

Chercheur-ressource : questions d'engagements sur le terrain

The resource-researcher: commitments issues in the field

Marine Pelé-Peycelon^{1 a} et Céline Alcade^{1 2}

¹*Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191)*

²*Laboratoire d'excellence ASLAN*

Résumé. Notre communication envisage la notion de ressource à travers la façon dont le chercheur peut être instrumentalisé comme une ressource par et pour le terrain qu'il observe. Nous analyserons de quelle manière s'est construit ce processus d'instrumentalisation et quelles ont été les problématiques de positionnement et d'analyse du chercheur. Dans ce but nous nous appuyons sur deux enquêtes de terrain (Pelé-Peycelon & Veillard, 2017) ; (Alcade, 2017) qui présentent des similarités méthodologiques (ancrage ethnographique, immersion, observation participante). Nous avons identifié plusieurs modalités selon lesquelles nous avons été utilisées comme ressources. D'une part, nous avons été sollicitées par les acteurs de nos terrains au service de l'activité que nous observions. Nous avons également par notre présence, ouvert un espace de réflexivité dont les acteurs se sont saisis en faveur de l'amélioration de leurs pratiques. Etre ressource a finalement constitué une ressource supplémentaire pour nous dans notre recherche. Cela nous a donné accès à des données qui auraient été sinon invisibilisées et ont enrichi l'analyse que nous pouvions faire des contextes et situations étudiés.

Abstract. Our paper considers the notion of resource through the way the researcher can be used as a resource by and for the field he/she observes. We will analyze how this instrumentalisation process happened and what were our positioning and analysis problems. To this end, we will rely on two field researches (Pelé-Peycelon & Veillard, 2017; Alcade 2017), which present methodological similarities. We have identified several ways in which we have been solicited as resources. On the one hand, we were solicited by the field actors to serve the observed activity. By our presence we also have opened a space of reflexivity that the actors have seized in order to improve their practice. Being resource has finally constituted an additional resource for us too. This gave us access to data that would otherwise have been unnoticed and enriched the analysis we could make of contexts and situations studied.

^a Auteure de correspondance : marinepeycelon@gmail.com

1 Introduction

La notion de ressource, thématique du colloque, a trouvé une résonance dans nos recherches à travers une question méthodologique. En effet, nous avons choisi de nous interroger sur la façon dont le chercheur (avec son dispositif de recherche) peut être une ressource pour les acteurs du terrain sur lequel il enquête. Cette question est renforcée dans nos cas par le fait que nos enquêtes portaient sur l'apprentissage et la transmission en situation de travail et que ceux que nous observions, étaient pour partie des débutants en processus d'apprentissage.

Nos deux recherches ont, ainsi, pour point commun de chercher à documenter les pratiques d'apprentissage et de transmission dans des situations d'apprentissage en situation de travail. Dans ce but nous avons toutes deux déployé un dispositif de recherche d'inspiration ethnographique, caractérisé par une immersion au long cours sur nos terrains et une pratique de l'observation participante. Ces recherches ont également, toutes deux, une visée d'amélioration des pratiques de formation, travail mené de façon collaborative avec des équipes impliquées dans la formation.

Nous nous appuyons ainsi sur une définition de la ressource inspirée des travaux sur l'apprentissage en situation de travail et plus particulièrement le courant anglo-saxon du *workplace learning* (Billett, 2009, 2011). Billett, pour décrire l'apprentissage sur le lieu de travail utilise les termes d'affordance et d'engagement. Il montre que l'apprentissage sur le lieu de travail repose d'une part sur des affordances, c'est à dire les possibilités de participation aux activités de travail offertes par l'environnement au sujet, et d'autre part sur l'engagement de ce dernier dans les activités, c'est à dire, le fait que le sujet se saisisse de cette offre et la rende pertinente pour son activité. Ce sont ces deux dimensions que nous mobilisons pour définir la ressource dans cette communication.

Nous cherchons ici à comprendre comment le chercheur peut devenir ressource pour le terrain qu'il observe, notamment en créant, grâce à son dispositif, des offres d'apprentissage pour les observés ; mais également comment ces derniers peuvent ouvrir des espaces permettant au chercheur de s'engager plus avant en tant qu'observateur participant sur le terrain et de mieux comprendre les enjeux de l'activité qu'il étudie. Parallèlement, nous nous interrogeons sur la façon dont cette instrumentalisation du chercheur et du dispositif par les débutants peut orienter la recherche et devenir ressource pour cette dernière, tant dans le déploiement du dispositif que dans les analyses menées.

Cette communication repose sur deux recherches menées dans une approche ethnographique, que nous présenterons en première partie. Nous présenterons ensuite (2 et 3) de quelles manières le terrain s'est saisi de nos recherches comme de ressources et les impacts que cela a eu sur la construction de nos objets, de nos corpus et de nos analyses. Enfin nous questionnerons en quoi être saisi comme ressource a finalement également constitué une ressource pour nos recherches.

2 Deux recherches aux caractéristiques méthodologiques communes

La première recherche s'intéresse aux tuteurs en entreprise (ou maîtres d'apprentissage - MAP) débutants qui accueillent un apprenti en situation d'alternance pour la première fois. Ces tuteurs, en France, ont peu de prescriptions institutionnelles sur leur mission et leur rôle. En outre, les formations qui leur sont proposées, d'une durée variable mais souvent

assez courte (une journée), sont peu suivies¹. L'hypothèse posée est ainsi que les tuteurs apprennent cette fonction très largement sur le tas. Des observations ont été menées pendant une période d'une année, à raison d'une à deux journées par mois dans chacune des entreprises, auprès de quatre tuteurs entreprise débutants, pour comprendre comment ils développent cette activité et notamment grâce à quelles ressources. Les analyses croisées des interactions locales et des relations qui se mettent en place dans le temps long, mettent en avant que là où l'on a l'habitude de penser un duo tuteur-apprenti, il y a en réalité un réseau d'acteurs plus important qui se met en place, incluant des acteurs de la place de travail, des acteurs de l'école ou des acteurs du cercle personnel et familial. Ce réseau va fournir des ressources aux tuteurs débutants pour développer leurs pratiques, créant des affordances dont le tuteur va se saisir pour construire sa pratique (Pelé-Peycelon et Veillard, 2017).

La deuxième recherche (Alcade, 2017) traite de la transmission des compétences interactionnelles dans la formation à l'activité de service en restauration proposée par l'Institut Paul Bocuse (Ecully, France), dans une perspective de documentation des pratiques de formation à ces compétences, puis d'ingénierie de la formation collaborative avec l'équipe de formateurs afin d'expérimenter de nouvelles pratiques didactiques et d'améliorer cette transmission, qui ne faisait jusqu'alors pas l'objet d'un enseignement spécifique. Dans ce but, après une formation au service en restauration au sein de l'institution, quatre formateurs de cours dits théoriques et quatre maîtres d'hôtel formateurs en charge des cours dits pratiques ont été suivis dans trois restaurants-écoles, durant deux années (2013-2015), à raison de quatre jours de présence par semaine dans l'institution. Les analyses des interactions de formation en situation de travail en restaurants-écoles ont mis au jour une prise en charge distribuée de la formation, non seulement entre maître(s) d'hôtel-formateur(s) et étudiants, mais encore entre étudiants et chef, étudiants et clients, et entre étudiants. Les analyses révèlent également des dynamiques de rapports de place qui se négocient entre ces différents acteurs dans l'interaction, faisant apparaître les enjeux du service et de la formation à cette activité auxquels sont alors socialisés les novices. Enfin, elles montrent comment la formation aborde les interactions de service dans leurs dimensions *procédurales* se rapportant à la délivrance matérielle du repas, tandis qu'elle invisibilise leur dimension *processuelle* liée à la plus-value immatérielle que constitue l'accompagnement du client (information, conseil, mise en valeur des plats).

2.1 Enquête de terrain et engagement

Ces deux enquêtes présentent de nombreux points communs dans les choix méthodologiques qui ont été opérés. Elles ont été menées, toutes deux dans une approche ethnographique, caractérisée par une immersion longue sur le terrain d'enquête – une à deux années – et un mode d'observation des pratiques relevant de l'observation participante (Beaud & Weber, 2010 ; Olivier de Sardan, 2001 ; Olivier de Sardan, 1995). En effet, nous avons réalisé des observations que nous avons consignées dans des carnets de terrains qui nous permettaient notamment d'appréhender les éléments se mettant en place dans le temps long et d'être au plus près de la situation observée. Nos enquêtes se rejoignent également dans la mobilisation d'une méthode de production de corpus complexes et multimodaux (Lallier, 2009 ; Olivier de Sardan, 2001), qui complètent nos observations. Nous avons procédé à des captations vidéo et audio de certaines situations de travail et/ou d'apprentissage, afin de permettre une analyse multimodale et une échelle plus fine dans

¹ Une enquête menée en 2014 au sein d'un centre de formation des apprentis de l'enseignement supérieur de la région Auvergne-Rhône-Alpes, montre que moins de 20% des tuteurs entreprise sont formés chaque année.

nos analyses. Nous avons également enrichi notre corpus par des entretiens menés avec les acteurs de terrain observés.

Notre démarche était ethnographique et par là, reposait sur l'engagement du chercheur dans la situation qu'il observait. Olivier de Sardan définit l'observation participante à travers cette notion d'engagement au sens où « le chercheur est engagé dans une interaction prolongée, de longue durée, avec les acteurs sociaux dont il se fait l'étudiant » (Sardan 2001). D'autres auteurs soulignent également l'engagement comme enjeu majeur dans les situations d'enquête, notamment les entretiens. Bourdieu (1993) et Kaufmann (2011) présentent l'engagement du chercheur dans la situation d'enquête comme étant nécessaire à l'engagement de l'enquêté dans cette même situation. En effet, l'engagement de l'enquêteur permet à son interlocuteur de trouver des repères dans l'échange et, en conséquence de s'y engager. L'outil caméra est également un facteur d'engagement de l'enquêteur sur son terrain. Buob (2009) et Lallier (2015), cinéastes-ethnographes présentent l'outil caméra et la démarche d'observation filmante comme permettant au chercheur de trouver une place dans la situation qu'il observe, en agissant derrière sa caméra et en adoptant ainsi une activité de « travail » comme ceux qu'il observe. Cette activité de travail permet son engagement sur le terrain en lui attribuant une place définie, et, au-delà de la perturbation que la présence de l'observateur peut entraîner quant à ses enquêtés, consolide finalement leur propre engagement, car « le fait d'être filmé renforce [...] le sentiment d'appartenance au groupe ou à la circonstance observée [...] si une personne s'accorde à être filmée en raison de son investissement dans l'action, alors nous pouvons considérer – en retour – que le fait d'être filmé favorisera l'implication de celle-ci dans son activité » (Lallier, 2011 : 118).

L'engagement du chercheur sur le terrain peut, sous cet angle, être postulé comme une condition caractéristique de l'enquête ethnographique. Il permet l'accès au terrain, la négociation d'une place en tant que chercheur sur ce terrain ainsi que l'engagement des observés et interviewés dans sa démarche. Ce sont ces deux notions d'engagement et de négociation de place entre enquêteur(s) et enquêté(s) que nous nous attachons ici à comprendre dans une perspective de ressource mutuelle envisagée par ces protagonistes.

2.2 Observation – participation

L'une des caractéristiques forte de l'observation participante et du travail de terrain est la construction d'une relation entre enquêteur(s) et enquêté(s), s'inscrivant dans le temps long et « impliquant entre autres une confiance réciproque » (Baude, 2006). Les chercheurs et les enquêtés, peuvent avoir des rôles assez variés en situation qui s'inscrivent dans un continuum allant de l'observation à la participation (Baude, 2006).

Depuis une vingtaine d'années, dans de nombreuses disciplines, des chercheurs réfléchissent à ce continuum observation-participation, en proposant des formes d'enquêtes qui impliquent directement les enquêtés comme participants d'un dispositif de recherche qui a aussi pour objet le développement de l'activité, notamment professionnelle des enquêtés. Elles prennent des noms et des formes diverses, selon les ancrages disciplinaires et méthodologiques : recherches collaboratives, recherche-intervention, recherche action, etc. (Vinatier & Rinaudo, 2015). Ces démarches montrent comment à travers la mise en place d'un dispositif construit par les chercheurs ou co-construit avec les enquêtés, il peut y avoir à la fois production de données pour la recherche et d'outils favorables au développement des pratiques du terrain. Ce qui caractérise ces démarches est la volonté de travailler « avec » les enquêtés plutôt que « sur » eux (Lieberman, 1986), d'insérer au sein du dispositif de recherche des espaces-temps, des lieux, des actions orientés vers le développement des enquêtés, de leurs pratiques, de leurs situations de travail, etc. Dans ces démarches, le chercheur se positionne, lui et son dispositif, de façon consciente comme une

ressource pour le terrain. Si des démarches collaboratives d'ingénierie de formation étaient présentes dans nos deux recherches, il nous semblait d'abord falloir produire des données « sur » nos enquêtés avant de pouvoir travailler « avec » eux ou d'autres acteurs de terrain à l'ingénierie de formation. Ainsi nous avons construit nos dispositifs de production de données comme des temps de recherche dans lesquels les acteurs de terrain étaient assignés aux rôles d'observés et les chercheuses aux rôles d'observatrices-participantes.

3 Etre ressource pour l'activité observée

Le premier exemple que nous proposons ici, issu de la recherche menée sur les compétences interactionnelles dans les métiers du service en restauration, s'intéresse à la façon dont la chercheuse peut être appréhendée par le terrain comme une ressource pour l'activité même qu'elle est en train d'observer.

Sur ce terrain, la chercheuse a d'abord suivi une formation dans le restaurant-école gastronomique de l'IPB en tant qu'étudiante lambda. Elle a été intégrée à un groupe d'étudiants novices afin de connaître l'activité, et savoir la pratiquer pour pouvoir être en mesure de l'observer. Quelques mois après cette expérience, dans une deuxième phase de recherche, elle est revenue sur le terrain du restaurant-école en tant qu'observatrice simple d'un second groupe d'étudiants novices. Au départ, l'observatrice n'avait pas pris le parti de réaliser des observations participantes. Mais le maître d'hôtel-formateur (RIC) en a décidé autrement... Pendant l'accueil des étudiants lors de leur premier jour de pratique en restaurant-école gastronomique à l'IPB, il a en effet présenté la chercheuse en insinuant dans son discours qu'elle allait pouvoir constituer une ressource pour eux. Le fait qu'elle ait été formée à l'activité de service en restauration a donc été une condition à ce que les formateurs prennent la chercheuse comme ressource.

RIC : Je vous présente Céline que vous connaissez. Tout le monde connaît Céline ?

ETU : Oui.

RIC : Je sais pas si vous avez eu l'occasion de travailler avec... Céline est de retour à (*nom du restaurant-école*) pour mon et pour votre plus grand plaisir (*on entend le souffle du sourire de Céline*), et Céline n'aura, contrairement à sa première... A son premier passage à (*nom du restaurant-école*), va avoir un rôle un p'tit peu plus... « On a side » (*il fait le geste en même temps*), à côté (*il sourit*), parce que à son premier passage à (*nom du restaurant-école*), elle était comme vous : elle a participé à la mise en place, elle a fait le service. C'est vrai Céline ? Elle a fait le polissage, elle a fait... Mais là Céline veut jouer à la scénariste et au metteur en scène, et donc elle va nous filmer pour tout son travail de recherche qu'elle a à faire (*il fait un geste de grandeur*), et Dieu sait que c'est un très beau travail, dans la communication et la gestuelle (*pause*), et puis Céline à côté de tout ça, eh bien elle sait faire la mise en place, Céline elle sait servir, Céline elle sait ce que j'attends dans l'organisation du service, Céline elle sait prendre du pain et servir du pain, donc j'suis pas, j'suis pas inquiet là-d'ssus non plus. (→ Céline) Merci à vous.

EXTRAIT de la séquence n°1, 7/01/2014, restaurant-école gastronomique de l'IPB, accueil du nouveau groupe d'étudiants observé

Bien qu'il dise qu'elle va avoir un rôle un peu plus à distance, il souligne qu'elle connaît parfaitement bien l'activité, sous-entendant qu'elle peut être une ressource en cas de nécessité (question, difficulté technique, etc.), mais également pour prêter main forte à l'activité si nécessaire : « elle sait mettre en place/servir » (procédures), « elle sait ce que j'attends » (attente scolaire/norme), « prendre du pain/servir du pain » (prendre des initiatives), « donc je ne suis pas inquiet » (elle vous aidera/m'aidera si besoin).

Au service suivant, les étudiants l'ont beaucoup sollicitée pour répondre à leurs questions sur les procédures et gestes du service :

PAU et JEA préparent à l'office le bon de la commande qu'ils ont passée en salle, pour le remettre au chef. PAU demande à la chercheuse de les aider.

PAU (se tourne vers la chercheuse en regardant son bon de commande) : Donc... Le bleu, non le blanc, je donne au chef ?

Céline : Le bleu aimanté [...] sur le tableau, oui.

MAT : C'est bon Céline, je mets les toasts sur les serviettes ?

DIM (→ Céline) : Les apéritifs je dois les amener sur plateau ?

Céline : Oui.

PAU : Euh, est-ce que du coup les "amuse-bouches" il faut les faire marcher dès maintenant ou pas ?

Céline : Euh, t'en es où ?

PAU (→ Céline) : J'ai pris la commande, je les ai installés. Et M. RIC est en train de leur proposer du vin normalement. [...] J'attends que M. RIC ait fini [...] ou j'peux les faire marcher dès maintenant ?

Céline : ... T'attends, t'attends qu'il ait fini. [...]

DIM (→ Céline) : J'amène sur le plateau, je sers la dame. Je lui demande si elle veut de l'eau ? Je sers, euh, toute la table et je pose la carafe au milieu ?

Céline : Oui.

PAU (→ Céline) : Et ça j'le donne au chef directement, j'dis : « chef, voilà le bon ? » [...] ou je l'accroche quelque part ?

Céline : Chef, ça marche. Oui. (*désigne*) C'est là-bas [...], là-bas, faut l'épingler. Faut vraiment que tu parles fort : " Chef, s'il vous plaît ".

EXTRAIT de la séquence n°12, 7/01/2014, 1er service (midi) du nouveau groupe d'étudiants observé

Elle a alors pensé que son observation du terrain allait être un échec, car elle serait sans arrêt dérangée et ne pourrait pas se concentrer sur son observation. Après ce service, elle est donc allée parler au maître d'hôtel-formateur pour remettre en cause sa consigne initiale aux étudiants lors de leur accueil et lui expliquer qu'elle ne devait participer ni à l'activité, ni à la formation, au risque de faire échouer sa recherche, car elle serait trop impliquée dans la situation pour pouvoir l'observer. Elle a cependant continué à être sollicitée comme ressource par étudiant et formateur et a finalement décidé d'accepter ce positionnement non prévu au départ dans cette phase de travail, et ce pour plusieurs raisons. Elle a d'abord pris conscience que ce dispositif d'observation participante, lui permettait, en étant impliquée dans les événements qui se déroulaient, de rester vigilante aux éléments importants à observer, et d'en développer une meilleure compréhension, car elle prenait part aux enjeux de l'activité. De plus, ayant été sensibilisée à ces enjeux via son initiation au métier de service suivie en premier lieu au sein de l'institution, comme à ceux de la formation, elle ne pouvait refuser d'assumer ce rôle que le maître d'hôtel lui avait attribué, et qui la rapprochait de ses enquêtes dans le cadre d'une relation de confiance et d'échange mutuels, et préfigurait la collaboration qui devait prendre place lors de la phase d'ingénierie consécutive.

4 La réflexivité proposée par le chercheur comme ressource

L'exemple précédent a montré comment la chercheuse a été, dans le cours de l'activité observée, sollicitée comme ressource pour le déroulement de cette activité. Nous proposons ici un deuxième exemple, issu de la recherche sur les tuteurs entreprise qui montre que le chercheur peut être assimilé à une ressource parce que lui et le dispositif qu'il a mis en place permettent aux acteurs d'entrer dans une posture réflexive.

Sur ce terrain, les tuteurs sont débutants, ils encadrent un apprenti pour la première fois. En plus d'observations régulières, des entretiens ont été menés avec les tuteurs tout au long de l'année. Ces entretiens ont pris des formes différentes selon le terrain, le tuteur et les besoins de la recherche. Cependant, ils étaient réalisés avec la même démarche :

comprendre le vécu par le tuteur de sa première année d'apprentissage. Ils étaient composés de questions sur leurs pratiques, les événements observés ou non observés, leurs impressions et ressentis. A la fin de l'année, des entretiens « finaux » ont été menés avec eux pour faire le bilan de l'année. Dans ces entretiens deux des tuteurs interrogés (Fred et Loïc, encadrant respectivement Matthieu et Aloïs) ont évoqué très clairement que la chercheuse avait été une ressource non négligeable pour le développement de leur pratique.

Avec Fred, les entretiens ont été menés lors de trajets en co-voiturage, le soir après la journée d'observation. Ces temps de co-voiturage étaient aussi l'occasion d'échanges plus informels sur des thématiques diverses. Lors du dernier entretien, il évoque notre présence :

Marine : Comment tu as vécu l'année d'apprentissage de Matthieu ?

Fred : Euh... Différemment des années précédentes où Matthieu était en stage et pas en apprentissage parce que justement je me suis posé des questions de manière différente. Je me suis posé des questions tout court. Tu as fait en sorte que je me pose des questions sur la manière d'appréhender un apprenti et ou un stagiaire en règle générale. [...] Donc du coup forcément oui ça a évolué, ne serait-ce que dans, on a accueilli un stagiaire la semaine dernière, dans la manière dans laquelle j'ai accueilli ce stagiaire, ça a été en lien avec ce que j'ai pu vivre dans l'année avec l'apprentissage de Matthieu et l'accompagnement, enfin l'accompagnement... l'échange finalement qu'on a pu avoir sur les retours de trajet et les feedback qu'on pouvait avoir.

Marine : Et quand tu dis que la manière dont tu l'as accueilli a été différente, en quoi ça a été différent ?

Fred : Beaucoup plus structuré, sur la structuration à la fois des missions, des outils qu'on lui a donné, sur la présentation des missions, le fait de lui donner une visibilité sur une progression sur l'année.

EXTRAIT : entretien final avec Fred

Avec Loïc ces entretiens ont eu lieu soit sur son lieu de travail soit au laboratoire. Lors d'un des entretiens, un extrait d'une captation vidéo réalisée pendant une journée d'observation lui a été montré et a ensuite été l'objet d'un échange. Cet extrait montre un passage de la visite en entreprise de l'enseignant (nommé tuteur-école) qui suit le parcours de l'apprenti. L'extrait met notamment en avant l'absence de l'apprenti dans la discussion qui se déroule essentiellement entre le tuteur et l'enseignant. L'apprenti qui aurait dû être acteur de cette réunion, en devient finalement plus l'objet. En entretien final, Loïc revient dessus :

Marine : L'idée générale c'est d'avoir un retour sur l'année, de savoir comment tu as vécu toi l'année avec Aloïs, alors une année un peu particulière...

Loïc : (...) de mon côté c'était quelque chose de vraiment intéressant, combiné en plus avec l'approche qu'on a eu ensemble qui permettait de faire des points un petit peu sur ma manière de faire ou d'agir, t'as apporté des éléments assez intéressants en étant extérieure et sans prendre part finalement. J'ai trouvé ça vraiment bien et c'était quelque chose d'assez formateur.

(...)

J'avais beaucoup aimé ce que tu m'avais fait remonter le fait que finalement que Aloïs était là mais il était plus spectateur plus qu'acteur et du coup c'est vraiment si c'était à refaire c'est vraiment quelque chose que je changerais (...).

Marine : Tu changerais comment du coup ?

Loïc : Je lui laisserais la main aussi pour aussi l'aider à s'exercer sur, voilà j'ai un meeting j'ai un truc à organiser c'est moi qui prend la parole je me retrousse les manches et puis j'y vais quoi et c'est vrai que la séquence de la vidéo elle était assez éloquente, on voyait l'autre [Aloïs] qui baillait tout ce qu'il pouvait à côté à deux doigts de s'endormir et c'est nous qui discussions face à face avec le tuteur-école quoi.

EXTRAIT : entretien final avec Loïc

Dès le début de l'entretien final, ils évoquent que la présence de la chercheuse leur a permis de se mettre en posture réflexive, ce qui les a fait avancer (« tu as fait en sorte que je me pose des questions » ; « qui permettait de faire des points un petit peu sur ma manière de faire ou d'agir »). Ce qui rend ces affirmations encore plus fortes est que la question ne portait pas sur les ressources pour développer leurs pratiques, ni sur la présence de la chercheuse, mais bel et bien sur la façon dont ils avaient vécu l'année avec l'apprenti. Fred dit même : « tu as fait en sorte que... », alors que sur le principe le dispositif de recherche ne visait pas à mettre les acteurs en réflexivité ou à les faire évoluer dans leurs pratiques. Loïc évoque que le dispositif de confrontation à une trace vidéo de son activité lui a fait prendre conscience de quelque chose qu'il n'avait pas réalisé pendant la réunion avec l'enseignant. Ils évoquent également tous les deux avoir réalisé ou envisagé un changement de leurs pratiques à partir des réflexions qu'ils ont eu lors des entretiens (« ça a évolué », « si c'était à refaire... »). On note que Fred a du mal à nommer la relation établie avec la chercheuse, il tente d'abord *accompagnement* puis lui préfère *échange*. Loïc quant à lui a choisi *approche*. Ce qui est intéressant dans le choix de ces termes est (1) la difficulté de Fred à en choisir un, (2) qu'ils ne font pas référence directement à une activité de la chercheuse, mais plutôt à une activité co-construite.

L'objet de cette recherche est justement de comprendre quelles sont les ressources qui peuvent permettre aux tuteurs débutants de développer leur pratique tutorale, notamment à travers les interactions qu'ils ont avec d'autres acteurs. Le fait que la chercheuse représente pour les tuteurs une ressource importante pour s'approprier leur fonction, a posé question à la recherche en touchant directement à son objet.

Pour autant, ces réponses, permettent de produire un élément d'analyse qui n'était pas présent dans les autres données, à savoir l'importance de la réflexivité dans le développement de la pratique tutorale. Cet élément aurait été difficile à percevoir dans le reste du corpus, car si les tuteurs évoquent que la recherche a permis un espace de réflexivité et que cette réflexivité a été une ressource, c'est justement car ils n'ont que peu d'autres endroits et occasions de parler de leur pratique dans une posture réflexive. Ces temps d'entretiens leurs ont permis de faire un bilan sur leur pratique. Il est à noter ici une instrumentalisation du dispositif qui n'était pas au départ pensé de cette sorte et à cette fin par la chercheuse. Finalement, les tuteurs se sont saisis d'une offre qui a été faite par le dispositif dans un but de développement de leurs propres pratiques. La chercheuse est donc considérée ici, comme un des acteurs ayant participé du développement de la pratique tutorale pour ces deux tuteurs. Il est à noter que les deux autres tuteurs observés ne se sont pas saisis de la recherche de cette manière, ou tout du moins ne l'ont pas évoqué avec la chercheuse.

5 Le chercheur-ressource : une ressource pour la recherche ?

Devenir ressource en tant que chercheur sur son terrain d'étude équivaut à négocier une place qui prend en compte une posture complexe d'observant et d'acteur (parfois difficile à équilibrer). Les situations de recherche dans lesquelles nous nous sommes finalement retrouvées ont ainsi été caractérisées par un engagement réciproque des acteurs dans le dispositif de recherche, chacun l'instrumentalisant dans son propre but et par là participant à son déploiement. Il y a ainsi un double jeu d'affordance. En effet, en tant que chercheuses, nous nous sommes saisies du terrain et de ses affordances pour nous y engager. Nous avons par exemple accepté de jouer les rôles qui nous étaient attribués par les acteurs, pour nous trouver au plus près de l'activité que nous avions à observer. Faisant cela, nous avons nous-mêmes créé des affordances pour les enquêtés dont certains se sont saisis dans le but de construire leur propre activité professionnelle ou tutorale. Tuteur-entreprise et maître d'hôtel-formateur en restaurant-école partagent cette contrainte de

devoir à la fois mener à bien une activité professionnelle et une activité de formation. Par notre présence et le dispositif que nous avons déployé, nous avons créé une offre dont ils se sont saisis comme d'une aide concrète dans une activité complexe, caractérisée notamment par son hybridité et sa double orientation : production / formation.

En acceptant d'être ressource pour les acteurs du terrain dans des situations de coopération non prévues au préalable, nous avons finalement eu accès à une modalité de production et par conséquent d'analyse de données qui auraient sinon été difficiles d'accès, voire occultées. Être ressource a finalement été pour nous également une offre inattendue de notre environnement de recherche, constituée par le terrain et ses acteurs. Cette affordance aurait pu rester une potentialité, mais nous avons finalement saisi cette opportunité, à travers notre positionnement sur le terrain, et au-delà à travers l'analyse de ce positionnement et de ses conséquences.

L'examen de ces invitations à jouer le rôle de ressource provenant du terrain, et de la façon dont nous avons rempli ce rôle, nous a permis de mieux comprendre les enjeux du terrain, notamment vis-à-vis de notre sujet de recherche. Les analyses permettent par exemple de mettre en avant que ces deux terrains ne se sont pas servis de la recherche aux mêmes fins.

En restaurants-écoles, la chercheuse a été saisie comme une ressource pour contribuer à transmettre, aux côtés du maître d'hôtel-formateur, les attentes de l'institution et servir de soutien (dans le travail et la formation) à la réalisation d'une activité qu'elle savait désormais pratiquer. La collaboration prévue dans la phase d'ingénierie de la formation consécutive à l'étude des pratiques a finalement été mise en place dès le début de l'étude. Cette intégration précoce au collectif de travail et de formation a en conséquence permis une compréhension fine des enjeux de travail, et, de façon liée, de formation, dont elle a pu se servir pour mener à bien sa recherche.

Sur le terrain des tuteurs, la chercheuse a ouvert, notamment grâce aux entretiens, des espaces de parole sur leurs pratiques tutorales dont les tuteurs se sont saisis comme d'espaces de réflexivité et de questionnements. Ainsi, ses analyses, s'intéressant aux relations et interactions qui ont permis aux tuteurs de développer leurs pratiques, l'ont poussée à montrer qu'elle a elle-même tenu un rôle important dans le parcours de deux des tuteurs observés.

C'est finalement justement notre engagement de chercheuse dans les situations étudiées, qui nous a permis de saisir les offres de notre environnement et d'en faire des ressources pour notre recherche. C'est en effet dans la rencontre de l'offre du terrain et de notre engagement dans ce terrain que nous avons été poussées à saisir cette offre et qu'elle nous a donné la possibilité de construire des connaissances inaccessibles par ailleurs sur notre corpus.

6 Conclusion

Une réflexion que nous proposons ici est celle de la posture générale adoptée sur le terrain, mais aussi dans l'analyse. En effet, il nous semble que l'engagement du chercheur sur son terrain d'étude, notamment en tant que chercheur-ressource, est particulièrement intéressant dans le cadre d'une démarche ethnographique et d'une immersion longue sur le terrain. Cette posture, que nous avons ici toutes deux acceptée, a constitué une caractéristique constitutive de la situation observée, prise en compte dans l'analyse de nos données, au même titre que les autres éléments de la situation pour caractériser les engagements et les relations des différents protagonistes en présence, chercheuse incluse. Cette prise en compte d'éléments nous incluant nous-mêmes dans l'analyse nous a placées dans la posture de devenir sujet de notre propre étude et a ainsi, nécessité une prise de recul importante. Un tel travail nous semble donc exiger en parallèle une réflexion et une explicitation

méthodologique précise des conditions de présence et d'action sur le terrain de l'observateur-participant.

Il est légitime de nous demander, question qui a d'ailleurs été posée suite à notre présentation lors du colloque, si finalement toute recherche ne constitue pas, d'une façon ou d'une autre, une ressource pour ceux qu'elle étudie. L'intérêt porte alors sur la caractérisation de la manière selon laquelle chaque type de recherche, ethnographique ou autre, peut s'avérer être ressource pour ceux à qui elle s'intéresse et les effets qu'elle produit sur ces personnes et leurs activités. Également, deuxième remarque avancée lors du colloque, il est également possible de voir l'engagement du chercheur sur son terrain et sa fonction de ressource pour ce terrain, comme un premier (ou le seul) niveau de restitution, voire de retombée. En impliquant le chercheur, en lui donnant une position et en se servant de sa présence comme d'une ressource, le chercheur se trouve déjà dans une forme de restitution de son activité de recherche au terrain en simultané. Le chercheur apporte, dans un premier temps, avant même ses résultats d'enquête, une expertise ou une aide « dans le feu de l'action » à ses enquêtés.

Dans un contexte social dans lequel il est recherché plus de lien et de collaboration entre monde de la recherche et terrain, il nous semble intéressant de mettre en lumière que les acteurs savent tirer partie de la présence du chercheur sur le terrain, y compris dans des étapes du dispositif d'enquête qui n'étaient pas nécessairement pensées comme collaboratives.

Bibliographie

Alcade C. (2017). « *Le solfège du service* ». *Transmission-appropriation des compétences interactionnelles dans la formation aux métiers de service en restauration gastronomique*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2 / Laboratoire ICAR, Lyon.

Baude O. (coord.) (2006). *Corpus oraux : guide des bonnes pratiques*. CNRS Éditions / Presses Universitaires d'Orléans.

Beaud S., Weber F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4e édition), Paris : La Découverte.

Billett S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (éds), *Travail et formation des adultes*, Paris : PUF, p. 37-63.

Billett S. (2011). Learning in the circumstances of work: the didactics of practice. *Education & didactique*, vol. 5, n° 2, p. 125-146.

Bourdieu P. (1993). Comprendre. In *La misère du monde*, Paris : Points

Buob B. (2009). Filmer, montrer, entendre des savoir-faire. Regards et écoutes croisés dans la médina de Fès. *Ateliers d'anthropologie*, 33.

Kaufmann J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3e édition), Paris : Armand Colin.

Lallier C. (2009). *Pour une anthropologie filmée des interactions sociales*, Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Lallier C. (2011). L'observation filmante. *L'Homme*, vol. 198-199, p. 105-130.

Lallier C. (2015). De la légitimité de l'observateur-filmant. *Anthrovision. Vaneasa Online Journal*. [<https://journals.openedition.org/anthrovision/1933>].

Lieberman A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on.... *Educational Leadership*, vol. 43, n° 5, p. 28-32.

Olivier de Sardan J.-P. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique. In J. Boutier, J.-L. Fabiani et J.-P. Olivier de Sardan (éds), *Corpus, sources et archives*, Rabat : Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, p. 63-81.

Olivier de Sardan J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, vol. 1, p. 71-109.

Pelé-Peycelon M. et Veillard L. (2017). Des configurations comme ressources pour devenir tuteur. *Recherche & Formation*, vol. 83, n° 3, p. 69-84.

Vinatier I. et Rinaudo J.-L. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, vol. 39, p. 9-18.