.

Dans ces situations, les étudiants ont accès à des éléments qui leur avaient « échappés » au moment du séminaire. C'est le cas lorsqu'un étudiant : 1) est absorbé par une autre activité (rédiger des notes, discuter avec un pair...) durant le séminaire, 2) a décroché au moment du séminaire mais répond aux questions de la formatrice durant l'autoconfrontation, 3) repère durant l'autoconfrontation une distinction qui n'avait pas fait signe au moment du séminaire alors qu'il était attentif.

Ces nouvelles chaînes interprétatives, même si elles semblent brèves, constituent potentiellement des ouverts pour un prolongement ou de nouvelles chaînes interprétatives.

■ Des éléments significatifs sont interrogés

La séance d'autoconfrontation peut également permettre une interrogation d'éléments qui avaient déjà été repérés. Le commentaire en autoconfrontation (l'étudiant n'est plus simplement dans la verbalisation de son expérience au moment du séminaire) comprend notamment trois parties plus ou moins imbriquées : l'identification de ce qui fait signe, la mention de ce qui fait nouvellement sens et la mention de ce qui faisait sens au moment du séminaire.

Un étudiant remarque que la formatrice insiste sur un aspect et verbalise : « je remarque maintenant que c'est sur la tâche alors que je suis sur la consigne ». Un autre étudiant fait un nouveau lien lorsqu'il affirme : « on avait travaillé les consignes avec les rectangles, c'est la même chose, on savait la tâche [dessiner les rectangle]. Ici il faut partir des objectifs [faire la démarche en sens inverse] ». Ce même étudiant verbalise un peu plus tard : « je suis d'accord maintenant avec l'exemple ».

Parfois, les étudiants prennent conscience de leur incompréhension ou de l'origine de celle-ci. Un étudiant s'était focalisé sur une partie de l'intervention de la formatrice et avait compris « planifier une activité » et non « préparer une consigne ». Cela l'avait entraîné dans une chaîne interprétative, et même une intervention de sa part, en constant décalage avec la chaîne interprétative de la formatrice. Plus loin dans l'autoconfrontation, cet étudiant parvient à comprendre le déroulement de ce qui s'est passé. La séance d'autoconfrontation est parfois l'occasion d'une nouvelle formulation de connaissances au moment où l'acteur tente d'exprimer son expérience. Un étudiant verbalise la différence qu'il a faite entre la tâche et l'apprentissage. Il est intéressant de constater que plusieurs temps de réflexion ponctuent sa verbalisation (Figure 1 ci-après).

Figure 1 - Nouvelle formulation d'une connaissance évoquée à partir des traces

Verbatim du séminaire	Verbatim de l'autoconfrontation
<p>F - Au niveau des apprentissages [note apprentissage au TN], vous avez réussi à nommer quelques apprentissages?</p> <p>E - Et bien je dirais observer, compter...</p> <p>E - Je dirais colorier. Enfin je n'ai pas demandé qu'ils soient très précis dans leur coloriage, bon là il est bien fait mais un enfant ferait peut-être ça moins bien.</p>	<p>C'est ce qu'elle a dit, au fait : "précision dans leur coloriage". Et là, je me suis dit "Bon, pour moi, effectivement ce n'est pas important non plus si on vise les math. Mais par contre, pour le dessin... c'est important. Donc après... je me suis dit : "Bon, alors pour moi la tâche c'est quand c'est pas important, parce que c'est juste ce qu'il faut faire pour trouver quelque chose d'autre. Mais par contre l'apprentissage, euh... c'est plutôt euh... pour moi quelque chose qui... qui doit être... enfin... C'est dans l'acquisition, disons. Donc par exemple... là ça m'a fait penser, quand on a un cours de dessin, c'est ce que je dis juste après, c'est un apprentissage de bien dessiner ! Donc on va vraiment s'axer là-dessus, et puis on va apprendre à le faire de manière correcte, ou conventionnelle. Et puis... du coup, pour moi c'était vraiment ça, distinguer "tâche" de "apprentissage". Mais bon, en même temps, si on réfléchit, ça peut aussi être une tâche à faire, même si c'est un apprentissage. Donc peut-être on peut aussi le mettre... dans... dans les deux cas. Par exemple pour le dessin, c'est en même temps une tâche de dessiner mais c'est en même temps un apprentissage si c'est amené d'une certaine manière, si ça a un but au fait.</p>

Un autre étudiant opère quant à lui une nouvelle distinction selon un processus légèrement différent. Dans un premier temps, il verbalise que les explications de la formatrice vont trop loin, que ces détails sont inutiles. Puis, quelques secondes plus tard, évoque qu'il a perçu la question de la formatrice « quels apprentissages sont générés par la tâche ? ». Il se rend compte alors que cette dernière a mis l'accent sur l'apprentissage et prend ainsi conscience qu'il pensait que la tâche et l'apprentissage étaient la même chose (Figure 2).

Figure 2 - Construction d'une connaissance suite à l'évocation de l'expérience faite en séminaire

Verbatim du séminaire	Verbatim de l'autoconfrontation
<p>Alors quand vous prenez des activités toute faites dans des bouquins, des méthodologies et autres, vous devez faire l'analyse inverse.</p> <p>Vous devez vous dire "bon, la consigne est déjà écrite, je récupère l'activité. Quelle tâche ça va générer?"...</p> <p>Au niveau des apprentissages [note apprentissage au TN], vous avez réussi à nommer quelques apprentissages ?</p>	<p>Là ça allait trop loin pour moi... J'ai... non... ça j'ai, j'ai... non, non. Ça allait trop loin.</p> <p>Je pense que si j'avais lu le texte de Perradeau, peut-être que j'aurais compris de quoi elle voulait parler, certainement d'ailleurs, mais... là, non. [...] J'ai l'impression que c'est tellement simple que je n'ose pas poser la question. Etant donnée que je n'ai pas lu le texte de Perradeau, je me serais mal vue de dire "c'est quoi la différence entre tâche et apprentissage?" parce que s'il y avait la réponse dedans... Si j'avais lu et que c'était pas noté, j'aurais posé la question [...]</p> <p>Là je n'ai pas compris quand est-ce qu'on parlait de tâche, parce que dans les consignes... Elle [la formatrice] a marqué "quels sont les apprentissages générés par la tâche?"... Ah oui, ben voilà, je n'avais pas tilté ça, je viens de me rendre compte maintenant que la consigne c'était apprentissage et pas la tâche. Et c'est vrai que moi je me suis focalisée sur apprentissage et pour moi, la tâche c'était, ben... les mathématiques... l'exercice de mathématique. Enfin, je ne me suis même pas posé la question. C'est maintenant que je vois ça.</p>

Le chercheur contribue sans le vouloir à ces effets transformatifs de l'observatoire. Ses relances fonctionnent parfois comme des déictiques qui favorisent de nouveaux représentations et de nouvelles prises de conscience. A une occasion notamment, le chercheur fait une relance en répétant ce qu'a dit la formatrice : « elle a dit "identifier la tâche avant la consigne" ». L'étudiant commence par verbaliser « j'essaye d'identifier la tâche... » et s'interrompt, avant d'ajouter « par rapport à la consigne ».

■ Appropriation de l'observatoire par les étudiants

L'observatoire est parfois utilisé par les étudiants comme un moyen pour favoriser leur construction de connaissance. Un étudiant verbalise devant la vidéo qu'à cet instant il se dit qu'il a de la chance, car il va pouvoir suivre une nouvelle fois la formation et compenser ce qu'il n'a pas compris.

À plusieurs reprises, le chercheur est même sollicité par les étudiants pour un complément d'information. Un étudiant, notamment, va fréquemment vérifier sa compréhension en découvrant quelque chose et en interagissant de telle manière à chercher l'assentiment du chercheur. Il utilise le mot « latéralisation » en soulignant son incertitude dans la manière de l'utiliser ; le chercheur confirme alors l'exactitude de cet usage. Peu après, il vérifie sa compréhension de l'idée « décomposer en étape... pour l'élève » en terminant son intervention sous forme interrogative après une pause significative. Il vérifie également sa compréhension de la notion « étape » en proposant au chercheur l'idée d'« activités séparées », à nouveau sous forme d'une question.

A une reprise, au terme de la séance d'autoconfrontation, le chercheur a même repris l'explication d'une notion avec un étudiant, sur la base de ses connaissances et de ce qu'il avait écouté dans le séminaire pendant qu'il filmait, lorsque ce dernier affirme être perturbé par son incompréhension. En l'occurrence, le chercheur a clarifié la distinction entre tâche et apprentissage, puis expliqué pourquoi la formatrice s'est référée au « bouquin » et à « l'accompagnement de l'élève ».

Conclusion

Une recherche menée dans le cadre du programme de recherche « cours d'action » interroge certaines oppositions proposées souvent dans l'approche des recherches collaboratives tout en ayant des finalités similaires. D'une part, elle a pour objet d'analyser l'activité telle qu'elle est accessible au travers de la conscience préréflexive, c'est-à-dire l'expérience de l'acteur. Les objets de recherche sont alors non pas prédéfinis en fonction de catégories de sens commun ou liées à un découpage disciplinaire, mais construits en regard des catégories pragmatiques des acteurs. D'autre part, l'observatoire du « cours d'action » est le lieu de prises de conscience, c'est-à-dire de construction de connaissances à la fois indépendantes et susceptibles d'influencer la dynamique de la construction des savoirs au sein de la recherche.

La complexité de ces rapports est mise en évidence notamment parce que cette recherche analyse la manière dont les acteurs tout à la fois construisent et prennent en compte des exemples au sein de leur activité. Au niveau épistémologique, cela implique de distinguer la dynamique de l'artefact symbolique de la dynamique de l'objet tel qu'il fait signe pour l'acteur et a des conséquences sur la manière d'élaborer l'observatoire afin de ne pas induire un recouvrement de l'un sur l'autre. De plus, la nature de cet objet de recherche fonctionne comme un bon révélateur de l'activité des acteurs impliqués dans une formation : l'exemple constitue un objet paradoxal de l'acte d'apprendre. Le sens qu'a l'exemple pour la formatrice reste implicite ou n'apparaît que rétrospectivement pour l'apprenant. Si les liens existant entre les différentes composantes de l'exemple vont de soi pour la formatrice, il n'en va pas de même pour les étudiants pour qui cette hiérarchie est à construire par l'apprentissage. L'étudiant doit comprendre la nature des rapports qui fondent l'usage des exemples. Il ne doit garder que ce qui fonde effectivement l'équivalence, ce qui est pertinent dans l'exemple, et mettre entre parenthèses la singularité qui peut le frapper dans cet exemple (Nonnon, 1993). C'est vraisemblablement pourquoi les prises de conscience sont fréquentes dans la mise en œuvre de notre observatoire : les séminaires sont construits dans une logique inductive, ce qui constitue une très grande difficulté pour l'étudiant.

Ces réflexions sur la manière de définir l'objet théorique (l'activité) et l'objet empirique (* = *l'exemple/exemplification*) doivent être complétées par une réflexion sur l'observatoire. Riff, Perez, Grison et Guérin (2000) soulignent la différence qui existe entre l'autoconfrontation comme méthode et l'autoconfrontation comme activité située. Ils constatent également que l'acteur est souvent mobilisé dans un « va-et-vient » entre l'activité et des commentaires plus généraux. Plusieurs explications sont avancées : 1) dans l'« ici et maintenant » est présente toute l'histoire de l'individu à condition qu'elle émerge, qu'elle soit significative pour le sujet à ce moment-là, 2) l'autoconfrontation est une pratique adressée où la personnalité de l'intervieweur, ses compétences, ses attitudes et la façon dont la personne interrogée les modélise interviennent fortement dans ce qui est exprimé. Il faut regarder le langage autrement que comme un moyen d'expression du vécu de l'action passée ; l'activité est aussi envisageable comme une situation culturelle particulière. Or le fait de ne pas interrompre immédiatement les prises de conscience évoquées durant les autoconfrontations, voire de laisser la possibilité aux étudiants de s'approprier l'observatoire pour pallier aux difficultés de compréhension rencontrées pendant le séminaire, est vraisemblablement une condition favorisant l'implication des étudiants dans la recherche.

Dans le cas présent, le fait que le chercheur soit également formateur dans l'institution où l'observatoire a été mis en œuvre, a constitué un aspect déterminant pour contribuer à la construction d'un objet empirique et à la mise sur pied d'un observatoire permettant de mettre en lumière les enjeux de l'activité. Cette implication n'était pas celle de l'action à mener en responsabilité ici et maintenant. Mais la délibération quant aux gestes à poser était constante,

non pas d'un point de vue normatif mais dans une posture impliquée, ce qui a favorisé une vigilance face à une activité qui restait pour partie énigmatique.

Au final, cette présentation implique de préciser la notion de situation d'étude privilégiée abordée dans cette contribution. Cette situation n'est pas définie *a priori*. Elle se construit progressivement, notamment dans le processus de définition de l'objet d'étude et de l'observatoire. Elle permet tant au chercheur qu'aux acteurs de construire des connaissances. Ces connaissances ne peuvent être opposées car d'une part les connaissances du chercheur sont construites à partir des catégories pragmatiques des acteurs, en fonction de leur expérience dans une situation naturelle, et d'autre part les connaissances des acteurs sont favorisées par les interrogations du chercheur. Il ne s'agit pas d'une recherche commune ou d'une définition commune d'un objet de recherche. C'est la situation constituée par l'observatoire, pour répondre aux contraintes épistémologiques et pratiques, qui fournit des offres de possibles.

Bibliographie

COUTURE C., BEDNARZ N. & BARRY S. (2007), « Le regard sur la recherche participative. Une lecture transversale », *La recherche participative : multiples regards*, M. Anadón (Ed.), Québec, PUQ, pp.207-221.

DESGAGNÉ S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L. & LEBUIS P. (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des Sciences de l'Education*, XXVII (1), pp.33-64.

DURAND M. (2008), « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et de l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Education et Didactique*, n°2(3), pp.97-121.

DURAND M., SAURY J. & VEYRUNES P. (2005), « Relações fecundas entre pesquisa e formação : elementos para um programa », *Cadernos de Pesquisa, Brasil*, n°35(125), pp.37-62.

MATURANA H.R. & VARELA F.J. (1994), *L'arbre de la connaissance*, Paris, Addison-Wesley France.

MIÉVILLE D. (1983), « Analogie et exemple », *Essai de logique naturelle*, M.-J. Borel, J.-B. Grize & D. Miéville (Eds.), Berne, Peter Lang, pp.149-213.

NONNON E. (1993), « Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans l'interaction didactique », *Interactions : actualité de la recherche et enjeux pédagogiques*, J.-F. Halté (Ed.), Nancy-Metz, Presse Universitaire, pp.201-245.

RIFF J., PEREZ S., GRISON B. & GUÉRIN J. (2000, 12 mai), *De l'autoconfrontation comme méthode à l'entretien en situation d'autoconfrontation comme activité située : points de discussion et propositions méthodologiques*, Seconde journée de travail « Modélisation de l'expérience individuelle & collective », Paris.

SÈVE C. (2005), *Une modélisation de l'activité en match des pongistes de haut niveau. Contribution à un programme de recherche d'ergonomie cognitive des situations sportives*. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen.

SÈVE C. & ADÉ D. (2003, 30-31 mai), *Les effets transformatifs d'un entretien d'autoconfrontation : une étude de cas avec un enseignant stagiaire d'EPS*, 5èmes journées Act'ing, Saint Pierre de Quiberon.

THEUREAU J. (2002), « La notion de charge mentale est-elle soluble dans l'analyse du travail, la conception ergonomique et la recherche neuro-physiologique ? », *La charge de travail, concept flou et vrai problème*, M. Jourdan & J. Theureau (Eds.), Toulouse, Octarès, pp.41-69.

THEUREAU J. (2004), *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2009a), *Le cours d'action : méthode réfléchie*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2009b, 2-3 avril), *L'observatoire des cours d'action et des cours de vie relatifs à une pratique [version remaniée destinée à la Revue d'Anthropologie des Connaissances]*. Atelier : L'apport de la confrontation aux traces de sa propre activité, Paris.

VARELA F. J. (1976), « Not one, not two », *CoEvolution Quarterly*, n°12, pp.62-67.

VARELA F. J. (1979), *Principles of biological autonomy*, New York, North Holland.

VARELA F. J. (1989), *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*, Paris, Seuil.

VARELA F. J. (1996), *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil.