Numéro 3

Bilan et prospectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales

Recherches qualitatives

Collection hors série
« Les actes »

Sous la direction de Chantal Royer

Actes du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives

27-29 juin 2006,
Université Paul Valéry,
Montpellier III

Table des matières

INTRODUCTION

Chantal Royer

GRANDE CONFÉRENCE

Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives
Alex Mucchielli

ASPECTS GÉNÉRAUX ET TRANSVERSAUX

Posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative
Catherine de Lavergne

Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière
Martine Beauvais

Complexité de l'approche qualitative et légitimation scientifique pour une genèse des possibles : relier pragmatique, épistémique et éthique…
Jean Clénet

Analyse qualitative du rapport du chercheur à son objet, le handicap : le chercheur impliqué dans une situation de handicap et travaillant sur le handicap, est-il un chercheur handicapé ?
Chantal Lavigne

Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité : analyse comparative, similitudes et variations
Christine Bruchez, Fabienne Fasseur et Marie Santiago

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
ISSN 1715-8702 - – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

© 2007 Association pour la recherche qualitative

Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques
Maryvonne Charmillot et Caroline Dayer

La méthode d'analyse en groupe : application à la problématique de la mise à l'emploi des personnes fragilisées
Michel Mercier et Anne De Muelenaere.

Sur les prospectives de la recherche qualitative en France : capitalisation et ré-utilisation d'entretiens de recherches
Magdalini Dargentas, Dominique Le-Roux, Annie-Claude Salomon et Mathieu Brugidou

(En)-quête de l'autre : recherches qualitatives et corpus numériques
Huguette Rigot

Le statut de l'approche qualitative dans des projets de recherche interdisciplinaires
Félix Bühlmann et Manuel Tettamanti

Essai d'extension constructiviste empirico-abductive du modèle interactionnel systémique
Gilles Arnaud

De l'incommunicable à l'intransmissible : la gestion du silence dans l'entretien de recherche
Valérie Haas

L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels
Philippe Wanlin

PHÉNOMÈNES SOCIAUX CONTEMPORAINS

La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes
Sophie Gilbert

L'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la connaissance. Une perspective nouvelle pour les méthodes qualitatives
Reiner Keller

Le maillage qualitatif, canevas pour la compréhension des phénomènes contemporains
Claire Noy

Géographie et représentations : de la nécessité des méthodes qualitatives
Magali Bertrand, Frédérique Blot, Juhan Dascon, Mélanie Gambino, Johan Milian et Géraldine Molina

ORGANISATIONS

Contexte et contextualisation dans l'approche qualitative de la communication organisationnelle
Sylvie Parrini-Alemanno

La démarche autobiographique et son objet : enjeux de production de connaissance et de formation
Danielle Desmarais et Louise Simon

Quelle utilisation des outils qualitatifs dans l'entreprise par les néophytes ?
Laurent Morillon

Contribution de la psychanalyse aux méthodologies qualitatives : quelques mots sur la rigueur en lien avec le dispositif d'hospitalité et la fonction tierce
Robert Letendre

FORMATION ET ÉDUCATION

Chercheur cherche sujets : la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité
Monique Deprez

Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données
André Balleux

L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie
Richard Étienne et Alain Jean

L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants
Virginie Martel

Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative
Marc Humpich et Danis Bois

Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes scolaires du primaire
Catherine Lanaris, Lorraine Savoie-Zajc, Mélanie Dumouchel et Isabelle Dupel

MÉDIAS CLASSIQUES ET NUMÉRIQUES

Méthode interactionniste centrée sur l'appropriation du chercheur: recettes pour appréhender les situations de consultation d'objets hypermédias
Jean Brunel et Valérie Méliani

Les méthodes qualitatives : outils indispensables à la conception d'hypermédias adaptatifs
Lise Verlaet

Expérience et recherche qualitative : appréhender « en complexité » des situations d'appropriation des outils d'intelligence collective
Olivia Belin

Introduction

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Depuis l'avènement du 1er colloque francophone international tenu l'Université Paul Valéry, Montpellier III, en juin 2006, il ne se passe pas une semaine sans que quelqu'un ou quelqu'une ne s'informe de cette publication. Ils étaient attendus, ces actes, un regroupement hors du commun de trente contributions! Tour à tour et sous divers angles, les auteurs y abordent des questions méthodologiques partageant ainsi le fruit de leurs expériences, de leurs découvertes et de leurs réflexions autour du thème des bilans et des prospectives de la méthodologie qualitative en sciences humaines et sociales.

Pourquoi ce thème? Tout d'abord à cause d'un intérêt commun à l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) et au Centre de recherche en information et communication (CÉRIC). Réunir des chercheurs de divers horizons disciplinaires et géographiques dans une perspective d'échanges sur l'évolution qu'ont connu les méthodes qualitatives au cours des dernières années : tracer des bilans, c'est-à-dire regarder ce que nous avons fait et comment nous l'avons fait, certes, mais aussi tenter d'envisager un certain avenir.

Il est aujourd'hui assez largement reconnu que la recherche qualitative a connu un boom de croissance ces dernières années. Elle s'est répandue et elle a investi des disciplines qui lui ont été pendant longtemps rébarbatives. Effectivement, des analyses de contenu, même sommaires, de la recherche publiée dans les revues savantes permet de constater une augmentation du nombre des articles de recherche faisant appel à des méthodologies qualitatives. Un phénomène semblable peut être observé du côté des ouvrages méthodologiques de recherche qualitative. L'intérêt croissant de nos étudiants des cycles supérieurs envers les questions et les méthodes qualitatives est tout aussi aisément observable. C'est notamment face à cette croissance « accélérée » qu'il nous est apparu pertinent de dresser un état de la situation. Où en sommes-nous et où allons-nous? Comment les méthodes qualitatives ont-elles fait progresser la compréhension des phénomènes et que doivent-elles faire

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
ISSN 1715-8702 - – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html
© 2007 Association pour la recherche qualitative

pour aller encore plus loin ? Étant donné l'ampleur du questionnement, difficile d'éviter les visions prospectives, la prise en compte de certains risques qui découlent d'une croissance accélérée ainsi que les défis qui interpellent les chercheurs qualitatifs.

Pour en nommer quelques-uns :

- Le langage et la terminologie : l'on constate que les chercheurs sont encore et toujours portés à redéfinir les termes méthodologiques. On note aussi des variations dans les interprétations et les « étiquettes » (*labels*) et l'on peut se demander si l'on ne devrait pas faire plus d'efforts pour fixer le langage? L'on connaît déjà les efforts pionniers d'Alex Mucchielli avec le dictionnaire des méthodes qualitatives (Mucchielli, 1996, 2004). Il faut poursuivre ce travail. Par exemple, ce qui est pour l'un une stratégie est pour l'autre une méthode. La même confusion se retrouve aussi en regard des « approches », des « traditions » et des « perspectives » tout cela formant des ensembles conceptuels dans lesquels il est parfois difficile de se retrouver, tout particulièrement dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la recherche (Royer, 2006).
- Un autre défi que nous avons noté tient tout à la fois à la complexification, à l'affinage méthodologique, à la fragmentation du champ des méthodes et à l'hybridation méthodologique. N'est-il pas fascinant, par exemple, de parcourir les 45 chapitres (quelques 1210 pages) de la 3e édition du très fameux *Sage Handbook of qualitative research* paru chez Sage en 2005 (Denzin et Lincoln, 2005) - la première édition publiée 10 ans plus tôt en comptait 36 (Denzin et Lincoln, 1994); c'est neuf chapitres de plus qui se sont ajoutés en dix ans!

Les ambitions du colloque étaient de porter notre regard sur des dimensions méthodologiques, tout autant que théoriques et épistémologiques de la recherche qualitative. Au terme de l'exercice, on peut dire que ces ambitions se reflètent fort bien dans le présent ouvrage.

Nous avons reçu plus d'une centaine de propositions de communications pour ce colloque. Étant donné les limites de l'événement, nous en avons retenu une soixantaine à des fins de communications dont trente composent finalement le présent document – celles les auteurs qui ont bien voulu nous confier leur texte. Nous les en remercions. Les contributions proviennent d'un peu partout : Allemagne, Belgique, France, Suisse, Canada (Québec et Ontario). Elles s'arriment aux cinq axes, les mêmes qui ont servi à structurer le colloque : 1) les aspects généraux et transversaux (treize textes) ; 2) les phénomènes sociaux (4 textes) ; 3) les travaux touchant le domaine des organisations (4 textes) ; 4) de l'éducation (6 textes) et 5) des médias classiques et numériques (3 textes). Le tout est chapeauté par une conférence d'Alex Mucchielli qui traite des processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et aux méthodes qualitatives. On peut aussi mentionner que d'autres textes issus de ce colloque, les tables rondes et les grandes conférences en l'occurrence, ont été publiés dans un ouvrage dirigé par Pierre Paillé[1].

Nous devons en grande partie ce colloque à Alex Mucchielli, qui lors d'un passage à Montréal, nous avait invités à tenir ce colloque dans son université, au site universitaire du Guesclin à Béziers. Grâce au travail remarquable de son équipe du CERIC et d'un petit comité scientifique de l'ARQ, l'événement a pu être réalisé.

Je convie donc les chercheurs, les professeurs ainsi que leurs apprentis à la lecture. Le champ de la recherche qualitative est ouvert, foisonnant et innovant. Fouillez dans ces pages. Dégagez les bilans et les prospectives qui se rapprochent de vos disciplines et de vos pratiques. Comme à chaque fois, nous souhaitons que ce numéro nourrisse et stimule la réflexion sur la recherche qualitative et les méthodes, qu'il marque leur évolution, qu'il les influence peut-être, qu'il en stimule de nouvelles applications, qu'il éclaire les chercheurs dans leur quête de savoir et de connaissance.

Notes

[1]. La plupart des textes des tables-rondes sont parus à la fin de 2006 dans P. Paillé (éd.) (2006). *La méthodologie qualitative*. Paris : Armand Colin.

Références

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Éds) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage publications.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Éds) (2005). *The Sage Handbook of qualitative research* (3e éd.). Thousand Oaks, Ca: Sage publications.

Mucchielli, A. (Éd.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. (Éd.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Royer, C. (2006, mai). *Recherche qualitative, méthodes qualitatives et typologies* [conférence]. Colloque « Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les 10 questions de l'heure » de l'Association pour la recherche qualitative, 16 mai 2006, ACFAS-Université McGill, Montréal.

Chantal Royer *est professeure de méthodologie de la recherche au département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Depuis 2002, elle dirige la revue Recherches qualitatives. Elle a été présidente de l'ARQ de 2002-2006. Elle s'intéresse particulièrement aux méthodes qualitatives du point de vue de leur histoire, de leur évolution et de leurs architectures. Elle porte aussi un intérêt tout particuler à la formation des chercheurs et à l'apprentissage méthodologique.*

Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives

Alex Mucchielli, Professeur de classe exceptionnelle
Université Paul Valéry Montpellier III

Toutes les méthodes qualitatives me semblent mettre en œuvre des processus intellectuels communs. Ce sont ces processus que je voudrais décrire et analyser.

Un processus, comme on le sait, est un travail ou une suite d'opérations effectuées sur un élément quelconque du monde et qui transforme cet élément en un autre élément (processus de fabrication, processus chimique, processus inflationniste, …).

La démonstration que je vais faire repose sur l'application d'une méthodologie qualitative. Je vais considérer cinq méthodes qualitatives connues dans la littérature **(l'induction analytique, la théorisation ancrée, l'approche phénoménologique, l'analyse structurale, la systémique des relations)**. Je vais prendre ces diverses méthodes comme étant des « cas » ou des exemples essentiels du phénomène que je veux étudier à travers elles : le fonctionnement des méthodes qualitatives. En les comparant, en trouvant des formules globalisant les processus intellectuels qu'elles utilisent et en essayant de synthétiser ces processus, je vais essayer de mettre à jour l'essentiel des processus intellectuels qui sont sous-jacents à toutes ces méthodes.

« L'échantillonnage » : le recueil des cas, la constitution du « corpus »,…, ou le premier procédé intellectuel de cadrage par comparaison-recherche d'analogies

Induction analytique

Lorsque Znaniecki (1934) recherche ce qui peut caractériser les paysans polonais immigrés aux U.S.A. dans les années 1920, il pense spontanément à rassembler des « choses qui se ressemblent » et qui peuvent « parler » sur ce

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

qu'il veut étudier. Il rassemble des histoires de vie de ces paysans et surtout les lettres qu'ils écrivent à leurs familles restées au pays ainsi que leurs commentaires sur leur nouvelle vie. Ce « corpus » de base est pensé comme ayant une homogénéité du point de vue de l'expression des acteurs et pouvant être exploité de manière à comprendre les réactions et visions des choses de ces acteurs.

Lorsque Cressey (1953) cherche à « relever les conditions nécessaires et suffisantes pouvant conduire à un abus de confiance » (c'est-à-dire, en langage contemporain, à étudier la « structure des situations » d'abus de confiance), il recueille des cas qui concernent des escrocs et des personnes ayant émis des faux chèques. **Il postule donc une parenté et une ressemblance entre les situations de ces personnes. L'histoire de leur cas doit comporter des ressemblances fortes. Il compare donc ces cas, dans le but de trouver cette ressemblance**. Ce n'est qu'en confrontant son premier travail d'analyse à d'autres situations de détournement de fonds qu'il s'aperçoit que son premier ensemble de cas est trop limité et qu'il l'élargit alors.

La théorisation ancrée

Les spécialistes de la théorisation ancrée nous préviennent tout de suite que le corpus sur lequel on doit travailler doit prendre en compte la « perspective dans laquelle se situent les acteurs sociaux » (A. Laperrière, 1997, p. 312). Il va de soi que cette perspective doit être la même pour les acteurs sociaux que l'on va interviewer. Sinon, ils ne parleront pas du même point de vue et les choses ne seront pas comparables. Le chercheur a donc en tête cette préoccupation : « déterminer, du point de vue des acteurs à considérer, des perspectives analogiques ». **Il se trouve donc devant un premier effort intellectuel de comparaison-recherche de similitude à faire**. Ses entretiens doivent mettre ses interlocuteurs dans la « perspective » voulue.

Par ailleurs, les spécialistes nous signalent aussi que cette perspective peut s'affiner au cours de la recherche (P. Paillé, 2005, p. 215) et que donc, le chercheur est amené à repréciser, sinon les situations de recueil, du moins le canevas des entretiens qu'il mène. Car, on sait combien un canevas d'entretien, oriente les réponses des interviewés et modifie la nature finale du corpus obtenu. **Le travail intellectuel du chercheur est ici encore un travail de comparaison et de recherche de relations : il se demande toujours si les questions qu'il pose aux personnes qu'il interviewe sont bien dans une relation d'interdépendance avec le problème qui concerne sa recherche.**

Le chercheur, d'après Becker et Geer (1960) cité par Laperrière (1997, p. 312), doit résumer ses notes de terrain sous forme « d'incidents » : un « incident » étant « l'expression verbale complète d'une attitude, ou des actes

complets, individuels ou collectifs ». La formule est assez vague pour pouvoir englober de nombreuses descriptions et formulations de cas. Cependant, ce type de réflexion aborde le problème de la constitution du corpus exploitable après la phase de recueil. Tout ce qui est recueilli ne fait pas automatiquement partie du corpus utilisable. **La sélection s'effectue par une opération de jugement reposant sur un travail intellectuel de catégorisation-comparaison** qui répond à la question suivante : « les données de ce corpus sont-elles bien en relation avec mon objet de recherche et concernent-elles la même définition du cadrage de ma recherche ? ». C'est, en effet, à ce propos que l'on trouve pour la première fois dans la littérature la question fort importante de la délimitation de la situation à investiguer. La compréhension du moindre phénomène social, nous précise Laperrière, fait appel à l'ensemble du système social, lequel est impossible à décortiquer dans sa totalité. Ainsi, l'examen d'un phénomène social nécessite bien qu'on le circonscrive dans des limites à l'intérieur desquelles le chercheur pourra fouiller.

L'approche phénoménologique

Dans l'approche phénoménologique, lorsque l'on interroge quelqu'un sur un objet du monde, on postule qu'il nous présente cet objet tel qu'il lui apparaît et donc avec ce qu'il signifie. Il ne nous décrit pas l'objet tel qu'il est, mais tel que sa relation à lui permet de le décrire. L'objet décrit est englobé dans son intentionnalité et dans son être au monde. L'enquête phénoménologique telle qu'elle est classiquement faite en recherche qualitative présuppose ceci comme elle présuppose la mise entre parenthèse de tout savoir a priori sur l'objet et sur la relation du sujet à l'objet.

Il s'agit pour le chercheur de recueillir de multiples descriptions de mêmes objets ou phénomènes provenant de sujets différents pour essayer de trouver « ce qu'il y a de commun à ces différentes approches » (même s'il faut faire des typologies). L'échantillonnage et la constitution du corpus reposent sur la définition par le chercheur des sujets qui peuvent parler dans des circonstances définies du problème de recherche qui le concerne, étant entendu que ce problème de recherche englobe les objets ou les phénomènes sur lesquels il fait parler ces gens. **La définition de : « ce que va pouvoir dire celui-là sur ceci, concerne ma recherche » est bien une opération mentale qui suppute les différences et les analogies et qui conclut à la validité du recueil, car la situation sujet-objet concerne la recherche. Dans cette opération, le processus intellectuel de comparaison est à l'œuvre.**

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

L'analyse structurale

Nous allons prendre comme exemple d'analyse « structurale », le travail originel de Lévi-Strauss sur l'analyse des mythes d'Œdipe de Cadmos et d'Antigone. C'est en effet, dans cette première démonstration de ce qu'il a appelé « l'analyse structurale des mythes » que nous allons voir en œuvre les différents processus intellectuels de l'analyse qualitative des phénomènes.

Dans l'ensemble des textes mythiques à sa disposition, Levi-Strauss repère des mythes qui ont « quelque chose en commun », qu'il va pouvoir traiter et analyser car « ils se ressemblent ». Cette « ressemblance », il en a l'intuition, mais il va falloir qu'il la démontre. Dans ce travail de constitution de son corpus de mythes, Lévi-Strauss fait un travail intellectuel de comparaison. Cette comparaison lui laisse pressentir qu'il y a une « structure » commune et que cette structure commune, s'il la met à jour, lui fournira une interprétation, en compréhension des productions mythiques d'une civilisation.

Pour mieux « comparer » les mythes qu'il a choisis, Lévi-Strauss invente une méthode qui consiste à décomposer chaque histoire mythique en sous-unités homogènes (représentant une activité), qu'il appelle « mythèmes ». C'est cette décomposition qui est « structurale ». Elle révèle la composition comparable des mythes : ils sont composés des mêmes « mythèmes ». Le « tableau structural » de décomposition et, en général tous les tableaux, sont des instruments qui permettent de visualiser les ressemblances ou les différences dans les comparaisons qu'ils permettent. Lévi-Strauss aboutit à un tableau du genre :

Œdipe épouse Jocaste, sa mère	Œdipe tue son père, Laïos	Œdipe immole le Sphinx
Cadmos cherche sa sœur Europe, ravie par Zeus	Les spartoï s'exterminent mutuellement	Cadmos tue le dragon
Antigone enterre son frère Polynice, violant l'interdiction	Etéocle tue son frère Polynice	(rien de signalé)

La systémique qualitative des relations

La première opération, dans l'analyse systémique qualitative des relations (issue des analyses de l'école de Palo Alto), est le « cadrage ». Le cadrage c'est la délimitation du champ des observations à faire. On définit le cercle contenant ce que l'on doit prendre en compte, car, d'une part, on ne peut pas tout observer, et, d'autre part, la question que l'on se pose, le problème que

l'on veut examiner, est nécessairement circonscrit. On ne peut prétendre, puisqu'en systémique, par définition, tout se tient, comprendre le fonctionnement de quelque chose, en le rapportant au fonctionnement du « système-monde ». Il faut postuler une certaine autonomie des sous-systèmes par rapport au « système-monde ». Décider du « cadrage » à prendre, face à un « problème à comprendre » est déjà une opération qualitative. La définition du champ des observations est le résultat d'une évaluation ? C'est la réponse à la question : « quelle est la limite de l'ensemble pertinent des acteurs à considérer pour comprendre ce problème ? ». Ce sont, en effet, les « acteurs » à prendre en compte qui délimitent le mieux l'empan du champ des observations. C'est à partir des acteurs que se constitue le réseau des échanges que l'on va s'efforcer de mettre à jour. Lorsque l'on demande aux spécialistes : « comment ils font pour décider quel est le cadrage à prendre ? », ils ont une réponse tout à fait éclairante sur les processus intellectuels qu'ils utilisent. Ils répondent que, **compte tenu du problème posé, et, en comparaisons avec ce qu'ils ont déjà fait, avec des cas un peu similaires, ils pensent que la délimitation est à faire comme ceci ou comme cela. Leur jugement repose donc sur une comparaison : « compte tenu des cas similaires ». Ils recherchent des « ressemblances », des « analogies »**. Tel type de problèmes « qui ressemble à celui qu'ils ont à traiter », les avait amené à faire un cadrage comme cela. Cette expérience peut avoir été acquise sur des cas de la littérature systémique comme sur le terrain.

La catégorisation et la vérification ou le deuxième procédé intellectuel de comparaison-généralisation

Induction analytique

C'est Znaniecki (1934) qui dans son fameux ouvrage sur les paysans polonais immigrés aux U.S.A. a introduit pour la première fois ce procédé de comparaison-généralisation menant à des catégories. On sait qu'en comparant les contenus des lettres de ces immigrés envoyées à leurs familles, il a découvert des constantes qui sous-tendaient leurs conduites, leurs commentaires et leurs manières d'être à leur nouvelle vie, constantes qu'il a nommées des « attitudes ». Znaniecki a ensuite formalisé son travail intellectuel et il est le premier à avoir parlé de « l'induction analytique ».

L'induction analytique nous dit J.P. Deslauriers (1997, p. 296) procède à l'inverse des méthodes hyptohético-déductives. C'est **une méthode**

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

inductive qui voit le chercheur partir de multiples « faits » et en généraliser les propriétés. En fait, l'induction analytique, après une collecte spécifique des données, vise à extraire des éléments fondamentaux généraux constitutifs de l'explication du fonctionnement du phénomène étudié.

Cressey (1953, cité par Deslauriers, p.297) cherche, comme nous l'avons vu, à relever les conditions nécessaires et suffisantes pouvant conduire à un « abus de confiance ». Il prend donc comme objet d'étude une série de cas de détournement de fonds. A partir de ces cas en généralisant ce qui se passe toujours dans chaque cas, il établit quatre « conditions de détournement de fonds » : l'individu doit être en position de confiance, avoir un problème financier de son point de vue inavouable, considérer le détournement de fonds comme une solution possible et, posséder une justification de son acte. En prenant d'autres cas, Cressey découvre que son explication ne permet pas de les englober. Par ailleurs, il découvre qu'un certain nombre de personnes se trouvant dans les conditions décrites par son analyse n'ont pas procédé à des détournements de fonds. Sa généralisation explicative est alors mise en échec. Revisitant tous les cas pour arriver à une généralisation acceptable et fondée sur des conditions partout retrouvées, il reformule donc ses généralisations et arrive à la formulation suivante : il y a détournement de fond lorsque « des personnes de confiance abusent de leur situation lorsqu'elles pensent avoir un problème financier inavouable, qu'elles savent pouvoir le résoudre secrètement par un détournement de fonds et qu'elles réussissent à justifier leurs actes pour conserver leur image d'honnêteté. » Cette explication convenait alors à tous les cas étudiés.

La généralisation qui s'effectue dans la recherche des processus généraux constitutifs de l'explication du phénomène social (ici le détournement de fonds), est, nous dit Deslauriers (p. 296) « un travail analytique … qui détermine quels sont les éléments les plus fondamentaux et ceux qui le sont moins » et qui constituent l'ossature du phénomène. Pour arriver à une conclusion à ce sujet, il faut successivement : repérer des éléments qui se ressemblent et se trouvent partout dans les cas, essayer de leur donner un nom (c'est à dire catégoriser), essayer, par imagination de les enlever pour voir si le phénomène garde sa spécificité ou si on en a changé le nature (c'est-à-dire tester leur caractère fondamental). C'est ce raisonnement que l'induction analytique nomme : « l'extraction des propriétés signifiantes d'une classe d'objet ».

On voit **comment fonctionne la « démarche rétrospective » de l'induction analytique. Une explication élaborée à partir de généralisations faites sur des cas est confrontée à de nouveaux cas qui la mettent en échec ; une nouvelle généralisation est alors formulée et elle englobe les cas qui ne**

rentraient pas dans la généralisation précédente. Il y a mise en relation et conclusion sur cette mise en relation. Cette forme de « mise à l'épreuve de l'hypothèse finale » se rapproche, bien entendu du test de l'hypothèse dans la démarche expérimentale. Le parallèle est assez frappant, l'expérimentation étant ici la confrontation de l'explication à une nouvelle situation.

La théorisation ancrée

La « catégorisation » (qui appartient au processus intellectuel de comparaison-généralisation) est une opération qui intervient plusieurs fois dans l'analyse par théorisation ancrée. Les spécialistes nous disent que le chercheur, à partir des éléments de son corpus catégorise d'abord pour formuler des « rubriques » ou des « concepts ». Il fait ensuite une nouvelle formalisation en regroupant ces rubriques ou concepts sous des catégories englobantes nommées « catégories conceptuelles » (Laperrière, 1997, p. 315).

La première opération est donc le « rubriquage » (Paillé et Mucchielli, 2003, p.151), C'est une opération à la fois simple et complexe. Il s'agit de repérer dans le corpus, des thèmes redondants qui ont un sens par rapport à la question de recherche et à sa résolution. La simplicité vient du repérage de thèmes redondants qu'il s'agit de condenser et de nommer. Cela n'est pas difficile, nous y sommes habitués depuis notre plus tendre scolarité. La difficulté vient de **l'effort de mise en relation du ou des thèmes qui apparaissent comme redondants avec leur intérêt pour la question de recherche**. La généralisation se fait donc en relation avec cette orientation de recherche. La rubrique « évoque un phénomène » en relation avec la question de recherche (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 152). La rubrique est porteuse d'une signification du phénomène en relation avec le problème traité. **L'esprit fait donc en même temps une double comparaison qui doit déboucher sur une généralisation**. Il compare des redondances entre elles tout en comparant le rubriquage dans lequel les mettre avec un questionnement. C'est très exactement par ce travail que l'esprit sort de la logique simpliste de l'analyse de contenu thématique.

La deuxième opération généralisation se fait lorsque l'on passe des rubriques (ou concepts) aux catégories conceptualisantes. Il s'agit de regrouper des rubriques sous des concepts plus généraux qui ressemblent à des processus psychosociologiques. Les rubriques sont alors des sous-catégories de la catégorie conceptualisante. Elles apparaissent bien comme des

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

« dimensions » de la catégorie conceptualisante (Laperrière, 1997, p. 318). Ainsi, en ce qui concerne les généralisations sur la construction des relations inter-ethniques citées par Laperrière (p. 315) (qu'est-ce qui se passe dans la construction de ce type de relations ?), les rubriques de « négation de la différence » et de « psychologisation de la différence ethnique » sont regroupées dans la catégorie conceptualisante «d'occultation de la différence ». On voit bien que les deux rubriques sont des spécifications du processus psychosociologique plus général « d'occultation de la différence ».

Dans l'analyse par théorisation ancrée, lorsque l'on est à peu près sûr de ses catégories conceptuelles on reprend tout le corpus (ou de nouveau éléments du corpus non encore utilisés) et l'on vérifie que les catégories et les catégories conceptuelles trouvées sont toutes utilisées et ne laisse pas de coté de grandes parties du corpus. On dit alors, qu'en ce qui concerne les catégories, que la « saturation » est atteinte. **Cette vérification fait appel à un travail intellectuel de comparaison et d'évaluation de similitude.** On a élaboré une sorte de grille de lecture et l'on regarde si elle est pertinente pour la lecture du reste du corpus. Les phénomènes rapportés dans le corpus sont alors considérés comme des « indicateurs » des rubriques et des catégories conceptualisantes. **La comparaison est d'ailleurs**, comme le dit Laperrière (p. 317) **au cœur de l'analyse par théorisation ancrée**. On la retrouve à toutes les étapes : constitution du corpus, rubriquage, catégorisation conceptuelle, constitution des relations, vérification avec le corpus (l'ancrage empirique), vérification interne de la saturation des catégories,... C'est sur cette comparaison que se fonde la généralisation.

L'approche phénoménologique

À travers les multiples descriptions « vécues » de la même situation ou du même objet, par de nombreux sujets, le chercheur doit repérer des constantes. Il ne peut rester au niveau du sujet individuel. C'est à partir des descriptions phénoménologiques faites par les sujets qu'il peut arriver à généraliser. Dans une interview de groupe qualitative publicitaire, on met les sujets devant une situation et on leur demande ce qu'ils pensent et ressentent. Le recueil des réponses, des commentaires, comme des réactions fait apparaître deux groupes distincts. L'intervieweur peut généraliser leurs propos et réactions en des formules ramassées qu'il fait valider aux deux sous-groupes (Mucchielli, 2005, p. 193).

Un deuxième type de généralisation peut être fait dans la recherche qualitative phénoménologique. Il s'agit, par exemple, de remonter au noyau dur d'un contenu de conscience dans une situation ou face à un objet. Albéroni, par exemple, étudie d'une manière phénoménologique, « l'état amoureux » (1981)

(situation anthropologique). Il travaille à partir de nombreux récits rapportant une expérience amoureuse. Il considère ces expressions individuelles comme des sortes de variations « éidétiques » qui rapportent différentes sortes d'états amoureux. **C'est à travers toutes ces variations qu'il va essayer de retrouver des « noyaux durs» constitutifs** de l'état amoureux. En faisant son analyse qui s'apparente tout à fait à la recherche de catégories conceptualisantes de l'analyse par théorisation ancrée, il met à jour les éléments qui constituent ensemble la forme générale de « l'être au monde de l'amoureux ». Ces « éléments » sont appelés « des « essences scientifiques », par Giorgi (1997, p. 353). Parmi ces éléments, citons : « la restructuration du monde autour de l'être aimé » ; « l'émerveillement et la fascination devant l'être et la vision du monde de l'être aimé » ; « la disparition de préoccupations banales et égoïstes » ; « l'apparition d'une sensibilité nouvelle aux choses de la vie » ; « l'avidité de la découverte, à travers l'autre, de nouvelles valeurs et de nouvelles compréhensions » ; …

L'analyse structurale

Lévi-Strauss a donc décomposé les mythes en éléments structuraux « qui se ressemblent ». **Comment formuler leur « ressemblance » : en généralisant ce que les éléments de chaque colonne ont de commun.** En considérant les mythèmes de la première colonne, Lévi-Strauss remarque qu'ils concernent tous des parents par le sang dont les relations sont « exagérées ». En effet, les parents concernés : mère, sœur, frère, font l'objet d'un traitement fusionnel fort, outrepassant les règles sociales (Œdipe épouse sa mère, Cadmos recherche une sœur en possession du Dieu des dieux, Antigone enterre son frère malgré l'interdiction). Lévi-Strauss généralise alors le trait commun à ces activités : « la surestimation des rapports de parenté ». En considérant les mythèmes de la deuxième colonne, Lévi-Strauss remarque que les relations signalées concernent aussi des parents par le sang : le père d'Œdipe, les frères de Cadmos, le frère d'Etéocle. Dans tous les cas, la relation est une relation meurtrière. Il généralise alors le trait commun à ces mythèmes, en disant que cette colonne indique : « la dévaluation des rapports de parenté ». En ce qui concerne la troisième colonne, enfin, Lévi-Strauss indique qu'elle concerne des monstres et leur destruction. Ces monstres ont tout de même une particularité partagée : il est nécessaire de les détruire pour que les hommes puissent vivre. Il faut détruire le dragon pour que les hommes puissent naître et survivre. Il faut détruire le Sphinx pour survivre aux énigmes qu'il pose sans cesse. La

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

catégorie commune aux mythèmes de la troisième colonne est la négation de la mort monstrueuse, pour s'élever au-dessus par le courage et l'intelligence humaine (ce que Lévi-Strauss formule comme la négation de l'origine monstrueuse (animal) de l'homme et la revendication de son origine propre (son « autochtonie »). Le tableau ci-dessus devient alors :

Tableau comparatif avec la ligne de « généralisation »
des mythèmes de chaque colonne

Œdipe épouse Jocaste, sa mère	Œdipe tue son père, Laïos	Œdipe immole le Sphinx
Cadmos cherche sa sœur Europe, ravie par Zeus	Les spartoï s'exterminent mutuellement	Cadmos tue le dragon
Antigone enterre son frère Polynice, violant l'interdiction	Etéocle tue son frère Polynice	(rien de signalé)
Sur-évaluation des rapports de parenté	Sous-évaluation des rapports de parenté	Négation de l'origine monstrueuse de l'homme, revendication de son autochtonie

La systémique qualitative des relations

La deuxième opération, dans l'analyse systémique qualitative des relations est le repérage des échanges « récurrents » entre les acteurs. « Récurrents », c'est-à-dire qui « reviennent », qui apparaissent comme des « rituels ». Ces «échanges récurrents sont repérés d'abord parce qu'ils se détachent sur le fond de la multiplicité des échanges variés qui ont lieu. Ils apparaissent comme ayant quelque chose de semblable entre eux, et, ce semblable les fait émerger de la confusion de la variété des autres échanges. Ces échanges récurrents sont donc choisis et sélectionnés parmi tous les autres échanges qui se développent. Le travail intellectuel qui accompagne leur repérage est un travail qualitatif fondé sur l'opération de comparaison : comparaison des échanges qui se ressemblent et comparaison de ces ressemblances avec le flot indistinct des autres échanges.

Ces « échanges récurrents », ne sont donc pas observables directement en tant que contenus identiques des échanges. Un acteur ne dit pas toujours, identiquement la même chose à un autre. **La « récurrence » est repérée dans l'analogie, dans la ressemblance « formelle »**. Il s'agit, par exemple toujours d'une « critique » ou d'un « soutien ». La « récurrence » est donc repérée à

partir d'une « forme d'échange ». L'observateur subsume, sous un ensemble de contenus variés, une catégorie identique pouvant spécifier de la même manière ces contenus variés. Le processus intellectuel est ici un processus combinant la comparaison pour la recherche de ressemblance et la catégorisation. Le « pareil » est nommé. Cette nomination est un premier pas vers la recherche du sens, mais cette première nomination n'est pas encore une assignation de signification.

La recherche des « relations » et la vérification ou le troisième procédé intellectuel de mise en relation

L'induction analytique

Dans l'induction analytique, la recherche des relations entre les éléments expliquant le phénomène se fait dès le départ de la recherche par la formulation d'une « hypothèse provisoire » expliquant le phénomène. Cette hypothèse est la formulation d'une série de conditions enchevêtrées constitutives du phénomène en question. Il est bien précisé dans les écrits sur l'induction analytique que cette hypothèse ne concerne pas des causes mais concerne la recherche de correspondances, de liens significatifs et d'inter-relations. **Cette hypothèse globalisatrice a les caractéristiques à la fois d'une catégorie large et d'une « forme ».** Elle lie ensemble tous les processus généraux constitutifs de l'explication du phénomène social.

La théorisation ancrée

La deuxième grande étape de l'analyse par théorisation ancrée est l'établissement de relations entre les catégories conceptuelles dégagées pour rendre compte, dans un premier temps du phénomène étudié. Mais **pour dégager des relations, il faut d'abord aussi catégoriser**, c'est-à-dire trouver des formules générales pour nommer les processus relationnels que l'on voit apparaître. D'ailleurs Strauss et Corbin désignent cette recherche des relations sous le nom de **« catégorisation axiale »** (1990, p. 100). On trouve donc des catégories qui ne sont plus « montantes » mais qui sont « horizontales » puisqu'elles relient entre elles les catégories explicatives du fonctionnement.

Le travail de mise en relation est, comme nous l'avons dit, un travail fondamental de l'esprit humain qui toujours cherche des « relations » entre les phénomènes du monde (effort fondamental et constant de la pensée selon Kant, on le sait). Le travail de recherche de relation est un travail d'application de catégories générales a priori à des liaisons. Ces catégories sont du genre :

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

découle, inter-agit, provoque, renforce, neutralise, se déclenche en même temps, s'oppose à, est concomitant à, rend aléatoire, … Nous avons ces catégories en tête, mais, dans l'analyse par théorisation ancrée, c'est le corpus et son organisation à travers les catégories conceptuelles qui donne l'idée de tel ou tel type de relation. Le chercheur n'applique pas sa liste des relations pour les voir apparaître. **Il y a « apperception » de la catégorie de relation** à travers une mise en relation. La catégorie de la relation est issue du corpus tout en rencontrant les catégories toutes faites déjà possédées par notre intellect.

L'approche phénoménologique

R. Boudon analyse d'une manière phénoménologique la situation de deux types de médecins face à une nouveauté pharmaceutique (1984, p. 42-48). Il enquête auprès des médecins hospitaliers et des médecins libéraux travaillant en cabinet. Il décrit la situation vécue par ces deux types de médecins et leur raisonnement par rapport à un médicament nouveau qui arrive sur le marché. D'après les données, il peut prévoir que les médecins hospitaliers seront longs à adopter le médicament nouveau car ils ne se fient pas aux informations publicitaires et ne veulent prendre aucun risque, mais, par contre, dès qu'un petit nombre de médecins hospitaliers aura essayé le médicament, compte tenu des échanges faciles avec les confrères dans ce milieu, l'utilisation a progresser très fortement. On peut prévoir une courbe de diffusion du médicament en S allongé (Figure 1).

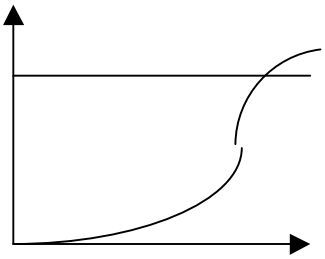


Figure 1 : Diffusion du médicament nouveau chez les hospitaliers

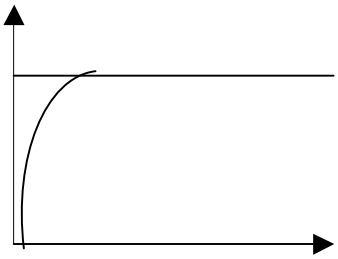


Figure 2 : Diffusion du médicament nouveau chez les libéraux

Boudon peut aussi prévoir que les médecins libéraux qui sont en concurrence et se fient beaucoup plus aux informations venant des laboratoires du fait de leur isolement, vont alors rapidement adopter l'innovation (courbe en J renversé de la figure 2). Dans cette étude, les catégories constitutives **du monde des deux types de médecins sont explicitées et mises en relation** : 1°) méfiance envers

les laboratoires versus, plus de crédit apporté aux informations en provenant ; 2°) prudence, compte tenu de la masse des malades à traiter versus, concurrence assurée avec les confrères ; 3°) échanges rapides d'information sur les nouveautés pharmaceutiques versus, très peu d'échanges professionnels sur ce sujet. Ce sont ces ensembles qui constituent les « mondes » (ou la situation) de chaque catégorie de médecins. La vérification se fait concrètement et l'on arrive à peu près aux courbes théoriques prévues.

L'analyse structurale

Il faut remarquer le travail intellectuel important fait sur la troisième colonne. Il y a d'abord le travail de compréhension de l'appel aux deux figures monstrueuses : le dragon et le Sphinx. Lévi-Strauss sait que tous les mythes parlent, à leur manière, des origines de l'homme. Il se demande alors qu'est-ce que peuvent vouloir dire ces deux monstres dans le contexte d'une histoire qui parle des origines de l'homme. Il met en relation la présence des deux monstres avec la problématique générale des récits mythiques. Le dragon « est un monstre chtonien qu'il faut détruire pour que l'homme puisse naître de la terre », le Sphinx, quant à lui, est celui « qui s'efforce par des énigmes qui portent aussi sur la nature de l'homme, d'enlever l'existence à ses victimes humaines ». Les deux monstres représentent alors, du point de vue d'une interrogation sur les origines de l'homme, des figures de l'autochtonie de l'homme : le fait que l'homme puisse naître d'une seule chose (la terre ou une énigme). « Le second terme, conclut bien Lévi-Strauss, reproduit le premier, lequel se réfère à l'autochtonie de l'homme » (1958, p. 238). Notons qu'il n'est pas évident, pour qui ne peut pas faire la mise en relation nécessaire, de voir que : « le second terme, reproduit le premier ».

Il y a, ensuite, **un travail de mise en relation des meurtres des monstres avec la même problématique générale des récits mythiques**. Ce travail est aussi masqué, comme très souvent dans le travail de mise en relation débouchant sur des explicitations de sens. Lévi-Strauss sachant, comme nous l'avons vu, que tous les mythes parlent, à leur manière, des origines de l'homme, se demande maintenant qu'est-ce que peuvent vouloir dire ces victoires humaines sur les monstres, et ce, dans le contexte d'une histoire qui se demande si les hommes naissent d'un seul ou de deux. Il en déduit que, comme les deux monstres sont vaincus, cela signifie : « la négation de l'autochtonie de l'homme » (1958, p. 238).

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

La systémique qualitative des relations

La troisième opération, dans l'analyse systémique qualitative des relations, est la recherche des causalités circulaires. **C'est la mise en relation des activités communicationnelles des uns avec les réponses induites chez les autres et réciproquement), et ceci, dans des boucles fermées** (des « jeux » d'interactions). On applique là, dans cette recherche guidée, le principe général de la systémique des relations, à savoir que : « les échanges se tiennent entre eux et participent à des ensembles ». La « recherche des relations », qui est une opération de base des efforts intellectuels faits dans toute recherche qualitative, est ici poussée à son extrémité : **on recherche des configurations de relations, intégrées dans une configuration d'ensemble (le système tout entier des relations)**. La recherche de ces causalités circulaires et de ces « jeux » est guidée par une activité de recherche qualitative commune à toutes les recherches qualitatives. Le chercheur se met à la place de tel ou tel acteur, il investit son « monde ». A sa place et dans son monde, il se demande comment il réagirait. Il vérifie alors que sa réaction « en compréhension », dans cette « expérimentation » intellectuelle du monde de l'autre, a quelque chose à voir avec la catégorie formelle de réaction que son analyse des réactions récurrentes, en tant qu'observateur, lui avait permis de voir. Autrement dit sa « vérification » est basée sur une comparaison : cet acteur, dans son monde, aurait réagi comme cela, est-ce que cette réaction est bien celle qui a été observée et nommée à travers la formalisation des récurrences ?

La formulation de l'analyse ou le quatrième procédé intellectuel : la synthèse compréhensive (recherche d'une forme et d'un sens)

L'induction analytique

La synthèse compréhensive, dans l'induction analytique, est le résultat explicatif global concernant le fonctionnement du phénomène. Comme nous venons de le voir, dans l'induction analytique, il y a fusion des différentes phases de la recherche. La catégorisation des processus explicatifs (la recherche des composants fondamentaux) est confondue avec la synthèse compréhensive (basée, sur l 'établissement de relations logiques entre les éléments fondamentaux). Les comparaisons généralisantes qui s'effectuent, s'effectuent à la fois sur la formalisation des processus et sur la synthèse. J.-P. Deslauriers confirme notre analyse en disant que : « dans l'induction analytique, … la collecte, la codification et l'analyse des données sont inter-reliées de façon inextricable… (il y a une) comparaison constante dont l'objectif consiste en la mise à jour de catégories et de propositions relationnelles (reliant les catégories) ». Nous verrons ci-après comment ces phases ont été progressivement séparées par les méthodes qualitatives qui ont

suivi l'induction analytique et notamment dans l'analyse par théorisation ancrée.

La théorisation ancrée

Dans l'analyse par théorisation ancrée, la phase précédente de recherche des relations entre les catégories conceptualisantes, recoupe l'analyse finale qui doit fournir d'abord une modélisation puis une synthèse. Or **la modélisation comme la synthèse relève de la recherche d'une forme générale liée à un sens**. Il faut, à partir des catégories conceptuelles retenues pour rendre compte du phénomène, formuler l'organisation de ces catégories conceptualisantes et, en même temps, le sens du fonctionnement global. **Il faut donc avoir l'intuition de la forme générale du fonctionnement et en comprendre la logique sous jacente (le sens)**. On voit ce passage à la forme et au sens lorsque, par exemple, P. Paillé (2005, p. 219) parle d'une recherche qui se présentait comme une recherche sur « l'étude de la précarité concernant les premiers mois d'exercice d'un nouvel emploi » et pour laquelle le chercheur titre son rapport final de la façon suivante : « Cinq stratégies de survie organisationnelle en contexte de précarité ». Ce titre donne la forme des phénomènes qu'il a synthétisé (des stratégies organisationnelles) ; ce titre donne en même temps le sens des catégories conceptualisantes qui ont été regroupées en systèmes stratégiques (des stratégies de survie en contexte de précarité).

Par ailleurs, tous les spécialistes de la méthode de théorisation ancrée insiste sur « **la comparaison** constante » que le chercheur doit faire entre la théorisation en construction et la réalité empirique (c'est pour cela essentiellement que cette méthode est dite « ancrée »). Cette comparaison (qui pour nous est un procédé général de l'intelligence) est faite à tous les niveaux de généralisation : en ce qui concerne les catégories conceptuelles atteintes, en ce qui concerne les relations entre les catégories, et, bien entendu en ce qui concerne la théorisation-synthèse finale.

L'approche phénoménologique

Compte tenu des analyses faites ci-dessus sur les médecins devant l'innovation pharmaceutique et les vérifications des diffusions obtenues, **deux formes-sens des relations aux innovations pharmaceutiques peuvent être explicitées** en ce qui concerne l'utilisation de ces nouveautés : 1°) prudence sur les nouveautés et confiance dans les informations qui viendront nécessairement

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

des confrères ; 2°) dépendance envers les informations venant des laboratoires et adoption rapide des innovations pour soutenir la concurrence.

En ce qui concerne l'état amoureux étudié par Albéroni et que nous avons cité aussi ci-dessus, le chercheur s'efforce de rassembler toutes les caractéristiques de cet « état » en une seule formule synthétique et porteuse de sens. Il trouve ainsi la formule : « l'état amoureux est l'état naissant d'un mouvement collectif à deux ». La formule est certes réductrice et n'est pas très heureuse car elle fait trop appel à des connaissances sociologiques sur les états collectifs naissants (leur effervescence et leur dynamisme brouillon). Mais, pour les sociologues, elle résume une forme de collectivité attachée à un sens (liée aux actions collectives attendues dans cette forme collective).

Dans cette analyse phénoménologique, comme dans les autres types d'analyse qualitative, on débouche bien sur la mise en œuvre de l'opération intellectuelle clé de formulation d'une forme et d'un sens.

L'analyse structurale

Lévi-Strauss est maintenant devant son tableau comparatif. Il a démontré que les trois mythes qu'il a choisis ont la même structure et qu'ils racontent la même histoire avec trois contenus différents : celle présentant le dilemme vécu d'une société s'interrogeant sur l'origine autochtone ou non de l'homme.

Il s'agit maintenant pour lui de trouver la forme générale du récit représenté par ces trois mythes et son sens général. Que disent les péripéties communes menant au dénouement de la question sur l'autochtonie de l'homme. Les péripéties sont données par les généralisations des deux premières colonnes. Le dénouement, comme nous l'avons vu, par la catégorie de la troisième colonne. Ainsi, par une abstraction généralisante, et aussi en rapportant la structure commune des histoires au problème des origines uniques ou non de l'homme, Lévi-Strauss peut arriver à dire que : « la sur-évaluation de la parenté de sang est à la sous-évaluation de celle-ci, comme l'effort pour échapper à l'autochtonie l'est à l'impossibilité d'y réussir » (1958, p. 239). Pour lui, finalement, l'ensemble de ces mythes exprime donc « l'impossibilité où se trouve une société qui professe de croire en l'autochtonie de l'homme de passer de cette théorie à la reconnaissance du fait que chacun d'entre nous est réellement né de l'union d'un homme et d'une femme ».

La systémique qualitative des relations

Dans l'analyse systémique des relations, au point où nous en sommes de la description de la méthode, l'analyse a déjà commencé. En effet, l'analyse systémique des relations concerne tous les « commentaires analytiques » faits tout au long de la construction du modèle final de fonctionnement de l'ensemble des échanges. Nous venons de voir que, pour la construction des

« jeux » de causalité circulaire des sous-ensembles d'acteurs, le chercheur se mettait à la place d'un acteur. Les commentaires que fait alors le chercheur sur les réactions « encadrées par le système déjà existant des échanges », font partie des analyses à retenir. La succession des plongées dans les « mondes des acteurs », est tout à fait capitale. Elle permet une appréhension des différents mondes et la recherche, par comparaison et abstraction généralisante, du « point commun à tous ces mondes vécus ». Autrement dit, dans l'analyse systémique des relations, l'esprit du chercheur est toujours animé par le souci de découvrir une constante situationnelle commune à tous les acteurs. Le chercheur doit répondre à la question : « par rapport à quel souci collectif partagé par les acteurs se situe le système des échanges que je mets à jour ? ». Le chercheur compare donc sans arrêt les caractéristiques des mondes des acteurs, cherche des analogies et construit, par généralisation, le vécu collectif fondamental des acteurs du système.

Les nombreuses analyses systémiques déjà faites nous donnent quelques-unes des grandes catégories de ces vécus collectifs. On trouve, par exemple, les sentiments : d'insécurité, de dévalorisation, de menace (de perte de pouvoir, de perte de statut ou d'identité professionnelle), de compétition (pour la reconnaissance, pour le pouvoir, pour les gratifications,…), de crispation (luttes diverses pour la valorisation, pour la sécurité, …)...

La découverte, par comparaison et induction généralisante de ce vécu collectif, donne ensuite la clé des interprétations qui seront faites dans la modélisation finale des relations. En effet, dans l'analyse systémique des relations, la modélisation finale des échanges consiste à porter, sur le schéma des échanges, la signification de chaque forme d'échange ayant lieu entre les divers acteurs. Les écrits de l'école de Palo Alto ont toujours laissé penser que ces significations se trouvaient « par rapport au système tout entier ». Autrement dit, lorsque l'on a une forme d'échange entre deux acteurs, pour avoir la signification de ce type d'échange, on rapporte l'échange à la totalité du système dans lequel il trouve sa place. Ceci est compréhensible théoriquement, mais très difficile à faire concrètement pour la bonne raison que le contexte formé par le système des échanges ne porte, à ce moment là de l'analyse, que des « formes d'échanges » (c'est-à-dire des catégories formelles), et qu'un contexte exclusivement « formel » n'est vraiment pas approprié pour faire surgir des significations. Prenons un exemple : j'ai une modélisation des formes de relations qui comporte les formes suivantes : critique rentrée, mise à

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

l'écart, alliance, fuite de la situation, alliance, fuite de la situation, rejet, rapprochement, alliance, contrôle hiérarchique, … La question est par exemple de savoir quelle est la signification, dans le système et pour tous les acteurs, de la première « fuite de la situation ». Est-ce que l'on peut trouver sa signification en mettant cette forme de relation dans l'ensemble des autres formes ? C'est difficile. Cette forme de relation (la « fuite de la situation »), peut vouloir dire : « je ne supporte pas ces alliances », ou : « je ne supporte pas ce contrôle hiérarchique » ou encore : « je ne supporte pas les critiques »… En fait, si l'on a découvert que l'ensemble des acteurs vit une situation de dévalorisation/recherche de valorisation, une telle forme (comme toutes les autres d'ailleurs) prend vite sa signification : elle signifie : « je fuis cette situation dévalorisante pour aller trouver la valorisation ailleurs ».

Pour trouver les significations des échanges, compte tenu de ce que nous venons de dire, on voit que le chercheur fait un travail intellectuel de mise en relation avec un contexte (de « contextualisation ») et de saisie interprétative (intuitive aussi) du sens émergent de la mise en relation.

La méthode d'analyse systémique des relations est une méthode qualitative qui demande au chercheur de mettre en œuvre les opérations fondamentales de toute recherche qualitative : comparaison, recherche des analogies, généralisation, mise en relation et invention du sens.

LES APPORTS DE LA DÉMONSTRATION

Les processus intellectuels fondamentaux composant une méthode qualitative sont naturels : ce sont ceux de l'intelligence humaine

Les processus intellectuels fondamentaux mis en œuvre par les méthodes qualitatives reposent sur quelques procédés naturels utilisés spontanément par l'esprit humain pour ordonner le monde et le comprendre.

Ils sont fondamentalement à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation. Et de construction corrélative d'une forme et d'un sens. L'esprit humain, pour comprendre le monde et pouvoir s'y situer fait donc des rapprochements, compare et s'efforce de trouver des points communs ou des différences qui « font sens ». Car la genèse du sens est toujours issue d'une mise en rapport de quelque chose avec quelque chose d'autre. La recherche du sens, qui est la finalité de la recherche qualitative, trouve donc son origine dans ce travail de comparaison et de généralisation.

Nous pouvons maintenant formuler les grands processus intellectuels fondamentaux :

Il y a quatre grands processus intellectuels à la base de toute méthode qualitative de recherche. Ces processus fondamentaux sont à base de

comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélative d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus.

La comparaison

L'esprit humain, pour comprendre le monde et pouvoir s'y situer fait des rapprochements et compare (premier processus). Il s'efforce aussi, dans le même temps, de trouver des points communs et des analogies.

> Les gens pensent constamment comparativement et utilisent des métaphores et des similitudes lorsqu'ils parlent … faire des comparaisons est une caractéristique essentielle de notre méthodologie (qualitative)… (page 107). Les gens n'inventent pas un nouveau monde chaque jour. Ils mobilisent plutôt ce qu'ils savent pour comprendre ce qu'ils ne savent pas… Ils prennent les propriétés d'un objet et les comparent à celles d'un autre. De cette manière ils découvrent ce qui est similaire et ce qui est différent et définissent ainsi les objets (Strauss et Corbin, 2004, p.108-109).

La catégorisation

Lorsque les choses se ressemblent, l'esprit humain essaie de les catégoriser, de les nommer, de généraliser.

> (Nous conceptualisons sans arrêt) … autrement dit, des propriétés particulières d'un objet ou d'un événement évoquent une image similaire dans nos esprit, et, suite à cela, nous les groupons ensemble. Par exemple, en voyant un oiseau, un avion ou un cerf-volant, nous pouvons être frappés par leur capacité commune de rester et de se mouvoir dans l'air ; donc, nous les classifions comme des exemples de vol… (p. 137)… (cette classification, par ailleurs dépend) du contexte de la recherche. Lorsqu'un analyste peut étiqueter les oiseaux, les avions et les cerfs-volants dans la catégorie de « vol », un autre peut les étiqueter comme « instruments de guerre » parce que son contexte est complètement différent. Dans ce dernier exemple, les oiseaux pourraient être utilisés comme des pigeons voyageurs livrant des messages aux troupes derrière les lignes de l'ennemi, les cerfs-volants comme les signaux d'une attaque imminente et les avions comme des transports de troupes… (Strauss et Corbin,

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

> 2004, p. 148). Pour P. Berger et Th. Luckmann, l'homme ne passe pas son temps à construire sans arrêt le monde qui l'entoure. Il raisonne partir de généralisations qu'il élabore sans arrêt sur les choses qui l'entourent. « La réalité de la vie quotidienne contient des schémas de typification en fonction desquels les autres sont appréhendés et traités dans des rencontres de face-à-face. Ainsi, j'appréhende l'autre en tant… qu'acheteur », que « type jovial » etc. (Berger et Luckmann, 1986, p. 47). « Le monde, comme Husserl l'a montré, est d'emblée expérimenté par la pensée préscientifique sur le mode de la typicalité » (Schutz, 1987, p.79). C'est encore Claude Lévi-Strauss qui formule la même idée en disant que : « l'activité inconsciente de l'esprit consiste à imposer des formes à un contenu (1958, p. 28).

La mise en relation

Le deuxième processus, vu ci-dessus, fondé sur la recherche de points communs, passe aussi par la mise en relation. L'esprit humain essaie de repérer des choses qui vont se ressembler ou avoir des différences, il est toujours dans une quête de « mise en relation » de choses qui peuvent rapprocher.

> Le processus de « contextualisation primaire » que j'ai décrit dans : « Etude des communications : approche par la contextualisation » (2005, p. 30), est immédiatement en oeuvre dès qu'un acteur social veut comprendre le monde. Il construit, autour du phénomène à comprendre, un « contexte interprétatif » à partir de son expérience. C'est par la mise en relation de ce phénomène et du contexte qu'il « comprend » le phénomène (lui donne un sens). Les ethnométhodologues ont repris aux linguistes le terme d' « indexicabilité » d'une expression. Ceci pour désigner le fait que toute expression ne prend son sens que dans la situation particulière dans laquelle elle est utilisée. Pour accéder à la signification, il faut donc toujours remettre dans le contexte de l'interaction. Cette « mise en relation» est spontanément faite par les acteurs sociaux. J.M. de Queiroz et M. Ziolkowski définissent d'ailleurs l'ethnomédodologie, comme un « situationnalisme radical » (1994, p. 73). Watzlawick, pour sa part a toujours insisté sur la nécessité, pour comprendre les activités, de les remettre dans leur contexte pertinent de déroulement (leur bon « cadrage »). Le « recadrage » consiste d'ailleurs à faire changer de sens une activité en la replaçant dans

> un « autre contexte » construit par la seule parole (1975, p.116 et 120).

L'invention de forme et de sens

Les ressemblances et les différences trouvées à partir de la mise en relation sont déjà des recherches de sens. Car la genèse du sens, nous le savons, est toujours issue d'une mise en rapport de quelque chose avec quelque chose d'autre. Dans et à travers les mises en relation, les comparaisons et les généralisations, l'esprit humain est à la recherche de « formes communes » (ça se ressemble sous tel rapport), ou de découverte des différences (ça se différencie par tels aspects). Cette recherche de forme est consubstantielle à la recherche d'un sens, car la « forme » trouvée est automatiquement porteuse d'un sens. La recherche du sens des éléments composant le phénomène et du sens du phénomène tout entier est donc l'aboutissement de la recherche qualitative et, tous les processus que nous avons vus y concourent.

> Ce qui est sans «Forme « n'a aucune existence » (Hjelmsev) » (Ledrut, 1984, p. 14)… » Le Sens de quoi que ce soit est seulement l'expression de ses relations de dépendance… Le Sens d'une Forme apparaît avec les rapports qui rattachent cette Forme à un « environnement » et avec les liens d'unification qu'elle établit entre des éléments multiples », (p. 53). « Le Sens peut être considéré comme immanent à la Forme… Tout ce qui existe socialement possède une Forme et, on peut dire est une Forme. Tout ce qui existe socialement a également un sens. Le rapport du Sens et de la Forme est direct : tout Sens est Sens d'une Forme ; toute Forme a du Sens (p. 28).

La démonstration apporte une validation technique des méthodes qualitatives

Pour moi**, montrer que les méthodes qualitatives reposent sur un travail intellectuel naturel (fait spontanément par toute intelligence humaine) et universel (effectué par tous les hommes), est une manière très forte de valider et de justifier les méthodes qualitatives**. En effet, la pensée scientifique dominante du siècle précédent ne validait et ne justifiait comme seules pertinentes et dignes de valeur que les opérations pouvant se ramener à des mesures et à des équations (ces dernières renvoyant d'ailleurs à des mesures). La « méfiance positiviste » (Paillé, 2005, p. 189) disqualifiait les

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

opérations menant seulement à des « interprétations » non quantifiables. Or, montrer que tous les hommes interprètent par des mécanismes communs est un premier élément de preuve sur la pertinence du processus. Le deuxième élément décisif de preuve sera de montrer comment les méthodes qualitatives construisent des gardes fous scientifiques pour que les interprétations finales des chercheurs aient une valeur indéniable et se distinguent des élucubrations des esprits polarisés ou dérangés (qui fonctionnent cependant avec les mêmes processus).

C'est parce que nous avons fait une analyse qualitative de ce que sont les méthodes qualitatives que nous pouvons maintenant répondre à des questions essentielles sur l'analyse qualitative et la recherche qualitative. Nos réponses seront véritablement « ancrées » et ne ressembleront pas à des réponses plus ou moins dogmatiques et convenues que l'on trouve classiquement encore dans les manuels.

Les définitions d'une méthode qualitative

Définition sociologique : c'est un phénomène social

On connaît les réponses classiques apportées dans les manuels. Il est tout de même remarquable que ces réponses se fassent par rapport au positivisme, par rapport aux méthodes quantitatives, par rapport à la méthode expérimentale et jamais, d'une façon essentielle, par rapport à la nature immédiate et profonde d'une méthode qualitative. Or, notre revue de quelques méthodes qualitatives clés nous permet de « comprendre » de l'intérieur, ce qu'est une recherche qualitative (utilisant, par définition, une méthode qualitative). Elle nous permet de décrire le fonctionnement de ce « phénomène social » qu'est la recherche qualitative : c'est l'intelligence humaine en action, appliquée par un groupe social étiqueté : « chercheurs qualitativistes en sciences humaines », à des phénomènes désignés comme pouvant relever de leur regard.

Une recherche qualitative est donc d'abord un phénomène social. Elle se présente à nous comme la mise en œuvre d'un type de conduites dites « scientifiques » par une population de chercheurs qui ont la caractéristique commune de faire de la recherche en sciences humaines et sociales (et non en sciences physiques et naturelles).

Définition directe

Cet examen des opérations intellectuelles récurrentes dans les principales méthodes qualitatives nous permet aussi de formuler, par induction généralisante, ce que peut être une « méthode qualitative ».

Une méthode qualitative est une succession codifiée de processus de travail intellectuel proprement humain (comparaison, induction,

généralisation, recherche de forme, invention de sens). Ce travail se fait dans le but d'expliciter, en compréhension, à l'aide de concepts induits de l'observation, la structure intime et le fonctionnement interne d'un phénomène social.

Une méthode qualitative décortique essentiellement pour quelle finalité et comment le phénomène se produit. Elle donne une réponse à la question : « que se passe-t-il ici, face à telle situation-problème ? ». Elle analyse aussi l'organisation globale du phénomène et les conséquences du phénomène dans le cadre de l'étude définie.

Les phénomènes à étudier peuvent être très divers, plus ou moins complexes, et situés à différents niveaux de l'organisation de la société (niveaux micro, méso ou macro-social). On peut aussi bien étudier comment fonctionne un petit groupe humain face à une agression extérieure qu'étudier comment toute une institution réagit à une modification interne de ses façons habituelles de travailler. Par ailleurs, certaines méthodes qualitatives veulent pouvoir généraliser l'explicitation du fonctionnement mis à jour et arriver à des quasi-théorisations, d'autres méthodes qualitatives restent volontairement situées au niveau de la compréhension du cas spécifique ou de quelques cas typiques.

Les processus de travail intellectuel utilisés par les méthodes qualitatives sont fondés sur ceux que l'intelligence humaine met spontanément en œuvre pour comprendre le monde. Les méthodes qualitatives ne font que systématiser ces processus naturels, elles les développent et les encadrent par des procédures explicites pour atteindre justement le niveau de la « scientificité » (reproductibilité, comparabilité, critique méthodologique possible, …).

Définition instrumentale : c'est l'utilisation du chercheur comme instrument principal de recueil et de traitement

Il y a quelque chose qui est constamment présent à travers toutes les méthodes que nous avons analysées et sur lequel nous n'avons pas mis encore l'accent : c'est la place des données du terrain et le rôle du chercheur dans le recueil et dans le traitement de ces données.

La place des données du terrain

Je dis d'ailleurs « données de terrain » par abus de langage car, la revue du fonctionnement des méthodes qualitatives prises en exemple le montre, les

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

données de terrain sont toujours des données « travaillées ». Dans l'induction analytique, le chercheur découpe, dans l'ensemble des phénomènes qui s'offrent à lui, des « cas » qui concernent le problème qu'il veut étudier. Il généralise une première fois sur ces « cas ». Mais, dans une démarche de validation de son interprétation, il va rechercher, c'est-à-dire construire, d'autres cas qui s'opposent à sa généralisation. Dans l'analyse par théorisation ancrée, le chercheur recueille des données sur le problème qui le concerne, et, pour cela, il interviewe et il observe en fonction de ce problème. Là aussi, il prend soin de délimiter son recueil de données qui doit entrer dans une « perspective » de recherche (celle-ci pouvant d'ailleurs évoluer, comme nous l'avons vu). Dans l'analyse phénoménologique, le recueil de données est centré sur ce qui s'offre à la conscience de l'interviewé dans sa relation avec l'objet ou le problème. Il ne s'agit donc pas là non plus de n'importe quelles données. Dans l'analyse structurale, les « données » sont recueillies parmi une masse de données à travers une sélection qui recherche des données, exemples, cas, saynètes, …, qui ont une » parenté ». Dans l'analyse systémique des relations, le recueil des données concerne le repérage de « redondances dans les échanges » et le repérage de « circuits ritualisés d'échanges ». Il s'agit là de « données » qui sont déjà travaillées bien qu'au départ elles puissent s'offrir spontanément à l'observation.

La place du chercheur

Dès le recueil des données, le chercheur est en première ligne. Ce recueil dépend essentiellement de lui. Ses qualités d'enquêteur et d'observateur sont mises à l'épreuve. Les manuels le rappellent toujours, en recherche qualitative, l'instrument premier de la recherche est le chercheur. Il n'y a pas d'appareils pour enregistrer à sa place les données sur lesquelles il va travailler. Les défaillances d'une recherche qualitative, on le sait, commencent souvent là, dès le départ. Le chercheur peut ne pas être assez aguerri : contrôle de ses préjugés, contrôle de son émotivité, contrôle de son attitude de neutralité bienveillante, contrôle de son attention à tous les détails, … La place essentielle du chercheur est encore rendue plus importante par le rôle qu'il a dans le traitement des données, car, nous allons le voir, là non plus il ne dispose pas d'instruments mécanisés d'aide à l'analyse.

Posture intellectuelle du chercheur utilisant les méthodes qualitatives

Une attitude a-théorique

Nous avons vu partout cette posture intellectuelle mise en œuvre dans les différents exemples de méthodes sur lesquels nous avons réfléchi. Il s'agit d'une posture dont la première dimension est essentiellement a-théorique. A-théorique, cela veut dire une attention et des efforts intellectuels qui se font en

dehors de l'emploi de référents théoriques. La meilleure façon de désigner cette attitude intellectuelle est formulée par la méthode phénoménologique. Elle dit très a propos que le travail se fait après la mise entre parenthèses de tout savoir a priori sur les phénomènes. Elle demande aux chercheurs de pratiquer ce qu'elle appelle « l'époché ».

C'est ainsi que dans « l'hypothèse » et ses diverses formulations de la méthode de l'induction analytique, il n'est pas question de penser auparavant à des explications ou à des règles théoriques. C'est ainsi que dans la théorisation ancrée on se méfie de toute utilisation de théorie dans la formulation des catégories conceptualisantes. La quasi-théorie que l'on doit atteindre à travers la mise en cohérence des catégories dans une forme globale n'étant qu'une émergence finale du travail intellectuel. C'est ainsi que l'approche phénoménologique raisonne sur des phénomènes de conscience, en dehors de toute implication théorique. C'est ainsi que l'analyse structurale à travers ses recherches de similitudes, son procédé de décomposition et de recomposition d'une forme générale, ne fait référence à aucun moment à une théorie. C'est ainsi que l'analyse systémique des relations, à travers sa recherche des redondances, son procédé de formalisation de ces redondances, puis son procédé de recherche d'une cohérence systémique finale, ne se laisse jamais guider par des référents théoriques.

Une attitude d'immersion compréhensive

La deuxième dimension de la posture intellectuelle du chercheur utilisant les méthodes qualitatives pourrait être dite : « compréhensive ». Cela a souvent été dit dans les manuels puisque, par définition, la recherche qualitative se rattache au paradigme « compréhensif », lequel se distingue radicalement, comme on le sait, du paradigme positiviste. Mais notre revue panoramique des méthodes clés de la recherche qualitative nous permet d'être plus précis pour définir cette attitude. Une posture intellectuelle « compréhensive » est portée par une volonté de comprendre le fonctionnement d'un phénomène à travers une plongée dans ses mécanismes constitutifs. C'est une volonté de s'immerger dans le phénomène pour être imbibé de ce qu'il veut dire, pour en comprendre le sens. Il y a plus : les mécanismes constitutifs ne sont pas à trouver en faisant appel à des éléments de théories existantes. Ils sont à trouver par sommation inductive et généralisation à partir d'un grand nombre d'observations. Ils doivent être issus de l'observation répétée des phénomènes. La « compréhension » postule que le chercheur, qui est un homme, de par sa

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

nature humaine, est à même de saisir l'essentiel des phénomènes humains, à travers son aptitude naturelle à appréhender ces phénomènes de l'intérieur et dans leur signification (l'attitude compréhensive est cette « curiosité méthodologique » décrite par Schultz). C'est sans doute la méthode de l'analyse par théorisation ancrée qui a le mieux rendu compte de cette dimension de la posture intellectuelle du chercheur utilisant les méthodes qualitatives. Elle dit, en effet, qu'elle doit rester « ancrée » c'est-à-dire qu'elle doit toujours rester proche du terrain, du réel, du concret humain. Cet « ancrage » synthétise le mouvement de la plongée compréhensive.

Références

Becker, H. S., & Geer, B. (1960). Participant Observation: the Analysis of Qualitative Field Data. Dans R.N. Adams, & J.J. Preiss (Éds), *Human Organisation Research: Field Relations and Techniques* (pp. 267-289). Homewood (Ill.): Dorsey Press.

Berger, P. & Luckmann T. (1986). La *construction sociale de la réalité*. Méridiens Klincksieck.

Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires (Éds). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Gaétan Morin éditeur : Montréal, Paris, Casablanca.

Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires (Éds). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Gaétan Morin éditeur : Montréal, Paris, Casablanca.

Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée, démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires (Éds). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Gaétan Morin éditeur : Montréal, Paris, Casablanca.

Ledrut, R. (1984). *La Forme et le Sens dans la société*. Librairie des Méridiens.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.

Mucchielli, A. (2005). *Étude des communications : approche par la modélisation des relations*. Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. (2005). Phénoménologique de groupe (Méthode d'analyse). Dans A. Mucchielli (Éd.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2e éd.), (pp. 192-194). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (2005). Pertinence de la recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (Éd.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2e éd.), (pp. 189-190). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (2005). Qualitative par théorisation (méthode d'analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (Éd.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2e éd.), (pp. 214-220). Paris : Armand Colin.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Queiroz (de), J.-M., & Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.

Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien.* Méridiens Klincksieck.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press.

Strauss A.L., & Corbin J. (1997). Introduction to Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Beverly Hill (Calif.): Sage.

Wazlawick P. et al. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative

Catherine De Lavergne
Université Paul Valéry – Montpellier III

R.ésumé
L'objectif de cet article est d'analyser comment le « cas limite » du praticien-chercheur, en recherche sur son terrain professionnel, cristallise un ensemble de questionnements épistémologiques, éthiques et de méthode sur la recherche qualitative. L'implication du praticien-chercheur amène à questionner les formes de reconnaissance et d'évaluation de la subjectivité de tout chercheur. Sa difficulté à se situer dans une typologie/topographie des formes de recherche interpelle le monde de la recherche, sur le lien et la démarcation entre le monde scientifique et le monde professionnel, sur les processus et les cycles d'innovation, de diffusion et de recherche, sur la déclinaison des formes de recherche et des parcours de formation supérieure. Sont évoquées aussi les distorsions entre formes et statuts du processus et du produit de la recherche.
Mots clés :
PRATICIEN-CHERCHEUR, POSTURE DE RECHERCHE, VALIDITÉ EN RECHERCHE QUALITATIVE, FORMES DE RECHERCHE, ÉCRIT SCIENTIFIQUE

Introduction

La posture du praticien chercheur est un « cas limite », un analyseur « qui met en relief beaucoup de questions et de situations qui se posent à tout chercheur » (Kohn, 2001, p. 20). Nous dégagerons principalement trois questionnements : la posture subjective et l'engagement du chercheur en recherche qualitative, les liens qu'il entretient avec le monde professionnel et avec les acteurs de la recherche, le processus de transformation de soi-même et de créativité au cœur de toute recherche.

L'expression « praticien-chercheur » et la quête d'un espace de lien entre le monde professionnel et le monde de la recherche

Le « praticien-chercheur » est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité.

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

L'expression de « praticien-chercheur » signifie qu'une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre. C'est le trait d'union entre les deux termes qui signifie cette revendication d'une double appartenance à deux mondes. Sinon l'expression serait qualificative : dans l'expression « praticien chercheur », le terme « chercheur » est un qualificatif apposé au statut de praticien. Dans l'expression « chercheur praticien », la qualité de « praticien » est adjointe au statut de chercheur (Kohn, 2001, p. 14). Mais surtout, c'est la revendication d'une nouvelle identité constituée de l'interaction entre ces deux mondes : un praticien qui cherche, un chercheur qui pratique. Une identité pour laquelle il n'y a pas de statut. Cette expression questionne donc les pratiques d'étiquetage identitaire monoréférentiel, les cloisonnements de statuts, dans des mondes professionnels et sociaux aussi marqués par l'hybridation, les constellations de travail hétérogènes (Mintzberg, 1982).

Mais cette expression est insatisfaisante : après tout, le chercheur confirmé n'est-il pas un praticien de la recherche, un professionnel de la recherche ? Lui substituer l'expression de « professionnel-chercheur » ne permettrait pas de lever l'ambiguïté.

C'est ce trait d'union qui questionne les interactions entre le monde de la recherche et le monde de l'activité professionnelle socio-économique (ce qualificatif n'est pas non plus pertinent, car l'activité scientifique est aussi socio-économique), entre pratique et théorie.

Cette expression peut être déclinée en fonction du métier du praticien. Certains revendiquent l'appellation, par exemple de « formateur chercheur » (Garbarini, 2001, p. 83) ou de « chercheur-accompagnateur ». Notons que l'appellation d'enseignant-chercheur, en France, est statutaire, mais qu'elle ne signifie pas nécessairement que les acteurs sous ce statut revendiquent cette double identité en prenant leur terrain d'enseignement comme terrain de recherche.

L'expression « praticien-chercheur » ne signifie pas seulement que le chercheur est engagé sur un autre terrain professionnel que celui de la recherche. Elle signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-oriente l'activité professionnelle. « La recherche peut se trouver ainsi au service de la professionnalité, comme la professionnalité au service de la recherche, se découvrant, se métamorphosant mutuellement dans leurs aspects les plus irréductiblement vivants. » (Perrault Soliveres, 2001, p. 46).

Le tiret qui relie les deux termes, est donc la revendication d'un espace d'interaction plus étroit, dans cet « étayage mutuel » entre le monde professionnel et le monde scientifique (Couzinet, 2003, p. 125). Un espace qualifié parfois de « compromis », de « voie du milieu » (Jézégou, 1998, p. 21), d'un espace qui réponde « à la fois aux enjeux de la connaissance et à ceux de l'action » (Carré, 1998, p. 7). Pour Anne Perrault Soliveres, praticienne (infirmière)-chercheure, la recherche est celle « d'une communication qui s'adresse non seulement aux professionnels et aux patients actuels et potentiels, mais surtout, concernant une profession en mal de légitimité, qui trouve écho dans la cité scientifique, officielle distributrice de labels » (Perrault Soliveres, 2001, p. 48).

Le praticien-chercheur souhaite **qu'un espace de transition et d'interaction** soit dessiné entre les apports de la recherche et l'intérêt pour des professionnels, aux prises avec différentes situations. Cet espace de transition, il le construit personnellement dans sa problématique de recherche, il veut à sa façon être **l'un des médiateurs de cet espace**.

Enjeux de recherche du praticien-chercheur et typologie des formes de recherche

Le praticien-chercheur ne peut pas souvent « nommer » la forme de sa recherche. Si l'on se réfère à la typologie des formes de recherche dégagée par Jean-Marie Van Der Maren en fonction des enjeux de recherche (Van Der Maren, 2003, p. 23-30), il peut avec perplexité en repérer plusieurs, voire toutes. Sa recherche est « impliquée », mais ce n'est pas seulement une recherche-action (Resweber, 1995, p. 8).

La dimension nomothétique du projet de recherche : comprendre autrement, tout en restant à l'intérieur

La recherche est orientée par l'activité professionnelle, elle vise à accéder à de nouvelles compréhensions d'un monde professionnel connu, à mobiliser un ensemble de référents théoriques et de méthodes pour le regarder autrement, comme un monde étrange. Plus largement, il y a là une véritable demande adressée à la communauté scientifique, une demande de théories, de savoirs, que l'on retrouve chez beaucoup d'adultes reprenant des études universitaires, qui veulent se distancier d'un monde professionnel techniciste, stérilisant ou enfermant.

Cependant, il y a aussi, dans un mouvement paradoxal, l'intention de comprendre, sans que le discours scientifique ne conduise « au dépouillement identitaire des acteurs » (Bergier, 2000, p. 13), à la non-reconnaissance de l'autre dans son identité, « à la rupture du lien intérieur de l'humanité » (ibid). En tant que professionnel, le praticien-chercheur demande à la communauté

scientifique de ne pas étudier l'humain comme matière première de la construction scientifique, d'éviter les généralisations désincarnantes, de ne pas se comporter comme prédatrice de « ceux qui fabriquent dans les caves des stylos avec lesquels d'autres écriront en plein air que tout va pour le mieux » (Prévert, 1949, p. 15). «Laisser sourdre la voix d'autrui, c'est être du côté de la vie qui veut que « le sujet ne puisse jamais être sacrifié sur l'autel d'un décryptage théorique mortifiant » (Robin, cité dans Bergier, 2000, p. 124).

À ce titre, le praticien-chercheur se veut témoin, ou plus exactement « témoin des témoins », et son intention est de faire connaître « de l'intérieur » des acteurs et leur capacité d'innovation ordinaire, leur énergie pour dépasser et contourner les enfermements dont ils sont victimes sur leurs terrains quotidiens (Bézille, 2000, p. 208). Il propose à la communauté scientifique un autre accès à un monde professionnel. Mais il veut aussi faire reconnaître le savoir issu de cette pratique de l'innovation ordinaire.

La dimension politique du projet de recherche : changer

Le praticien chercheur veut apporter, en interaction avec les acteurs, une dynamique politique (au sens large du terme) qui favorise l'accès au savoir scientifique pour les acteurs concernés par la recherche. Il est sensible « au sentiment de pillage ressenti à l'encontre des chercheurs prédateurs qui procèdent à la César : veni, vidi, vici. Les bénéfices de la recherche ne vont dans ce cas qu'aux chercheurs, sans parler des retombées critiques, stigmatisantes. La recherche est considérée comme « un savoir à partager » (Garbarini, 2001, p. 90). La dynamique d'appropriation des résultats fait partie intégrante de la recherche puisqu'elle est un enjeu de recherche, qui consiste à proposer aux acteurs des occasions nouvelles de réfléchir sur leurs pratiques.

Mais, avec le partage des savoirs, se dégage également une visée « émancipatrice » dans le contexte organisationnel, une visée ré-instituante. Le chercheur démonte les processus manipulatoires ou injonctifs faits « sous couvert de scientificité », d'un discours de vulgarisation technico-scientifique, aux formules incantatoires, démasque les influences et les contrôles dans l'utilisation de concepts scientifiques importés dans le champ professionnel, comme mythes (Casellas Ménière, 2001, p. 68). Il revient aux « concepts source » et analyse leur exploitation dans le milieu professionnel. L'analyse scientifique lui permet aussi de formuler ce qui était auparavant intuitivement compris. Il a à cœur de partager ces nouvelles compréhensions avec ses pairs du monde professionnel et du monde de la recherche.

Ces enjeux de recherche peuvent être rapprochés des critères dits « d'authenticité » ontologique et éducative. Christiane Gohier (2004, p. 7) a souligné la dimension éthique de ces « critères relationnels ».

La dimension pragmatique du projet de recherche : agir

La recherche vise aussi à faire émerger des dynamiques d'expérimentation et d'action réflexive sur le terrain, à dégager quelques pistes d'action pour mieux faire, pour faire autrement.

Cet enjeu de recherche peut être rapproché des critères « d'authenticité » catalytique et tactique de L. Savoie-Zajc et K. Manning relevés par Christiane Gohier. « L'authenticité catalytique » se traduit par le désir des participants de passer à l'action. L'authenticité tactique fournit des outils conceptuels nécessaires pour ce faire » (Gohier, 2004, p. 7-8).

La dimension ontogénique du projet de recherche : se développer pour se redéfinir autrement

Dans cet enjeu de recherche relationnel avec les acteurs concernés, le chercheur est inclus. La recherche vise le développement personnel, et non seulement la production d'un nouveau savoir. Le travail de recherche ébranle le rapport au métier (Garbarini, 2001, p. 86). Dans ce processus de recherche, le praticien-chercheur « permet qu'une perturbation soit créée en lui » (Devereux, cité dans Kohn et Nègre, 2003, p. 230). Il « s'énacte » (Varela, 1989) comme praticien-chercheur, car il va devoir reconstruire une nouvelle identité en faisant fond sur lui-même.

Un polymorphisme de la recherche qui questionne la communauté scientifique

La posture du praticien-chercheur interpelle ainsi le monde de la recherche à différents niveaux :

- Sur le lien entre le monde scientifique et le monde professionnel, sur le lien entre innovation, diffusion et recherche :
  - dans le cycle des innovations : top/bottom, bottom/top, linéaire descendant, ou tourbillonnaire ;
  - dans les manipulations de traduction ou de détournement du discours scientifique dans le monde professionnel.
- Sur la déclinaison des formes de recherche (nomothétique, politique, appliquée, professionnelle) et des rôles et attitudes : acteur professionnel, acteur réflexif, acteur chercheur.

  Les positions des chercheurs institutionnels et des laboratoires divergent, quant à la démarcation entre le monde du chercheur et le monde du professionnel. Pour certains, elle est rigide, les contributions scientifiques n'ont pas pour vocation de servir aux professionnels.
- Sur la typologie des parcours de formation supérieure en professionnalisation et en recherche, particulièrement pour des adultes, et

sur les liens et passerelles entre professionnalisation et recherche. Quelles sont, notamment, les différentes interprétations de l'expression « recherche professionnelle » ? Par exemple, dans le cas de la formation des enseignants, Françoise Cros précise que le mémoire de fin d'études d'IUFM « est considéré par certains comme une mini-recherche, par d'autres comme une pensée réflexive accompagnée d'écriture sur sa pratique » (Cros, 2001, p. 120). Dans les Master 2 professionnels, il y a une grande latitude d'interprétation, le mémoire de fin d'études peut être réduit à des descriptions techniques.

Positions enchevêtrées et posture de recherche « d'implexité »

Des termes tels que « enchevêtrement » ou « intrication » sont utilisés à propos de la position du praticien-chercheur (Kohn, 2001, p. 31).Les positions de « chercheur » et celle de « praticien » ne sont pas seulement alternantes, elles sont vécues aussi dans la synchronicité. Le chercheur ne laisse pas le praticien au vestiaire, et vice-versa. Quand il s'engage dans une pratique, il mobilise aussi des observations et des analyses de chercheur. En tout état de cause, le chercheur ne veut ni abandonner sa position initiale, ni l'ignorer, ni en faire fi. De ce fait, **il brouille les limites instituées**.

Si le praticien-chercheur mène une recherche sur son propre terrain professionnel, ou sur des terrains proches, il pourra être investi d'un double statut, car même s'il se présente en situation comme chercheur, il est connu dans ce monde comme praticien. Cette position est souvent qualifiée de « chercheur de l'intérieur ».

Cette double polarisation de termes à la fois complémentaires et antagonistes, peut être considérée comme **espace dialogique, qui tient ensemble deux logiques hétérogènes** (Morin, 1990, p. 99).

La posture est celle de l'implication, mais celle-ci est plurielle. Jean-Louis Le Grand (2000) a forgé le terme « d'**implexité** », contraction des termes « implication » et « complexité ».

> L'implexité est la dimension complexe des implications, complexité largement opaque à une explication. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur).

Le chercheur questionne son implication et le mode de production de ses connaissances.

L'audit de subjectivité : une exigence pour tout chercheur ?

Le praticien-chercheur, du fait de cette implication, effectue sur lui-même un audit de subjectivité. Comme je l'ai mentionné plus haut, le chercheur est souvent à l'origine de la recherche. Il est engagé sur les terrains professionnels et de recherche.

Pour Rachel Bélisle (2001, p. 61), l'audit de subjectivité consiste, dans l'esprit de la validation des acquis de l'expérience, à « identifier les éléments de sa subjectivité qui semblaient intervenir dans le processus de recherche, du choix du thème à la diffusion des résultats, en passant par l'entrée sur le terrain. Pour elle, cet audit de subjectivité a des parentés avec les « pratiques de reconnaissance des acquis/compétences de l'andragogie et permettait de partager avec les professeurs appelés à la conseiller quelques expériences et travaux antérieurs » à partir desquels elle voulait poursuivre « son perfectionnement professionnel comme chercheuse ». Elle ne mentionne pas si cet audit de subjectivité est présent dans son écrit de recherche. Pour Frédéric Deschenaux, cet audit de subjectivité prend la forme d'une auto-socioanalyse, qui présente un caractère d'intimité et ne peut figurer dans l'écrit de recherche (Deschenaux, 2003, p. 122).

Cette posture d'implexité fait appel à des capacités d'introspection. Si l'on se réfère à la typologie des différentes formes d'intelligence, proposée par Howard Gardner, on peut oser esquisser l'hypothèse que la démarche et les méthodes de tout chercheur qualitatif supposent le développement d'une **intelligence intrapersonnelle** qui lui est nécessaire pour mieux analyser sa subjectivité, car le chercheur qualitatif est l'instrument de sa recherche. Nous reviendrons sur le fait que cette subjectivité ne peut être gommée, mais que le chercheur doit en être conscient. « La neutralité affirmée du regard cache mal l'engagement. Ce dernier n'est-il pas inéluctable et ne conviendrait-il pas plutôt de le revendiquer ? » (Kohn, 2003, p. 33).

Deux questions cependant se posent, en relation avec cet audit de subjectivité :

Le soi personnel, tiers exclu ?

Tout chercheur est un acteur social « ordinaire » et un citoyen « ordinaire » constructionniste de sa vision du monde et de ses valeurs. Ruth Canter Kohn précise « qu'il est demandé au praticien-chercheur - pourquoi lui en particulier ?- de les énoncer » (Kohn, 2001, p. 25).

C'est donc une triple implication qu'il faut auditer en entreprenant une recherche : celle de l'homme ou de la femme engagé(e) avec une expérience personnelle de la société : le soi personnel, porté par des valeurs, celle du professionnel de terrain et celle du chercheur. Personnellement, c'est dans cet

esprit que j'ai récapitulé les étapes de mon parcours de recherche et mes préoccupations, en introduction de ma thèse, dans laquelle je fais état :

> …d'une rationalité axiologique inspirée par des valeurs et non seulement par des pré-savoirs ou un cadre théorique ; des raisons fortes qui ne peuvent être réduites à la recherche d'efficacité ou d'efficience. Cet axe, c'est la volonté a priori de restaurer l'importance de la créativité humaine et de relations sociales qui ne soient pas fondées sur des inquisitions individuelles ou collectives ou des interactions cumulatives emprisonnant les acteurs dans des situations paradoxales (De Lavergne, 2003, p. 43)

En tout état de cause, le chercheur est partagé entre la nécessité de décrire son implication, et la crainte de verser dans l'exhibition de soi.

Tout chercheur doit-il rendre compte de cette implication dans son écrit de recherche ?

Claire Duchesne et Lorraine Savoie-Zajc (2005, p. 69-95) ont montré que l'engagement professionnel est un processus qui donne un sens à la vie. A fortiori pour un double engagement sur un terrain professionnel et dans la recherche. Mais les contextes dans lesquels le travail de recherche est mené questionnent aussi l'identité du chercheur, qui ne sera pas dans la même position, selon qu'il effectue son travail de façon contractuelle, en réponse à une commande, ou sur son initiative personnelle. Jean Donnay (2001, p. 35), chercheur universitaire, fait état de tensions entre plusieurs enjeux et missions, dans différentes situations de recherche liées soit à des contrats de recherche, soit à des commandes institutionnelles, soit à une démarche professionnelle engagée sur le terrain. Ces tensions renvoient le chercheur à un questionnement identitaire, qui interpelle les différents « soi » du chercheur convoqués dans une recherche.

En d'autres termes, ce questionnement nécessaire pour le praticien-chercheur, ne l'est-il pas aussi pour tout chercheur en recherche qualitative? La rigueur scientifique ne consiste-t-elle pas d'abord à reconnaître cette subjectivité (St-Cyr Tribble et Saintonge, 1999, p. 123) ? Bertrand Bergier définit un ensemble de questions guidant le travail réflexif du chercheur, au cours de la conception du projet de recherche, pendant l'investigation, avant la restitution et au terme de la recherche (Bergier, 2000, p. 149-159)

Or ces éléments, qui seront déterminants dans la démarche et dans le processus de recherche, sont le plus souvent cachés, consignés dans le journal intime du chercheur.

L'observation de référence « implexe » : positions et stratégies paradoxales

L'observation de référence « implexe » est difficile à assumer pour un chercheur qui postule à la reconnaissance d'une communauté scientifique tout en posant la singularité de sa recherche. Si le dédoublement est escamoté ou nié, les stratégies d'observation peuvent prendre deux formes extrêmes opposées : la position du chercheur « carapaçonné », ou la position du chercheur « caméléon ». Une position autre peut aussi être adoptée, qualifiée de « position active tierce ».

La fuite : se poser comme chercheur de l'extérieur, ou s'escamoter

Le praticien-chercheur peut être tenté de se raccrocher, peut-être de façon un peu mécaniste, au cadre théorique comme à une bouée de secours, ou à des protocoles de recueil de données qui le distancieront et le protègeront des « observés » et d'une implication dans la situation. En tout état de cause, le cadre théorique joue un rôle de « tiers distanciateur » pour marquer une frontière avec des analyses de praticien réflexif (Albarello, 2004, p. 58). Les cadres théoriques n'ont pas alors été suffisamment questionnés, en dialogue avec les préoccupations et la problématique du chercheur. Les soi professionnel et personnel du chercheur sont évacués, niés pour faire advenir un chercheur conforme à une norme supposée plus « standard » du processus de recherche. Ce peut être une phase du parcours initiatique du praticien-chercheur, qui s'exprime dans une position que j'appellerai la position du **chercheur «carapaçonné »**, car le chercheur veut montrer avant tout qu'il est « équipé », et qu'il veut faire rupture avec sa position de professionnel sur le terrain.

Le chercheur « caméléon » cache aux acteurs de la situation sa position de chercheur, mais aussi celle de professionnel, ou se fait le plus discret possible, en prenant l'allure d'un acteur ordinaire, d'un participant. Cela n'est possible que pour des acteurs qui ne connaissent pas le praticien-chercheur.

Ces deux positions me paraissent plus difficilement compatibles avec la démarche et les méthodes qualitatives, mais cependant, elles sont parfois présentes dans les feuillets de la revue *Recherches Qualitatives*, dans lesquels on peut lire les expressions suivantes : « une vérité », « se rapprocher de la vérité », « effacer sa présence pour plus d'objectivité », « recueillir des données brutes », « réalité objective »… Elles supposent, soit que le chercheur est un instrument transparent de collecte de données, soit que la distance lui permettra une lecture objective des phénomènes.

Un biais médiateur : ni chercheur, ni praticien (dans la fonction habituelle)

D'autres stratégies peuvent être adoptées, comme **la « position active tierce ».** Par exemple, Rachel Bélisle (2001, p. 62) joue un rôle tiers, celui « d'experte-conseil », qui lui permet d'être en action, dans des situations de formation, sans être animatrice ou participante. Notons qu'ici la position est celle d'une praticienne, mais celle-ci est un peu différente d'une pratique habituelle. L'institution et les différents acteurs participants ont donné leur consentement pour la recherche. Cette position peut aussi être adoptée par des chercheurs universitaires qui interviennent comme consultants, formateurs ou animateurs dans diverses organisations ou institutions.

L'implexité assumée : trois stratégies possibles

Cette position suppose que l'on reconnaisse le caractère construit de toute perception humaine, l'inévitabilité de l'interaction réversible entre observateur et observé, mais aussi et surtout que sans chercher à la limiter, l'on pose cette interaction avec les acteurs comme un moyen de production d'une connaissance par l'expérience, en faisant « du handicap un outil » : l'observateur **triplement impliqué** (comme acteur de terrain, comme citoyen acteur social, comme chercheur) fait appel à sa subjectivité, mais il questionne cette subjectivité même. Comme nous l'avons remarqué précédemment, les valeurs portées par le soi personnel sont souvent implicitement présentes dans l'action professionnelle (pôle du praticien) comme dans l'action de recherche (pôle du chercheur), qu'elles imprègnent.

Si le dédoublement est assumé, Ruth Canter Kohn a identifié plusieurs positions pouvant être adoptées (Kohn, 2001, p. 34). Nous les appellerons respectivement : « **la mise en veilleuse », « l'oscillation pendulaire », « la gestion dialogique »**.

Première stratégie : le chercheur ignore son identité de professionnel, la met en veilleuse, quand il est en situation d'observation, mais celle-ci fonctionne malgré tout.

Deuxième stratégie : le chercheur oscille d'une position de professionnel à une position de chercheur, aimanté tour à tour par ces deux pôles dans l'interaction avec les acteurs (situation de double contrainte). S'il reste trop longtemps fixé sur le pôle professionnel, il risque d'être instrumenté ou de s'instrumenter lui-même en **miroir complaisant des acteurs**, puisque leur valorisation peut constituer un enjeu de sa recherche. Il doit « faire avec » sa proximité relationnelle sur le terrain avec certains groupes d'acteurs, ses sympathies particulières, et apprendre à gagner et à préserver une confiance avec les autres acteurs. En tout état de cause, il doit renouveler son regard envers ses pairs qu'il reconnaissait, sans les connaître vraiment, et avec des

acteurs plus distants, qu'il connaissait sans les reconnaître. S'il reste trop longtemps fixé sur le pôle « chercheur », il s'écarte de l'immersion dans le terrain, et risque de perdre l'originalité de la recherche. Cette oscillation peut aussi correspondre à différents temps de la recherche (recueil documentaire, observation, traitement et catégorisation, entretiens, restitutions, analyses).

Troisième stratégie : tenter d'assumer la dialogique des deux positions. Dans cette stratégie, appelée par Ruth Canter Kohn « stratégie de compromis », le praticien-chercheur assume la co-existence en situation de ces deux positions, dont tantôt l'une, tantôt l'autre domine.

Je pense que l'adoption de l'une ou l'autre de ces stratégies paradoxales est facilitée, si le praticien-chercheur assume déjà, en tant que professionnel, une activité complexe, avec des rôles divers, en participant à des groupes de travail différents. Par ailleurs, la position d'implexité fait appel, selon moi, à une forme d'intelligence nécessaire à tout chercheur qualitatif : l'intelligence interpersonnelle, qui aide à percevoir les propositions de relations et de rôles, les demandes implicites, dans les interactions entre acteurs. Celle-ci doit dialoguer avec l'intelligence intra-personnelle.

Souvent, le risque de dérapage vers un discours professionnel a été repéré. Le chercheur éprouve le sentiment de devoir « se tirer par les cheveux », comme le baron de Münchausen (Watzlawick, 1991). Je soulignerai ici la nécessité, il me semble, non seulement de l'accompagnement du directeur de recherche et des membres du laboratoire, mais d'un **tutorat spécifique**, effectué soit par un autre praticien-chercheur qui a inévitablement connu ces difficultés, soit au contraire par un étudiant-chercheur de formation initiale qui pourrait être susceptible de déceler rapidement ce type de dérapage.

Le cas limite extrême, c'est celui de la constitution comme cas de recherche, par le chercheur, des activités dans lesquelles il est impliqué. Ce choix est lié à une exigence épistémologique : l'analyse de sa propre implication est un ressort important de la recherche. Le praticien-chercheur s'expose, et se lance le défi de mener une analyse scientifique sur sa propre activité professionnelle, sans verser dans le discours professionnel ou réflexif. Il répond aussi à une exigence éthique qui veut que l'on s'expose soi-même quand on sollicite le témoignage d'autrui. Cette prise de risque peut toutefois être interprétée comme une forme de prétention ou de narcissisme (Bézille, 2000, p. 209).[1] Pour Jean-Louis Le Grand (2000, p. 223), l'auto-analyse des implications, sert à produire des images dévalorisantes, elle peut « jeter un discrédit sur la production intellectuelle, la déshabiller ».

Formes et statuts du processus et du produit de la recherche

Le dernier questionnement émergeant de ces réflexions sur la posture du praticien-chercheur concerne la prise en compte académique du processus de recherche, ainsi que la forme de l'écrit officiel de recherche.

Le processus de recherche

Pour un praticien-chercheur (et peut-être dans une moindre mesure pour tout chercheur), ce processus est cyclique, et récursif. Il se déroule sur un temps bien plus long que la période mentionnée dans la recherche. J'ai déjà évoqué les prémisses de la recherche et le parcours antérieur.

Les restitutions en font partie intégrante. Elles sont interactives et s'inscrivent dans l'échange et dans le don (Bélisle, 2001), sans être radicalement dissociées de l'observation. Les acteurs intéressés par cette recherche s'y investissent, y voient une occasion de se développer, de se perfectionner, et de trouver une écoute, voire une valorisation absente parfois dans leur organisation. La description de situations par les acteurs est elle-même formatrice, puisqu'elle amène à réfléchir une activité, puis à réfléchir **sur** une activité. Il y a des restitutions qui peuvent déranger, car elles renvoient à des visions moins valorisantes des attitudes ou de l'activité, à des rapports de force entre acteurs. Le travail sur le terrain se poursuit, dans des rencontres, dans des entretiens, dans des formations, dans des réunions, dans la circulation d'écrits. Dans cette activité, il y a encore une co-présence du professionnel et du chercheur. Colette Schoonbroodt et Arthur Gélinas (2006, p. 36-52) présentent, par exemple, une méthodologie spécifique, intitulée « méthodologie du changement émergent », pour transférer des connaissances auprès d'intervenants en éducation et santé. Il peut y avoir un conflit socio-cognitif, et l'apparition de nouveaux espaces de dialogue entre les acteurs.

Au-delà de la reconnaissance d'une compétence nouvelle, qui peut amener le chercheur à changer de métier, c'est un véritable processus de transformation identitaire qui s'est déroulé, le nouveau chercheur se considérant, même s'il a abandonné son activité professionnelle, encore par la suite comme un praticien-chercheur. Être praticien-chercheur, c'est donc se caractériser par une sensibilité particulière, un état d'esprit que je viens d'évoquer dans les lignes qui précèdent. Dans cette implexité, le praticien-chercheur s'est « énacté » en définissant de nouvelles frontières avec son environnement. Le chercheur est « la source productive vivante » (Guimond-Plourde, 1999, p. 27-68). Le processus est un pèlerinage, un passage, une épreuve.

Le résultat de la recherche et l'écrit de recherche

L'écrit « officiel » de recherche n'est que la partie émergée d'un iceberg. Le résultat, c'est aussi, outre l'énaction du praticien-chercheur, ce qui se joue encore sur le terrain professionnel, les nouvelles significations attribuées par les acteurs à leur activité, les rencontres…

Cependant, dans une production scientifique « académique », la recherche est quelque peu rationalisée, linéarisée, séquentialisée a posteriori. Comment rendre compte de toutes les perplexités, de toutes les itérations et errances d'une recherche ? L'écrit serait illisible si l'on cherchait à restituer par le menu la complexité du parcours. Quand commence-t-il, d'ailleurs, pour le praticien-chercheur ? Quelle est la ponctuation de séquence ?

La production scientifique est souvent définie par le chercheur comme « un acte de création » (Panaccio, 1999, p. 21), « une œuvre d'art » (Guimond-Plourde, 1999, p. 27-68). Ruth Canter Kohn et Pierre Nègre (2003, p. 221) précisent d'ailleurs que « certains ethnographes ne récusent pas une parenté possible entre leur science et l'art »[2].

Notes

[1] J'ai personnellement expérimenté cette prise de risque, en produisant deux cas dans lesquels j'étais l'une des principaux protagonistes. Je trouve que c'est une activité périlleuse et éprouvante, mais très formatrice.

[2] Pour ma part, je n'ai pas exclu l'utilisation de références à des œuvres littéraires. La littérature peut donc être considérée comme un « un modèle d'énonciation de la complexité sociale », mais aussi un instrument de connaissance, permettant aux chercheurs d'intégrer une dimension narrative en sciences humaines : « Entre sciences humaines et littérature, l'heure n'est plus à la confrontation. Il est de plus en plus admis que la littérature peut faire progresser la connaissance, et même servir de modèle d'énonciation aux historiens, aux ethnologues, aux sociologues » (Lassave, 2003, p. 22).

Références

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.

Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives, 22,* 55-71. [en ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume22.html

Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

Bézille, H. (2000). De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales. Dans Feldman, J., Kohn, R. C. (Éds). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (pp. 201-222). Paris : L'Harmattan.

Carré, P. (1998). Préface. Dans Jézégou, A. *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation* (pp. 5-9). Paris : L'Harmattan.

Casellas Menière, M.-F. (2001). Le travail des doubles. Dans Mackiewicz, M.-P. (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp.55-69). Paris : L'Harmattan.

Couzinet, V. (2003). Praticiens de l'information et chercheurs : parcours, terrains et étayages. *Documentaliste, sciences de l'information, 40*(2) 118-125.

Cros, F. (2001). La recherche professionnelle : épistémologie et écriture. Dans Mackiewicz, M.-P. (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social.* (pp.119-134). Paris : L'Harmattan.

De Lavergne, C. (2003). *Vers un modèle communicationnel de la construction d'un dispositif apprenant ? Analyse de situations et de dispositifs en formation initiale et en formation d'adultes.* Thèse de Doctorat en sciences de l'information et de la communication. Université de Montpellier 3, décembre.

Deschenaux, F. (2003). *Choisir, subir, s'ajuster : la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire*. Thèse de Doctorat en éducation. Université de Sherbrooke, décembre.

Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherches qualitatives, 22*, 34-53. [en ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume22.html

Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation.- *Recherches qualitatives*, *25*(2), 69-95. [en ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume25(2).html

Garbarini, J. (2001). Formateur-chercheur : une identité construite entre renoncement et engagement. Dans Mackiewicz, M.-P. (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp.83-90). Paris : L'Harmattan.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives, 24*, 3-17. [en ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume24.html

Guimond-Plourde, R. (1999). Un audacieux pèlerinage et un plaisir ontologique… Réponse d'une chercheure en herbe à l'appel de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, 20*, 27-68. [en ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume20.html

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.

Kohn, R. C., & Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans Mackiewicz, M.-P. (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social.* (pp.15-38). Paris : L'Harmattan.

Lassave, P. (2003). Sciences sociales/littérature : la fin des hostilités ? *Sciences humaines*, *134*, 22-25.

Le Grand, J.-L. (2000). *Implexité : implication et complexité.* Paris : Université Paris 8 [en ligne] http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/JLLeGrandimplexite.html (Consulté le 29.06.2000).

Le Grand, J.-L. (2000). Ethique, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie. Dans Feldman, J., & Kohn, R. (Éd.). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (pp. 223-246). Paris : L'Harmattan.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Éditions d'Organisation.

Panaccio, M. (1999). Les sujets de la méthodologie. *Recherches qualitatives*, *20*, 19-25. [en ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume20.html

Perrault Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans Mackiewicz, M.-P. (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 41-53). Paris : L'Harmattan.

Prévert, J. (1949). *Paroles*. Paris : Gallimard.

Resweber, J.-P. (1995). *La recherche action*. Paris : PUF.

St-Cyr Tribble, D., & Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements. *Recherches qualitatives*, *20*, 113-125. [en ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume20.html

Schoonbroodt, C., & Gélinas, A. (2006). Présentation des principaux référentiels utilisés dans nos travaux en éducation et santé. *Les Sciences de l'éducation : Pour l'Ère nouvelle*, *39*(1), 35-52.

Van Der Maren, J.-M. (2003*). La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchausen*. Paris : Seuil.

Catherine De Lavergne *est Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication, chercheure au Centre d'Études et de Recherches en sciences de l'Information et de la Communication (CERIC), praticienne depuis dix-sept ans en formation continue des adultes, actuellement responsable du centre de ressources du Service de Formation Continue et Enseignante à Montpellier 3.*

Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière

Martine Beauvais, Maître de conférences
Université Lille 1

Résumé
La posture du chercheur-accompagnateur est une posture plurielle et singulière. Elle repose sur une conception de la recherche et de l'accompagnement qu'il convient de donner à voir et pose, en filigrane, des questions d'ordre éthique et épistémologique, qui nous invite à re-penser le "convenable".
Mots clés
AUTONOMIE, COMPRÉHENSION, DOUTE, POSTURE, RETENUE

Introduction

"Chercheur-accompagnateur", une posture plurielle et singulière, la nôtre, pensée et agie dans un contexte d'Action et de Recherche, où il s'agit, pour un groupe de chercheurs, praticiens de l'alternance et de l'accompagnement en formation, d'accompagner la qualité de l'alternance, de ses pratiques, de ses conceptions, dans la Région Nord – Pas de Calais. S'il nous paraît aujourd'hui nécessaire d'entreprendre un effort de conscientisation, de compréhension de ce que peut signifier adopter, construire, entrer dans une telle démarche et "inventer" une telle posture, à savoir celle de "chercheur-accompagnateur", c'est autant pour tendre à élucider quelques-unes des multiples tensions qu'elle comprend, et/ou qu'elle génère, et à saisir ce qu'elle est susceptible de produire, que pour dévoiler - et d'abord *se* dévoiler - en filigrane, le paysage épistémologique et éthique sur fond duquel elle pourrait bien se dessiner et se légitimer. Cette contribution nous permettra ainsi de poser quelques-unes des prémisses susceptibles de contribuer à une modélisation de la démarche de recherche-accompagnement. Cette démarche se construisant et se concevant chemin faisant, nous focaliserons ici sur la question de la (des) posture(s) du chercheur-accompagnateur.

Si nous parlons de recherche-accompagnement et non de recherche-action, ce n'est pas que nous ayons l'intention (la prétention !) de proposer une nouvelle démarche à toutes fins d'ajouter notre propre "étiquette" à la liste déjà longue des méthodologies qualitatives. C'est plutôt parce qu'il nous semble que

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

l'on peut relever quelques sensibles distinctions, ou plus précisément quelques points de discussion, entre la "recherche-action" dans laquelle nous nous repérons globalement et notre manière, plus singulière, de rechercher tout en accompagnant et/ou d'accompagner tout en recherchant. Donnons à voir quelques-uns de ces points.

Dans la recherche-action, le chercheur considère l'autre comme sujet-acteur, et parfois même sujet-acteur et co-chercheur (A. Mucchielli, 1996, p. 193-194). Dans ce que nous nommons la recherche-accompagnement, l'Autre, aux côtés duquel nous agissons, "contre" lequel nous agissons - "contre", dans sa double acception d'être tout prêt de lui tout en étant en rupture avec lui (C. Gérard, 2006, 115-116) -, nous le considérons en tant que sujet-auteur et co-chercheur. Que peut signifier et impliquer cette façon de considérer l'Autre ?

Comme dans la recherche-action, il s'agit d'une recherche impliquée au sens où le chercheur-accompagnateur n'ignore pas qu'il influe sur ce, et ceux, qu'il tente de comprendre et d'accompagner. Il s'agit également d'une recherche engagée, non pas au sens où le chercheur fait de l'action de l'autre, de la "cause" de l'autre, sa propre action et sa propre cause, mais au sens où l'autonomie de l'autre devient sa préoccupation première. Il s'agit d'une Recherche-Accompagnement à visée autonomisante. Comment susciter et favoriser cette autonomisation de l'autre et ce, tant au niveau des processus mis en œuvre dans la conception du projet de l'autre, que dans sa construction, sa conduite et son évaluation ?

On comprend déjà que la posture du chercheur-accompagnateur se doit d'être pensée et agie avec le souci permanent de laisser la place, sa place, à l'autre. Mais comment savoir qu'il peut prendre sa place ? Et quels effets ce souci permanent de l'autre peut-il induire ?

Nous reviendrons sur ces questions, mais au préalable, et afin d'ancrer nos propos, quelques mots sur notre intervention en tant que "chercheur-accompagnateur" dans un contexte régional.

Une expérience de recherche-accompagnement

Cette intervention s'inscrit dans un programme Etat - région de développement de la qualité de l'alternance comprenant trois phases successives. Il s'agit ici de la troisième phase, à savoir l'accompagnement des instances politiques (2004-2006, niveau macro). Les phases précédentes concernaient les acteurs (1998-2000, niveau micro) et les institutions (2000-2003, niveau méso). Elles ont permis pour la première, de mettre en évidence des clés qualitatives de l'alternance et pour la seconde, de proposer un modèle d'accompagnement des organisations de formation conduisant l'alternance[1]. Dans cette troisième phase,

notre intervention consistait globalement à accompagner des instances politiques dans leur projet de développement de la qualité de l'alternance. Quatre sites régionaux étaient concernés, accompagnés chacun par un binôme de chercheurs. Précisons également que ce programme mobilise un petit groupe de chercheurs dans le cadre du Laboratoire TRIGONE, Lille 1, axe : "conception des systèmes de formation et de l'alternance", animé par Jean Clénet et Daniel Poisson.

Notre intention, en tant qu'accompagnateur d'une de ces instances politiques, était de les "aider" à réaliser leur projet, à savoir "modéliser et valoriser leurs stratégies politiques en matière d'alternance"[2] en agissant sur leurs conceptions. La "modélisation" étant vue comme un processus et un outil leur permettant à la fois de s'approprier collectivement le projet qualité, de se distancier du niveau opérationnel et surtout de repenser leur conception de la qualité. La "valorisation" répondant davantage à une volonté politique de donner valeur et/ou de révéler la (les) valeur(s) des choix politiques opérés en matière de développement de la qualité de l'alternance ; choix politiques traduits par de multiples actions de terrain en faveur des différents acteurs de l'alternance et au bénéfice de l'alternant. Notre projet, en tant que groupe de recherche sur la qualité de l'alternance, est d'appréhender et de comprendre les conceptions des instances politiques et les logiques de gouvernances mises-en-œuvre, toujours en matière de développement de la qualité de l'alternance, et de modéliser notre propre recherche-accompagnement. Notre projet en tant que chercheur, préoccupé par la notion et/ou le pré-concept d'accompagnement, est de comprendre ce qui, dans notre démarche et plus précisément notre (nos) posture(s) de "chercheur-accompagnateur", est susceptible de contribuer ou non à favoriser la propre "prise en projet" (G. Liiceanu, 1994, p. 41) de l'autre, au regard de ses propres singularités contextuelles et temporelles. C'est autour de ce second projet que porteront nos présents propos.

Nous pouvons dire aujourd'hui que trois "temps forts" et/ou processus (nous n'avons toujours pas, à ce jour, trouvé la "bonne" terminologie…) ont marqué cette intervention :

La compréhension

Dans un premier temps il s'agissait de recueillir des éléments d'informations nécessaires à notre compréhension de l'institution accompagnée et de son projet en matière de qualité de l'alternance. Il s'agissait également de veiller à ce que nous-mêmes, en tant que Chercheur-Accompagnateur, donnions à saisir *a minima* des éléments d'informations permettant à l'institution accompagnée de nous comprendre, de nous situer en tant que chercheur-accompagnateur, et d'appréhender notre projet dans le programme de développement régional de la

qualité de l'alternance. Dans cette première phase, où il importait pour les deux parties de comprendre et de se comprendre, la difficulté essentielle (ou devrions nous dire, celle à laquelle nous avons été le plus sensible au regard de notre propre projet), résidait dans la lisibilité des postures.

Comment l'autre nous appréhendait-il et nous abordait-il ? En tant que chercheur ? consultant ? expert, accompagnateur ? journaliste ? etc. Et nous, comment appréhendions-nous et abordions-nous l'autre ? En tant que client ? commanditaire ? personne accompagnée ? décideur ? objet de recherche ? concepteur ? etc. En bref, qu'étions-nous en "droit" d'attendre l'un de l'autre ? Qu'étions-nous censés faire ensemble, produire ensemble, et jusqu'où ?

L'agir

Le projet de l'institution se traduisant par des stratégies et des logiques d'action, il s'est agi d'accompagner leur cohérence tout en "résistant" aux tentations et aux demandes pressantes de "dire et de faire à la place de…". C'est ainsi que nous avons participé à deux réunions de travail avec les principaux acteurs concernés par le projet qualité de l'alternance de l'institution et avons été mis à contribution en conduisant, à leur demande, des entretiens non-directifs auprès d'acteurs de l'alternance (apprenti, formateur, maître d'apprentissage, etc.) repérés par eux-mêmes et ce dans le cadre de la réalisation d'un outil de communication sur le projet qualité. Entretiens que nous avons fait le choix de seulement retranscrire et retransmettre tels quels, sans aucun travail d'analyse aux responsables du projet.

La retenue

La visée de notre recherche-accompagnement étant la "prise en projet" et l'autonomisation de l'autre dans la conception et la réalisation de son projet de modélisation et de valorisation (au sens de donner valeur) de ses stratégies en matière d'alternance, il s'agissait pour nous de savoir nous "retenir", au sens de M. Serres (1991). Mais pour ce faire, il convenait de choisir et de saisir le(s) moment(s), pour "se réserver", pour s'abstraire (au sens de s'écarter) jusqu'à "se retirer", et ce, au moment même où l'autre attendait de nous que nous adoptions la posture de l'expert ou du consultant, de celui qui sait ce qui est bon de faire et comment le faire, au risque même de semer le doute sur notre propre légitimité. En effet, entrer dans une démarche de recherche-accompagnement autonomisant, c'est accepter de se retrouver confronté, également en permanence, au risque de crises, de ruptures, risque quasiment occulté dans toute autre posture de consultant ou d'expert. Rappelons qu'ici, l'attendu n'est pas de produire un service prescrit mais d'agir sur les conceptions, par une élucidation, un questionnement et une co-construction d'un cadre considéré.

Aussi, l'autonomisation se fait-elle préoccupation première du chercheur-accompagnateur

Nous reviendrons sur ces trois temps forts et/ou processus, "compréhension", "agir", "retenue", à la fois marquant des phases plus ou moins délimitées dans le temps mais aussi se confondant, s'enchevêtrant, tout au long de notre accompagnement. Disons pour l'instant qu'ils ont été générateurs (révélateurs ?) de fortes tensions, tensions qui parfois se sont effectivement traduites par des crises. Mais aussi, tensions qui se sont révélées nécessaires à l'émergence du nouveau, nécessaires pour que l'Autre "accompagné", ose auprès de nous et "contre" nous (C. Gérard, 2006, 115-116), se projeter, se concevoir, s'agir autrement.

Nous n'insisterons pas davantage, dans le cadre de cette communication, sur les modalités, le déroulement et ce qu'a produit notre intervention, notre propos visant plutôt ici une mise en relief de questions d'ordre épistémologique et éthique posées dans une telle démarche. Ainsi, proposons-nous dans un premier temps de dévoiler, un peu, notre conception de l'accompagnement et de notre conception de la recherche. Puis nous nous attarderons sur la question des postures de l'accompagnateur et notamment de la double posture chercheur-accompagnateur en revenant sur la compréhension, l'agir et le retrait, et les tensions qu'ils génèrent. Ainsi, et chemin faisant, nous serons amenés à esquisser quelques-uns des traits paradigmatiques susceptibles de participer à légitimer la posture singulière du chercheur-accompagnateur.

Dans un premier temps, donnons à voir et/ou à comprendre notre conception de l'accompagnement et de la recherche en affirmant et/ou ré-affirmant[3] quelques-uns de nos choix paradigmatiques.

Une conception de la recherche-accompagnement

L'accompagnement

Dans d'autres travaux (M. Beauvais, 2004, p. 101) nous avons défini l'accompagnement comme une "démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts". Les termes "cheminer", "se construire" et "atteindre ses buts", révélant, même implicitement, notre conception du réel, notre propre rapport au monde et à l'autre. Ainsi, derrière les verbes "cheminer" et "se construire", nous affirmons que "l'accompagnement du projet comme le projet d'accompagnement, émergent[4] en grande partie de et dans l'instant de leur rencontre, se construisent chemin faisant et que l'on ne peut pas parler d'accompagnement quand chemin et projet sont entièrement déterminés par avance, en totale extériorité. Enfin, en associant l'idée de projet à celle d'accompagnement, nous affirmons, inscrivant

l'accompagnement dans une perspective téléologique, qu'il ne peut y avoir d'accompagnement sans projet". (M. Beauvais, 2006)

Nous pensons également qu'accompagner implique que l'on partage une conception de l'Homme en tant que "Sujet Autonome, Responsable et Projectif" (M. Beauvais, 2004, p. 106).

Sujet *versus* Objet, prenant ainsi en compte sa dimension subjective. Autonome, en ce sens qu'il définit lui-même ses propres lois, qu'il s'auto-organise, qu'il s'auto-produit et s'auto-régule (M. Beauvais, 2003, p. 93-109). Responsable[5] parce que tout être humain étant autonome, tout être Humain est "*a priori*" responsable (H. Atlan, 2002, p. 81), autonomie et responsabilité étant constitutive l'une de l'autre. Et enfin, Projectif, défendant ainsi l'idée selon laquelle le sens du réel émerge du projet que nous avons sur ce réel et rejoignant, sur ce point, la doctrine sartrienne (1996, p. 51) selon laquelle "l'homme n'est rien d'autre que son projet".

Bien entendu cette conception de l'Homme ne fait pas l'économie d'une réflexion d'ordre socio-philosophique, *a minima* critique, autour du paradigme de l'Homme-Individu (A. Ehrenberg, 2000, P. Corcuff, 2002, F. Dubet, 2002, D. Martucelli, 2004) et des multiples injonctions auxquelles il est censé *se* soumettre, à savoir justement les injonctions à l'autonomie, au projet, à la responsabilité, à la prise d'initiative, etc. De même cette conception de l'Homme ne cherche pas à isoler un "individu" de son "contexte". Bien au contraire, puisque nous considérons, avec G. Bateson (1996) le contexte comme fondamental, indispensable à toute tentative de compréhension. Rien ne peut avoir de signification, de sens, en dehors de son contexte.

La recherche

Notre cadre de références théoriques et épistémologiques est largement redevable aux épistémologies constructivistes et complexes (J.-L. Le Moigne, E. Morin). Sans procéder ici à un inventaire des postulats paradigmatiques et des "Concepts Maîtres" grâce auxquels et à cause desquels nous opérons une "singulière" lecture du réel (cf. E. Morin, 1991, p. 213), il nous semble néanmoins important de rappeler quelques-uns des postulats majeurs auxquels se réfère la pensée complexe, et à partir desquels nous nous saisissons du réel, postulats qui se traduisent de manière significative par des choix méthodologiques et des postures.

De l'explication à la compréhension

L'explication (ex-plicare, déplier pour aller au delà de l'implicite) relève du rationnel, de la logique, de l'abstrait. Expliquer quelque chose du réel implique que l'on appréhende ce quelque chose en tant qu'Objet, et non en tant que Sujet.

On ne peut expliquer une personne, ni l'autre, ni soi-même. On peut en revanche donner des explications susceptibles de la comprendre. L'explication, seule, ne donne qu'une idée simple et réductrice du réel appréhendé. La compréhension qui dépasse l'explication a elle aussi ses limites, ses "incompréhensions". Comprendre, se comprendre et comprendre l'autre, les trois démarches qui constituent selon E. Morin (2004, p. 121-139) la "compréhension humaine", nécessite de conjuguer "compréhension objective" et "compréhension subjective". Cette compréhension là, "compréhension complexe", qui permet de percevoir dans sa complexité, la complexité humaine exige d'abord que l'on prenne conscience de ses propres cadres de références, que l'on s'en distancie, que l'on prenne conscience du paradigme à partir duquel on pense et on agit, on "prescrit" et on "proscrit" (E. Morin, 2000, p. 23-26).

De la découverte à l'invention

"La découverte est neutre (…). L'invention par contre est hautement motivée" écrit L. Thiry (2004, p. 34). Avec elle, nous dirons que la "science-découverte", celle qui prétend découvrir le réel, l'expliquer, l'analyser, le vérifier et qui revendique alors la neutralité du chercheur et son objectivité ne se soucie pas de l'usage social de ce qu'elle découvre et ce, au risque de n'être qu'une "science sans conscience" (E. Morin, 1990). La "science-invention", en revanche, ne nie pas l'implication, l'engagement, du chercheur et donne ainsi toute sa place à sa subjectivité, à sa conscience, à sa responsabilité citoyenne. C'est le projet du chercheur, révélé, projet d'un Sujet conçu en tant que "système observant", qui contribue à légitimer la connaissance construite. (J.-L., Le Moigne, 1994, p. 123). Inventer le réel, et non pas le découvrir, suppose alors la recherche et la conception de modèles susceptibles de le rendre intelligible. C'est ici que la "modélisation [6]", au sens de J.-L. Le Moigne (1999) se révèle un outil majeur pour celui qui vise la construction de "connaissances-projets". Mais, de même que la compréhension n'exclut pas l'explication mais s'en nourrit, la "recherche-invention" n'exclut pas la "recherche-découverte", et c'est davantage dans un rapport dialogique, c'est-à-dire dans leurs complémentarités et leurs antagonismes, qu'il convient de les appréhender.

De la certitude au doute

Nous avons déjà proposé de faire du doute un des principes éthiques de l'accompagnement (M. Beauvais, 2004), doute qui, et paradoxalement, renforce en les re-questionnant en permanence, la responsabilité et la légitimité de l'accompagnant. Concernant la recherche, et plus particulièrement la question de la démarche et de la posture du chercheur, il nous semble là encore que le doute constitue un des premiers principes éthiques susceptibles de contribuer à légitimer son travail de chercheur.

On sait aujourd'hui que le désordre fait partie (du) et contribue au vivant (J.-P. Dupuy, 1982, F. Varela, 1989, H. Atlan, 1979). On sait également qu'il nous faut abandonner toute prétention à une connaissance totale - tout savoir sur tout est un phantasme qui relève d'une autre époque - et que c'est davantage par la connaissance de la connaissance (E. Morin, 1986), par la ré-intégration du "Sujet", de son "Projet", que notre compréhension du monde, de l'Homme, pourra encore et encore se développer, se complexifier, et ce dans l'inachèvement.

Ainsi, notre conception de la recherche nous conduit à privilégier la compréhension à l'explication, sans toutefois l'exclure, mais en la plaçant au service de la compréhension. Si nous sommes davantage motivés par la recherche de connaissance-invention que par celle de connaissance-découverte, nous ne sommes pas moins à l'affût de cette dernière quand elle nous est nécessaire pour inventer. Enfin, nous assurons la permanence de notre quête de légitimité en la fondant sur le doute, doute sur notre compréhension du monde, de nous-mêmes, de l'Autre, doute qui invite, contraint, à re-questionner et nous re-questionner en permanence.

Revenons à présent à ce que nous avons nommé les trois "temps forts" (et/ou "processus").

Ces temps, nous l'avons rapidement évoqué, ne sont pas à concevoir de manière linéaire. Il ne s'agit pas, surtout pas, de : premièrement "comprendre", deuxièmement "agir" et troisièmement "se retenir". Ces trois temps forts sont forts tout au long de notre recherche-accompagnement. Ils constituent des sortes de "*boucles étranges*", au sens de D. Hofstadter, 2000). Ils s'enchevêtrent, se tressent, un peu comme dans une fugue à trois voix, où tour à tour, chacune des voix devient première, "Sujet", et/ou "Contre-Sujet", mais n'existe que dans le thème, dans la mélodie tressée par les trois voix.

Comprendre, agir et se retenir

Le temps de la compréhension est particulièrement marquant dans la première phase d'une recherche-accompagnement. Il apparaît au premier plan. Comprendre devient une finalité en soi et il importe, avant tout, de comprendre pour… comprendre. Durant cette phase l'intention première est de comprendre l'autre dans sa complexité, de saisir, de se saisir au sens d'embrasser, (de) ce qui fait son environnement, ses contraintes contextuelles et temporelles, ses enjeux, ses projets, et en même temps de veiller à favoriser un climat d'intercompréhension, susceptible de permettre à l'Autre, Sujet/Objet de la recherche et de l'accompagnement, de se saisir lui aussi du chercheur-accompagnateur, en complexité.

Au-delà de l'intention de saisir l'autre dans sa complexité, l'intercompréhension participe à la démarche de recherche-accompagnement, elle en est même constitutive. Ainsi, et en affinité avec la philosophie de J.G. Fichte et notamment son principe d'"*intersubjectivité constitutive*"[7], nous pensons qu'une des spécificités de l'accompagnement, spécificité que l'on retrouve dans la démarche de recherche-accompagnement, est qu'accompagné et accompagnant se constituent en tant que tels dans et par la relation d'accompagnement (M. Beauvais, 2006).

Aussi, ce temps de la compréhension n'est-t-il pas réservé à cette seule première phase. Il est présent tout au long de la recherche-accompagnement. Il se met seulement en arrière plan, laissant au premier plan, l'agir et/ou le retrait. Dès lors que l'accompagnement et/ou la recherche concerne l'Humain, l'effort de compréhension de soi, d'autrui, d'un contexte, de ce qui se joue et de ce que ça vaut, est permanent et participe pleinement à ce qui se construit chemin faisant. Dans l'univers de la compréhension humaine, il n'existe pas (fort heureusement !) d'indicateur et/ou de déclencheur permettant de dire : à présent, nous avons "tout" compris, maintenant, nous pouvons passer à l'action. Néanmoins, le "temps de la compréhension", celui qui introduit l'accompagnement et/ou la recherche est sensiblement différent du "temps de la compréhension" présent en arrière plan tout au long du chemin de l'accompagnement et/ou de la recherche. Pour reprendre notre langage musical, nous dirons que le temps de la compréhension, première voix, "Sujet", n'est pas le temps de la compréhension deuxième ou troisième voix, "Contre-Sujet". Ce temps là est "introduction", au sens d'ouverture d'une œuvre musicale, il annonce le thème, donne à voir une couleur, pose un rythme, installe un climat. Dès les premières notes, on sait implicitement quelque chose sur ce qui va suivre, sur ce qu'on va vivre avec/contre l'autre. Et dès les premières notes on s'installe implicitement dans une certaine posture, celle intuitivement perçue comme la plus pertinente pour aborder, affronter, la suite de l'événement.

Ce temps de la compréhension est aussi celui de l'incompréhension. "L'éthique de la compréhension nous demande d'abord de comprendre l'incompréhension" (E. Morin, 2004). Par ailleurs, s'informer n'est pas comprendre et un des risques auquel est confronté tout "chercheur-invention", privilégiant une démarche inductive et considérant dés lors que tout peut être signifiant, est de se perdre dans une récolte infinie d'informations, informations pas toujours pertinentes et trop nombreuses pour être exploitées. Connaissant ce risque, le "chercheur-découverte", celui qui privilégie une démarche déductive, se préserve, en décidant à l'avance des données qu'il va recueillir et en délimitant parfaitement son champ d'investigation. Certes, il ne risque pas ainsi de se perdre, et de devoir tâtonner pour retrouver son chemin, lui aussi

tracé en amont. Il se rassure, et rassure, et sa légitimité risque peu d'être soupçonnée. Mais il ne risque pas non plus d'inventer quoi que ce soit.

La difficulté du "chercheur-invention" est bien d'être à la fois à l'affût de "tout" ce qui pourrait contribuer à sa compréhension et en même temps de ne pas se noyer dans le "tout". C'est ici que le principe hologrammatique (E. Morin, 1990) selon lequel "la partie est dans le tout" et "le tout est dans la partie" peut se révéler utile. Il invite à appréhender les parties comme étant susceptibles de contribuer à notre compréhension du tout et réciproquement.

Mais il se trouve que dans la Recherche-accompagnement, ce n'est pas forcément le Chercheur qui succombe à une crise boulimique d'informations. Le Sujet accompagné lui aussi, soucieux d'être compris, bien compris, s'empresse, en toute bonne foi, d'alimenter (de gaver !) le chercheur d'une foultitude d'informations que celui-ci n'aura ni le temps ni les moyens de traiter, mais qui surtout ne lui permettront pas forcément de comprendre, de complexifier sa représentation, sa conception de l'Autre, en projet dans un contexte singulier.

La compréhension de l'autre nécessite que l'on procède en permanence à des allers-retours des connaissances objectives et subjectives que l'on se construit sur l'Autre, avec l'Autre, contre l'Autre. Seuls ces retours peuvent permettre de cheminer en boucle et de donner sens à ce qui se "co-naît", à ce qui se co-construit. La compréhension de l'Autre nécessite aussi que l'on interroge en permanence ses propres cadres de références, cadres théoriques, épistémologiques et éthiques, qui à la fois figent le réel perçu, se figent, mais aussi transforment ce réel et se transforment.

Ainsi, dans la recherche-accompagnement à laquelle nous faisons référence, il nous a fallu au fur et à mesure de notre investigation évaluer, au sens de donner "valeur", notre propre niveau de connaissance et de compréhension de l'autre et de son contexte au regard de notre propre projet de recherche-accompagnement, projet ce construisant, s'inventant chemin faisant, en re-liance/dé-liance du projet de l'autre, lui aussi se construisant et s'inventant chemin faisant.

Nous ne pensons pas que c'est en ajoutant, en empilant les données les unes sur les autres, qu'elles soient prévues et attendues ou pas, que l'on accèdera à une compréhension complexe de l'Autre, de son projet, de son environnement, de ses contraintes temporelles et contextuelles. Viser une compréhension complexe de l'autre, de son projet, exige que l'on veille à stimuler certains processus majeurs - tels que l'élucidation du cadre (qui ? produit quoi ? comment ? pourquoi et pour quoi faire ?) l'élucidation des projets (du politique accompagné, du chercheur-accompagnateur, des

institutions partenaires/concurrentes) et enfin l'élucidation des temporalités (le temps du politique n'est pas celui du chercheur) - considérés et/ou à considérer par la recherche-accompagnement.

Quand le temps de l'agir passe au premier plan, c'est bien entendu avec en toile de fond la compréhension. "Comprendre" et "agir" se spécifiant et se légitimant mutuellement. Et si l'intention du chercheur n'est pas d'agir pour… agir mais plutôt d'agir pour comprendre, celle de l'accompagnateur est d'agir pour que l'autre s'agisse. Pourtant, il peut arriver de décider d'agir non pas avec comme intention première de comprendre ou de faire agir, mais bien d'agir pour… agir, parce qu'il devient prioritaire de gérer une crise, de re-lier, de rassurer, de légitimer. Dans le cas de notre intervention sur la qualité de l'alternance, nous avons vécu cette situation à deux reprises. Nous avons alors momentanément changé de posture, nous sommes passés la première fois à celle d'animateur, lors d'une réunion d'équipe, puis à celle d'interviewer. Mais à ces deux occasions, nous avons veillé à ne pas nous saisir de toute la place, à laisser un vide, un creux pour que l'Autre puisse s'en saisir, reprendre sa place de décideur et décider.

Nous l'avons dit, notre posture qui n'est ni celle de l'expert, ni celle du consultant, mais celle d'un chercheur-accompagnateur qui a pour visée première l'autonomisation de l'autre. C'est une posture instable, qui se construit, génère et se joue dans la (les) tension(s). En constant équilibre-déséquilibre elle nécessite et autorise des ré-évaluations et des ré-ajustements permanents. Rappelons que dans notre conception, le "chercheur-accompagnateur" est celui qui fonde sa légitimité, non pas sur un savoir d'expert, mais sur le doute, au sens d'E. Morin (1986). Et le doute de l'un peut facilement conduire l'autre à soupçonner sa légitimité. En effet, pourquoi se "con-fier"[8] à quelqu'un qui semble se "dé-fier" de lui-même… voire de nous ?

Le chercheur-accompagnateur est aussi celui qui vise l'invention, qui conçoit l'autre en tant que Sujet, Autonome, Responsable et Projectif et qui dès lors, fait le choix de se tenir un peu en retrait, de s'effacer un peu, avant tout soucieux de laisser l'autre prendre sa place et se décider. Mais dès lors il peut sembler prendre beaucoup de l'autre (mais parfois aussi pas assez !) et lui donner peu. Son engagement, paradoxalement, se traduit moins par des paroles et des actes (je sais ce qu'il faut faire et comment le faire) que par l'écoute, le questionnement mais aussi le silence, la "retenue"[9] (au sens de M. Serres, 1991), voire le retrait.

Paradoxalement, sa présence-absence peut à la fois être perçue comme quelque chose de confortable, rassurant, de "doux", mais aussi comme quelque chose d'inconfortable, d'inquiétant, de "violent". Elle peut tout à la fois traduire

un profond respect[10] de l'autre, de reconnaissance de ses savoirs, de ses valeurs et en même temps d'irrespect, de manque d'intérêt et de considération. Et cette posture-là, même quand elle est comprise par l'autre, même si la confiance est installée, et ce sans jamais être absolue, peut se révéler à certains moments insupportable pour cet autre, parce que des contraintes fortes, notamment en terme de délais, sont là et qu'il s'agit pour lui de produire, souvent vite et dans l'urgence, du résultat.

En guise de conclusion… laisser *sa* place à l'autre.

Ainsi, concevoir et respecter l'Autre en tant que Sujet Autonome Responsable et Projectif implique, et peut-être avant tout, que l'on fasse sien le principe éthique de "retenue". Retenue, chère à M. Serres (1991) mais également très présente dans la tradition éthique kantienne.

La posture du chercheur-accompagnateur est une posture à risques. Outre le risque couru par tout chercheur, à savoir celui "de passer de l'état de chercheur à celui d'expert…", (L. Thiry, p. 10), elle comprend aussi le risque de passer de l'état d'accompagnateur (au sens que nous lui conférons) à celui de consultant. Elle comprend également le risque d'être appréhendée comme une double posture, c'est-à-dire composée de deux postures parfaitement distinctes et qu'il conviendrait d'agir l'une après l'autre au regard d'objectifs particuliers. Si la posture de chercheur-accompagnateur se fonde sur une conception singulière de la recherche reliée à une conception elle aussi singulière de l'accompagnement, elle est avant tout une posture de l'entre-deux (au sens de D. Sibony[11], 1991). Cette posture n'est pas donnée en soi. Elle émerge des tensions nées de l'entrechoquement des deux états de chercheur et d'accompagnateur, pensés et agis en contexte, de leur conjonction/disjonction, de leur complémentarité/antagonisme. Dès lors compréhension/incompréhension, doute/certitude, confiance/défiance, agir/non-agir se côtoient, se co-fondent et parfois même se confondent. La posture du chercheur-accompagnateur est une posture à la fois forte et fragile. Forte au sens où l'effort de réflexivité et d'évaluation permanent qu'elle exige favorise une certaine lucidité du chercheur-accompagnateur sur ce qui se produit et ce que ça vaut, et dès lors participe à sa légitimité. Mais aussi fragile, au sens où elle est remise en question(s) permanente de ce qui se produit et de ce qui vaut, questionnant y-compris la légitimité du chercheur-accompagnateur (au nom de quoi ?).

Notes

[1] Cf publications C2RP "Comprendre l'alternance et développer sa qualité", février 2000 et "Les formations accompagnements, Pour développer la qualité des formations en alternance", février 2005.
[2] Projet formulé en ces termes par les acteurs concernés dans les premiers temps de notre accompagnement.
[3] Cf. Beauvais, M. (2003), *"Savoirs-Enseignés", Question(s) de légitimité(s)*, Paris : L'Harmattan.
[4] "Les émergences sont des propriétés ou qualités issues de l'organisation d'éléments ou constituants divers associés en un tout, inductibles à partir des qualités ou propriétés des constituants isolés, et irréductibles à ces constituants." (E. Morin, 2004, p. 234).
[5] Nous référant aux éthiques de la responsabilité contemporaines développées notamment par J.P. Sartre (1996/1997), H. Jonas (1990) et E. Lévinas (1982). Cf. Beauvais, M. (2006).
[6] J.-L. Le Moigne (1999, p. 5) définit la modélisation ainsi : "Action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles".
[7] "Pas de Toi, pas de Moi". "On ne devient homme que parmi les hommes" (J.G. Fichte, 1998, p. 54). Pour J.G. Fichte, seule la relation à l'autre permet à l'Humain de le devenir et l'éducation est conçue comme "détermination à l'auto-détermination" (Ibid., p. 55). La relation éducative est une relation de réciprocité puisque c'est en éduquant l'autre à devenir lui-même que l'on confirme sa propre Humanité.
[8] L'étymologie nous renvoyant à la foi, *fides*, comment peut-on avoir foi en quelqu'un qui ne semble pas avoir foi en lui-même ?
[9] "Retenue" dont nous faisons un des trois principes éthiques de l'accompagnement, avec le "doute" et la "responsabilité" (M. Beauvais, 2004).
[10] Le "respect", comme le précise P. Pharo (2001, p. 61), comportant généralement trois composants : "1) celui de la considération liée à un rang, un âge, un sexe, une excellence, 2) celui de la retenue, de la non-atteinte et des égard dus à certaines personnes et certaines choses, 3) celui enfin de la distance liée à une comparaison des différences, le moins devant se soumettre au plus".
[11] "L'entre-deux est une forme de coupure entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de *no man's land* entre les deux, il n'y a pas un seul bord qui départage, il y a deux bords mais qui se touchent ou qui sont tels que des flux circulent entre eux." (D. Sibony, 1991, p. 11).

Références

Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumé., Essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Éditions du Seuil.

Atlan, H. (2002). *La science est-elle inhumaine ? Essai sur la libre nécessité*. Paris : Bayard Éditions.

Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée, Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.

Beauvais, M. (2003). *"Savoirs-Enseignés", Question(s) de légitimité(s)*. Paris : L'Harmattan.

Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. Dans *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*. Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Paris : L'Harmattan.

Beauvais, M. (2005). Accompagner en complexité, fondements et paradoxes : vers une éthique de la paradoxalité. Dans Clénet, J., Poisson, D (Éds). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan.

Beauvais, M. (2006). *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie, responsabilité*. 7ème Colloque Européen sur l'Autoformation. Faciliter les apprentissages autonomes. Toulouse, 18, 19, 20 Mai 2006.

Beauvais, M. (2006). L'accompagnement au prisme de la responsabilité. Dans Beauvais, M., Gérard, C., Gillier, J.-P. (Éds). *Pour une éthique de l'intervention. Afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. Paris : L'Harmattan (à paraître).

Corcuff, P. (2002). *La société de verre, Pour une éthique de la fragilité*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

Dupuy, J.-P. (1982). *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*. Paris : Éditions du Seuil.

Ehrenberg, A. (2000). *La fatigue d'être soi, Dépression et société*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Fichte, J.G. (1998). *Fondement du droit naturel selon la doctrine de la science*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gérard, C. (2006). Pour une pragmatique de l'accompagnement en formation. Dans Beauvais, M., Gérard, C., Gillier, J.-P. (Éds). *Pour une éthique de l'intervention, Afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. Paris : L'Harmattan (à paraître sept. 2006).

Hofstadter, D. (2000). *Gödel, Escher, Bach. Les brins d'une guirlande éternelle*. Paris : Dunod.

Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme, Tome 1 : Des fondements*. Paris : ESF Éditeur.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Le constructivisme, Tome 2 : Des épistémologies*. Paris : ESF Éditeur.
Le Moigne, J.-L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
Liiceanu, G. (1994). *De la limite, Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris : Éditions Michalon.
Martucelli, D. (2004). *Figures de la domination*. *Revue française de sociologie*, *45*(3), 469-497.
Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeur.
Morin, E. (1990), *Science sans conscience*. Paris : Fayard.
Morin, E. (1991). *La méthode 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Éditions du Seuil.
Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris : Éditions du Seuil.
Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Paris : Les Éditions du Cerf.
Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.
Sibony, D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*. Paris : Éditions du Seuil.
Thiry, L. (2004). *La science et les chercheurs. Les chemins du doute*. Bruxelles : Éditions Labor.
Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Éditions du Seuil.

Martine Beauvais *est Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Lille 1 - USTL - CUEEP. Elle est membre du laboratoire TRIGONE, Axe : "Conception des systèmes de formation et de l'alternance". Ses recherches s'inscrivent dans la formation des adultes en privilégiant le questionnement éthique et épistémologique.*

Complexité de l'approche qualitative et légitimation scientifique[1] pour une genèse des possibles : relier pragmatique, épistémique, et éthique…

Jean Clénet, Professeur des Universités
Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille 1

En exergue, et comme point « d'ancrage »

> Tout se joint. À la fois acte et substance, sensibilité et mobilité et forme aussi, si étroitement jointe. Pour la nature vivante, forme, substance, action passent sans arrêt de l'une à l'autre… (P. Valéry, 1979, cahiers)

Pour introduire : le problème est de relier recherche qualitative, complexité, et scientificité

En sciences humaines, il est admis que la recherche qualitative s'impose comme une démarche de compréhension des apprentissages humains et des phénomènes sociaux. En cela, elle est parfois développée de manière engagée et en contextes[2] ; ce qui appelle d'autant les réflexions épistémologiques fondamentales. En adoptant ces principes pour des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, nous produisons des « actions-recherches » et leurs « modélisations »[3] dans le domaine des formations en alternance, entre autres ; pour comprendre, agir et aider à agir les phénomènes qui concernent des acteurs et des organisations professionnelles ou politiques. Il s'agit de penser la conception des artefacts de formation: l'organisation, le partenariat, le pilotage et en final, la qualité de la formation. Si la recherche se fait chemin faisant avec, pour et sur de tels objets concernant le « vivant », objets complexes, imprévisibles et aléatoires, cela interroge les épistémologies mobilisées, tendues entre les modèles ontologiques et disjonctifs de l'analyse observés du dehors et les modélisations à construire, reliantes, plus systémiques, travaillées du dedans. Ainsi, l'approche par la complexité nous incite à comprendre les potentiels générateurs de processus, c'est-à-dire les

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

« implexes » [4]. La recherche qualitative peut contribuer à les rendre intelligibles en compréhension et intelligents en action, à fins de concevoir des modèles d'actions souhaitables et raisonnables. Mais en concevant la recherche en sciences de l'éducation comme un espace intégré d'activités en reliance des Hommes, des organisations et des phénomènes qu'ils souhaitent comprendre et modéliser, il se pose la question de la « scientificité » qu'il convient de faire avancer.

Des événements déclencheurs de quelques réflexions

D'abord, nous relaterons très vite deux « événements » vécus personnellement, au premier abord anecdotiques, pour questionner la scientificité telle qu'elle se donne à voir partiellement (et partialement) dans la vie de tous les jours, dans les « sciences humaines », les sciences de l'éducation en particulier. Le premier est relié à un aspect précis de la recherche (un jury d'évaluation de thèse) et à sa certification, l'autre à l'évaluation institutionnelle quadriennale d'un laboratoire de recherche, m'ont conduit à intervenir dans ce colloque et à suggérer les quelques réflexions induites par des tensions éprouvées entre la recherche qualitative et les questions de scientificité.

Premier événement

Une participation récente à un jury de thèse, à propos d'une recherche qui annonce d'emblée une méthode qualitative. La méthode ? Des questionnaires pré - formés, codés, quantifiés, catégorisés ; tout y est apparemment clair net et précis. Un des membres du jury tient même à souligner la haute tenue scientifique de la thèse. Alors, nous posons une question assez large et à géométrie variable à l'impétrant : avez-vous cherché à valider la correspondance entre les mots (et leur signification) que vous avez recueillis et que vous avez « traités », comptés, catégorisés. En avez-vous réfléchi, voire cherché à légitimer le sens éprouvé par leurs auteurs, eu égard à leurs actions (validations)? Et, d'autre part, comment évaluer puis valider les significations que vous attribuez à ces mots au regard de celles de leurs auteurs? Le candidat thésard a simplement répondu : « comment vérifier tout cela »? Puis… « je ne peux pas vérifier le travail de l'ordinateur » !

Cette situation nous conduit à formuler une première remarque, banale, qui pourtant ne va pas de soi, au moins pour ce désormais docteur en sciences de l'éducation. « On ne peut plus se satisfaire de recueils préformés, de mots énoncés, de traitements algorithmiques, et en final, d'une seule pensée calculante pour justifier de la scientificité d'une recherche » ; bref, on ne peut plus seulement rechercher ce qui vaut, c'est-à-dire la qualité, à partir de prédéterminations, hypothétiques ou pas, de comptages et de quantités, de rationalités « substantives[5] » (Simon, 2004).

Deuxième événement

L'évaluation récente du laboratoire Trigone auquel nous appartenons. Dans le rapport écrit de l'expert désigné, un grief majeur apparaît : « recherches trop proches de la demande sociale ». Implicitement et par extension, on peut comprendre que ce qui est proche de la demande sociale n'est pas légitime scientifiquement. On suppose que ça ne fait pas partie des recherches dites « fondamentales ». Nous nous posons alors la question suivante : si un phénomène humain, organisationnel, social, ne peut plus être « objet » de recherche, que faut-il faire ? Plus sérieusement et sans polémique, la question de fond qui se pose et qui nous intéresse vraiment devient : « comment légitimer scientifiquement, des recherches situées, engagées, co-construites avec les acteurs, les recherches qualitatives ? Cette question est difficile car une légitimation scientifique de la recherche procède à notre sens d'une double dynamique ; d'abord d'une dynamique interne propre à sa production et pour ses auteurs - acteurs cela passe par une conscience aiguë des moyens mobilisés et des fins attendues (un sens éthique), et de la manière de les communiquer, mais pas seulement. La légitimité scientifique passe aussi par une dynamique externe, c'est-à-dire par une évaluation et une reconnaissance sociale instituée de ce qui vaut à la fois pour les sciences en question et leur scientificité. Celle-ci dépend de ceux qui ont pouvoir de validation, via les institutions. La légitimité scientifique y est alors établie à partir de critères et de référents plus ou moins fermés (ou ouverts), c'est selon, parfois interprétés différemment par les évaluateurs. Pour illustrer cette dernière idée, nous notons au passage qu'une évaluation précédente largement positive de ce laboratoire avait été faite pour la même raison de… proximité sociale.

Un cadre réflexif pour légitimer l'action de rechercher

À partir de ces événements au statut seulement anecdotique, mais inductifs de questionnement, il ne s'agit pas de proposer une nouvelle méthode, ni de changer les critères et les référents de la scientificité. Plus modestement, il s'agit de travailler provisoirement une première face de la scientificité, celle de la légitimation à partir des actions et de trois dimensions qui font la recherche qualitative. La seconde face, celle de la légitimité décrétée ou prescrite, voire interprétée, ne dépend pas (que) de nous. Plus qu'une méthode, au sens classique du terme, nous suggérons un cadre réflexif utile pour l'action de rechercher « ce qui vaut pour », c'est-à-dire les qualités. Nous procéderons en nous efforçant d'activer trois préceptes.

1- Concevoir et produire la recherche (*versus* appliquer la méthode) : en cherchant à nous démarquer assez nettement d'une posture où les artefacts de la recherche sont pré - formés, ou donnés, ce que nous

avons nommé, après Simon (ibid.), sous une forme de « rationalité substantive » où c'est le cadre préformé qui, à lui seul, détermine les processus attendus. Nous suggérons que des approches empruntant à la complexité, plus systémiques et interactives, peuvent contribuer à voir et concevoir la « qualité » et sa recherche autrement.

2- Relier et penser globalement (*versus* diviser et calculer): en pensant quelques ingrédients susceptibles de générer la réflexion ; en questionnant quelques enjeux épistémologiques susceptibles de contribuer à légitimer scientifiquement des recherches à finalités éducatives (légitimation de la recherche qualitative), et conjointement de leurs enjeux humains (légitimation de la qualité). Ou comment expliciter et relier pragmatique, épistémique et éthique à fins de recherches qualitatives de qualité « scientifique »?

3- Tenter de créer les conditions « d'émergence[6] des possibles » (*versus* poser et décrire l'objet représenté): en travaillant à leur modélisation à fins de recherches qualitatives « rendues convenables » ; convenables au moins pour les demandeurs et plus largement les usagers de la recherche, en entendant bien que l'aspect institutionnel de leur évaluation par la communauté scientifique reste légitime mais nous échappe largement. Cela reste un autre problème, nous l'avons déjà pointé.

Conforter des référents : conceptions complexes et systémiques de la qualité

Alors quid des approches complexes, systémiques, et de la qualité? Quelques options majeures mais jamais définitives sont prises à partir de recherches situées déjà conduites, par exemple dans le programme régional de la Région Nord Pas de Calais : « comprendre l'alternance et développer sa qualité de l'alternance » (Clénet & Roquet, 2005), pour concevoir un système qualitatif au delà de la seule description de « l'objet » qualité[7] et de l'application des modèles « tout faits ».

Une conception complexe de la qualité

En quoi l'approche qualitative est-elle complexe? Paradoxalement, la réponse reste assez simple. Dès lors que la situation de recherche est finalisée par des transformations (changement de formes attendues ou pas) et du développement (établir un modèle d'action en situation), en vraie grandeur, avec des acteurs engagés pour des actions finalisées, on y retrouve systématiquement trois grands critères de la complexité. Ils sont liés à … et constitutifs de … ce que nous nommerons ici le « vivant », toujours présent dans les dynamiques

Hommes – organisations situées: singularités, imprévisibilités, dynamiques non linéaires et phénomènes aléatoires. Ils sont faits de ce que les cadres seulement programmatiques et pré - formés ne peuvent pro agir, ni même agir et ignorent le plus souvent.

En résumé, on peut produire un modèle inférentiel d'actions de rechercher autour et à partir de trois dimensions de la complexité inhérentes à toute situation qu'il convient de prendre en compte.

- Les contextes, les jeux humains et les enjeux organisationnels sont toujours singuliers, et inventifs parfois; difficile dès lors d'appliquer des méthodes déjà-là ou standards.

- Les actions humaines sont en partie imprévisibles; on ne peut penser l'objet et encore moins l'action, comme pré - formé, ni totalement prévoir des événements et leurs temporalités.

- Les effets des jeux et des actions, des organisations, des politiques, se traduisent par des émergences plausibles aux formes aléatoires dans des temporalités variables; difficile alors de rendre compte de l'objet à concevoir ou conçu par les seuls modèles ou catégories déjà-là ou seulement par la modélisation analytique. On peut aussi rendre compte des implexes (potentiels, générateurs de processus) par la modélisation systémique.

En nous adossant à des conceptions complexifiées, les enjeux pour la recherche qualitative deviennent la compréhension des contextes, des jeux et enjeux, des formes produites, des phénomènes émergents, des rapports espaces-temps. Pour cela, on peut créer ou travailler dans des situations de recherches en vraie grandeur : finalisées, situées, engagées, intentionnellement agies. Par l'action coopérative, le partage des pouvoirs, l'observation en action des dimensions politiques, humaines, stratégiques, organisationnelles, opérationnelles… et leur modélisation. Mais comment et à partir de quoi modéliser les phénomènes conçus complexes?

Avec prudence, nous tentons d'avancer après P. Valéry (op. cit.), vers l'idée d'implexe. Dans un phénomène conçu complexe au sens élaboré plus haut, on peut repérer des grands processeurs, des potentiels, des unités de significations, des « variables » dynamiques générées ou qui génèrent des processus concernant un phénomène. Valéry, en particulier parlait « d'implexes »; il s'agit par exemple, de potentiels humains tels que l'engagement[8]. Autre manière de dire que la qualité en formation relève essentiellement de l'engagement humain vers des conceptions et des actions renouvelées. Le concept systémique d'interactions peut lui aussi être utile pour comprendre les émergences intra et inter niveaux hiérarchiques enchevêtrées

(macro, méso, micro de l'organisation de formation par exemple) d'un système « qualité » ou d'un système à rendre qualitativement convenable.

Une conception systémique aux origines de la qualité

Tout en produisant la recherche qualitative, il convient d'interroger le concept de qualité; nous le ferons autour d'un jeu de six questions et de leurs réponses provisoires simplifiées qui fondent nos actions.

1- La qualité pour quoi faire, c'est finalisé par quoi? Par ce qui convient à L'Homme, à fin de « rendre » pertinent. Principe téléologique, (Morin, 1991).

2- La qualité, ça se produit comment? Par des interactions, des récursivités, une recherche par explorations successives de recherche d'adéquation entre le sujet et l'action située sous forme de rationalité procédurale pour rendre « convenable », (Simon, 2004). Principe de l'invention, de la recherche du convenable.

3- La qualité, ça se produit avec qui? Par des reliances (Morin, 1999), à construire par des sujets concepteurs, constructeurs, et pilotes « responsables » entre des co-actions, des coopérations, des partages de pouvoir et de pouvoir - faire. Principe dialogique.

4- La qualité, ça se forme et se transforme comment? par l'auto - co-réflexion accompagnée, conscientisée, décadrée… (formations - accompagnements) et pas seulement par l'enseignement, l'information, ou l'application des modèles tout faits, trop souvent contreproductifs que ce soit structurellement, fonctionnellement ou humainement (Clénet, Roquet, 2005). Principe de co-action et de co-réflexion accompagnés.

5- La qualité, ça fait quoi, ça produit quoi? Ça « autorise » ; à rendre auteur pour générer des productions et produits aux formes imprévisibles (théorèmes de von Foerster sur la cybernétique de second ordre, celle qui concerne les théories de l'autonomie) les productions en propre, locales et rendues convenables au delà de l'application des modèles « tout faits »… (Clénet, 2007). Principe éthique d'autonomie et de responsabilité.

6- La qualité, ça se vit, ça peut être reconnu et légitimé comment? On peut rendre compte activement des processus qualitatifs par la modélisation systémique[9] (Le Moigne, 1990). Principe de légitimation, en montrant les cohésions internes et externes.

Dans ces acceptions de la qualité, nous sommes assez loin de ce qu'on nomme traditionnellement les « modèles » de la qualité normée, ceux de la

qualité prescrite contenue dans les référentiels de tous ordres, ou dans la méthode à appliquer plus ou moins standardisée, fermée. Autant de cadres et programmations probablement utiles et applicables aux process de fabrication industrielle, mais probablement beaucoup moins légitimes dès lors qu'elle concerne l'Homme, l'action, l'organisation et l'institution.

De la qualité prescrite à la qualité conçue

Nos travaux sur l'alternance éducative (Clénet, 2005), nous ont conduit progressivement à comprendre le fossé existant entre la qualité prescrite ou attendue et la qualité conçue. L'idée centrale étant que la qualité n'est pas réductible à des référents et/ou à des opérations pré - formés. Au début était l'action et pas seulement les cadres, les opérations ou ce qui la commande. Avec Boudon (2005) et si nous traduisons correctement son idée, il s'agit alors de ne pas confondre ce qui relève des actions conçues ou à concevoir et des opérations relevant de la seule application de modèles déjà-là. L'action Humaine de concevoir, et celle du chercheur « qualitatif » en l'occurrence, produite de manière engagée et en contextes Humains nous ramène tout simplement à l'action de rechercher, non réductible à une application, c'est-à-dire à une (ou des) opération(s), quelle qu'en soit la forme : théorie, programme, méthode. À elle seule cette idée contient les enjeux pragmatiques (faire justement et à propos), épistémiques (produire et mobiliser les savoirs légitimés), éthiques (en redonnant une valeur centrale à l'agir immédiat tout autant qu'aux rationalités déjà établies) ; autant d'enjeux pour la recherche qualitative qui tendent à réhabiliter la conception. L'action de concevoir procède de démarches exploratoires, coopératives et finalisées, reliantes et construites localement. Il devient aisé de comprendre que nous voulons distinguer ici la qualité conçue, ou à concevoir de la qualité normée. Reste à en penser la légitimation scientifique autour de reliances à actionner.

Des reliances à « actionner » à partir de trois « axiomatiques »

Premier axiome : le problème majeur de la recherche qualitative reste un problème de conception - invention et pour cela il n'est guère d'autres méthodes que celles qui contribuent à l'invention de formes « convenables »[10].

Rendre convenable : un premier « point fixe » pour concevoir la recherche qualitative[11]

Pour avancer sur ce terrain, et puisqu'il faut bien partir de quelque chose, nous poserons a priori, un point fixe de référence. Par et pour la recherche qualitative, il convient de produire des formes d'intelligibilités et intelligibles et de les rendre « convenables »; c'est-à-dire viables pour l'Homme dans la durée : méthodes, savoirs, modes d'interventions, modèles, artefacts de tous ordres. On ne peut donc penser des « critères » ou des référents pour la

légitimation scientifique sans s'interroger sur les finalités et l'usage de la recherche des « qualités » qui, dans les sciences humaines (faut-il le rappeler sans risquer le pléonasme), concerne l'Homme et ses organisations. Les propos de Paul Valéry, grand épistémologue du 19ème siècle cité en exergue, nous sont très utiles pour nous aider à poser la question majeure qui anime ce propos : si l'on admet que l'action de rechercher, les formes produites, ce que font l'action et la forme sont inséparables, comment concevoir et légitimer scientifiquement la recherche qui les concerne ? Rappelons d'une part que la qualité de ce qui contribue à rendre l'artefact « convenable » par et pour l'action humaine, n'est pas réductible à des méthodes ou opérations seulement pré - formées; et que, d'autre part, l'action de rendre convenable procède de démarches exploratoires, coopératives et finalisées, reliantes, construites localement. Cela nous conduit au second axiome.

Second axiome : provisoirement, nous soutiendrons que la conception inventive procède des reliances à établir entre trois dimensions : pragmatique, épistémique, éthique pour aider le chercheur à produire des formes qui conviennent. Nous suggérons de repenser leur scientificité à l'intérieur d'un référent tendu entre ces trois dimensions qui, reliées, autorisent les émergences plausibles (Le Moigne, www.mcxapc.org, réflexion menée dans le cadre du Programme Européen MCX, APC).

Concevoir des recherches en situations ou s'attacher à relier trois dimensions pragmatiques, épistémiques, éthiques

Cette manière reliée et conçue (ou à concevoir) de faire de la recherche mobilise simultanément trois grandes dimensions : la pragmatique, au sens du « faire[12] pour comprendre et de comprendre pour faire… », les jeux, enjeux, singularités, contextes; l'épistémique qui concerne la mobilisation de savoirs existant mais pas seulement ; il s'agit surtout de produire de nouveaux savoirs rendus intelligibles, reliables, reconnus… et « actionnables »; l'éthique enfin, au sens Varélien de la recherche de la valeur de ce qui vaut pour la pensée - action humaine. Nous considérons que pour le chercheur, ce triptyque réflexif rendu actionnable peut constituer un cadre ouvert pour concevoir des recherches qualitatives pertinentes. Cela peut éviter en particulier des dérapages que l'on peut attribuer le plus souvent au manque de liens établis entre, ou de référence à ce triptyque. La recherche ainsi conçue peut alors s'inscrire en rupture relative avec l'application faite parfois sans discernement, ni retenue, de modèles pré – formés.

La pragmatique : cette approche peut relier d'une part, le « faire pour comprendre et comprendre pour faire » (faire de facere : faire justement et à propos) et d'autre part « l'action d'énoncer et l'énonciation de l'action en

contextes », avec ses pourquoi, avec qui, comment, dans quoi, pour quelles transformations et à quelles fins …? Deux dimensions à relier à mettre en relative cohésion: la première énonce le faire; la seconde le pense et le modélise. Jointes, elles peuvent permettre de limiter les dérives (entre le dire et le faire, le dire et le penser, le modéliser - l'écrire) pour concevoir des recherches là où l'objet procède de l'interaction entre ce que font les sujets et ce qu'ils en disent, entre ce que les organisations prescrivent et ce qu'elles autorisent, entre ce que l'environnement détermine et les émergences possibles. Dans un tel cas de figure, la posture du chercheur est celle de l'engagement dans l'action, ce qui ne signifie pas qu'il travaille sur les mêmes registres que ses pairs. Son grand travail est de comprendre les cohésions, ruptures, continuités, émergences…, de les modéliser et de les soumettre à validations internes et externes.

En intégrant cette première dimension dans la recherche qualitative, on peut limiter trois grands « risques » possibles, non exclusifs les uns des autres, et souvent constatés[13] (sans nier toutefois leur fonction d'essais et d'erreurs, et donc d'apprentissage pour de jeunes chercheurs par exemple); 1- celles des recherches qui se contentent de nommer, ou de désigner l'objet, alors que « tout énoncé peut être une auberge espagnole » ; 2- celles des recherches qui observent de loin « ou vues d'avion » à vocation seulement descriptive (on recueille l'information puis on la « traite »; l'ordinateur et ses programmes apporteraient la caution scientifique); 3- En prolongement, celles parfois quasi-totalement instrumentées soit par l'outil informatique ou par un protocole hypothético-déductif quasi pré formé - fermé qui excluent d'emblée toute surprise liée à l'action et au « faire avec ». Autant de formes de pensées parfois trop réductrices, formelles, formées, calculantes ou seulement déductives. Restent enfin celles qui revendiquent une forme un peu complexifiée de la recherche qualitative, où les chercheurs sont souvent engagés, et auxquelles l'institution scientifique fait parfois le reproche d'un manque de scientificité. Pourtant, ce mouvement vers plus de contextualisation ne consiste pas pour autant à nous soumettre à la réalité ou à la demande sociale et à y apporter des réponses de premier niveau. Il peut aider à sa réflexion et à sa reformulation pour la rendre pertinente (humainement, par exemple), à la relier à des problématiques théoriques d'origines différentes, et à des principes éthiques constitutifs de la démarche. Dès lors, nous suggérons que l'enracinement traduit par et dans une pragmatique réfléchie et modélisée, apporte une première « caution » pragmatique de la valeur scientifique. L'action située, réfléchie est constitutive de l'enracinement, cela devient une première dimension de la légitimation des savoirs produits.

L'épistémique est entendue comme les savoirs produits et à légitimer pour rendre compte des phénomènes et des actions. Cela pose la question des cadres de références admis pour ce faire, tendus entre deux grands paradigmes qui, tantôt s'excluent, tantôt se confondent, tantôt s'ignorent. Nous parlons ici des sciences d'analyse et des sciences de la complexité. Mis au regard de ces cadres de références, la question des savoirs produits et de leur légitimation se pose alors: qu'est ce qui vaut ? pour qui ? pour quoi faire ? En fonction des paradigmes mobilisés, les réponses ne seront probablement pas de même nature. Autrement dit, ces interactions multiples entre des engagements humains de chercheurs, des sujets et des acteurs, des coopérations pour des démarches à construire, des contextes, un ou des phénomène(s) à étudier, ne remettent pas en cause l'autonomie et la qualité des savoirs produits. À l'inverse, ils peuvent en assurer une forte légitimation en produisant des démarches de recherches qui intègrent leurs propres débouchés sur les terrains humains et/ou socio - professionnel qui peuvent se nourrir réciproquement. La pertinence (intelligences et intelligibilités) des savoirs produits et leur réciprocité eu égard à des singularités contextuelles, organisationnelles et humaines peut, dès lors, constituer une deuxième dimension de la légitimation scientifique.

L'éthique de la recherche (Varela, 2004) comprend et intègre les deux dimensions précédentes. L'éthique, c'est rechercher la valeur de l'agir humain immédiat, situé, temporalisé, réfléchi. Là où les actions adéquates émergent des situations et ce, à l'inverse des conceptions traditionnelles où la méthode ou le modèle tendent à imposer le sens de l'action. L'éthique, c'est-à-dire ce qui mobilise l'intelligence en action pour des fins: qu'est-ce qui vaut? Pour qui? D'où ça vient? Pour quelles légitimités, quelles finalités? Pour Varela (ibid), l'éthique de l'action humaine se rapproche plus de la sagesse que de la raison. La valeur éthique de l'agir humain conscientisé, producteur de savoirs modélisés, validés, peut constituer une troisième dimension de la légitimation scientifique (en reliant sciences et consciences).

Pour le chercheur, ce triptyque réflexif actionné: enracinement, pertinence des savoirs, éthique, (pragmatique, épistémique et éthique), peut constituer un cadre ouvert pour concevoir des recherches qualitatives. Cela peut éviter en particulier des dérapages tels que ceux cités plus avant et que nous attribuons le plus souvent au manque de liens ou de consistance entre ces trois dimensions. Comme nous l'avons déjà pointé, la recherche ainsi conçue peut alors s'inscrire en rupture relative avec l'application de modèles pré - formés, en complémentarité de pratiques analytiques fondées sur l'observation de l'objet déjà conçu et l'application de quelques grands principes de

séparabilité, d'ordre ou de raison suffisante, qui mobilisent des catégories explicatives parfois pré-établies. Cela nous conduit vers un troisième axiome.

Troisième axiome : la légitimation scientifique procède de l'intégration réfléchie de l'enracinement de « l'action de rechercher », de la pertinence des « formes (artefacts) et des savoirs produits ».

La légitimation scientifique émerge des reliances établies et réfléchies entre « l'action de rechercher », la « production d'artefacts » rendus convenables et les savoirs produits

- Actionner la recherche, ou produire possiblement ce qui « convient » localement, procède de démarches situées, tâtonnantes, reliantes, temporalisées, humainement convenables. Elle se fonde sur, et elle mobilise des génies inventifs.

- Produire des artefacts (symboles, formes, méthodes, savoirs…) par la recherche ancrée, finalisée, rendus convenables au sens de Simon (2004), peut constituer une source puissante de compréhension et d'accompagnement des phénomènes humains, organisationnels, sociaux. Cette forme d'adéquation et d'utilité sociale de la recherche qualitative peut être travaillée pour être mieux reconnue.

- Ces deux dynamiques, produire et accompagner, ne sont pas incompatibles avec la troisième plus intentionnelle qui nous concerne précisément dans le cadre de ce colloque: produire un modèle provisoire mais complexe, de légitimation scientifique de la recherche qualitative.

Mais les trois dimensions pragmatiques, épistémiques, éthiques, et les approches intégratrices qu'elles suggèrent, induisent d'elles-mêmes au moins deux autres discussions complémentaires. D'abord, celle qui concerne les distinctions opérées entre recherches fondamentales et recherches finalisées qui deviennent ainsi, à notre sens, moins opportunes; ensuite celle qui a trait à des approches de la recherche disciplinaires, distinctes, souvent monoréférencées théoriquement et dont les méthodes s'imposent parfois à l'objet.

La première distinction opérée habituellement entre recherche fondamentale et recherche appliquée tient assez difficilement dans une recherche qualitative ainsi conçue. En effet, en partant des points de vue déjà énoncés plus haut, il ne peut y avoir de césure complète entre ces deux « recherches ». Prenons quelques exemples; les phénomènes émergents dans les systèmes d'éducation et de formation actuels: modes de professionnalisations, nouveaux contextes et outils d'enseignements - apprentissages, alternances éducatives, formations par l'expérience…, ne peuvent être lus et compris que dans l'interaction à établir entre un phénomène

vécu et à concevoir (rendu lisible et compréhensible par des sujets - acteurs), observé in situ de manière engagée, et des cadres de références théoriques et fondamentaux qu'il convient de forger tout en les faisant évoluer. On ne peut lire les problèmes émergents et par définition non connus, seulement avec les cadres théoriques voire épistémologiques « déjà-là ».

La seconde distinction concerne les approches disciplinaires distinctes et leurs méthodes spécifiques. Dans le domaine des sciences de l'éducation en particulier, l'approche mono disciplinaire devient difficile à tenir dès lors que nous travaillons par exemple sur des conditions d'émergences de l'innovation et de l'invention du « convenable » pour l'Homme et l'organisation de formation. Il convient d'admettre aujourd'hui que les grands secteurs de l'innovation scientifique et sociale se produisent et se comprennent à l'aune d'intersections de plusieurs espaces disciplinaires voire d'approches interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Les sciences de l'éducation et de la formation telles que nous les concevons, n'échappent pas à ces formes d'interactions et de coopérations qui ne concernent pas seulement des enjeux pour « la science » en elle-même, mais aussi des enjeux pour la constitution même et les regards portés sur la construction des « objets de sciences ».

Prenons un premier exemple, l'association des sciences de l'autonomie (du vivant et de ses apprentissages), des sciences de la conception (de l'action de concevoir), voire de l'organisation et des sciences et technologies de l'information, peut incontestablement ouvrir le champ à de nouveaux « systèmes d'apprentissages interactifs ». On peut percevoir dans ce cas tout l'intérêt de partir des phénomènes situés, de travailler des conceptions théoriques en reliance et à partir de plusieurs disciplines, voire davantage en modélisant les phénomènes conçus.

Second exemple; si nous abordons la constitution d'objets d'actions - recherches avec des référents disciplinaires différenciés (sociologie, sciences du langage, …, de la complexité), dans des finalités, des espaces et des temporalités élargis, les regards portés sur l'objet se complexifient; l'objet de recherche constitué s'en trouve transformé, d'autant plus que les acteurs « sociaux » sont associés à ces processus de construction.

Ainsi, en s'ouvrant à des qualités différentes reliées: humaines, temporelles, organisationnelles, phénoménologiques, la recherche qualitative en sciences de l'éducation peut ainsi être conçue comme un espace intégré et intégrateur d'activités en reliance des Hommes et de leurs apprentissages, des organisations et de leurs concepteurs, des phénomènes et de leurs spécificités, qu'ils souhaitent comprendre et modéliser.

En conclusion : pour une recherche qualitative conçue, c'est-à-dire rendue convenable humainement

La recherche et ses méthodes vivent un moment d'interrogations et de transformations importantes. Cela n'est pas sans interroger son statut, ses niveaux d'intervention, ses champs, ses modalités, et les spécificités qui en résultent. La « thèse » seulement ébauchée dans ce texte consiste à soutenir l'idée majeure que la qualité tiendrait dans les reliances à actionner entre pragmatique, théorique et éthique. S'il est largement admis aujourd'hui que la recherche qualitative peut s'imposer comme une source puissante d'accompagnement des phénomènes sociaux, elle ne peut être développée hors contextes: Hommes, organisations, environnement. En jouant ce rôle, la recherche qualitative en sciences de l'éducation et de la formation peut rester fortement connectée aux processus et aux événements humains, aux faits (qui rappelons-le, avant d'être des « faits », doivent avoir été faits, c'est-à-dire produits par des Hommes). Ainsi, elle reste en prise avec les problématiques qui traversent les organisations socio - professionnelles et aux phénomènes qui les accompagnent. Autrement dit, en sciences humaines, les champs de savoirs ne peuvent être développés totalement hors contextes et hors sujets; ce qui, d'une part, appelle une méthodologie conçue, c'est-à-dire rendue convenable et adaptée aux enjeux et questions concernant les « qualités ». D'autre part, cela demande d'autant des recherches et des réflexions épistémologiques fondamentales. Aussi, on ne peut aussi facilement distinguer, comme on le prétend parfois, les recherches à finalités « sociales » et les recherches « fondamentales ».

On ne peut tenir ces quelques dimensions pour négligeables, même au nom d'une certaine forme de scientificité, qui consiste parfois à réduire des démarches de recherches à des niveaux d'artificialités et d'homogénéités exacerbés, à des rationalités seulement programmatiques ou calculantes, voire aussi à l'application de standards ou à des modèles « tout faits ». Autant de démarches tantôt trop simples ou trop compliquées, dont la portée ne peut être suffisamment légitimée socialement et humainement mais qui, pourtant, font parfois force de loi, académiquement, institutionnellement, scientifiquement. Dans les sciences humaines, les recherches qualitatives sont tenues d'assurer leurs légitimités scientifiques en tenant compte et en direction des singularités humaines et des phénomènes associés, de leurs contingences, de leurs temporalités multiples, organisationnelles, politiques et sociales, mais aussi en fonction des sujets - acteurs concernés, engagés parfois dans la recherche. Sans en être garant à tout coup, actionner et relier dans une même dynamique: la pragmatique (les faire), l'épistémique (les savoirs) et l'éthique (les valeurs

finalisées des faire et des savoirs actionnés), peut largement contribuer à une genèse des possibles par la construction – compréhension – modélisation du convenable. Autant de fondements et de repères plausibles pour établir, sans exclusivité et de manière ouverte, une légitimation scientifique des recherches qui concernent l'Homme et l'organisation. Chaque sujet, chaque objet, chaque expérience possède invariablement les propriétés de « l'actuel » et du « potentiel » (Lupasco, 1986), la qualité réside probablement autant dans le second que dans le premier.

Notes

[1] Ce texte est le produit de la communication orale effectuée dans le cadre du premier colloque international francophone sur les méthodes qualitatives à Montpellier - Béziers le 28 juin 2006.

[2] On peut voir à cet égard le dossier publié par le CNRS sous le titre : « *Construire une politique scientifique* » dans son projet d'établissement, (février 2002). http://www.cnrs.fr/Stratégie/DocPDF/projetetab.pdf

[3] La modélisation systémique se propose de rendre compte des processus reliant : les comment, les pourquoi, où, avec qui, à quelles fins ? Il s'agit de produire des modèles finalisés et dynamiques de compréhension des processus qui valent en situations spécifiques et qui peuvent être retrouvés de manière similaire dans d'autres situations.

[4] Pour modéliser les phénomènes complexes, nous tentons d'avancer après P. Valéry (1979), l'idée d'implexe. Dans un phénomène complexe, on peut repérer des processus ou des formes « vivantes », des unités de significations et de variables dynamiques qui rendent compte de processus majeurs concernant un phénomène.

[5] La rationalité substantive est celle où on pense et on fait comme si les éléments compris ou donnés en amont étaient suffisants pour comprendre et générer les formes attendues.

[6] Phénomènes aux dynamiques non linéaires. Deux critères majeurs caractérisent les processus émergents , point de vue dans lequel nous inscrivons la formation (au sens large de la production de formes). 1- Un niveau de complexification inattendu (un enrichissement, un ordre supérieur) ; la complexité émerge à l'occasion d'un événement ou d'une règle simple sans que cet accroissement, ce « saut qualitatif » puisse être totalement compris *versus* expliqué ; 2- La complexification émerge à partir d'unités élémentaires intégrées en propre dans des temporalités propres, par un (des) sujet(s) (ou une organisation) pour produire provisoirement une (des) forme(s), un ou des phénomènes singuliers.

[7] Ne confondons pas dans un même objet la qualité prescrite donnée et la qualité conçue, construite, conduite. Les continuités entre les deux modèles ne sont en rien assurées, bien au contraire.

[8] À titre d'exemple, l'engagement a été décrit comme le processus majeur d'actions partenariales à construire; ainsi le partenariat peut-il être mis en recherche en tant

qu'objet fini à décrire ou en tant qu'objet à concevoir dans ses dynamiques propres situées, temporalisées (Clénet, 2006).

[9] On dira que c'est une conception opérationnelle et intellectuelle personnalisée, finalisée et interactive d'actions, de fonctions, d'organisations… construites par un SUJET, à propos d'un OBJET, dans le cadre d'un PROJET, donc d'un TRAJET personnel et/ou collectif, dans une situation où le(s) sujet(s) est (sont) engagé(s) activement, c'est-à-dire un environnement. A fins de…, (par exemple) :

- augmenter les possibles en matière d'actions personnelles, professionnelles,
- développer un niveau de conscience plus aigu, de soi, des objets, des savoirs, des organisations,
- augmenter les possibles en matière d'actions, de transformations, et d'interactions sujets - objets - environnement,
- évaluer, (rechercher et comprendre les valeurs…) des actions et des fonctions développées, questions de légitimités : pragmatiques, théoriques, éthiques … ,

[10] Au sens de la théorie du satisficing de H.-A. Simon, re-éd. 2004, sciences des systèmes, sciences de l'artificiel. Pour l'auteur, satisficing ne signifie pas « satisfaisant » au sens idéal, mais contient l'idée de « solution acceptable », comprise et qui convient à... , seule forme à rester viable dans la durée.

[11] Le fondement de notre approche consiste à poser la « qualité » comme un « construit » ; c'est une notion complexe où s'entremêlent ce qui « convient » à… parfois dans des sens variés, et qui rend compte de la valeur de quelque « chose » par une manière d'être et de faire « sensible », et pas forcément mesurable. Certes, on peut tenter d'objectiver la « qualité » et la formaliser ; mais il convient alors de distinguer la qualité décrite, formelle (qui devient prescrite parfois) et la qualité perçue, conçue et construite en comprenant que le rapport de la première à la seconde n'est pas nécessairement causaliste.

[11] On peut voir à cet égard le dossier publié par le CNRS sous le titre: « Construire une politique scientifique » dans son projet d'établissement, (de février 2002). http://www.cnrs.fr/Stratégie/DocPDF/projetetab.pdf

[12] Facere: sa racine indo-européenne contient la double idée « justement » et « à propos ».

[13] Nous prenons en exemple ici les recherches conduite par des apprentis-chercheurs (parfois conformément au modèle enseigné) en M1, M2 de master recherche, et en thèse, le cas présenté plus haut relève de ces constats.

Références

Boudon, P. (2005). Faire et faire faire. Dans J. Clénet, D. Poisson (Éds), Complexité de la formation et formation à la complexité, (pp. 101-107). Paris: l'Harmattan.

Clénet, J. (2004). L'ingénierie en formation(s), appliquer et/ou concevoir? *Revue Education Permanente, où en est l'ingénierie de formation? 157*, 63-76.

Clénet, J., & Poisson, D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité.* Paris: l'Harmattan.

Clénet, J., & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance, modélisation d'une expérience régionale. *Revue Education Permanente*, *163*, 43-58.

Comprendre les conceptions et accompagner les instances socio-professionnelles, (2007). Lille: C2RP, Préfecture et Région Nord Pas-de-Calais.

Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.

Les formations-accompagnements, pour développer la qualité de l'alternance, (2005). Lille: C2RP, Préfecture et Région Nord Pas-de-Calais.

Lupasco, S. (1986). *L'homme et ses trois éthiques*. Paris: Rocher.

Morin, E. (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.

Morin, E. (1999). *Le défi du XXIe siècle, relier les connaissances*. Paris: Seuil.

Valéry, P. (1979). Cahiers. Paris: Gallimard, collection Pléiade.

Varela, F. (2004). Quel savoir pour l'éthique? Paris, la Découverte.

Simon, H.A. (2004). Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel. Paris: Folio, essais.

Jean Clenet *fait des recherches qui sont conduites dans le cadre du programme: « Conception des systèmes de formation et de l'alternance éducative » du laboratoire Trigone. Ce programme fédère une équipe interdisciplinaire (éducation, sociologie, information-communication, langage…) et interuniversitaire (Lille 1, Lille 3, Nantes) de 12 Enseignants-chercheurs et 15 docteurs et doctorants. Il est orienté vers la production de référents théoriques multi et trans disciplinaires (théorisations, modélisations), utiles à la conception des systèmes de formation et de l'alternance éducative en particulier et aux processus de professionnalisation. Méthodologiquement, nous le situons dans une approche qualitative compréhensive, complexe, pour comprendre, décrire et modéliser :*

- *des expériences personnelles, professionnelles et sociales (processus de professionnalisation…) dans le champ de la formation des adultes notamment.*
- *des conceptions d'organisations de formations aux micro-méso-macro niveaux de l'organisation (ingénieries de la formation et de l'alternance éducative).*
- *Des formes d'interventions auprès des instances politiques et éducatives : formations - accompagnements des institutions professionnelles et politiques.*

Ces travaux s'inscrivent dans le cadre des « épistémologies » fondamentales : sciences de l'autonomie, de l'artificiel et de la conception, et l'éthique de la formation ; approches complexes de phénomènes éducatifs en émergence.

Analyse qualitative du rapport du chercheur à son objet, le handicap : Le chercheur impliqué dans une situation de handicap et travaillant sur le handicap, est-il un chercheur handicapé ?

Chantal Lavigne, Ph.D.
Université Paris 10-Nanterre

Résumé
Lors d'une observation participante, l'auteur analyse son implication maximale : son thème d'investigation est « la parentalité Parent Entendant/Enfant Sourd » et elle est, elle-même, mère entendante d'un enfant sourd ; sa position singulière redéfinissant les clivages classiques : expert/profane, objectif/subjectif, observateur/objet observé, rationalité explicative/témoignage de l'expérience vécue. En regard de la thématique de la séparation/rencontre telle qu'elle apparaît dans la méthodologie de recherche et dans le champ du handicap, elle analyse les réactions du milieu de la recherche par rapport à sa situation de « l'entre-deux » (interdiction vs incitation à faire de la recherche sur la parentalité en situation de handicap), de même que ses propres réponses (résistance ou accord) à ces réactions ; ces interactions faisant partie intégrante de son objet de recherche. Elle pose la question du rapport entre l'implication du chercheur, sa neutralité et son engagement militant dans le cadre de la recherche en sciences humaines et sociales.
Mots clés
RECHERCHE ; IMPLICATION ; ENGAGEMENT ; HANDICAP ; SURDITÉ.

Le contexte théorique

La thématique de la séparation/rencontre avec l'autre situé dans un rapport de distance ou de proximité, dans le registre de la différence ou de l'identique, traverse le champ de la recherche en sciences humaines et sociales ; elle se retrouve également dans les recherches appliquées au champ du handicap (surdité).

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

La thématique de la séparation/rencontre dans les sciences humaines et sociales

La tradition méthodologique classique de la séparation chercheur/objet

Concernant le rapport du chercheur à son objet, les propos des auteurs oscillent entre d'un côté, la nécessité de distanciation (posture de séparation : extériorité, rupture) et d'un autre côté, la nécessité de proximité (posture de rencontre : implication, immersion) entre l'observateur et l'objet observé. La première posture classique s'inscrit dans une tradition académique lointaine (Durkheim, 1895) alors que la deuxième est plus récente (Devereux, 1980, Favret-Saada, 1977). Le chercheur se trouve ainsi pris entre la tradition qui veut qu'il s'efface devant ses résultats et le désir ou le besoin de prendre ses responsabilités et/ou d'affirmer sa part de subjectivité (Feldman, 2002). Aujourd'hui encore, bien qu'un courant social pousse à la réapparition du « je » dont on se méfie tant en science, un discours dominant positiviste, notamment dans le champ de la « psychologie scientifique » universitaire française, opère un rapport d'exclusion et de hiérarchisation entre la « connaissance » scientifique dite objective et la « croyance » populaire, le sens commun considérés comme étant imprégnés de subjectivité (rapport inégalitaire retrouvé entre le quantitatif et le qualitatif). Une opposition est aussi réalisée entre le discours de l'observateur relevant de la rationalité explicative (« le vrai ») et le témoignage du sujet observé situé dans un rapport émotionnel à son expérience et à sa narration (la reconstruction « erronée » de la réalité). La « vérité » du sujet observé qui n'existe qu'à l'aune du discours expert est révélée par l'interprétation scientifique seule détentrice « du » sens : l'expert connaissant mieux le sujet observé que celui-ci ne se connaît lui-même. Cependant, par ailleurs, des recherches dans les domaines de la sociologie et de la psychologie analysant la circulation des savoirs experts et profanes dans leurs échanges et leurs emprunts réciproques remettent en cause la « différence radicale » censée séparer la pensée savante et « celle qui ne l'est pas » (Dumont, 1985 ; Herzlich, 1986 ; Lavigne, 1996, 2004a).

La séparation du pur et de l'impur en ethnologie

Dans le cadre d'une analyse ethnologique, les « rites de séparation » entre le pur et l'impur garantissent la protection symbolique de l'ordre moral et social de toute structure sociale. À ce propos, M. Douglas (1971) montre que lorsqu'une espèce, un individu bizarre n'entre pas dans les catégories définies (appartenance à deux mondes, situation de l'entre-deux), les humains réagissent alors en l'évitant d'une façon ou d'une autre. Cette réaction devant un phénomène, un comportement ambiguë, exprime l'attitude que toute chose doit être normalement conforme aux principes de séparation qui régissent

l'univers. Ces principes (systèmes de distinctions ou de classifications) garantissent la forme ordonnée et établie de toute structure menacée par la « souillure » (mélange anormal, mauvais, informe) qui fait désordre et constitue un danger. Toutefois, il s'avère que parfois le mélange anormal, la situation d'ambiguïté et d'anomalie, l'état de non-séparation entre des catégories distinctes, sont associés au pouvoir bénéfique de la création. Ainsi en est-il, chez les Lele (Congo), du pangolin fourmilier mammifère qui contredit toutes les catégories animales courantes : il a des écailles comme les poissons, mais il grimpe sur les arbres. La femelle ressemble à une lézarde pondeuse d'œufs, mais elle allaite ses petits. Situé dans des catégories ambiguës et mal définies, le pangolin est insituable et non clairement identifiable ; il est tantôt redouté (on risque la mort en s'en approchant), tantôt convoité (il ne peut être mangé que par les initiés à qui il confère, dans certaines circonstances, le pouvoir de fertilité).

Du « rite de séparation » à l'injonction de séparation chercheur/objet

Mettant en regard ces deux domaines d'analyse, la séparation rituelle pur / impur peut être transposée à la séparation (objectivité / subjectivité, extériorité / implication, distanciation / proximité, expert / profane, savant / populaire, connaissance / croyance …) opérée dans la tradition scientifique. Elle rappelle les avertissements qui sont donnés par les tenants de la rigueur scientifique en sciences humaines et sociales, soucieux de faire de la science pure et dure, contre les dangers de l'implication du chercheur. Sont évoqués les risques, pour le chercheur, d'être absorbé, happé, séduit dans et par son objet de recherche, lors de son implication ou de son immersion. Cette rupture classique renvoie encore aux mises en garde contre les menaces de la subjectivité débordant sur et polluant la sphère de l'observation objective. Elle évoque les dangers de la force incontrôlée des affects qui envahissent l'intellectuel, de la fluctuation des frontières entre le désir irraisonné, incontrôlé (sauvagerie libidinale) et la pensée raisonnable, maîtrisée (Lavigne, 2004b) ; ce clivage entre passion et raison ramenant à la peur de l'effondrement des frontières cartésiennes entre le corps et l'âme. Par ailleurs, la notion anthropologique de souillure ou de pollution (mélange de deux classes normalement distinctes) considérée dans sa potentialité créatrice et sa positivité, rappelle la posture méthodologique inverse -non plus de séparation, mais de rencontre- qui considère l'aspect nécessaire et dynamisant de l'implication du chercheur et de l'utilisation de la subjectivité (donnée fondamentale de l'expérience de la recherche) comme levier et instrument de connaissance.

La posture d'extériorité du chercheur par rapport à son objet, le handicap

Concernant la recherche sur le handicap, la posture d'extériorité est la norme. Dans le contexte français, les chercheurs *parlant sur* le handicap sont, en règle générale, situés dans un rapport de séparation et de distanciation, de différence d'avec l'objet étudié. Les personnes handicapées, dans l'écrasante majorité des cas, sont évoquées, observées, décrites, de même que leurs proches, par des experts non-handicapés. En outre, le plus fréquemment, ces experts valides observent les personnes impliquées personnellement ou à titre familial dans une situation de handicap à l'aide de grilles d'observation relevant des champs médico-psychologiques ; ces observations étant réalisées dans des contextes de pratiques institutionnelles rééducatives ou thérapeutiques. Par ailleurs, même s'il est connu que des chercheurs travaillant dans le champ du handicap sont impliqués à un niveau familial dans une situation de handicap (enfant, parent, frère ou sœur de personne handicapée), ceux-ci n'en font pas publiquement mention. Ils ne révèlent pas officiellement leur implication et n'élaborent pas explicitement leur expérience personnelle et ses effets sur leur parcours intellectuel, de même qu'ils n'utilisent pas leur expérience en tant que donnée de recherche, contrairement à Murphy (1990), anthropologue américain qui a analysé l'affection des relations sociales dont il a été l'objet à la suite de sa paralysie progressive.

Un chercheur entendant à la rencontre des sourds

C'est en rompant avec la tradition de méfiance à l'égard de la subjectivité du chercheur et de son implication, et en adoptant une posture de proximité que Mottez (1981), sociologue entendant, a travaillé sur et dans la communauté sourde (apprentissage de la Langue des Signes Française, immersion dans la culture sourde pour enquêter in situ, de l'intérieur). Se livrant à « la passion d'un espace personnalisé par une solidarité entre lui et les sourds », il s'est offert de comprendre l'objet par le fait de l'avoir subjectivé (Dulong, 1999). Se faisant porte-parole des sourds en tant que minorité linguistique et culturelle (singularité et richesse, fierté et vitalité caractérisant la communauté sourde), Mottez a dénoncé la violence du pouvoir dominant entendant à l'encontre des sourds : sont déplorées la médicalisation de la surdité réduite à une perte de décibels à restaurer, les tentatives d'éradication de la culture et de l'identité sourdes, la méconnaissance, la dépréciation et l'interdiction historique de la langue des signes, de même que la méfiance encore actuelle à son égard ; celle-ci étant accusée d'entraver l'apprentissage du français, notamment oral. Il s'est insurgé contre le pouvoir que se sont octroyé les entendants de nommer les sourds dans leur « diminution et leurs souffrances présumées ». De même, il déplore la bonne intention des entendants à vouloir soulager cette souffrance et

réparer les sourds qui ne se retrouvent pas dans la définition de déficients auditifs. Revendiquant le statut de chercheur engagé et militant dans la lutte pour les sourds et la LSF, rompant avec une conception académique répugnant à un tel engagement, Mottez s'est heurté, dans le contexte français, à de vives critiques de la part des tenants du scientisme évoquant le devoir d'extériorité objective et de séparation entre le chercheur et son objet.

La thématique de la séparation/rencontre dans le champ de la surdité

Discours expert sur la parentatité Parent Entendant/Enfant Sourd : « l'évidence » d'une séparation tragique

La relation entre les parents entendants et leurs enfants sourds (90 à 95% des sourds, selon les textes, sont issus de parents entendants) a été abondamment décrite par la littérature experte française traitant de la surdité ; principalement par des experts appartenant au champ médico-psychologique qui est largement imprégné de psychanalyse. L'analyse de cette littérature (Lavigne, 2004a) a mis en évidence une représentation dominante particulièrement marquée de cette parentalité, mettant en avant la « dramatique » séparation « naturelle », « normale », « logique » entre parents et enfants. Décrite comme étant spécifique (« pas comme les autres »), cette parentalité est présentée comme relevant de la destructuration, du malheur (parentalité « en souffrance », « catastrophée », « mise à mal », « handicapée », « défaillante »…) et définie comme une sous-parentalité, voire une non-parentalité. Elle est associée à la frustration, à la souffrance-violence, au rejet, à la honte et à la culpabilité des parents (désir de mort de l'enfant sourd image du chaos, de la mort, de l'animalité, de la faute, de l'inceste). La représentation de cette parentalité est structurée, figée autour de « la blessure narcissique », tout particulièrement celle de la mère présentée comme étant la plus affectée, la plus souffrante, la plus menaçante et décrite dans la surprotection morbide versus le rejet de l'enfant. Ces sentiments négatifs sont dits être le plus souvent indicibles, inavouables et inconscients, de même qu'ils sont qualifiés d'inévitables, d'incommensurables, d'irréparables et d'interminables lors du « long chemin de croix des parents d'enfants sourds » (Virole, 1996). Sont généralement évoqués les mécanismes défensifs parentaux « obligés » tels : dépression, régression, déni de la différence et de la souffrance de l'enfant sourd, ou au contraire, idéalisation de sa différence, formations réactionnelles et contre-investissements des pulsions agressives ou d'angoisse (acharnement rééducatif, désir de normalisation et de réparation de l'enfant : il parlera et il entendra !). L'enfant sourd est ainsi représenté comme une souffrance, un échec pour ses parents durant toute leur vie : c'est bien au-delà de la période de diagnostic que « le traumatisme d'avoir un enfant sourd » est dit marquer négativement la

relation parent/enfant, l'identité des parents et des enfants, dans leur destin biologique. Dans ce contexte postulant l'impossible acceptation de l'enfant sourd par ses parents entendants (deuil impossible ou imparfait), ainsi que les ruptures communicatives opérant aux niveaux psychologique, linguistique et culturel, l'enfant sourd « chaînon manquant » est associé à la coupure de la filiation, à l'impossible transmission parentale, aux ruptures transgénérationnelle et identificatoire (enfant « trop différent », « étranger à ses parents » qui ne peuvent se reconnaître et s'identifier à lui et inversement). Le thème de cette séparation « pathétique » source de conflits entre parent et enfant fonctionne en regard du thème de la séparation entre les entendants et les sourds. La littérature experte qui s'est tout particulièrement intéressée à ce qui sépare les sourds et les entendants, opère un marquage de différences antagonistes naturelles et radicales entre les uns et les autres : spécificité de la sensorialité sourde, impossible rencontre entre les pensées sourde et entendante, conflits entre les cultures et les identités respectives, de même qu'entre le français et la langue des signes. Dans ce contexte, les parents sont présentés dans des rapports naturellement problématiques avec les sourds (évitement et conflits avec les sourds) et avec leur langue (répulsion, difficultés d'apprentissage et rapport d'incompétence à la LSF). Cette langue est présentée comme définitivement « étrangère », « artificielle », « impossible » car « trop différente » du français (différences radicales, de nature) et, en outre, « inacceptable » car *signant* la surdité de l'enfant « inacceptable » pour les parents entendants.

Discours expert sur les rapports Professionnels/Parents, séparation et marquage de différences

Les représentations expertes de la parentalité Parent Entendant/Enfant Sourd (malheureux et mauvais parents) orientent les pratiques professionnelles relatives aux « prises en charge » de l'enfant et des parents. Conjointement à la (ré)éducation de l'enfant et à son soutien psychologique (lui faire accepter son handicap, palier le manque parental par une relation professionnelle privilégiée, le « dégager » et le « protéger » de la dépression-souffrance-violence parentale), les professionnels ont le rôle d'aider les parents. La « guidance » et l' « éducation » parentale, l'« accompagnement familial », le « soutien psychologique » visent principalement, et « autant qu'il se peut », une action thérapeutique « contenante » et « réparatrice » des parents, surtout de la mère représentée comme « blessée et traumatisée à vie » (une action professionnelle située au niveau de la communication parent/enfant étant laissée au deuxième plan) (1). Les professionnels ont pour tâche d'atténuer la souffrance parentale par un travail d'écoute, d'aider les parents, dans de « rares cas », à atteindre le stade de la « relative acceptation » (parents décrits dans des illusions

réparatrices, dans un bonheur limité, apparent, faux et suspect), de réparer voire d'instaurer, dans la mesure du possible, la parentalité. L'image des parents « normaux », « naturels » dépassés par leur souffrance, démunis et incapables, dangereux pour l'enfant et « obstacles » à sa prise en charge professionnelle, contraste avec celle des parents « travaillés et gagnés » par les professionnels, « transformés » en acteurs « autorisant » la réussite de la relation professionnel/enfant (cette relation « de qualité », « riche », « à hauteur », « naturelle et heureuse » venant compenser la « rupture », la « pauvreté et le pathétique » de la relation parent/enfant). Dans ce contexte, les parents sont donc situés principalement comme objets d'observation et d'intervention professionnelles, cela pour leur bien et celui de l'enfant. Ils ne sont pas présentés comme ayant un savoir faire, une expérience communicationnelle avec leur enfant dont ils pourraient faire bénéficier les professionnels. La figure du *parent inexpérimenté*, dans l'incapacité et l'ignorance, n'ayant rien à donner, mais tout à recevoir (apprenant tout des professionnels, mais n'ayant rien à leur apprendre) n'est pas sans rappeler la figure traditionnelle du bon malade, du bon assisté. En effet, les parents sont dépeints dans la régression (métaphores associées à l'enfance, l'immaturité, l'impuissance, la maladie), la dépendance par rapport aux professionnels (« notre parent »), la subjectivité et la passion l'emportant sur la raison, l'incontrôle –passage à l'acte- l'emportant sur la maîtrise. Outre leur dangerosité pour l'enfant, les parents sont encore décrits dangereux pour les professionnels : ils sont agressifs, exigeants, revendicatifs à l'égard des professionnels sur lesquels ils « détournent, reportent, déplaçent… » les sentiments négatifs (ressentiment, frustration, colère, haine, rejet, désir de mort) éprouvés à l'encontre de l'enfant ; ils sont aussi situés dans la malignité (parents montant les professionnels les uns contre les autres). Cette représentation reposant sur la logique dominante suivante : être parent d'enfant sourd égale souffrance, souffrance égale empêchement de penser, souffrance égale violence (Lavigne, 2006b). C'est donc, en regard de l'image des « parents à aider » (à soulager, à réparer, à transformer et à contrôler) que figure l'image des « professionnels aidants » qui, en contraste, sont, de façon générale, situés dans la connaissance, la compétence, la maîtrise et le contrôle. Les professionnels experts sont ainsi présentés dans un statut de différence et une posture de distanciation par rapport aux sujets « objets » de leurs prise en charge (les parents, de même que les enfants, décrits comme étant intrinsèquement souffrants) (2). C'est beaucoup plus rarement que les professionnels sont décrits eux-mêmes souffrants, éprouvant des difficultés psychologiques et relationnelles avec les enfants et leurs familles perçus comme une menace : malaise, peur « d'être envahis, de se faire avoir, prendre, posséder, bouffer, pomper, absorber, happer, séduire, manipuler… » par les

enfants et leurs parents, recours à des stratégies professionnelles afin de se protéger, se distancier en posant limites et frontières entre soi et eux (Lavigne, 2004a). De même, fort rare est l'image du professionnel « traumatisé » par les enfants sourds et leurs parents qui suscitent chez celui-ci fantasmes et angoisses pouvant accentuer certains modes de défenses s'exprimant par la violence à l'encontre des enfants et des parents (Bernard, 1995)

Le décalage-séparation entre les discours experts et parentaux sur la parentalité Parent Entendant/Enfant Sourd

Alors que la parentalité en question a été tout particulièrement décrite par les spécialistes de la surdité (parents parlés par les experts les observant dans des contextes rééducatifs et thérapeutiques), rares sont les recherches ayant donné la parole aux parents ; ceux-ci parlant d'eux-mêmes, de leurs enfants, des sourds, des professionnels, hors d'un contexte institutionnel, dans l'ordinaire du quotidien. Lors d'une enquête psycho-sociologique de type qualitatif (Lavigne, 2004c, 2006a, 2006b), l'analyse de discours parentaux (recueillis par entretiens de recherches semi-directifs réalisés auprès de 12 mères et de 2 pères ayant choisi une éducation bilingue précoce pour leurs enfants sourds profonds), rend compte d'une représentation positive contrastant avec la représentation experte d'une dysparentalité tragique. Les parents relatent l'évolution de leur représentation de la surdité (de leurs enfants, des sourds, de la LSF) et des stratégies adaptatives et communicatives déployées (juxtaposition, alternance, articulation du français et de la LSF, bricolage et mélange linguistique, astuces et inventions communicatives diverses) (3). Ils mettent en avant l'évolution qui part du vécu « catastrophique », lié à la découverte de la surdité, pour se poursuivre dans l'acceptation de ses caractéristiques (passage de la vision de l'enfant handicapé diminué et dans la souffrance, à celle de l'enfant sourd dans sa spécificité) et dans la reconnaissance de l'enrichissement personnel que leur ont apporté leurs enfants et les sourds. Si au temps de l'entretien, ils parlent de leur parentalité en termes de difficultés et de souffrances, celles-ci sont généralement reléguées dans le passé (ils disent, actuellement, gérer sereinement le fait d'avoir un enfant sourd). Ou encore, ces difficultés et souffrances sont davantage attribuées au contexte qu'aux caractéristiques inhérentes à la surdité. Elles sont désignées comme étant essentiellement matérielles et organisationnelles : difficultés de concilier la vie familiale et professionnelle avec le choix d'une éducation bilingue vue la rareté des institutions offrant cette éducation –déménagements, changements professionnels pour permettre le rapprochement vers une structure adéquate, arrêt de travail ou temps partiel d'un conjoint car nécessité de plus de temps, d'énergie (disponibilité) pour élever un enfant sourd, d'où des difficultés économiques…). Sont aussi évoquées les souffrances et

difficultés occasionnées par les représentations négatives de la surdité (dévalorisation des sourds et de leur langue -image du sourd-dingue, sourd débile-, méconnaissance de la surdité par des entendants ayant un pouvoir de décision sur le traitement social et l'éducation des sourds : l' « aide entendante » apportée aux sourds n'étant pas toujours jugée la plus appropriée. Malgré ces « difficultés réelles » rencontrées, les parents se présentent comme vivant une parentalité à part entière, tout à fait satisfaisante et gratifiante. Insistant sur la rencontre avec leurs enfants, les sourds, la LSF, ils déclarent communiquer pleinement, avoir une « vraie communication, … normale mais différente » ; souvent même, avoir un lien privilégié avec leur enfant pour lesquels ils disent éprouver des sentiments de fierté et d'admiration face à ses possibilités d'adaptation et de compensation, son courage. Ce discours sur leurs enfants et sur leur parentalité étant intriqué avec le discours sur les sourds : c'est « parce qu'ils ont rencontré des sourds » avec lesquels ils ont eu diverses expériences et « grâce à la LSF » qu'ils ont apprise avec plus ou moins de difficultés et qu'ils pratiquent « plus ou moins » ou « plus ou moins bien », qu'ils peuvent, disent-ils, avoir cette représentation de leurs enfants, de leur parentalité et des sourds. Ils présentent l'éducation bilingue et biculturelle comme déterminante, nécessaire dans leur acceptation de la surdité. Il apparaît donc un décalage entre un discours expert portant sur une parentalité observée et un discours parental portant sur une parentalité vécue. Le premier qui marque et fige les parents et leurs enfants dans un rapport de séparation, de rupture et de conflit, qui insiste sur les souffrances psychologiques, relationnelles structurelles à cette parentalité, repose principalement sur des observations réalisées par des cliniciens relevant du champ médico-psychologique dont la matière et l'objet sont les difficultés et la souffrance humaine. Cette représentation dysphorique et disqualifiante de la parentalité en question et les pratiques professionnelles qu'elle oriente faisant même violence aux parents. En effet, d'un côté ceux-ci déclarent des rapports de rencontre avec certains professionnels (sourds et entendants) oeuvrant dans le bilinguisme et avec lesquels, en partenariat, ils ont le sentiment de donner à leur enfant une bonne éducation lui permettant d'actualiser ses potentialités dans le respect de son identité sourde. Mais en contrepartie, ils déplorent une grande séparation, une rupture de communication avec d'autres professionnels perçus comme nuisant aux enfants et à eux-mêmes. Avec ces derniers, les parents déplorent avoir des rapports conflictuels associés à des stratégies parentales défensives et de protection de l'enfant. Ces « mauvais professionnels ne supportant pas et n'acceptant pas la surdité » (violence d'une focalisation sur l'oral, d'une psychologisation et médicalisation excessives de la surdité, préjugés à l'encontre de la LSF) sont décrits dans des rapports d'emprise, de

domination, de jouissance de l'autre (enfant, parent) perçu et voulu obligatoirement souffrant : « si tu souffres, tu m'appartiens ».

Aspects méthodologiques

Une situation de l'entre-deux : naissance d'une problématique

Lors de mon itinéraire professionnel, ayant travaillé sur plusieurs « objets » de recherche (les représentations sociales de la folie, du handicap, du sida, de la sexualité), il ne m'a jamais été demandé de révéler mon rapport (type d'implication) à ces objets. Je n'ai pas eu à préciser la présence ou l'absence d'un malade mental, d'un déviant, d'un fou dans ma famille, ni à informer de ma sérologie relative au HIV (positive ou négative). Je n'ai pas dû rendre compte de mon rapport à la sexualité, de ma ou de mes orientations sexuelles, des caractéristiques (vécu, statut) de ma vie affective ou amoureuse. En outre, lorsque je travaillai sur le handicap, le fait que j'ai eu, dans mon entourage amical très proche, une personne tétraplégique, n'avait pas posé problème à mes collègues qui en étaient informés ; il ne m'avait pas été demandé de préciser ce rapport de proximité, lors de mes publications sur ce thème. Après avoir travaillé sur le handicap et alors que mes recherches portaient sur le sida, j'ai eu une enfant et j'ai eu le statut de mère. Jusque-là, tout est bien ordinaire. Une année passant, mon enfant a été diagnostiquée sourde de naissance ; j'ai ainsi acquis le statut de parent d'enfant handicapé, mère d'enfant sourde ou mère d'enfant déficiente auditive suivant les locuteurs. Après plusieurs années, j'ai décidé de travailler de nouveau sur le handicap, notamment sur les représentations de la surdité, de la parentalité Parent Entendant/Enfant Sourd. Dans ce contexte, je me suis trouvée face à diverses réactions de la part de collègues (4). Je me propose donc, ici, de présenter, dans un premier temps, les réactions que j'ai pu observer ainsi que la façon dont je les ai vécues et comment j'y ai réagi. Dans un deuxième temps, à partir des données théoriques et des résultats de recherches préalablement exposés, j'étayerai l'analyse de cette situation particulière où se redéfinissent les clivages : expert/profane, chercheur observateur/objet observé, extériorité/implication. Je proposerai quelques réflexions méthodologiques menées à partir de l'analyse de ma double expérience relevant de la rencontre des deux versants professionnel et personnel, c'est-à-dire de ma position de chercheur travaillant sur la parentalité Parent Valide/Enfant Handicapé et de ma position de parent d'enfant handicapé.

De mon implication en tant que chercheuse à l'observation participante

Lors de cette observation participante, j'ai utilisé mon implication pour observer et analyser les données de recherche ; j'ai recueilli des faits tels qu'ils advenaient dans les situations naturelles sans que je les provoque

volontairement ou que je les maîtrise. Je me suis trouvée comme un témoin de la vie du groupe auquel j'appartenais et que j'étudiais, le groupe de chercheurs -œuvrant dans des institutions universitaires et de recherche- interagissant avec un des leurs (moi-même) et exprimant des réactions par rapport au choix de son objet de recherche (mon objet est la parentalité Parent Entendant/Enfant Sourd et je suis mère entendante d'un enfant sourd). Pour le recueil des données, j'ai rassemblé des notes dans un dossier où j'ai décrit mes observations sur les contextes d'interaction, les propos de mes collègues, mes réactions à leurs propos (réponses, affects), cela en rapport avec ma recherche. Au départ, si j'ai éprouvé le besoin de constituer ce dossier, je ne savais pas exactement dans quel but ; sûrement dans une démarche personnelle cathartique, pour m'aider à prendre plus de recul, à avoir plus de compréhension et de maîtrise sur des réactions de collègues « je ne voulais pas laisser passer ». C'est dans un deuxième temps que j'ai entrevu plus clairement que cela pouvait constituer des données que j'utiliserai ultérieurement dans une démarche de recherche. Concernant le passage d'une démarche privée (intériorité) à une production scientifique (extériorité), je m'aperçus très vite du chevauchement permanent de ces deux démarches. Travaillant sur les représentations sociales, j'ai choisi comme fil conducteur une position épistémologique qui considère que tout savoir (profane ou expert, de sens commun ou scientifique, dit subjectif ou objectif) est une forme de représentation, un système interprétatif de la « réalité » de l'objet étudié, ni plus ni moins cohérent et ni plus ni moins vrai. Je me suis donc efforcée d'accueillir les propos et les réactions de mes collègues dans une attitude de chercheur, c'est-à-dire de les saisir comme des données de recherche. Ceux-ci m'informant d'une part, sur leur représentation du handicap (de la surdité, de la parentalité en situation de surdité que je représentai à leurs yeux) et d'autre part, sur leur représentation de la recherche. Cela, face à moi qui avais également ma propre représentation de la surdité, de cette parentalité et de la recherche. J'ai appliqué à ce matériel de notes la méthode de l'analyse de contenu thématique classique et répertorié divers thèmes rendant compte des résultats de cette observation.

Les résultats de l'observation : l'imbrication des réactions

L'analyse des réactions de mes collègues et de la façon dont j'y ai réagie s'imbrique dans l'analyse de mon objet; ces réactions saisies dans leurs interactions et dynamique étant constitutives de la représentation de la parentalité parent entendant/enfant sourd.

Les réactions des chercheurs à l'égard de mon implication : bipolarité et ambivalence

Des arguments dissuasifs ont été présentés par la majorité de mes collègues qui m'ont adressé conseils, mises en garde, voire interdictions méthodologiques et/ou déontologiques de mener une telle recherche. En contrepartie, les réactions d'approbation allant de l'acceptation de ma pratique de recherche jusqu'à son incitation sont minoritaires.

L'interdiction de faire de la recherche

- Le chercheur laissant place au témoin : est invoquée mon incapacité à faire de la recherche sur le thème du handicap, de la surdité, causée par mon changement de statut, mon « implication personnelle » et mon « manque de recul ». Apparaît l'image du chercheur distancié et objectif qui se transforme, se déforme en témoin subjectif, de par le « trop de proximité » avec son objet : « étant parent d'enfant handicapé, tu ne peux plus faire de recherche sur le handicap, mais tu peux raconter ton témoignage », « tu ne peux pas être parent et chercheur à la fois ».
- Raisonner avec sa tête et sentir avec son ventre : L'argument de mon impossible objectivité s'étaye sur mon lien physique, charnel, *lien de ventre* avec mon objet de recherche (insistance sur la force et l'indissolubilité du lien maternel) : « tu ne peux plus être objective, tu vas parler avec tes tripes car tu es mère ». Apparaît ici le thème de l'impossible « pensée viscérale » (s'opposant à la « pensée cérébrale ») impure, entachée d'affects, de passion, ramenée au corps, à la matrice, à la nature. De plus, il m'a été précisé que si j'étais mère « ordinaire » (mère valide d'enfant valide) travaillant sur la parentalité « ordinaire » ou sur la parentalité parent valide/enfant handicapé, le problème ne se poserait pas; mais dans la mesure où ma parentalité était « quand même plus compliquée », « sûrement pas facile à vivre », bref problématique, le rapport que j'avais à mon objet de recherche devenait problématique ; il en était de même si je travaillais sur la parentalité « ordinaire » moi parent non-ordinaire.
- Le devoir d'aveu : L'incitation, voire l'injonction au devoir de transparence concernant ma parentalité, lors de mes publications sur le handicap, s'appuie sur le thème de l'honnêteté. Surgit l'image du chercheur empreint de malignité et se jouant des autres : « que vont dire les gens quand, après t'avoir lu, ils apprendront que tu as un enfant sourd et que tu l'as caché ? Si tu es honnête, tu dois le dire ». Les thèmes de la dissimulation de ma parentalité et par la même, de ma

malhonnêteté et tromperie, font écho à la représentation de la parentalité Parent Entendant/Enfant Sourd véhiculée par un discours expert dominant qui met en avant les sentiments négatifs censés être obligatoirement éprouvés par les parents : honte, culpabilité, rejet de l'enfant, frustration, ressentiment se transformant, outre la violence, en malignité (image des parents agressifs, manipulateur à l'encontre des professionnels).

- D'une position d'experte à une position de profane *:* ma baisse de crédibilité en tant que chercheuse rebondit sur mon discrédit en tant qu'enseignante. Désormais il me serait « délicat et sûrement très difficile » de continuer à enseigner les représentations du handicap et à encadrer des étudiants sur ce thème. Les arguments avancés sont de deux sortes : d'une part, le manque de recul et de neutralité dû à mon implication ; d'autre part, un problème de moindre crédibilité, de malaise, de gène de la part de mes étudiants connaissant mon implication parentale. J'ai observé une attitude de ménagement, de conseil bienveillant à mon égard : peut-être serait-il préférable, pour moi, que je ne travaille plus sur le handicap, sujet désormais « trop dur » parce que non seulement l'objectivité serait impossible à atteindre, mais en outre, cette recherche serait douloureuse car me renvoyant à un thème personnellement douloureux.
- Évitement versus échange *:* Prenant contact par un biais professionnel avec plusieurs spécialistes de la surdité afin d'échanger sur ce thème, j'ai constaté des non-réponses et des évitements récurrents. Il m'est alors apparu que lorsque je m'étais présentée comme travaillant sur la surdité, j'avais précisé mon implication, pensant que cela m'ouvrirait des portes puisque je vivais dans « le monde de la surdité » et que je privilégiais l'enquête de terrain, l'observation participante. Je décidai donc de ne plus préciser ma parentalité, et là, d'autres contacts se firent. Mais, dans ce contexte, les personnes qui apprirent, après-coup, ma parentalité m'exprimèrent directement ou indirectement des reproches relatifs au caractère de trahison et de manipulation de ma démarche (voir supra : le devoir d'aveu).

L'acceptation et l'incitation à faire de la recherche

- Le chercheur antérieur au parent : une condition ou nuance est apparue dans l'autorisation qui m'a été donnée de travailler sur « la surdité » : dans la mesure où « avant » (d'avoir un enfant handicapé), j'avais « déjà » travaillé sur le handicap, je pouvais donc « continuer ». Cependant il n'aurait pas été possible, pour moi, de commencer *après-*

coup à chercher sur ce thème si auparavant je ne l'avais pas abordé à un niveau « purement professionnel », n'y étant pas confronté en tant que mère.

- Du chercheur ordinaire au chercheur privilégié : Le caractère « exceptionnel et privilégié » de ma double position est évoqué : mise en avant de l'aspect nécessaire de l'implication du chercheur dans son objet, le devoir d'acceptation de sa subjectivité par le chercheur, son utilisation comme levier de la recherche, la possibilité de son analyse et de son contrôle garants de la qualité de la recherche : « l'objectivité, ça n'existe pas, l'objectivité, c'est faire avec sa subjectivité et l'analyser », ou encore « tu es sûrement la personne qui est la mieux placée pour travailler sur le handicap, la surdité et sur les parents entendants d'enfants sourds, c'est la subjectivité qui donne la richesse et la chair à ta recherche ». Dans ce contexte, l'incitation qui m'a été faite de déclarer et de « faire avec » ma parentalité est argumentée non pas par un devoir d'honnêteté, mais par le fait que mon identification donnerait « plus de poids », « plus de force » à mes résultats.
- Le chercheur en danger et le chercheur initié : Après lecture de mes travaux, des collègues ont exprimé un soulagement ; cela, dans le cas où ma recherche était associée à un défi, une démarche comportant un redoutable danger (les pièges de l'affectivité) finalement surmonté. Émergent les thèmes de la surprise, de l'admiration face à la prouesse du chercheur qui, tel l'initié ayant surmonté l'épreuve (immersion dans son objet) et frôlé la mort (se faire happer, disparaître dans son objet) revient à la vie, renforcé et aguerri (à la rigueur scientifique et l'objectivité) : « je craignais que tu sois trop passionnée, affective, je ne pensais pas que tu y arriverais, tu t'en ais bien sortie ».

Mes réactions en tant que chercheuse : la résistance ou l'accord

Le chercheur pangolin : le pur et l'impur méthodologique

Me situant comme chercheur et parent, me revendiquant les deux à la fois (l'un enrichissant l'autre), je me heurtais à des collègues me situant, non pas dans la double appartenance, mais dans l'entre-deux problématique : parent ou professionnel, sujet observant ou sujet observé…, l'un ou l'autre, mais pas les deux à la fois. Percevant qu'aux yeux de mes collègues j'avais perdu le droit de faire de la libre recherche, j'ai éprouvé le sentiment d'être contrôlée, dépossédée d'un objet de recherche situé dans une zone d'investigation qui m'était déclarée interdite : je ne pouvais plus appréhender scientifiquement l'objet handicap appartenant désormais aux autres chercheurs gardant eux le droit de le saisir, de (le) penser. J'avais perdu le pouvoir de l'objectivité et de la

neutralité, j'étais désormais entachée d'un défaut, d'une faiblesse : la subjectivité ; celle-ci étant d'autant plus débordante et incontrôlable donc redoutable et menaçante qu'elle était *subjectivité souffrante*. Comme si ma pensée était devenue impure, j'étais l'insituable qui appartenait à deux mondes à la fois, à deux mondes normalement séparés. J'étais située à la fluctuation des frontières comme le sont *les gens pas clairs*, *pas nets*. Désormais, relevant de la pollution, de la souillure et de l'impureté de par ma situation incongrue et déplacée, mon désir et mon acte de recherche s'opposaient à ce qui est de l'ordre du convenable, de l'approprié ; bref, à « ce qui prend sa place dans un certain ordre » (Douglas supra). Ces réactions m'ont renvoyé l'image de la face sombre et menaçante du pangolin non conforme aux principes de séparation régissant l'univers (ce fourmilier a des écailles comme un poisson, mais il grimpe sur les arbres ; il ressemble à une lézarde pondeuse d'œufs, mais il allaite ses petits), qu'il faut normalement éviter car dangereux pour ceux qui appartiennent à un monde aux frontières et aux formes clairement définies (en l'occurrence, pour les chercheurs tenants de l'objectivité scientifique et de la séparation fixe et stable entre le chercheur et son objet). Je représentais le « mauvais mélange », le danger venant du dedans et menaçant la communauté scientifique à laquelle j'appartenais ; j'étais dérangeante pour les chercheurs « aux lignes dures et aux concepts clairs ». En contrepartie, quand plus rarement j'ai été située en tant que chercheuse (à part entière) sur le handicap tout en étant mère d'enfant handicapé, je me suis sentie perçue comme le pangolin dans son autre face, sa face cachée donnant à voir l'heureuse anomalie dont seuls les initiés chez les Lele -ou, dans ce contexte, les chercheurs qui se frottent à leur subjectivité- peuvent saisir le pouvoir créateur et la positivité.

Être sujet et/ou objet d'interprétation

Face à « l'interdiction » qui m'a été donnée, d'une part, j'ai opposé de la résistance, je n'ai pas accepté la position qui m'était assignée et j'ai revendiqué la place de chercheur qui m'était confisquée (5). D'autre part, je me suis sentie comme une chercheuse frustrée, humiliée et j'ai éprouvé tristesse, agacement et colère. Là, j'ai perçu que mes réactions étaient interprétées comme « bien compréhensibles » car déterminées par la nature de ma parentalité (mère en souffrance, frustrée, violente), qu'elles confirmaient, aux yeux de mes collègues, les traits psychologiques dysphoriques et négatifs censés être caractéristiques de ma parentalité. D'où mon sentiment d'être enfermée, *saucissonnée* dans mon identité de mère d'enfant handicapé, subissant une interprétation dans laquelle je ne me reconnaissais pas. Il en est de même, de mon refus premier d'indiquer ma parentalité, lors de mes publications sur la surdité : je percevais que celui-ci était interprété comme ma réaction

« naturelle » de gène, voire de honte, par rapport à une parentalité dont on ne se vante pas, dont on n'a pas envie de parler et que l'on ne peut que vouloir cacher. Ces perceptions et analyses de ma part, étant des interprétations que j'ai élaborées à partir de ma connaissance experte (Lavigne, 2004a) de la représentation des parents d'enfants sourds. Cette représentation ayant comme noyau organisateur les sentiments « normaux » et « naturels », « universels » de honte, de culpabilité et la souffrance structurelle et indéfectible attribués aux parents situés dans le déni, l'idéalisation de la différence, la formation réactionnelle, la projection... De mon côté, j'essayais d'argumenter que ma détermination de travailler sur la surdité n'avait pas à être interprétée comme obligatoirement déterminée par des mécanisme défensifs contre cette « parentalité insupportable », mais qu'elle pouvait être envisagée comme relevant d'une « réelle acception » de ma parentalité, celle-ci s'insérant dans mon activité de recherche ; de même, que mon refus professionnel d'afficher ma parentalité, était guidé, non pas par un malaise « évident » et inhérent à ma situation de parent d'enfant sourd, mais par ma connaissance de la tonalité « négative » la représentation de cette parentalité, des préjugés à l'encontre des parents d'enfants sourds (donc à mon encontre). Ma réticence s'appuyait aussi sur ma connaissance de travaux mettant en évidence la force des préjugés : ceux-ci fonctionnent comme filtre interprétatif renvoyant toute information nouvelle susceptible de remettre en cause les certitudes relatives aux personnes faisant l'objet de ces préjugés. Les propos d'un locuteur stigmatisé perdent de leur crédibilité du seul fait qu'ils sont attribués et identifiés à ce locuteur ; par là même, ils n'ont pas d'impact sur le récepteur (Goffman, 1974 , Nunnaly, 1961). Ainsi, face aux dissuasions qui m'ont été faites de travailler sur le handicap (surdité), face aux injonctions qui m'ont été données de m'identifier dans ma parentalité, j'ai déployé un système interprétatif s'alimentant de diverses théories et analyses : j'ai fait appel à des notions appartenant au champ de la psychologie sociale (catégorisation, stigmatisation, préjugé). Je me suis aussi référée aux concepts de représentation sociale et d'altérité (image menaçante des parents d'enfants handicapés associés à une parentalité autre et spécifique, une dysparentalité marquée par le traumatisme et la souffrance insupportables, la culpabilité, l'irrationalité, l'incontrôle, la violence et suscitant peur, attitude de protection –séparation- de la part des professionnels). De même, j'ai puisé dans le champ de l'anthropologie l'image du pangolin, les notions de pureté, de souillure, de rite de séparation. J'ai donc eu l'impression d'être prise dans un filet interprétatif, enchevêtrement (rencontre et affrontements) de regards croisés. J'ai eu le pénible sentiment d'être objet de l'application d'un savoir expert, d'être objet de la science et de la connaissance dont j'ai été exclue : passage du statut d'experte au statut de profane et de

témoin, voire de patiente à ménager et contrôler, subissant une violence interprétative à laquelle je n'aurais dû faire ni opposition ni résistance. Face à cela, donnant la réplique à mes collègues « objectifs et rationnels », j'ai déployé mon bagage de connaissance scientifique fonctionnant comme une représentation experte de ces experts scientifiques qui m'expertisaient. Je leur ai appliqué une grille d'observation, un système explicatif auquel peuvent être rattachées les mêmes critiques (violence interprétative) que je faisais à l'interprétation que je supposai qu'ils faisaient de ma position.

Se laisser prendre et se déprendre, rencontrer et se séparer

Cette recherche dans laquelle mon implication est maximale rend compte d'un jeu de va et vient opérant à plusieurs niveaux. Tantôt je me suis laissée imprégner, affecter par les propos de mes collègues : je vivais les sentiments que suscitaient leurs conseils, mises en garde, dissuasions et aussi leurs encouragements. Tantôt j'ai pris du recul et me suis distanciée pour voir, écouter, pour noter, analyser nos dialogues et interactions. C'est dans une attitude de « me laisser prendre » et « me déprendre » de cette situation, que j'ai oscillé entre l'immersion et l'extériorité, mais aussi entre l'accord et le désaccord. J'ai été contrariée par certains propos qui s'inscrivaient dans des représentations de la surdité, de ma parentalité, de la recherche qui ne s'accordaient pas avec mes propres représentations ; j'ai été troublée ou séduite par d'autres nuançant ou renforçant mes représentations. Ce mouvement de balancier fonctionnant en écho avec d'autres niveaux du jeu de la séparation-rencontre tel qu'il apparaît en méthodologie (entre le chercheur et son objet, la subjectivité et l'objectivité…), en ethnologie (entre le pur et l'impur), dans les recherches sur le handicap (entre le valide et l'handicapé). Cette oscillation m'a porté, d'un côté vers une posture neutre de non trancher entre le vrai et le faux, le bien et le mal. Là, je considérais que tout discours ou pratique -y compris émanant de moi-même- relatifs à la surdité, renvoyait à des représentations, constructions interprétatives ou niveaux de réalité ni plus ni moins pertinentes de la surdité. D'un autre côté, j'étais portée à vivre un engagement personnel et parental tranchant entre ces mêmes catégories que j'appliquais à ma parentalité : en tant que mère d'un enfant sourd, j'ai considéré qu'il était vrai ou faux, bon ou mauvais, approprié ou inapproprié, souhaitable ou regrettable… de penser, de dire, de faire telle ou telle chose par rapport à la surdité, à mon enfant et à moi-même. Une position de neutralité (observation « objective ») faisant contrepoids à des convictions et conduites personnelles (notamment dans le choix ou le refus de telles pratiques éducatives, techniques réparatrices, de telle politique à l'égard des sourds (6).

Conclusion : destin personnel et/ou neutralité scientifique

Le terme d'ambivalence me semble s'appliquer à ce travail : d'un côté, j'ai éprouvé la crainte d'être accusée d'exhibitionnisme, de narcissisme ou de règlement de compte ; ou encore d'être interprétée, diagnostiquée dans une « quête cathartique ou réparatrice » de l'ordre du pathétique ou du paranoïaque. D'un autre côté, j'ai ressenti la nécessité de ne pas passer à côté d'un enrichissement, voire, d'une obligation méthodologique par la présentation et l'analyse de mon implication. Je me suis efforcée de reconnaître les effets de ma subjectivité sur mon travail de recherche, de saisir comment ma subjectivité alimentait ma pensée ; l'une et l'autre, de même que mes expériences de chercheuse et de mère, étant imbriquées. Mon choix de « livrer » des éléments subjectifs peut être défini comme une recherche d'objectivité et aussi comme un désir de reconnaissance par mes pairs (tout au moins par les chercheurs avec lesquels j'entrevois une rencontre de sensibilité). En outre, il m'apparaît que le chercheur doit saisir les réactions que son activité de recherche suscite dans le champ de la recherche, de même ce que ces réactions suscitent en lui, comme des données de recherche. Celles-ci contribuant à l'analyse de son objet et, s'y incluant, à l'analyse du choix de son objet (son rapport à l'objet) et de son rapport à son activité de recherche (sa position épistémologique : penser sa pensée et penser sa pratique).

Il m'apparaît que l'implication du chercheur -même extrême, lorsqu'elle s'inscrit dans son destin personnel- et sa neutralité scientifique ne sont pas incompatibles ; le terme de neutralité étant pris ici dans sa définition usuelle : « qui s'abstient de prendre parti, de s'engager d'un côté ou de l'autre », c'est-à-dire comme l'équivalent de l'objectivité. L'élucidation de l'implication (pensée et articulée sur l'explication de l'objet) m'apparaissant même être le seul garant de la neutralité et de l'objectivité. Les partenaires des couples : destin et neutralité, immersion et distanciation, ou encore implication et rigueur de l'analyse, loin de former un « mauvais mélange », cohabitent tout à fait heureusement dans la mesure où ces rapports à l'objet de recherche tantôt s'excluent, tantôt se rencontrent et s'équilibrent, pour permettre une production dynamique, par un jeu de va et vient que j'ai tenté d'analyser. Ce jeu est difficile et risqué, certes, mais pour moi, il vaut largement la peine.

Par ailleurs, souvent une association est faite entre l'implication du chercheur et son engagement militant ; les termes d'implication et d'engagement étant utilisés indifféremment. Or, ces deux aspects ne se recouvrent pas dans la mesure où le chercheur peut être impliqué dans son objet de recherche sans toutefois s'engager, c'est -à -dire prendre parti par rapport à cet objet dans le cadre de sa recherche. Concernant la surdité,

l'engagement du chercheur pourrait consister à militer pour tel ou tel type de politique éducative, sociale, médicale (pour ou contre l'intégration scolaire ou les institutions spécialisées, la LSF, l'implant cochléaire…). Dans ce cas, les résultats de la recherche s'appliqueraient à démontrer ou à prouver les bienfaits ou les méfaits de telles pratiques. Pour ma part, je considère que la recherche en sciences humaines et sociales ne doit pas être prescriptive mais descriptive. Elle n'est pas destinée à louer ou à condamner des pratiques, mais elle doit s'appliquer à les décrire, les analyser dans leur fonctionnement, leur évolution, les enjeux dans lesquels elles s'inscrivent et, entre autres, cerner les représentations qui sous-tendent ces pratiques.

L'implication du chercheur n'est donc pas nécessairement un engagement dans le militantisme. Le choix d'une « recherche militante » reste un choix personnel pour chaque chercheur ; ce choix dépendant de la conception que celui-ci a de son travail de recherche et de sa place de chercheur dans la société. Personnellement, j'ai fait un autre choix, celui de l'implication dans la recherche et, non pas malgré elle, mais avec elle, celui de la neutralité. Il s'agit du choix de rester à ma place d'explicateur tout en analysant mon implication et de donner à voir une connaissance que d'autres acteurs sociaux peuvent s'approprier dans le champ de leurs actions et engagements ; ceux-ci étant mis en position d'analyser leur action. Dans cette perspective, un chercheur ayant des valeurs de démocratie, produit des connaissances sur des faits humains, sociaux devant être mis sur le débat public, sa fonction étant d'aider à construire des débats qui sont *conflits négociés et discutés*, c'est-à-dire le contraire de la violence. Ce choix qui correspond à ma définition actuelle de la recherche n'est pas, bien évidemment, le seul bon et vrai choix possible.

Notes

1. Des professionnels du bilinguisme minoritaires insistent au contraire sur la formation des parents à communiquer avec leurs enfants, sur l'importance de l'apprentissage de la LSF par les enfants et les parents (Gorouben, 2006). Il en est de même d'associations bilingues réunissant sourds et entendants, parents et professionnels (2LPE).
2. La souffrance « présumée » de l'enfant sourd et de ses parents trouve un écho dans les travaux de H. Livheh (1982) évoquant « l'exigence d'affliction » intervenant dans les attitudes à l'égard des personnes handicapées. Afin de protéger ses certitudes sur l'importance d'un corps qui fonctionne, le valide a besoin que le handicapé « souffre de son malheur » et montre sa souffrance ; toute tentative, de la part de celui-ci, de rejeter ce « rôle de souffrant » provoque chez les valides, des attitudes négatives à son encontre. Nous constatons que cette exigence de souffrance s'étend aussi à la mère, dite la plus touchée par le handicap de l'enfant.
3. Remettant en cause les théoriques « pureté » et « séparation » essentielles et radicales des deux langues -pur et beau français, pure et belle LSF- et affirmant le

rapport de synergie entre la LSF et le français écrit et oral –enrichissements mutuels- (Lavigne, 2006a).
4. Enseignant-chercheurs, chercheurs, chercheur-praticiens (travaillant dans le domaine du handicap ou dans un autre domaine) que je suis amenée à rencontrer dans le cadre de mes activités professionnelles d'enseignement, de recherche, d'interventions dans le champ du handicap.
5. De même que j'ai contesté et refusé les tentatives de dépossession et de disqualification parentales dont j'ai été l'objet, de la part de certains professionnels de la surdité.
6. L'éducation des enfants sourds en France reste encore aujourd'hui marquée par un vif débat entre une éducation gestuelle (LSF et français lu et écrit) et une éducation oraliste (évitement de la LSF, focalisation sur le français oral et la parole, appareillage auditif ou implants cochléaires, français lu et écrit. Dépassant la vision antagonistes et conflictuelle des rapport entre la LSF et le français (écrit et oral), quelques institutions proposent une éducation bilingue qui propose une articulation du gestualisme et de l'oralisme. Toutefois, dans ce contexte, l'éducation des enfants sourds reste encore marquée par un débat sur la part qu'il convient de donner à l'apprentissage du langage oral et à celui de la langue des signes, de même que sur le recours à l'implant cochléaire pour les jeunes enfants sourds, considéré par certains comme « incontournable », par d'autres comme une maltraitance infantile et l'éradication de la culture sourde.

Références

2LPE.poli.bilingue.free.fr/motpresid.htm

Bernard, A. (1995). *Recherche autour d'un dialogue de sourd*. Paris : thèse Université. Paris 7.

Douglas, M. (1971). *De la souillure*. Paris : Maspero.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

Dulong, R. (1999). Une enquête sous forme d'aller simple. Dans P. Gruson, & R. Dulong (Éds). *L'expérience du déni : Bernard Mottez et le monde des sourds en débats* (pp.133-140). Paris : Éd. Maison des Sciences de l'Homme.

Dumont, F. (1985). Le projet d'une anthropologie médicale. Dans J. Dufresne, F. Dumont, & Y. Martin (Éds). *Traité d'anthropologie médicale. L'institution de la santé et de la maladie* (pp.1-39). Québec : Presse Univ.

Durkheim, E. (1895 rééd. 1968). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Puf.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Paris : Gallimard.

Feldman, J. (2002). Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, *XI*, 124, 85-130.

Goffman, E. (1974). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de minuit.

Gorouben, A. (2006). Présentation des relations sourds-entendants dans les équipes, *Contact sourds-entendants, 1,* 13-24.

Herzlich, C (1986). Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social. Dans W. Doise, & A. Palmonari (Eds.). *L'étude des représentations sociales* (pp.157-170). Neuchâtel : Delachaux et Nieslé.

Lavigne, C. (1996). L'étude des représentations sociales de la folie : conflit entre connaissance savante et connaissance traditionnelle dans le contexte pluriculturel vénézuélien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 19*, 39-63.

Lavigne, C. (2004a). *Handicap et Parentalité. La surdité, le handicap mental et le pangolin*. Paris : CTNERHI-Puf.

Lavigne, C. (2004 b). La rencontre avec l'autre : un parcours semé d'embûches. Dans A. Giami, A, & M-A. Schiltz (Éds). *L'expérience de la sexualité chez de jeunes adultes. Entre errance et conjugalité* (pp.229-284). Paris : INSERM.

Lavigne, C. (2004c). Le spécifique et l'ordinaire : Parentalité et Handicap. *L'école des parents, Place au handicap*, *2*, 12-14.

Lavigne, C. (2006a). Parents entendants d'enfants sourds et sourds : choc de culture ou mixité sociale ? *Contacts Sourds-Entendants*, *1*, 35-118.

Lavigne, C. (2006b). Parents entendants d'enfants sourds et professionnels de la surdité : rencontre ou séparation ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, Parents et Professionnels confrontés aux besoins éducatifs particuliers, 34*, 3-21.

Livheh, H. (1982). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities, *Rehabilitation Literature*, *43*, 11-12, 338-347.

Mottez, B. (1981). Deux logiques : lutte contre la surdité et combat pour les sourds. *Les colloques de l'INSERM. Conceptions, mesures et actions en santé publique*, 104, 397-406.

Murphy, R. (1990). *Vivre à corps perdu*. Paris : Plon.

Nunnaly, J. (1961). *Popular conceptions of mental health : their development and change*. New-York : Holt-Rinehart and Winston Inc.

Virole, B. (Éd.) (1996). *Psychologie de la surdité*. Bruxelles : De Boeck Université.

Chantal Lavigne *a une formation de psychologue clinicienne et de psycho-sociologue, est docteur de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales –Paris, elle travaille sur les représentations sociales du handicap (la surdité, le handicap mental), de la folie, de la sexualité (sexualité autre, autre sexe), du sida. Elle met en regard les représentations dites expertes, scientifiques avec les représentations dites profanes ou de sens commun, sans hiérarchiser ces représentations considérées comme systèmes interprétatifs de la « réalité » de ces diverses figures de l'altérité. Ses observations sont réalisées par enquête pycho-sociologique de type qualitatif (entretiens semi-directifs de recherche et/ou observation participante, analyse de documents-traces). Le traitement des données repose sur une analyse qualitative et/ou quantitative (analyses de contenu thématique, structurale, des modes d'énonciations).*

Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité : analyse comparative, similitudes et variations

Christine Bruchez, assistante doctorante

Fabienne Fasseur, assistante doctorante

Marie Santiago, professeur

Résumé

Cet article présente une analyse comparative des résultats de deux formes d'entretiens : en 2005, des entretiens phénoménologiques, en 2006 des entretiens centrés sur l'activité. Deux problématiques sont abordées : la perception de la santé au travail et les pratiques de contraception. Nous présentons les premiers résultats de cette analyse comparative : ils montrent que l'adaptation des entretiens centrés sur l'activité au domaine de la santé présente un grand intérêt au niveau des apports de contenus. Le retour du sujet sur le discours concernant son activité concrète facilite la réflexivité et conduit à des transformations personnelles. Des difficultés concernant la position du chercheur et l'adéquation de la technique à la Psychologie de la Santé sont discutées. Cette première exploration ne détermine pas encore ce qui est dû à la différence des techniques. Nos travaux comparatifs vont se poursuivre en vue d'explorer des alternatives méthodologiques applicables en Psychologie de la Santé.

Mots-clés

ENTRETIENS PHÉNOMÉNOLOGIQUES, ENTRETIENS CENTRÉS SUR L'ACTIVITÉ, THÉORIE DE L'ACTIVITÉ, MÉTHODES QUALITATIVES, PSYCHOLOGIE DE LA SANTÉ

Introduction

Les approches qualitatives connaissent un renouveau caractérisé par des méthodes diversifiées et des champs d'intervention en développement. Dans le cadre de nos recherches de terrain, nous avons effectué une analyse comparative des résultats fournis par deux formes d'entretiens qualitatifs différenciées : entretiens phénoménologiques et entretiens centrés sur l'activité. Cette recherche exploratoire conduite sur deux ans et deux problématiques différentes (la « perception de la santé au travail » et les « pratiques en matière

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

de contraception ») devait nous permettre d'examiner les types d'outils méthodologiques les plus adaptés pour de futurs travaux.

Nous présentons ici les premiers résultats de cette analyse comparative de deux formes d'entretiens. En première partie nous exposons le dispositif de recherche mis en oeuvre sur les deux années universitaires (2004-2005 et 2005-2006). Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats obtenus (similitudes et différences). Enfin, nous discutons ces résultats et exposons leurs limites.

Le dispositif de recherche

Objectifs et méthode

En tant que chercheuses et enseignantes de méthodes qualitatives en psychologie de la santé, il nous paraît pertinent d'interroger les possibilités et limites de nos « outils ». Une revue de la littérature concernant les méthodes qualitatives en sciences humaines et en psychologie met en évidence la place primordiale de l'entretien (Kvale, 1996 ; Murray & Chamberlain, 1999 ; Grbich, 1999 ; Denzin et Lincoln, 1994). Cependant, une lecture plus approfondie permet de constater qu'il y a peu de détails empiriques sur les entretiens et que ceux-ci semblent comporter un certain nombre de différences tant dans la conduite que dans l'analyse/interprétation qui en sera faite (Blanchet & Gotman, 1992). Car parler « d'entretien» ne dit rien sur la manière dont on va le conduire (induisant des formes variées de réponses), ni sur la manière dont on va utiliser le matériel recueilli (induisant des interprétations sensiblement différentes). C'est pourquoi il nous apparaît que pour avoir une vue quelque peu précise sur l'entretien conduit, il est nécessaire de se référer à la théorie qui sous-tend l'analyse que l'on va faire (qui, d'ailleurs influe le recueil de données). Aussi nous avons choisi deux formes d'entretiens différenciées dans leurs présupposés de recueil et d'analyse (analyse phénoménologique vs. analyse de l'activité) pour effectuer une comparaison des résultats obtenus. Nous avons donc jugé utile de travailler chacune des formes d'entretien durant un an (2004-2005 vs 2005-2006[1]) et de les appliquer sur les mêmes problématiques, de manière à pouvoir comparer les résultats. Nous cherchions, entre autres, à comprendre comment les formes d'entretiens orientent ou non les thèmes abordés par les sujets et quels types de discours elles favorisent ou non (cf. ci-dessous, résultats en 2).

Le déroulement de la recherche

Entretien phénoménologique (2005) vs Entretien centré sur l'activité (2006)

Les entretiens phénoménologiques s'ancrent dans le cadre théorique de la psychologie phénoménologique (Giorgi, 1975 ; Santiago Delefosse, 2001).

Cette dernière, au-delà des différences entre les auteurs (Giorgi 1975 ; Smith, 2003 ; Smith & Osborn, 2004), reste une méthode de recherche compréhensive qui cherche à dégager les structures de l'expérience vécue. Pour ce faire, le chercheur doit favoriser une mise entre parenthèses de ses connaissances préalables du phénomène ; ce faisant, il interroge le sujet en profondeur, d'une manière naïve afin de l'aider à décrire les différentes facettes du phénomène exposé (Giorgi, 1975). Dans l'interaction de la recherche, le chercheur et le sujet explicitent le vécu et favorisent l'activité de construction de sens du monde vécu à travers une situation dialogique réfléchissante. Ils produisent des connaissances psychologiques à partir de ce matériel.

L'entretien centré sur l'activité est quant à lui ancré dans les théories de l'activité (Cole, Engenström & Vasquez, 1997 ; Ratner, 1991). Dans le monde francophone, Clot et son équipe ont développé une forme d'entretien centrée sur l'activité issue des travaux de Odonne (Oddone, Re & Briante, 1981), (Clot, 1999, 2001 ; Clot & Faïta, 2000 ; Scheller, 2001, 2003). Cet entretien, principalement développé dans le cadre de la psychologie du travail, est constitué par une consigne originale : « *Demain je dois te remplacer : dis-moi ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution* »[2]. Celle-ci doit permettre au sujet d'entamer un dialogue avec le « chercheur », avec l'objectif d'entrer dans les détails du *faire* et *des manières de faire et d'agir* qu'il juge pertinents pour une transmission à son hypothétique remplaçant. Le chercheur est le garant d'une conduite de l'entretien qui se centre sur la description minutieuse de l'activité et non sur des représentations générales ou même des considérations affectives. Il s'agit de comprendre avec le sujet comment il organise son action, plutôt que ses motivations. Décrire le *comment* de son activité plutôt que le *pourquoi*, permet cette centration sur les raisons d'agir plutôt que sur l'être.

Une année exploratoire pour chaque forme d'entretien

En 2005, cinq étudiantes effectuèrent des entretiens de type phénoménologique[3]. Dans le cadre de nos recherches exploratoires concernant la « perception de la santé au travail » et « les pratiques de contraception », nous souhaitions obtenir un corpus sur les implications subjectives et l'engagement concret de la personne plutôt que des représentations ou des généralisations (Giorgi, 1975). Les entretiens ont suivi l'articulation interne donnée par la personne à son vécu. Elle propose le sens que prend cette expérience pour elle et l'essence qu'elle en dégage. En tant « qu'objet de la connaissance, l'individu possède lui-même une conscience et des théories implicites de la connaissance » (Santiago Delefosse, 2001, p. 156). La personne décrit sa perception du monde et l'expérience qu'elle vit sur divers plans : l'expérience du temps, de l'espace, du corps, des relations

interpersonnelles. Elle peut aussi proposer une explication possible du phénomène vécu.

En 2006, ce sont six étudiants qui pratiquèrent des entretiens centrés sur l'activité[4]. Nous avons adapté nos questions de départ au dispositif particulier de l'entretien centré sur l'activité et exigeant deux rencontres avec les sujets pour un retour « réflexif ». Dans un tel cadre méthodologique, en tant que chercheurs, nous nous efforçons de faire nôtres les *manières de faire* du sujet interviewé, et d'en diminuer les implicites pour permettre au sujet de re-penser son activité en diversifiant les contextes et les significations (Clot, 1999 ; Scheller, 2003).

Les problématiques de base sont semblables pour les deux années, mais nous avons adapté le dispositif et la question de départ. Le matériel obtenu au moyen des deux types d'entretiens est ensuite soumis à une analyse thématique de contenu (cf. Résultats ci-dessous en 2).

Deux problématiques testées avec chaque forme d'entretien[5]

Problématique 1 : La perception de la santé au travail

La *santé au travail* est actuellement le plus souvent définie d'un point de vue opératoire (Achille, 2003), d'un point de vue de la souffrance et de la pathologie (Davezies, 2004), mais aussi sous l'angle de la santé et de la sécurité au travail (Virot, 2000). Dans un monde du travail axé sur la productivité et l'efficacité, la santé des travailleurs est reconnue comme concept de recherche important. Certains chercheurs en Psychologie des Organisations l'ont étudiée sous la forme d'un modèle multidimensionnel et intégratif d'indicateurs « objectifs » de la santé avec des dimensions opérationnalisables. La santé est dans ce modèle conçue comme un équilibre entre la vie hors travail et celle du travail. Il s'agit pour le chercheur de comprendre la santé pour mieux diagnostiquer les problèmes, prévenir leur apparition et intervenir pour les corriger.

La recherche sur la perception de la santé au travail change l'angle d'approche en choisissant de s'intéresser à la manière dont des infirmières (infirmiers) décrivent leur santé, dans le cadre de leur activité professionnelle[6]. Quels sont les éléments de la santé qu'elles privilégient ? Que signifie la santé pour elles et eux ? Quelles sont leurs pratiques en matière de santé ? L'hypothèse de cette recherche est que le vécu de la santé au travail des infirmières recouvre des réalités spécifiques en lien avec l'activité de soins à l'autre. Pour appréhender ces réalités, nous utilisons la description de l'expérience vécue telle que la personne nous la propose ainsi que sa propre réflexion sur son activité.

Problématique 2 : Les connaissances et pratiques en matière de contraception

La problématique de la contraception a été retenue afin d'explorer la manière dont certaines femmes utilisent les moyens de contraception à leur disposition et comment elles les intègrent dans leur vie quotidienne[7]. À la simplicité et à la facilité d'usage de la contraception actuelle s'opposent des enjeux implicites : identité féminine, désir, procréation, santé, filiation, insertion dans l'environnement actuel. La contraception ne peut donc pas être pensée seulement en termes de physiologie ou de normes sociales, ses implications sont également émotionnelles et inconscientes. Elles s'inscrivent dans l'histoire personnelle des individus et les expériences qui ont ponctué leur trajectoire. Cette recherche exploratoire devrait permettre de comprendre comment les femmes se fabriquent leur propre réalité par rapport à leur santé, sexualité, fécondité, et comment elles analysent leur vécu. Pour les deux années, les thèmes à explorer étaient les mêmes. Seuls changeaient le dispositif et la question de départ.

La consigne et la grille d'entretien pour les deux problématiques

Entre 2005 et 2006, la consigne a été modifiée en fonction du type d'entretien attendu : entretien phénoménologique vs entretien centré sur l'activité, et cela dans les deux problématiques « perception de la santé au travail » vs « connaissances et pratiques en matière de contraception ».

La population a également changé, puisqu'on ne pouvait refaire les entretiens avec les mêmes sujets (qui, de ce fait n'auraient plus été « naïfs »), et les critères d'inclusions ont subi des modifications. Malheureusement ceci peut introduire une limite dans la comparaison.

Les tableaux 1 et 2 ci-dessous exposent les consignes, questions types de la grille d'entretien et critères d'inclusion de la population.

Nombre d'entretiens et population

En ce qui concerne la problématique de la *Santé au travail*, nous avons procédé à trois entretiens en 2005 et à trois autres en 2006. En 2005, les critères d'inclusion des sujets sont 1) être une femme, 2) avoir une activité professionnelle à 50% minimum.

Trois femmes ont participé aux entretiens d'orientation phénoménologiques. Aline, 39 ans, est employée de commerce. Elle travaille depuis 3 ans à 70%, est divorcée et s'occupe de ses 2 enfants. Éliane, 46 ans, est employée de la poste. Elle exerce cette profession depuis 1 an et demi à un taux de 60%, elle est divorcée et s'occupe de son fils. Liliane, 23 ans, est célibataire et animatrice en formation depuis 3 ans à un taux de 50%.

Tableau 1
Problématique « perception de la santé au travail»

	Consigne, grille d'entretien et population Perspective Phénoménologique (2005)	Consigne, grille d'entretien et population Centration sur l'activité (2006)
Consigne	« Vous exercez une activité professionnelle régulière. Pouvez-vous me raconter comment se passe votre vécu au travail et son incidence sur votre vie de tous les jours ? ».	« Si demain, je dois te remplacer au travail et que je ne me sens pas bien, décris-moi comment va se dérouler ma journée ? »
Grille d'entretien (exemple)	« Comment vous sentez-vous quand vous partez au travail et quand vous y arrivez ? » ; « Qu'est-ce que la santé au travail pour vous ? Y pensez-vous lorsque vous travaillez (règles de sécurité et santé) ? » ; « Comment se passent les relations avec les collègues et avec la hiérarchie ? »; « Comment vous sentez-vous après une journée de travail ? » ; « Quels sont les éléments concernant la santé que vous aimeriez améliorer dans votre travail ? »	« Je ne me sens pas bien et je vais travailler »; « Qu'est-ce qui se passe quand je ne me sens pas bien et que je travaille ? » ; « Comment se passent les relations avec les collègues quand je ne me sens pas bien et avec les responsables ? ».
Population	Femmes qui exerçaient une professionnelle à un taux d'activité supérieur à 50%. Le secteur d'activité professionnelle est libre, mais de préférence pas dans le monde médical.	Femmes qui exerçaient la profession d'infirmière. Le concept principal n'est plus la santé comme en 2005, mais le vécu d'un mal-être, de la maladie dans le cadre du travail.

Tableau 2
Problématique : « connaissances et pratiques en matière de contraception»

	Consigne, grille d'entretien et population Perspective Phénoménologique (2005)	Consigne, grille d'entretien et population Centration sur l'activité (2006)
Consigne	« Vous utilisez un moyen de contraception régulier, pouvez-vous me dire comment cela se passe au quotidien ? ».	« Si demain je dois choisir un moyen de contraception qui me convienne ; peux-tu m'expliquer comment je dois procéder ? ».
Grille d'entretien (exemple)	« Comment choisir un contraceptif parmi ceux qui existent ? » ; «Qui dans le couple va assumer la contraception ? » ; « Quelles discussions dans le couple à ce sujet ? » ; « Quels sont les inconvénients/avantages des méthodes pour soi ? » ; « Quelle perception de la contraception par rapport à la santé ? » ; « Quel est le lien entre contraception et projet de vie/de couple/d'enfant ? » ; « Comment est perçue/vécue la méthode choisie ? » ; « Y a-t-il prise de risques, et que se passe-t-il dans ce cas ?» ; « À quoi ressemblerait la contraception idéale ? ».	
Population	Une femme ou un homme en âge de procréer, ayant une activité sexuelle et utilisant régulièrement une contraception.	

En 2006, nous avons demandé d'interviewer des sujets appartenant au domaine de la santé. Ainsi trois infirmières ont participé aux entretiens centrés sur l'activité. Corinne, 38 ans, travaille depuis 16 ans, actuellement à 40%. Elle est mariée et a trois enfants. Martine, 52 ans, travaille depuis 31 ans et exerce actuellement à 60%. Elle est mariée, avec deux enfants. Viviane, 28 ans, célibataire, sans enfants, travaille depuis 5 ans à un taux de 90%.

Concernant la problématique de la *Contraception*, nous avons mené deux entretiens en 2005, et trois entretiens en 2006. Les critères d'inclusion des sujets pour les deux années sont les suivants : 1) être une femme/un homme en âge de procréer et 2) avoir une activité sexuelle et utiliser régulièrement une contraception.

Deux femmes ont participé aux entretiens phénoménologiques : Suzanne, 34 ans, est enseignante de formation, mariée et mère de deux enfants ; Louise, 40 ans, est mariée et mère au foyer de trois enfants.

Les sujets de 2006 sont au nombre de trois, respectivement deux femmes et un homme. Sophie, 35 ans, est divorcée et mère d'un enfant de 13 ans. Elle vit une relation avec un homme divorcé, également père d'un enfant. Julie, étudiante de 25 ans, est célibataire et sans enfants. Antoine, 52 ans, est divorcé et père de 3 grands enfants ; il vit depuis 5 ans avec une nouvelle compagne. Il nous a paru intéressant d'inclure un point de vue masculin, rarement sollicité, sur un sujet comme la contraception (cf. Tableau 3).

Tableau 3
Résumé de la recherche sur deux ans (méthodes, problématiques et sujets)

ANNEES	METHODES	PROBLEMATIQUE	SUJETS
2004-2005	**M1**. Entretiens phénoménologiques (1 entretien)	**P1**. Santé au travail	Aline, 39 ans Eliane, 46 ans Liliane, 23 ans
		P2. Contraception	Suzanne, 34 ans Louise, 40 ans
2005-2006	**M2**. Entretiens centrés sur l'activité (2 entretiens)	**P1**. Santé au travail	Corinne, 28 ans Martine, 52 ans Viviane, 28 ans
		P2. Contraception	Sophie, 35 ans Julie, 25 ans Antoine, 52 ans

Recueil et traitement des entretiens

Les entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, se sont déroulés au domicile des sujets, après explicitation de la recherche, réponses aux interrogations des sujets et signature du formulaire de consentement.

Au terme de la période de récolte des données, les étudiants ont retranscrit intégralement les entretiens enregistrés et ont procédé à une analyse thématique de contenu. En 2006, le dispositif particulier des entretiens centrés sur l'activité a nécessité l'organisation de deux rencontres, condition qui a été acceptée aisément par les sujets. La deuxième entrevue a eu lieu après lecture par le sujet de son entretien. Elle a duré 30 à 45 minutes.

Dans l'entretien phénoménologique (2005), suite au recueil des discours et à leur transcription *verbatim*, nous avons essayé d'appréhender et de dégager les essences du phénomène étudié. Pour pouvoir les obtenir, nous avons fait varier les points de vue possibles autour du phénomène de façon à ce que le sujet le reconnaisse (variation libre et imaginaire basée sur l'intuition, opérée par le chercheur et décrite par Giorgi). C'est par une analyse thématique de contenu (répétition de la lecture de la description) que nous avons observé

les changements de signification et effectué un début d'élaboration des unités de sens. Nous avons éliminé les redondances et effectué des liens entre les unités de sens qui ont abouti à un thème central. L'analyse des thèmes centraux a permis de dégager la texture du vécu et l'élaboration d'une essence de la situation pour le sujet dans le langage de la discipline du chercheur. Enfin, nous avons effectué une synthèse et une description de la structure du phénomène mise à disposition pour le sujet.

À l'origine, et à la différence de l'entretien phénoménologique, l'entretien centré sur l'activité fait l'objet d'une transcription par le sujet (2006). Il en fait ensuite un commentaire. Le fait de commenter son activité telle qu'il l'a décrite doit permettre au sujet de donner un sens nouveau aux significations qu'il avait préalablement attribuées aux événements dans leur contexte d'émergence (Scheller, 2001). Dans le cadre de nos travaux pratiques, ce sont les étudiants qui ont procédé à une transcription *verbatim* des entretiens et en ont fait une analyse exploratoire. Par la suite, chacun des sujets participants a été invité à lire son propre entretien et à en faire un commentaire à l'occasion d'une deuxième rencontre, huit à quinze jours après en avoir reçu la transcription. Contrairement au premier entretien, le second s'est déroulé selon les critères de l'entretien de recherche semi-directif (Blanchet & Gotman, 1992 ; Boutin, 2000) ; le sujet est invité à s'exprimer d'abord spontanément, puis le chercheur dirige l'entretien en fonction d'implicites qu'il a repérés au préalable, d'interprétations personnelles qu'il désire vérifier. Ainsi l'expérience se déroule au-delà des premiers résultats obtenus, incluant une interprétation verbale des sujets sur leur expérience décrite dans le premier entretien.

Les résultats de la recherche

Nous présentons les résultats pour chacune des deux problématiques, en comparant les thèmes et catégories dégagés dans l'analyse de contenu pour les deux années. Les Tableaux 4 et 5 permettent une synthèse de ces résultats et une mise en lumière des apports spécifiques des entretiens et commentaires de 2006. Comme on le verra, les « différences » ne sont pas toujours apparentes dans les thèmes eux-mêmes mais dans les manières dont le sujet se positionne par rapport au discours. De même, l'entretien centré sur l'activité, exigeant un retour du sujet sur ses propos, permet une réflexivité et une vérification du sens attribué par les chercheurs que ne permet pas l'entretien phénoménologique.

Problématique 1 : Perception de la santé au travail

La problématique de la *Perception de la santé au travail* a été abordée selon deux axes différents en fonction de la question posée. En effet, en 2005, la question orientait la description du vécu vers des pratiques de la vie de tous les jours dans le monde du travail. En 2006, en introduisant la maladie dans la

question, la description du vécu s'enrichissait des notions d'évaluation de l'état de santé et du vécu de la maladie au travail. Ces deux axes ont globalement apporté six thèmes transversaux avec de légères différences au niveau des contenus qui sont en adéquation avec l'accord inter-juges effectué avec les participantes. Le tableau 4 résume les thèmes et leurs catégories.

Analyse de contenu

Thème 1 : Activité complexe de travail. Ce thème regroupe trois catégories : la description des tâches complexes effectuées dans le cadre du travail, le taux d'activité pratiqué qui est plus ou moins choisi et la perception du temps. Ce dernier est vécu comme contraint par des chronométrages ou par le débordement des tâches prescrites à effectuer dans un espace horaire fixé. Il est caractérisé par des heures supplémentaires, des horaires coupés.

Thème 2 : Le travail est dangereux pour la santé. Ce thème regroupe les risques pour la santé que les sujets perçoivent dans leur activité : les nuisances physiques, l'inconfort psychologique ressenti et les dangers « invisibles » (risques de contamination). Au plan physique, les interviewées décrivent des douleurs dues à des sollicitations des articulations et à des conditions ergonomiques inadaptées. Elles décrivent aussi les risques que le travail peut faire courir à leur santé au travers d'un environnement agressif (bruit ou clientèle), de règles de sécurité absentes ou inapplicables (risques d'agression physique) ou de risques d'accidents. Au niveau psychologique, elles décrivent des sensations de stress liées à la forte concentration requise par les tâches et à un rythme élevé du travail prescrit.

Thème 3 : Relations professionnelles. Ce thème concerne les descriptions des relations avec les collègues et certaines relations difficiles avec la hiérarchie, principalement celles qui concernent la gestion des absences.

Thème 4 : Influences réciproques entre vie sociale et travail. Dans ce thème, on trouve trois catégories: la « porosité » entre la vie hors travail et la vie du travail, la fatigue et les restrictions de la vie sociale et la gestion des enfants. Nous avons appelé « porosité » le fait que des éléments de la vie sociale influencent la vie du travail et vice-versa. Le vécu du travail a tendance à déborder dans la vie privée et peut même devenir envahissant. Le vécu de la vie quotidienne déborde aussi sur la vie du travail, sous la forme de comparaisons, par exemple entre le vécu du malade et celui de l'infirmière. Toutes les interviewées font des concessions dans leur vie privée, qui est aménagée pour soutenir la vie de travail. Pour limiter les débordements de la vie sociale et de la vie de travail, tous les sujets parlent d'un moment de transition nécessaire avant d'aller au travail et/ou lorsqu'elles en reviennent.

Tableau 4
Santé au travail. Thèmes et catégories 2005 et 2006

Thèmes 2005	**Catégories**	**Thèmes 2006**
1. Activité complexe de travail	Description des tâches Taux d'activité Temps contraint	1. Activité complexe de travail
2. Le travail est dangereux pour la santé	Dangers physiques Inconfort psychologique	2. Le travail est dangereux pour la santé
3. Relations professionnelles	Collègues Hiérarchie	3. Relations professionnelles
4. Influences réciproques entre vie sociale et travail	Porosité Gestion des enfants Fatigue et restrictions de la vie sociale	4. Influences réciproques entre vie sociale et travail
5. Image de soi personnelle et professionnelle	Hygiène de vie et Santé Capacités individuelles Parcours professionnel	5. Image de soi personnelle et professionnelle
	Statut de la maladie Evaluation de la santé Mise entre parenthèse de sa santé	6. Maladie et travail

Thème 5 : Image de soi personnelle et professionnelle. Ce thème recouvre les descriptions d'elles-mêmes par les interviewées, leurs compétences et capacités ; les évolutions de leurs parcours professionnels ; leurs définitions de la santé et de l'hygiène de vie. Toutes les interviewées décrivent une bonne image personnelle et professionnelle d'elles-mêmes.

Thème 6. Maladie et Travail. On observe trois catégories : le statut de la maladie, l'évaluation de l'état de santé et la mise entre parenthèses de sa santé. Le statut de la maladie dépend du fait qu'elle soit visible ou non. Visible (plâtre ou intervention chirurgicale), elle est mieux acceptée. Invisible (migraine ou problème psychologique), elle n'est pas acceptée. Avant de décider de s'absenter pour maladie, l'infirmière doit évaluer son mal-être et déterminer s'il est suffisamment important pour rendre acceptable l'absence. Ces deux

catégories amènent les personnes à observer qu'elles sont « conditionnées à ne pas s'absenter ». Elles vont donc travailler en étant « malades » et pour y arriver, elles mettent entre parenthèses leur propre santé. C'est un « oubli de soi » de l'infirmière qui se met la pression pour cacher son mal, pour essayer de l'oublier.

Comparaisons selon le type d'entretien

Les contenus des thèmes peuvent soit varier soit recouvrir les mêmes éléments entre 2005 et 2006. Seul le thème sur l'activité complexe de travail est traité de la même manière. Deux thèmes sont abordés de manière différente : le thème 2 et le thème 5. Le thème 3 et le thème 4 ont des catégories qui sont traitées de manière identique (relations avec hiérarchie et fatigue et restrictions de la vie sociale) mais d'autres qui sont traitées différemment (relations d'équipe et porosité). Mais on ne peut pas dire que le traitement différent des thèmes est attribuable au changement de méthode d'entretien.

a. Traitement identique dans les deux formes d'entretiens

Pour le thème 1, les interviewées décrivent une activité qui leur plaît mais complexe : « J'aime mon travail <u>mais</u>… ». Il y a des éléments négatifs dont elles sont plus ou moins conscientes. En les exprimant, elles effectuent un retour sur leur activité dont nous n'avons pas de traces directes. Pour le thème 3, les relations avec la hiérarchie sont marquées par un manque de reconnaissance du travail fait et un manque de compréhension pour les problèmes personnels qui ne doivent pas influer sur la présence au travail. Pour le thème 4, la catégorie fatigue et restrictions de la vie sociale est traitée de manière identique 2005 et 2006.

> Eliane 05 ; 3-1
> C'est un peu de calme avant de me coucher. Et là je trouve que je trouve que ce que je peux faire pour moi, je trouve ce que je peux faire en dehors de mon travail est quand même assez. Enfin je n'arrive plus à faire ce que je faisais avant en dehors de mon travail. Je ne pense maintenant plus qu'à me poser pour être de nouveau là le lendemain matin.

> Viviane 06 C ; 15-23
> **Et puis quand je ne vais pas bien quand je sors du travail ?**
> Ben quand tu sors du travail tu es fatiguée, tu n'as rien envie de faire ; tu as juste envie de te coucher. Comme c'est déjà un travail très fatigant, tu es encore plus fatiguée en sortant…

b. Traitement différent

Pour le thème 2, les infirmières abordent peu les nuisances physiques et l'environnement ne semble pas dangereux, ce qui est le cas dans les entretiens de 2005. Les relations avec les clients sont décrites comme une charge lourde en 2005. Elles sont stressantes, en lien avec un sentiment d'impuissance vis-à-vis de leurs demandes. En 2006, dans les premiers entretiens, les infirmières relèvent que les marques de reconnaissance de la part des patients compensent la difficulté de côtoyer ces personnes ayant des problèmes physiques et/ou psychiques très lourds. Pour le thème 3, en 2005, les relations d'équipe semblent très individualistes avec peu de soutien de la part des collègues. Toutes les employées font des remarques négatives sur les absences pour maladie des autres. En 2006, pour les infirmières, les relations avec les collègues semblent plutôt bonnes et empreintes de solidarité dans les Entretiens 1. Pour le thème 4, la notion de « porosité » entre la vie de travail et la vie sociale se traduit en 2005, par le passage du monde du travail dans la vie sociale. La « porosité » est absente des entretiens 1 (2006) :

> Aline 05 ; 5-45
> Mais c'est vrai que j'ai eu un passage où vraiment ça me perturbait beaucoup, j'avais un peu des problèmes de sommeil la nuit, j'avais peur d'avoir mal fait…

Pour le thème 5, les infirmières montrent dans les Entretiens 1 les capacités personnelles qu'elles ont développé pour effectuer leur activité de travail : la concentration ; la capacité d'adaptation ; la motivation. Elles montrent qu'elles peuvent prendre du recul par rapport à leur vécu par l'expression et le partage avec les collègues des difficultés du travail. Ces stratégies semblent suffisantes pour garder le contrôle sur leur activité. Ces attitudes positives sont différentes des descriptions passives développées dans les entretiens d'orientation phénoménologique.

c. Explicitations et approfondissements

Les commentaires apportent trois formes de modification : un approfondissement, des bémols ou des nouveautés. Les catégories <u>approfondies</u> sont : le taux d'activité partiel qui est mis en lien avec un effet positif sur le bien-être personnel et la hiérarchie qui a tendance à effectuer des pressions parfois lourdes émotionnellement sur la personne malade. Des <u>bémols</u> à des situations « positives » sont apparus :

- Les relations avec les patients sont moins « idylliques » :

> Corinne 06 C; 9-33
> Moi j'avais envie de faire un métier avec lequel j'ai une vraie interaction avec les gens. Mais avec des contraintes. Mais c'est

> sûr que quand on va moins bien, ben ces contraintes-là sont encore plus lourdes.

- Les relations avec les collègues semblent être dans les Entretiens 1 marquées par une certaine solidarité face à la maladie. Toutefois, dans les commentaires apparaît un jugement négatif de l'absence par les collègues, sous la forme de commentaires aigres-doux :

  > Corinne 06 C ; 1-12
  > Alors, moi j'ai relu les textes (), tu m'avais demandé de mettre un peu en évidence les choses plus importantes. () Par rapport à comment je ressens le regard des autres si je suis malade, en disant peut-être, il y a quand même un jugement par rapport au nombre de fois que tu es malade. Quelqu'un qui est très peu malade, ben…il est quand même mieux perçu, du moins la fois où il est malade ça sera…il y aura plus de compassion que pour quelqu'un qui est très souvent malade, où parfois on juge la gravité de son mal-être, disant il est encore malade, euh…Il y avait ça qui était important.

- Le contrôle sur l'activité n'est plus aussi systématique. Les infirmières se décrivent plus subissant ce qui leur arrive.

  > Corinne 06 C ; 2-40
  > Voilà. Oui, c'est-à-dire qu'en fait, les choses devront être faites pendant la journée. Il n'y a pas de choix. Parce qu'on ne peut pas dire, ce patient on le soigne demain, parce qu'aujourd'hui il y a quelqu'un de malade.

Des éléments <u>nouveaux</u> sont apparus :

- Les risques de contamination : si dans les Entretiens 1 les infirmières abordent peu les nuisances physiques et les risques liés à leur profession, dans les commentaires, les risques de contamination apparaissent systématiquement. On pourrait dire que c'est la réparation d'un « oubli » car elles développent leurs connaissances des règles de sécurité.
- La « porosité » : elle se traduit par des comparaisons et des généralisations entre la vie privée et la vie de travail. Ces deux formes d'analyse de situations sont systématiquement relevées dans les commentaires.

d. Partage avec autrui

On peut relever que dans les entretiens centrés sur l'activité, les sujets commencent une démarche de réflexion sur leur activité suite au premier entretien. Dans les entretiens phénoménologiques, cette démarche existait

probablement auparavant. L'entretien n'a fait que renforcer les actions futures de changement.

> Eliane 05 ; 4-19
> **Et tu en as discuté avec tes collègues (de la santé) ?**
> C'est vrai qu'on en discute un petit peu entre nous, bon pour moi ça vient un peu ce travail et l'âge. Il y en a un ça fait quarante ans qu'il fait ce travail. Ce qu'il y a beaucoup, c'est le mal de dos surtout les femmes, il y a des gens avec qui on a une minute pour parler, si on a une tournée qui est relativement petite, mais on a peu le temps….

Le commentaire (2006) a donné lieu à des prises de conscience suscitées par la lecture du premier entretien, et la réflexion intègre des discussions entre collègues :

> Corinne 06 C ; 2-11
> J'y ai repensé parce que j'ai une collègue qui est venue travailler qui était malade. J'ai rigolé et puis j'ai dit que j'ai été questionnée là-dessus. Elle est venue vraiment pour les mêmes raisons que j'évoque. C'est qu'on pense au travail et aux collègues. C'est surtout ça qui nous pousse.

e. Nouveaux scénarios

Pour le thème 2, Viviane est l'infirmière qui a décrit le plus précisément son activité journalière dans l'Entretien 1. Mais ce n'est que dans le commentaire qu'elle se sentira suffisamment en confiance pour aborder le risque de contamination par le virus HIV suite à une piqûre avec une aiguille contaminée et les conséquences sur sa vie professionnelle et personnelle :

> Viviane 06 C; 5-42
> Si tu veux, tous les soins qui sont peut-être à risque, je prends plus de temps, je prends plus de temps. [silence].Maintenant, je mets un peu de côté l'idée que je peux contracter une maladie, parce que l'avoir en tête tout le temps je pourrais pas travailler.() Avant je me disais, je n'en prenais pas conscience. Maintenant je me dis que tout peut arriver mais quand tu es dans ta pratique tu l'oublies...

Pour le thème 5, les employées (2005) ont utilisé leur rencontre avec la chercheuse pour effectuer un bilan implicite de leur situation professionnelle insatisfaisante. Elles ont pris de la distance par rapport à leur vécu et aux conséquences de leur activité de travail sur leur santé. Ce bilan a servi de catalyseur à une réflexion déjà en cours et leur a permis de prendre des décisions de réorientation professionnelle. Les interviewées ont informé les

chercheuses des évolutions (démission et changement d'employeur ; réduction de l'activité dangereuse mais conséquences financières). En 2006, c'est dans les commentaires que les infirmières décrivent le début de la prise de conscience des conséquences négatives du travail sur leur santé :

> Viviane 06 C ; 5-8
>
> Mais tu mets en danger ta santé? – oui bien sûr. Et ça me fait réfléchir dans le sens où j'essaie de préserver ma santé en essayant de changer mon hygiène de vie. (…) Je vais donc encore plus préserver ma qualité de vie, voire baisser mon pourcentage pour eux.

Pour l'instant, elles semblent satisfaites de leur parcours professionnel. Malgré tout, elles pensent qu'elles ne travailleront pas jusqu'à l'âge de la retraite, en tout cas pas dans ces conditions :

> Viviane 06 C ; 7-1
>
> [silence] On fait beaucoup d'humour là-dessus, mais je réalise que je ferai sûrement pas ça toute ma vie [rire]. La charge de travail est importante, on doit souvent porter des gens. Donc c'est vrai qu'au niveau de sa santé, de notre corps c'est pas top. Je sais bien que je pourrais pas faire ça toute ma vie, souvent je me dis que je vais faire fleuriste parce que je me dis dans 10 ans jamais je pourrai avoir un rythme de travail comme ça, oui grande réflexion sur ce que je vais faire après, dans 10 ans ou dans 15 ans. Jamais je pourrai continuer toute ma vie dans un service comme ça.

f. Nouveau thème : Maladie et travail

Ce nouveau thème de 2006 ne concerne que les infirmières et il a été induit par la question de démarrage. Cela ne signifie pas que la maladie était absente des discours en 2005, mais elle avait un positionnement plus périphérique, comme une éventualité. Entre les entretiens 1 et les commentaires, le vécu de la maladie est développé selon trois axes : les critères <u>d'acceptabilité de la maladie</u> par l'équipe, <u>l'évaluation de son état de santé</u> par l'infirmière et en conséquence, la <u>mise entre parenthèse de sa santé</u> si elle va travailler. Cette notion a été marquante et pour les interviewers et pour leurs sujets. Les unes et les autres l'ont approfondie lors des commentaires. Les sujets ont commencé une prise de conscience de risques pour le futur (en lien avec une aggravation des problèmes de santé) :

> Viviane 06 E1; 1-9
>
> Donc déjà tu vas te traîner, euh tu vas te traîner jusqu'au travail parce que euh t'as des douleurs (…) pis tu leur diras ben voilà je

> suis pas très bien aujourd'hui. Donc euh ouais enfin bref (soupir) tu commenceras donc à 7 heures
> Viviane 06 C; 1-4
> Euh disons que j'ai pas pris conscience, j'ai toujours fonctionné comme ça depuis que je suis à X, à chaque fois que j'ai des migraines toujours de la même façon (…) ça m'a fait prendre conscience que je suis tellement conditionnée à ne pas manquer que je me permets pas de pas aller travailler. En fait, on est à quelque part vraiment conditionnées.

De plus, émerge « en passant » une description d'un changement de leurs comportements de soignantes. Elles ont l'impression d'être moins efficace dans les tâches à effectuer. Du point de vue relationnel, elles se décrivent comme moins causantes, moins à l'écoute des personnes.

Problématique 2 : Pratiques contraceptives

La problématique des *Pratiques de contraception* a été abordée selon le même axe en 2005 et en 2006, la question de départ ne variant qu'en fonction de la méthode d'entretien utilisée.

Au niveau du contenu, l'accord inter-juges a présenté des résultats allant dans le même sens, que ce soit avec les entretiens phénoménologiques (2005) ou avec les entretiens centrés sur l'activité (2006). Nous retrouvons donc trois grands thèmes pour les deux années : 1) la Gestion de la contraception, 2) les Aspects relationnels, et 3) la Santé. Ces thèmes se déclinent en différentes catégories selon les expériences et les vécus. Le Tableau 5 en présente un résumé.

Analyse de contenu

Thème 1 : Gestion de la contraception. Ce thème s'exprime à travers la manière dont les femmes et les hommes construisent leurs connaissances sur la contraception, et le contrôle presque exclusif des femmes sur la contraception des couples. Il nous apprend également comment hommes et femmes sont soumis à certaines normes sociales (Bajos, Ferrand *et al*., 2002), correspondant à des besoins selon les temps de la vie et les étapes de la vie sexuelle. L'analyse indique également l'importance de la liberté de choisir sa contraception, en fonction de sa fiabilité et du sentiment de sécurité qu'elle procure, mais aussi en fonction du moindre degré de contrainte qu'elle impose.

Thème 2 : Aspects relationnels. Les aspects relationnels sont représentés par quatre catégories : l'affirmation de soi, que ce soit avec en général ou au sein des couples, définit la position du sujet dans ses négociations avec l'autre sexe. La discussion dans le couple au sujet de la contraception se résume généralement ainsi : « C'est aux deux d'en discuter et à elle de décider ». La

sexualité est difficilement abordée, et de manière détournée. La relation au corps est complexe, mise en relation avec la capacité à séduire ainsi qu'avec le

Tableau 5
Pratiques contraceptives. Thèmes et catégories 2005 et 2006

Thèmes 2005	**Catégories**	**Thèmes 2006**
1. Gestion de la contraception	Connaissances Contrôle Temps de la vie Liberté vs contrainte	1. Gestion de la contraception
2. Aspects relationnels	Affirmation de soi Discussion dans le couple Sexualité Désir d'enfant	2. Aspects relationnels
3. Santé	Maladies Effets secondaires Artificiel vs naturel Environnement Fertilité	3. Santé

désir d'enfant, qui est abordé par tous les sujets, même s'il n'existe pas de projet concret au moment de l'entretien.

Thème 3 : Santé. Le thème de la santé recouvre cinq catégories ; ainsi les sujets font part de leurs préoccupations par rapport aux maladies liées à la sexualité et à la contraception (IST, risques vasculaires). Les effets secondaires entraînés par l'utilisation d'un contraceptif (prise de poids, saignements, allergies, douleurs, etc.) sont également cités dans les deux types d'entretiens. Le caractère artificiel de la contraception hormonale apparaît en lien avec les notions de toxique, polluant, pour le corps et pour l'environnement, alors que la question de la fertilité revient chez tous les sujets en raison de l'importance accordée au pouvoir de procréation.

Comparaisons selon le type d'entretien

La description des thèmes ci-dessus correspond au contenu commun que nous avons dégagé aussi bien des entretiens phénoménologiques (2005) que des entretiens centrés sur l'activité (2006) ; les résultats au niveau du contenu présentent donc de nombreuses similitudes. Cependant on relève que l'expression du thème 1 (gestion de la contraception) a été facilitée dans les

entretiens centrés sur l'activité (2006) ; le contenu allant dans ce sens est apparu dès le début de l'entretien et de manière condensée. La centration sur les *manières de faire* propre à ce type d'entretien s'est trouvée particulièrement bien adaptée à un thème allant dans le sens d'une *activité concrète* (information, contrôles, prise régulière, etc.). Le thème 2 (aspects relationnels) a été abordé de manière importante dans les deux formes d'entretien, même si en 2006, le développement des catégories s'est effectué sur deux entretiens au lieu d'un seul, le premier étant dévolu plutôt aux descriptions, et le second aux explicitations. Ce thème est le mieux développé des trois pour les deux années, mais en particulier dans les entretiens de 2006. Comme pour les deux thèmes précédents, le thème 3 (description des activités en lien avec la santé) évolue dans les commentaires en 2006, mais sans que le contenu soit beaucoup plus développé que dans les entretiens phénoménologiques de 2005. Il semble que ce thème intéresse moins les sujets que les deux premiers. Sur le plan du contenu, le matériel obtenu avec les entretiens centrés sur l'activité est donc tout aussi riche que celui des entretiens phénoménologiques. À l'inverse de la problématique 1 (Perception de la santé au travail), nous n'avons pas découvert de thème nouveau.

En revanche, la méthode utilisée en 2006 a apporté des divergences de nature formelle et contextuelle, du fait que les entretiens centrés sur l'activité se caractérisent, entre autres, par une description minutieuse de *manières de faire*, et par un *retour du sujet sur ses propos*. Ainsi le commentaire après-coup permet l'expression de nouvelles explicitations, d'une évolution, voire de corrections par rapport à ce qui avait été dit préalablement. Les traces d'un partage avec l'entourage ont été relevées dans les commentaires. Des possibilités d'action et de compréhension autres que celles évoquées lors du premier entretien ont fait surface, laissant envisager des scénarios de vie différents.

a. Explicitations et approfondissements

Le retour des sujets sur leurs propos, à travers les commentaires, a été l'occasion de nouvelles discussions, pour les sujets qui le désiraient. Des éléments abordés lors du premier entretien ont été repris dans le commentaire, dans le sens d'un approfondissement des thèmes. Sans amener de contenu nouveau, ils ont permis un enrichissement des propos et un espace de réflexion pour le sujet, et proposé du matériel supplémentaire pour l'analyse.

Par exemple, dans son premier entretien (E1), un sujet lie la contraception à quelque chose d'immoral, puis revient sur sa définition de la morale et l'explicite plus avant lors du commentaire (C). Le deuxième

entretien, permettant de revenir sur ses propres paroles, est pour elle (et pour le chercheur) l'occasion d'en vérifier le sens et de le modifier :

> Julie 06 E1 ; 3-14
> … Moi je pense plutôt que, tu penses que… il y a plutôt quelque chose d'immoral plutôt que moral. Tu parles de moralité sociale, en effet c'est un devoir de ne pas avoir une grossesse pour charger la société de quelque chose que toi-même tu ne peux pas assumer. D'un autre côté je me dis que si on regarde la moralité religieuse, c'est immoral en quelque sorte. Donc le rapport c'est dans le but de naissance, de procréation.
>
> Julie 06 C ; 2-10
> … j'avais cherché la définition parce qu'immoral ça ne me convenait pas… j'avais trouvé que a-moral, donc pas lié à la morale, c'était plus, plus sensé comme terme. Donc dans le sens qu'on utilise pas toujours de la morale en pensant à la contraception (…) OK, en effet, oui certainement il y a un certain conflit mais bon je ne me définis pas comme une personne religieuse donc franchement je n'en fiche, si c'est moral ou pas moral.

De même, le commentaire d'un deuxième sujet est l'occasion pour elle de nuancer sa position après-coup :

> Sophie 06 E1 ; 9-22
> il va se débrouiller (…) Ces gentils petits monsieurs peuvent aussi se débrouiller de temps en temps (rires) (…) Mais mais je préfère que lui il sache qu'il doit être attentif… soit on emploie le préservatif
> (…) Soit tu es attentif.
>
> Sophie 06 C ; 5-32
> Ouais mais c'était sans sans… sans plus ! j'ai dit ça ouais non faudrait peut-être que je voie pour me faire du.. que je regarde pour quand même heu (rire) si je veux pas tout porter sur lui non plus tu vois.
> (…) Donc à partir de demain il faudrait peut-être que je réfléchisse.

Confrontée à ses propos, la personne modère sensiblement sa manière d'imposer la responsabilité de la contraception à son compagnon, voire la remet en question. Les demandes d'explicitation de l'intervieweuse et la lecture du premier entretien ont placé le sujet face à une *manière de décrire* sa situation, qui ne semble pas lui convenir. Comme si la mise en mots, puis la

confrontation à l'écrit, l'invitaient à revoir son mode d'agir et peut-être à le modifier au-delà de ses pratiques habituelles.

Ces deux exemples illustrent comment les entretiens de 2006, contrairement aux entretiens phénoménologiques de 2005, nous ont donné accès à un matériel un peu différent, où les sujets reconsidèrent après-coup des positions et des pratiques insuffisamment explicitées. Le chercheur également y trouve le moyen de mieux prendre en compte certains biais d'interprétation, en vérifiant sa propre compréhension des propos des sujets.

b. Partage avec autrui

La période de quelques semaines entre le premier entretien centré sur l'activité et le commentaire, semble avoir favorisé chez certains sujets, un partage de cette expérience avec leur entourage :

> Julie 06 C ; 10-15
> J'ai eu récemment une discussion avec ma mère (rires), et puis bon on a des modèles de vie un peu différents (…) voilà moi je me dis je poursuis des buts professionnels parce que je ne veux pas me retrouver à un certain moment seulement mère de famille, et puis en regrettant d'avoir laissé tomber ce que je voulais faire.

Dans cet exemple, une réflexion plus large a eu lieu ainsi qu'une comparaison des points de vue entre les générations. Le dispositif des entretiens centrés sur l'activité (2006), grâce à la deuxième rencontre, donne accès à l'espace de réflexion et de maturation qui peut suivre un entretien de recherche. Malheureusement, pour les entretiens phénoménologiques de 2005, nous ne disposons pas d'éléments comparables. Il ne nous est donc pas possible de connaître les effets *a posteriori* de ces entretiens.

c. Nouveaux « scénarios de vie»

En 2006, les commentaires nous dévoilent comment une amorce de transformation personnelle s'est produite chez certains sujets. Des tels signes d'élaboration psychique n'étaient pas apparus dans nos entretiens phénoménologiques de 2005. Dans les commentaires de 2006, nous voyons comment des possibilités autres que celles évoquées dans le premier entretien se dévoilent, ouvrant une perspective de scénarios de vie différents. L'un des sujets prend conscience qu'une grossesse n'équivaut pas forcément à un engagement du partenaire ; d'abord persuadée dans le premier entretien (E1) qu'une grossesse consoliderait son couple, elle se montre plus nuancée dans son commentaire (C) et évoque l'éventualité d'un refus de son compagnon, pour la première fois de manière explicite.

Des relations de couple ne posant apparemment pas de problèmes se révèlent sujettes à questionnement :

Sophie 06 E1 ; 11-61

Mmh. Et lui ne se protège pas (…) ce qui te fait penser que…

Que… qu'il penserait comme moi, si ça vient ça vient, si ça vient pas ça vient pas (…) Si ça vient, ça fera bouger les choses.

Sophie 06 C ; 2-36

Du moment qu'il assume c'est bon. Si lui accepte c'est bon. Mais si d'un coup il se retire en arrière ben là heu… heu (rire) (...) Je peux pas te dire. Incapable de te dire comment je me sentirais. (…) S'il va en arrière et pis il dit non c'est ton problème, c'est ton souci heu, t'as qu'à l'enlever, t'as qu'à te démerder, alors là ça complique.

- Mais de ça vous n'avez jamais parlé ouvertement ?

- Non.

Pour un autre sujet, l'idée d'enfant comme entrave aux projets de carrière professionnelle (E1) fait place dans le commentaire (C) à une réflexion sur des possibilités de conciliation ; le sujet reconnaît l'existence d'alternatives à sa première explication :

Julie 06 E1 ; 2-20

Oui. Je pense que tu te fais du souci par rapport au fait que…tu ne veux pas avoir des enfants tout de suite (…) Je me dis évidemment pendant les études c'est pas la meilleure période. Et si tu as un projet de carrière devant toi ou qui s'ouvre, tu fais évidemment plus attention à ça.

Julie 06 C ; 1-13

…en effet j'avais réfléchi a posteriori qu'en effet ce n'est pas dit, ça dépend si ton travail prend en charge une assurance maternité ou si cela t'arrange d'avoir ton enfant pendant que tu travailles, peut-être ensuite le suivre après… voilà, je me dis personnellement je crois que je fais plus attention mais peut-être que quelqu'un d'autre ferait autre chose.

Pour ces personnes, une réflexion semble avoir eu lieu, un début d'élaboration qui leur a ouvert d'autres perspectives pour envisager une même situation de vie dans un contexte particulier. La succession des deux entretiens semble avoir amorcé un mouvement réflexif et un début de réévaluation de la situation, déjà perceptible au niveau du commentaire.

En conclusion, dans ce chapitre sur les comparaisons selon le type d'entretien, nous avons vu que pour les *Pratiques de contraception* et la

Perception de la santé au travail, les principaux thèmes sont les mêmes pour les deux années. Ils se déclinent selon des catégories similaires, avec des préoccupations propres à chaque sujet. De manière générale, nous avons obtenu autant d'informations les deux années, avec une possibilité en 2006 d'approfondir certains thèmes, d'expliciter certaines positions, et de préciser certaines questions des chercheurs.

Discussion et limites

La comparaison entre les contenus des entretiens phénoménologiques et des entretiens centrés sur l'activité a montré que, de manière globale, les thèmes dégagés par l'analyse se retrouvent dans les deux types d'entretien, mis à part le thème Maladie et travail de la problématique « Perception de la santé au travail ». La différence des dispositifs (description de l'expérience vécue vs description de l'activité et commentaire) n'a donc pas entraîné de changements importants au niveau de la quantité et de la qualité des contenus. Les différences entre les deux méthodes se situent plutôt au niveau de la manière dont le discours est élaboré, au niveau des possibilités d'approfondissement et d'explicitation.

Les avantages des entretiens centrés sur l'activité

Nous avons adopté une attitude plus directive dans les entretiens centrés sur l'activité que dans les entretiens phénoménologiques, en demandant aux sujets de se centrer sur leur *manière de faire* au quotidien, plutôt que sur des représentations générales de leur monde vécu. Le matériel ainsi obtenu procure des éléments pour comprendre comment un sujet organise son action, dans son développement et sa complexité (par la description du *faire* plutôt que de *l'être*). Un deuxième avantage consiste à éviter une confrontation directe à des thématiques parfois délicates ; la description minutieuse des *manières de faire* peut aider à prévenir certaines résistances, la question des motivations et les descriptions de type autobiographique.

Au niveau du commentaire, demander aux sujets de revenir sur leurs propos nous semble un avantage incontestable, aussi bien en termes d'enrichissement du contenu (approfondissements, explicitations, réfutations, etc.) qu'en termes de diminution du biais d'interprétation. Pour le contenu, le commentaire a fourni un matériel important accessible à l'analyse grâce au retour des interviewés sur leur discours : une amorce d'élaboration psychique a été constatée chez la plupart des sujets. Dans le cas des entretiens phénoménologiques, nous avions vu que certains sujets qui avaient déjà entamé un processus de réflexion (perceptible dans l'entretien) s'étaient servi de l'entretien comme d'un « bilan de vie ». Chez d'autres sujets de 2005, une telle évolution de pensée n'est pas apparue. Elle a peut-être eu lieu *a posteriori*,

mais en l'absence d'une deuxième rencontre (commentaire), nous ne pouvons pas l'affirmer. En ce qui concerne les biais d'interprétation du chercheur, le discours des sujets en 2006 est soumis à leur propre critique et n'est plus analysé uniquement à travers le filtre personnel du chercheur. Les interviewés reprennent le contrôle sur leur discours en explicitant les implicites et les aspects qu'ils estiment avoir négligés, et en vérifiant le sens de leurs propos.

Constamment recadrés par le chercheur, les sujets se trouvent re-centrés sur une description factuelle et concrète de leur activité. Un tel dispositif peut présenter un avantage dans le sens de favoriser une éventuelle prise de conscience des manières d'agir. Les perspectives de l'action peuvent s'en trouver modifiées dans l'avenir. Ceux qui l'ont pu ont exprimé une satisfaction par rapport au recul vis-à-vis de leurs pratiques. Certaines infirmières ont pu avoir un regard différent sur les activités de travail. Certaines n'y avaient jamais pensé et encore moins avec leurs collègues. Chez les sujets interviewés sur la contraception, des pratiques et des motivations ont été mises en lien avec l'histoire personnelle, le vécu familial, les relations de couple. Ceux qui en ont ressenti le besoin ont ainsi débuté un processus d'évolution personnelle.

Dans l'ensemble, les entretiens de 2006 ont permis l'approfondissement des thématiques abordées, la mise au jour de la complexité de situations et de perspectives qui n'avaient pas toujours été explicitées. Ils ont également permis au chercheur de pousser plus avant son questionnement et de vérifier le sens des propos tenus par les sujets.

Les limites des entretiens centrés sur l'activité

Les limites concernent d'une part l'utilisation des entretiens centrés sur l'activité sur un plan technique, et d'autre part les risques liés à l'adaptation de la méthode au champ de la Psychologie de la Santé.

La consigne originale propre à ce type d'entretien a parfois été perçue comme difficilement applicable, et la forme des entretiens a étonné certains sujets. Entrer dans la consigne de l'entretien centré sur l'activité (voir remarques en note 2) a nécessité un apprentissage, afin de réaliser la mise à distance du *je* autobiographique. Le caractère inhabituel du dispositif a entraîné des difficultés importantes dans l'utilisation de cette méthode pour deux de nos entretiens. Pour le futur, il faut envisager un entraînement spécifique des chercheurs à cette méthode. Sur un plan formel également, la formulation en *tu* requise par les entretiens, probablement adéquate entre pairs et dans le monde du travail avec évaluation collective ne nous paraît pas appropriée dans nos champs de recherche. Elle sera dans le futur remplacée par l'utilisation du *vous*, sans que cela n'altère, en principe, le dispositif méthodologique.

L'expérience des entretiens centrés sur l'activité nous a confrontées à des difficultés d'adapter cette méthode à des problématiques concernant la Psychologie de la Santé. Un premier obstacle concerne la technique elle-même ; la centration sur les *manières de faire* ne nous a pas toujours semblé adéquate, en particulier lorsque sont abordés des thèmes sensibles pour les sujets (contamination, sexualité, relations humaines, émotions, etc.). Une seconde difficulté est soulevée par la demande d'explicitation des chercheurs pendant le commentaire : les demandes d'approfondissement et d'explicitation de certains thèmes sont l'occasion de prendre conscience de certaines pratiques et d'amorcer un processus d'élaboration psychique, mais elles occasionnent aussi parfois un inconfort et des résistances chez certaines personnes. Leur refus de s'engager dans un tel processus a été respecté les chercheuses en l'absence de demande de changement (thérapie) et sans supervision (éthique).

Finalement, le petit nombre de sujets et d'entretiens à ce stade de nos recherches (six pour la thématique de la santé au travail et cinq pour les pratiques contraceptives), ne permet pas déterminer de manière fiable ce qui est spécifiquement dû à la différence des techniques. En effet, on ne peut pas affirmer que nous n'aurions pas eu les mêmes résultats que ceux apportés par les entretiens de 2006 si nous avions demandé un deuxième entretien après les entretiens phénoménologiques.

Conclusion

Notre objectif en 2006 était d'expérimenter la conduite d'entretiens centrés sur l'activité, et d'en comparer les résultats avec ceux obtenus l'année précédente avec des entretiens phénoménologiques. L'utilisation de ce nouvel « outil» dans nos champs de recherche en Psychologie de la Santé a permis une première évaluation des avantages et des limites inhérents au transfert d'une méthode d'un champ de recherche à un autre. Les avantages décrits montrent qu'il y a un intérêt à expérimenter une telle méthode en fonction du type de discours que l'on désire obtenir (favorisant la réflexivité et les processus de transformation personnelle). Les limites présentées indiquent que l'adaptation de la méthode à nos recherches de terrain nécessite encore des modifications. Le travail effectué à ce jour n'est qu'une étape dans le développement d'une alternative méthodologique aux entretiens phénoménologiques. D'autre part, le caractère partiel et exploratoire de nos résultats ne nous permet pas encore de déterminer à tous les niveaux quels sont les effets spécifiquement dus à la différence des techniques. Nos travaux comparatifs futurs devront viser à mieux adapter les entretiens centrés sur l'activité au monde des sujets et à nos attentes de chercheuses.

Notes

[1] Pour la facilité, nous nous référerons à 2005 et 2006

[2] Cette forme d'entretien est appelée par l'équipe de Y. Clot : « instruction au Sosie ». Considérant que cette appellation ne permet pas d'ancrer l'entretien dans son cadre théorique qui est les théories de l'activité, nous gardons, quant à nous la dénomination d'Entretien centré sur l'activité.Dans ce cadre, le sujet décrit son activité à la deuxième personne pour se détacher du *je* propre au récit autobiographique, « l'objectif étant de raconter non pas son histoire de travail, mais les manières subjectives par lesquelles chacun adapte le travail prescrit à la réalité » (Scheller, 2001, p. 162).

[3] Nous remercions Mmes : E. Bolt ; A. Gonin-Nicole ; Ch. Marchetti ; C. Maubert ; L. Pichonnaz

[4] Nous remercions Mmes et M. : S. Astori ; Ch. Bridy ; M. Cornaz ; V. Moraschinelli ; L. Pralong ; S. Roulin

[5] Ces deux problématiques ont été retenues de manière à effectuer un travail préliminaire de recherche dans le cadre de deux thèses de doctorat (F. Fasseur et C. Bruchez).

[6] Travail de thèse de F. Fasseur.

[7] Travail de thèse de C. Bruchez.

Références

Achille, M. (2003). Définir la santé au travail. In R. Foucher, A. Savoie & L. Brunnet (Eds), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 61-109). Montréal : Editions Nouvelles.

Bajos, N., Ferrand, M. & Equipe GINE (2002). *De la contraception à l'avortement : sociologie des grossesses non prévues*. Paris : Inserm.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Clot, Y. (Dir.) (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago Delefosse & G. Rouan (Dir.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.

Davezies, Ph. (2004). Évolution des organisations du travail et atteintes à la santé. Dans H. Poltier, A., M. Guénette & A.-M. Henchoz (Eds), *Travail et fragilisation*. Lausanne : Payot.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks; London: Sage.

Cole M., Engeström, Y. & Vasquez, O. (Eds) (1997). *Mind, culture, and activity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. In A. Giorgi, C.T. Fischer & E. Murray (Eds), *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* (Vol. II). Pittsburgh: Duquesne University Press.

Grbich, C. (1999). *Qualitative research in health: an introduction*. London: Sage.

Kvale, S. (1996). In*terviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Murray, M. & Chamberlain, K. (1999). *Qualitative health psychology: theories and methods*. London: Sage.

Oddone, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Ed. Sociales.

Santiago Delefosse, M. & Rouan, G. (dir.) (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.

Ratner, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York; London: Plenum Press.

Scheller, L. (2001). L'élaboration de l'expérience du travail. La méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire. *Education permanente, 146*, 161-174.

Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse de doctorat. CNAM. Paris.

Smith, J.A. (Ed) (2003). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods.* London: Sage.

Smith, J.A. & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. (pp. 229-254). In G. Breakwell (Ed), *Doing Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Virot, A. (Ed) (2000). *Encyclopédie de sécurité et de santé au travail*. Genève : Bureau International du Travail.

Christine Bruchez *est assistante en psychologie de la santé à l'Université de Lausanne. Elle est licenciée en Lettres et en Psychologie. Elle a obtenu un DESS en Psychologie clinique et suit une formation en Sexologie clinique. Membre du CerPsa (Centre de Recherche en Psychologie de la Santé), elle poursuit une thèse, sous la direction du Prof. M. Santiago et sur la thématique des « Interruption de grossesse répétées en Suisse ». Ses intérêts de recherche sont à la fois méthodologiques (comparaison de méthodes qualitatives et développement de nouveaux outils de*

recherche) et thématiques (connaissances et pratiques des femmes en matière de contraception ; IVG, contraception, sexualité ; le point de vue des gynécologues).
www.unil.ch/cerpsa

***Fabienne Fasseur** est assistante en psychologie de la santé à l'Université de Lausanne. Elle est licenciée en Psychologie et Clinicienne en soins infirmiers. Elle a exercé comme infirmière en soins généraux pendant plus de vingt ans. Membre du CerPsa (Centre de Recherche en Psychologie de la Santé), elle poursuit une thèse sous la direction du Prof. M. Santiago, sur la thématique des « Pratiques et expériences de la santé au travail des infirmières ». Ses intérêts de recherche sont à la fois méthodologiques (comparaison et développement d'instruments de recherche, analyse et interprétation de données qualitatives) et thématiques (approches de la santé au travail, épistémologie de la recherche et psychologie critique, usage des médicaments dans la vie quotidienne).*
www.unil.ch/cerpsa

***Marie Santiago** est professeure en psychologie de la santé à l'Université de Lausanne. Docteure en psychologie clinique elle a obtenu son habilitation à diriger les recherches sur la thématique de « la psychologie de la santé, approches subjectives de la santé et de la maladie ». Directrice du CerPsa (Centre de Recherche en Psychologie de la santé), elle poursuit ses travaux dans les domaines de l'épistémologie (paradigme constructiviste), des méthodes (validité des méthodes qualitatives) et des théories en psychologie de la santé (critique du « modèle » bio-psycho-social et apport de nouvelles modélisations historico-culturelles au domaine de la santé). Elle a publié, entre autres, en 2001 Méthodes qualitatives en psychologie (2001, Dunod) et Psychologie de la santé, perspectives qualitatives et cliniques (2002, Mardaga).*
www.unil.ch/cerpsa

Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques

Maryvonne Charmillot, Maître-Assistante
Université de Genève

Caroline Dayer, Assistante
Université de Genève

Résumé
Cette contribution porte sur des questions d'ordre épistémologique, théorique et méthodologique relevant de deux aspects interdépendants : a) l'unité *vs* le pluralisme des conceptions de la recherche qualitative ; b) les fondements épistémologiques de cette dernière. Après un bref examen de la notion de méthode ainsi que l'examen de l'unité de la recherche qualitative, nous évoquons la nécessité de définir une posture épistémologique articulée autour de quatre pôles –épistémologique, théorique, morphologique et technique–, posture que nous illustrons en référence à nos propres recherches relevant de la compréhension. Proche de celle définie par Apel (2000), cette posture soutient, en s'appuyant sur l'interactionnisme historico-social, que chacun d'entre nous produit du sens autour de ce qu'il fait et autour de ce que font les autres. Elle dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations attribuées à l'agir ainsi que sur la mise au jour de la logique collective que constitue l'activité sociale.

Introduction

Le contenu de cet article s'inscrit dans le thème des « aspects généraux et transversaux » de la recherche qualitative, développé lors du Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives qui s'est tenu à Béziers en juin 2006. Cette contribution porte sur des questions d'ordre épistémologique, théorique et méthodologique concernant deux aspects interdépendants : a) l'unité *vs* le pluralisme des conceptions de la recherche qualitative ; b) l'ancrage épistémologique de cette dernière. Inscrites dans une orientation compréhensive proche de celle définie par Apel (2000), et partageant en cela une communauté d'intérêts avec les chercheurs des approches qualitatives, nous sommes néanmoins interpellées par la « fausse unité autour de la recherche qualitative » (Groulx, 1999) et par la centration,

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

dans nombre de manuels, sur les aspects techniques de la recherche, au détriment des dimensions épistémologiques et théoriques. Ces questionnements tirent leur origine de nos propres démarches de recherche d'une part, et de nos activités d'enseignement dans les domaines de l'épistémologie ainsi que de la méthodologie en sciences de l'éducation d'autre part. Engagées dans des institutions n'utilisant pas la même terminologie (*démarche compréhensive* d'un côté, *recherche qualitative* de l'autre), nous avons parfois éprouvé des difficultés, voire un certain malaise, à caractériser l'une et l'autre tout en reconnaissant leurs liens.

Après un détour terminologique et l'explicitation de la fausse unité autour de la recherche qualitative, nous évoquons la nécessité de définir une posture épistémologique articulée autour de quatre pôles –épistémologique, théorique, morphologique et technique –, posture que nous illustrons par nos propres recherches relevant de la compréhension.

Un problème terminologique ?

Le malaise évoqué en introduction peut s'exprimer par le fait que les socialisations à la recherche divergent selon les milieux institutionnels. Nous pourrions adopter une conception dualiste qui consisterait à associer la démarche compréhensive à l'approche qualitative et la démarche explicative à l'approche quantitative. Mais cette correspondance, courante chez bien des chercheurs, ne relève-t-elle pas d'une confusion terminologique ? Pour notre part, nous estimons qu'il n'est pas possible de poser comme synonymes *compréhensif* et *qualitatif* même si, en nous inscrivant dans le paradigme compréhensif, nous partageons une communauté d'intérêts avec les chercheurs qui mettent en oeuvre des approches qualitatives. Ainsi, face à la diversité des termes utilisés tels que *démarche*, *paradigme*, *recherche*, *méthodologie*, *méthode*, *outil*, *technique*, etc., nous distinguons un niveau supra-ordonné, le niveau épistémologique, et un niveau infra-ordonné se référant aux procédures techniques. L'étymologie du mot « méthode » vient en appui à cette distinction. *Le Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 2004) précise que le terme « méthode » est issu (1537) du bas latin *methodus*, terme scientifique employé en médecine, en géométrie et en rhétorique, emprunté au grec *methodos*, formé de *meta* et *hodos* qui signifie « route, voie », « direction qui mène au but ». *Methodos* signifie donc « cheminement, poursuite », mais un passage s'est effectué de l'acception constative (le chemin suivi) à l'acception normative (le chemin à suivre) : de là découle le sens de « recherche, traité, doctrine scientifique ». *Méthode* a été introduit en médecine au sens de « manière particulière d'appliquer un médication », mais il a très tôt pris celui de « procédés raisonnés sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art ». Le sémantisme du mot s'enrichit au 17ème siècle, tant dans un contexte

intellectuel que technique, où il est quasi synonyme de *procédé*, de *moyen* au sens de « manière de faire ».

Nous constatons donc un glissement, au fil des siècles, depuis une définition relevant de considérations de type épistémologique à des dimensions méthodologiques, voire techniques. La grande majorité des manuels consacrés aux approches qualitatives demeurent centrés sur ces dernières en se focalisant sur des procédures d'analyse fortement standardisées[1]. Cette centration, qui pose problème à nos yeux, ne reflète cependant pas uniquement un manque de clarté terminologique. Derrière le malaise exprimé en introduction se profile également le constat de la « fausse unité » de la recherche qualitative.

La fausse unité

Lorsqu'on regarde de près de quoi sont faites les méthodes dites qualitatives, on s'aperçoit que les différences entre elles sont plus saillantes que celles qui les distinguent des méthodes auxquelles elles sont censées s'opposer, à savoir les méthodes quantitatives. Groulx (1999) fait ce constat en parlant de « fausse unité autour de la recherche qualitative ». L'auteur identifie trois styles de raisonnement liés à des critères épistémologiques et méthodologiques spécifiques, ainsi qu'à des techniques de preuves particulières[2].

Le *raisonnement idiographique*. Au centre de cette manière de faire se trouve la compétence du chercheur. Ce dernier, en étant « l'instrument stratégique de recueil de données et le facteur déterminant de l'analyse », inscrit en quelque sorte les règles de la méthode dans sa pratique de chercheur. Pour assurer la « plausibilité » de ses données et la « crédibilité » de ses analyses, le chercheur doit satisfaire trois conditions. Fournir tout d'abord une description minutieuse du contexte de l'action et de la définition de la situation par les acteurs. Groulx écrit : «La crédibilité de la recherche repose sur la force de la description ou du compte-rendu où le lecteur est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu » (op. cit., p.320). Si le chercheur doit s'immerger dans le contexte pour comprendre le point de vue des acteurs, il doit cependant garder une certaine distance par rapport à son objet. C'est la deuxième condition : « Il doit être suffisamment immergé dans le terrain pour comprendre les significations que les acteurs attachent à leur action, et suffisamment détaché pour développer une analyse permettant de rendre compte de ce qui est observé » (ibid.). La terminologie varie pour exprimer la distance à observer. Certains auteurs parlent de *détachement informé* (Glaser et Srauss, 1967), d'autres de *neutralité empathique* (Patton, 1990). Enfin, la troisième condition à laquelle doit satisfaire le chercheur est de comparer ses données à d'autres et de questionner ses interprétations par un retour constant à son matériel. Le questionnement, dans le raisonnement idiographique, ne

touche pas seulement les données. Il concerne l'ensemble de la démarche : « La réflexivité renvoie à un travail constant d'auto-analyse […]. Elle oblige le chercheur à constamment réinterroger les conditions sociales et le sens de chacun des actes de recherche qu'il pose » (op. cit., p. 322). Du côté de l'enquête proprement dite, la pratique principale défendue est « l'écoute active et méthodique du point de vue de l'autre ». En résumé, on peut dire que le raisonnement idiographique accorde une place prépondérante à la subjectivité, celle des acteurs d'une part, et celle du chercheur d'autre part. Les règles méthodologiques recommandées qui caractérisent la compétence du chercheur sont les suivantes : la comparaison des données ; la saturation ; l'utilisation de cas négatifs ; la variation et la comparaison des sources ; la durée prolongée sur le terrain ; l'imprégnation distancée. Ces règles dénoncent les recherches quantitatives dans leur prise en compte insuffisante des ressources propres du chercheur et de son habileté à connaître et à raisonner. Selon ce point de vue, les recherches quantitatives offrent également des données moins riches puisqu'elles ne permettent pas l'intégration d'éléments non définis au départ.

Le raisonnement idiographique a fait l'objet de critiques que Groulx met en évidence sur la base des contestations de Freeman (1983) adressées à Mead à propos de son étude sur les jeunes filles de Samoa d'une part, et de celles de Mayer (1995) à l'égard de *La misère du monde* de Bourdieu d'autre part. Les éléments qui ressortent de ces critiques ont trait au recueil de données essentiellement ainsi qu'à leur analyse. Mead n'aurait pas été suffisamment immergée dans la communauté observée et n'aurait pas diversifié ses données, s'en tenant à celles qui supportaient sa thèse. Quant à Bourdieu, sa façon de faire traduirait une « transgression systématique des règles de méthodes habituellement admises en sciences sociales telles que la construction préalable de l'objet et des hypothèses, la neutralité de l'enquêteur et la nécessité d'une analyse de contenu » (Mayer, cité par Groulx, p. 325). Selon Mayer, Bourdieu laisse dans *La misère du monde* une image de la sociologie comme discipline qui « consiste à recueillir, sur le mode de la conversation ordinaire, le témoignage de n'importe qui sur n'importe quoi et à le livrer tel quel au grand public » (ibid).

Le *raisonnement formaliste*. Ce qui est recherché ici, c'est la rationalisation de la méthodologie et la formalisation des critères scientifiques sur la base desquels on puisse statuer de la validité des analyses et des résultats de la recherche. C'est dans ce mouvement qu'a été réintroduite la théorie de la validité où se distinguent validité interne (les variations empiriquement observées sont liées aux variables manipulées par le chercheur) et validité externe (les relations observées peuvent être généralisées). Deux points de vue sont développés par rapport à ce travail de formalisation. Certains chercheurs

prônent la technique de la mesure : les données numériques constitueraient une garantie de la validité. D'autres chercheurs, majoritaires, intègrent les critères de validité utilisés dans les recherches d'inspiration positiviste, tout en défendant l'emploi de critères parallèles adaptés à la spécificité des recherches qualitatives. Dans les deux cas cependant, « la question de la fiabilité des données et de la reproductibilité des résultats passe par des procédures quantitatives qui fondent leur validité et leur valeur prédictive » (op. cit., p. 328). Les opposants à ce raisonnement reprochent aux chercheurs de vouloir imposer aux recherches qualitatives des critères de recherche qui les dénaturent. Pour l'un des fondateurs de la théorie ancrée, Glaser, « la reproductibilité et la vérification sont antithétiques avec la recherche qualitative car cette dernière impose une interaction entre données et analyse et implique une modification des hypothèses pour s'adapter aux données » (op. cit., p. 329). Le raisonnement formaliste fonctionne sur le mode empiriste: il s'agit de travailler sur la base de données brutes dans une perspective vérificationniste.

Le *raisonnement post-moderne*. Il ne s'agit plus ici de proposer un modèle contre un autre, mais de poser des questions internes à la démarche. « Ce ne sont plus les questions de représentativité des données ou de la validité des analyses qui sont en jeu mais la représentation de la réalité produite par le texte de recherche lui-même […]. Ce qui est réinterrogé, c'est le statut du compte–rendu du chercheur et son rôle dans la construction de la 'réalité ethnographique' ou sociale » (op. cit., p.331). Pour Denzin, l'un des principaux défenseurs de ce raisonnement, les chercheurs qualitatifs produisent des histoires sur les histoires des autres. La capacité du chercheur à cerner l'expérience de l'autre, caractéristique de base du travail qualitatif, est ainsi mise en doute si l'on considère le lien entre le texte du chercheur et l'expérience de l'autre. Atkinson écrit : « Le discours de recherche n'est plus le reflet du terrain, il le constitue » (cité par Groulx, op. cit., p.333). On parle, dans cette perspective, de l'écriture du chercheur comme d'un travail de fiction, c'est-à-dire comme quelque chose de l'ordre de la fabrication de la réalité. Ce questionnement sur les procédés d'écriture ne cherche plus à évaluer la portée scientifique des méthodologies de recherche. Qualitative ou quantitative, « l'une ou l'autre n'est ni meilleure ni pire, ce sont seulement des histoires différentes. Dans ces circonstances, les critères de validité ne servent qu'à départager entre les différentes histoires ou entre les diverses versions d'une même histoire celle qui est jugée la plus légitime » (op. cit., p.334). Qu'est-ce qui fonde, dans ce cadre, la légitimé d'un texte ? La validité du discours de recherche dépend de l'audience qui le lit ou l'évalue. Elle est donc limitée et le discours de recherche ne peut pas prétendre à une autorité scientifique. Car ce qui est recherché également, c'est de « décanoniser » les

voix d'autorité au profit de la diversité des points de vue. Les avis concernant cette « polyphonie » ne sont cependant pas partagés. Pour certains, la présence des voix des acteurs est problématique car liée au texte du chercheur qui demeure « l'expert du sens des mots et des choses » (Denzin, cité par Groulx, p. 336). Pour d'autres au contraire, la polyphonie « rend plus sensible à la complexité de la tâche interprétative et relativise l'expertise du chercheur, pour exprimer dans l'espace public des voix censurées ou absentes » (op. cit., p. 337).

La définition d'une posture épistémologique : une nécessité

Les considérations qui précèdent mettent en évidence le manque de définition des positions épistémologiques auxquelles renvoient la catégorie « méthodes qualitatives ». On peut faire l'hypothèse que la centration sur les procédures méthodologiques et techniques, intrinsèque aux notions de qualitatif et quantitatif, entraîne le risque soit de faire l'impasse sur la posture épistémologique, soit de la déduire comme une évidence, soit encore d'en faire mention d'une façon réductrice et pauvre, tel un simple vernis. Or la définition explicite d'une posture épistémologique constitue, à nos yeux, une nécessité pour toute démarche de recherche. Comment définir une telle posture ? Quelles sont les dimensions à prendre en compte ?

Nous nous inspirons, dans un premier temps, du schéma de de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974, p.5) concernant les relations entre épistémologie et méthodologie. Cette figure permet de distinguer quatre pôles interdépendants caractéristiques de toute démarche de recherche: 1) Le pôle épistémologique, qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique. 2) Le pôle théorique, qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation. 3) Le pôle morphologique, qui réfère à la forme des recherches. 4) Le pôle technique, qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif.

Ce schéma constitue à nos yeux un support pour penser de manière interdépendante les différents gestes de la recherche, sans les figer, permettant de la sorte de clarifier le positionnement du chercheur. A partir de là, nous proposons de lever les ambiguïtés précitées de la façon suivante : nous considérons que ce qui se réfère au *qualitatif /quantitatif* se situe du côté des pôles morphologique et technique. La *méthode* renvoie à un outil et s'associe au pôle technique. Ces précisions laissent entrevoir un manque d'explicitation concernant les dimensions théoriques et épistémologiques.

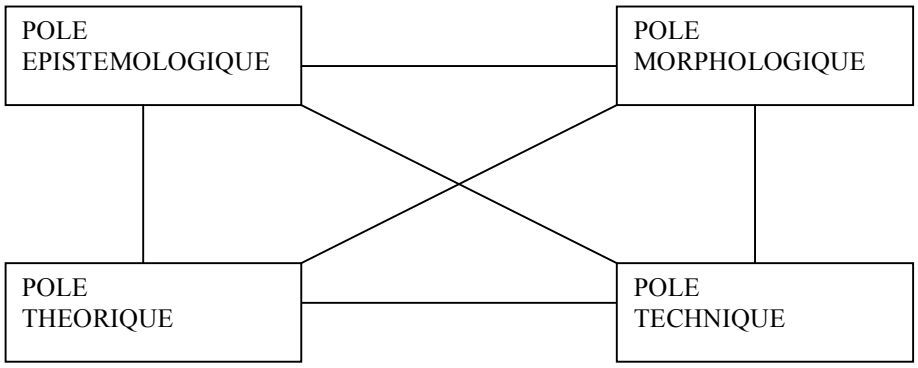


Figure 1

Illustrations

Nous nous proposons, pour parer à ce constat, d'illustrer la façon dont nous conceptualisons ces quatre pôles dans nos propres recherches.

Pôle épistémologique

Notre posture de recherche relève de la compréhension[3]. Les dimensions principales qui la caractérisent consistent à envisager la personne humaine en tant qu'acteur et à centrer l'analyse sur la dialectique individuel/collectif. Nous nous référons, dans cette perspective, à la définition de la compréhension développée par Schurmans (2003) : il s'agit de considérer que « si les déterminismes existent –biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux–, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (p.57). Cette posture dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres?); ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (quelle trame les actions et réactions forment-elles, quel est le réseau de significations qui apparaît sur la base du faisceau croisé des actions singulières?).

Cette perspective dialectique postule par ailleurs la nécessité d'un dépassement de la querelle entre *explication* et *compréhension*. Elle s'inscrit en cela dans les sciences critico-reconstructives définies par Apel (op. cit) qui reposent sur trois éléments-clefs : a) la conception du sujet épistémique : « le

sujet de la connaissance ne renvoie plus, comme dans la perspective kantienne, à une conscience en général. Loin d'être 'autarcique et clos sur soi', il doit tout au contraire inclure nécessairement 'l'idée de la *communauté communicationnelle* comme *sujet de la compréhension du sens*' (Schurmans, 2006) » ; b) les conditions de validation des connaissances scientifiques : « la *possibilité de former des consensus* dans une communauté illimitée de communication doit (…) être prise en compte, de façon principielle, parmi les conditions constitutives de possibilité d'une quelconque vérité » (Apel, cité par Schurmans, 2006) ; c) l'intérêt émancipatoire de la connaissance, relatif à la rationalité éthique.

Pôle théorique

Le cadre théorique général dans lequel s'orientent nos recherches est celui des théories de l'action. Nous distinguons, avec Lahire (1998), deux grandes tendances parmi ces dernières, en fonction du traitement de l'histoire. La première, que nous récusons, fait l'impasse, à des degrés divers, sur le passé de l'acteur ; on retrouve ces tendances aussi bien dans les théories du choix rationnel, de l'individualisme méthodologique que de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie. La seconde tendance, dont nous nous réclamons, accorde une place essentielle à l'histoire ; on trouve dans cette tendance, entre autres, la théorie de l'habitus, la théorie de l'incorporation du social et l'interactionnisme historico-social. Ces orientations théoriques permettent de comprendre les actions individuelles à la lumière de l'activité collective. Il s'agit de saisir comment se construit ce que Schütz (1962) appelle « le monde de la vie quotidienne », de comprendre comment le passé nous devient présent, comment l'histoire collective s'incorpore dans les significations que nous produisons par rapport à notre environnement. Dans les termes du courant de l'interactionnisme historico-social dans lequel nous nous inscrivons plus spécifiquement, ce postulat s'exprime de la façon suivante : l'activité collective, à savoir les modalités pratiques d'organisation des groupes humains est première. « Cette activité génère, à travers l'échange langagier, des représentations portant sur les modalités de fonctionnement du collectif, et elle engage par conséquent, la constitution de normes actionnelles, ainsi que, par appropriation, la construction des représentations individuelles. C'est sur cette toile de fond que sont évaluées les actions singulières, et c'est donc à partir de cette évaluation que s'oriente l'action individuelle » (Schurmans, à paraître).

Ce cadre théorique général, que l'on peut qualifier avec Demazière et Dubar (1997) de « sensibilité théorique », est complété par différentes références théoriques directement liées à nos problématiques de recherche respectives. Ces développements théoriques n'ont cependant pas lieu d'être explicités ici car ce ne sont pas eux qui définissent l'architecture de la posture

de recherche. Dans ce sens, nous nous démarquons du pôle théorique tel que défini par de Bruyne et al. (op. cit.) en privilégiant une conception de la théorie étroitement liée au pôle épistémologique.

Pôle morphologique

Toute recherche a une forme qui s'exprime à travers différents aspects parmi lesquels l'allure des hypothèses et le style d'écriture[4]. Dans la perspective compréhensive telle que nous l'avons définie, les hypothèses ne sont pas déterminées a priori et se construisent progressivement dans le va-et-vient entre la théorie et le terrain. Trois niveaux se distinguent : théorique, de recherche et de travail. Si nos hypothèses sont principalement compréhensives, elles peuvent toutefois faire référence, localement, à une logique causale. Le travail d'élaboration de nos hypothèses s'appuie sur le paradigme de la transaction sociale, envisagée au sein de notre équipe de recherche comme un « paradigme méthodologique à fonction heuristique » (Hubert, Peto, Rémy & Van Campenhoudt, 1994).

Selon Schurmans (2001, 2003), l'approche des phénomènes sociaux en termes de transaction sociale souligne le caractère actif et réflexif des conduites des agents tout en donnant place aux contraintes issues des contextes matériels, idéels et sociaux: ces contraintes agissent à travers l'engagement actif des agents sociaux. Cette approche s'inscrit donc en rupture avec le dualisme qui oppose objectivisme et subjectivisme. Se rattachant à l'interactionnisme historico-social, elle prend au sérieux les fondements du constructivisme social selon lesquels toute démarche de connaissance procède d'une dialectique entre sujet, objet et autruis. Cette dialectique n'étant pertinente que dans la mesure où sujet, objet et autruis sont compris comme situés dans le temps et dans l'espace. Les travaux relatifs à la transaction sociale sont de l'ordre de la compréhension dans le sens où ils visent l'interprétation de l'activité collective en même temps que celle de l'action imputable à un agent singulier. La dialectique entre activité collective et action individuelle, entre agentité et actorialité, est identifiée au sein du paradigme comme un « troisième espace de pensée ». Il s'agit en d'autres termes de prendre en compte l'articulation des contextes micro et macro-sociaux.

La notion de transaction sociale implique une posture méthodologique exigeante dans la mesure où l'approche qu'elle génère présuppose une prise en charge conceptuelle de la complexité du social: organisation sociale, production de sens et historicité sont inter-reliés. Il s'agit dès lors, sur le plan de l'opérationnalisation, de tenir compte de différents niveaux d'analyse: transaction en soi (recherche de cohérence biographique), transaction entre soi et autrui (dans le cadre de la situation), et transaction entre ceux qui sont

engagés dans le cadre de la situation et les environnements qui leur sont extérieurs. L'étude d'une transaction sociale implique par ailleurs la prise en compte de son déroulement dans le temps. Centrée sur un changement "en train de se faire", la transaction sociale est approchée par le biais de séquences chronologiques dont la succession est à lire en termes d'agir communicationnel.

Schurmans (2001), en référence à Rémy (1996), définit ainsi les fondements de la transaction sociale :

- elle cherche à articuler passé et avenir, partiel et global, individuel et collectif ;
- elle contribue à définir le statut de la personne dans l'action collective et à la concevoir comme être réflexif, lieu d'initiatives et d'arbitrages, conjuguant logique d'intérêt et recherche de sens ;
- elle met l'accent sur les problèmes à résoudre, les inattendus à affronter ;
- elle prend l'option d'un abordage par la vie quotidienne, tout en concevant « l'ici-maintenant » comme inséré dans des processus de longue durée ;
- elle ne se centre, ni sur la notion de choix, ni sur celle de décision mais bien sur celle d'action réciproque ;
- elle met en œuvre une conception de la rationalisation comme processus plutôt que comme état, c'est-à-dire qu'elle résulte du contrôle réflexif de l'agent-acteur et constitue progressivement la compétence de la personne ;
- elle s'adapte à des approches à dominante intrapersonnelle, interpersonnelle ou collective ;
- elle ne vise pas la réduction des conflits mais représente une des modalités de l'innovation sociale parmi lesquelles on distinguera les *innovations de rupture* (permettant un engagement dans des voies nouvelles) et les *innovations de croissance* (permettant à une logique déjà en place de se renouveler) (pp.174-175).

Pôle technique

Il s'agit ici d'exposer, en cohérence avec les autres pôles, le choix des outils privilégiés dans nos recherches. Notre principal outil de production des données est l'entretien. Pour Blanchet (1985), l'entretien participe du changement épistémologique proposé par l'approche compréhensive dans la mesure où il permet de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose. On rejoint là l'objectif formulé par Laplantine dans le cadre de l'anthropologie, celui de ne pas imposer l'objet

de recherche : « Chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense » (1995, p.186).

Cette conception de l'entretien de recherche en tant qu'instrument de rupture mérite l'attention car elle ne va pas de soi. Il n'est pas rare en effet de prendre connaissance de recherches de type hypothético–déductif (caractérisées par la définition *a priori* de principes catégoriels) dans lesquelles les données ont été produites par entretien. Poupart (1993), dans une analyse de l'évolution des discours et des débats entourant les entretiens de recherche montre que si, à partir des années septante, les entretiens commencent à être considérés dans une perspective davantage constructiviste, où les discours sont vus comme une co-construction de la réalité par les enquêteurs et les enquêtés, leur conception actuelle reste encore très liée à une vision positiviste. Autrement dit, de nombreux chercheurs se servent de l'entretien sans adhérer aux principes épistémologiques qui le fondent, à savoir la prise en compte du « contexte discursif du locuteur » (Blanchet, 1985, p. 14). Kaufmann (1996) dresse un constat similaire en faisant remarquer qu'au sein de la diversité des entretiens, le type dominant se rapporte au « modèle classique » de construction de l'objet, à savoir l'élaboration d'hypothèses *a priori* vérifiées ensuite sur le terrain. Dans cette optique, «l'échantillon doit être soigneusement élaboré, voire tendre à la représentativité, la grille de questions standardisée et stabilisée, la conduite d'entretien marquée par une réserve de l'enquêteur. Enfin, l'analyse de contenu tente de s'en tenir le plus strictement possible aux données, sans interprétation » (p. 21). Ce type d'entretien, que Kaufmann qualifie d'impersonnel, présente des différences notoires avec l'entretien compréhensif qui inverse le mode de construction de l'objet. Ces remarques confirment les confusions courantes sur les manières de penser le social et la construction des connaissances qui sous–tendent les méthodes utilisées. Il y a donc lieu, une fois encore, de saisir à quel type de posture épistémologique se rattachent les outils utilisés.

Du côté de l'analyse des données, nous nous appuyons, d'une part, sur le langage de clarification des contrastes proposé par Taylor (1997), dont la finalité consiste à éviter autant les dérives ethnocentristes que les dérives inverses, à savoir se fondre dans le point de vue des acteurs qu'on cherche à comprendre. Taylor le définit ainsi : « C'est un langage dans lequel nous pourrions formuler notre mode de vie et le leur en tant que possibilités alternatives, reliées à certaines constantes humaines à l'œuvre dans les deux. C'est un langage dans lequel les variations possibles de l'humanité pourraient être formulées de telle sorte que notre forme de vie et la leur pourraient toutes deux être décrites de façon claire, comme des alternatives à l'intérieur d'un champ de variation. Ce langage de contraste pourra révéler que leur langage de

compréhension est déformé ou inadéquat à certains égards, ou qu'il en est de même du nôtre (dans ce cas, nous pourrions constater que les comprendre nous conduit à modifier notre autocompréhension, et par conséquent notre forme de vie –un processus qui est loin d'être inconnu dans l'histoire). Il pourra aussi révéler que les deux langages sont dans ce cas » (p.208).

Nous nous appuyons, d'autre part, sur la posture analytique définie par Demazière et Dubar (op. cit.) à propos des entretiens de recherche. Fondée sur une théorie du langage en référence à Cassirer, cette posture part du postulat que ce que les acteurs en situation d'entretien disent d'eux-mêmes ne se laisse jamais saisir de lui-même. Autrement dit, le langage n'est pas seulement un instrument qui véhicule des représentations mais un système de signes à travers lesquels se constitue le social et à travers lesquels également les sujets humains se socialisent en intégrant les éléments constitutifs du social. La finalité de l'analyse, dans cette perspective, est de mettre au jour la façon dont les acteurs s'approprient les formes sociales.

Conclusion

Nous avons montré, dans cet article, qu'une correspondance terme à terme entre la démarche compréhensive et la recherche qualitative n'est pas appropriée, dans la mesure où la seconde souffre d'un manque d'unité et se focalise sur des aspects avant tout techniques. Pour parer à ces difficultés, nous avons proposé des clarifications épistémologiques fondées sur la prise en compte de quatre dimensions interdépendantes –épistémologique, théorique, morphologique et technique. Ces clarifications, loin de réduire la richesse des démarches de recherche, permettent au contraire de définir des alternatives à l'intérieur d'un champ de variations, autrement dit, de laisser la fenêtre ouverte à la diversité tout en assurant, à l'intérieur des recherches, un équilibre et une cohérence épistémologique, théorique, morphologique et technique. Ces réflexions débouchent sur un champ de questionnements à explorer concernant notamment la formalisation du travail interprétatif : quelle en est la genèse ; à quel(s) moment(s) intervient-elle ; quel statut lui donner ?

Notes

[1] Signalons, comme exception, la distinction opérée par Strauss et Corbin (2004) entre *Méthodologie* (manière de penser et d'étudier la réalité sociale) et *Méthodes* (ensemble de procédures et de techniques pour récolter et analyser des données).

[2] Groulx produit son analyse à partir de deux ouvrages inscrits par leurs auteurs dans l'univers de la recherche qualitative (*Grounded theory* de Glaser et Strauss, et *La misère du monde* de Bourdieu) ainsi que d'un corpus d'articles.

[3] Cette posture est développée au sein de notre équipe de recherche ACRA (Approches Compréhensives des Représentations et de l'Action) dirigée par Marie-Noëlle Schurmans, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Site web : www.unige.ch/fapse/acra

[4] Voir à ce sujet Charmillot, M., Cifali, M. & Dayer, C. (2006). L'écriture de la recherche mise en questions. In C. Bota, M. Durand & M. Cifali (eds.), *Recherche, intervention, formation, travail*. Université de Genève : Cahiers des sciences de l'éducation.

Références

Apel, K.O. (2000). *Expliquer – comprendre. La controverse centrale en sciences humaines*. Paris : Editions du Cerf.

Blanchet, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

Bruyne (de), P., Herman, J., & Schoutheete (de), M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.

Charmillot, M., Cifali, M., & Dayer, C. (2006). L'écriture de la recherche mise en questions. In C. Bota, M. Durand & M. Cifali (Éds.). *Recherche, intervention, formation, travail*. Genève : Cahiers des sciences de l'éducation.

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Fassin, D. (2006). *Quand les corps se souviennent : expériences et politiques du sida en Afrique du Sud*. Paris : La Découverte.

Genard, J.-L. (2003). Quelques réflexions sur la solution proposée par K.O. Appel à la controverse expliquer-comprendre. Dans N. Zaccaï-Reyners (Ed.), *Explication-Compréhension. Regards sur les sources et l'actualité d'une controverse épistémologique* (pp.87-113). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Groulx, L.H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, *25*(2), 317-339.

Hubert, M., Peto, D., Rémy, J., & Van Campenhoudt, L. (1994). La relation sexuelle comme transaction sociale : A partir des réactions au risque du sida. Dsns M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy, & T. Storrie (Éd.), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale* (pp. 93-112). Paris : Harmattan.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris : Payot.

Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, *XXV*(2), 93-108.

Rémy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement et société*, 17, pp. 9-31.

Rey, A. (Éd.). (2004). *Dictionnaire Historique de la langue française.* Paris : Dictionnaires Le Robert.

Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance. Dans J.-M. Baudouin, & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck Université.

Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.

Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

Schurmans, M.-N. (à paraître). *Construction et devenir du couple : entre individuation et socialité*.

Schütz, A. (1962). Collected Papers : Tome I : *The Problem of Social Reality*, édités et introduits par Maurice NATANSON, préface de Herman Leo Van Breda. La Haye : Éditions Martinus Nijhoff.

Schwartz, O. (1999). Symposium sur Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion. *Sociologie du travail,* 41, 453–479.

Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.

Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes : essais*. Traduction et présentation par P. de Lara. Paris : PUF.

Maryvonne Charmillot *est docteur en Sciences de l'éducation et travaille à l'Université de Genève, à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Ses enseignements portent sur les démarches compréhensives. Ses recherches, développées dans les champs de la santé et de la maladie, du lien social et de la formation, accordent une part importante aux dimensions épistémologiques et méthodologiques.*

Caroline Dayer *travaille à l'Université de Genève, à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Son domaine d'enseignement et de recherche se réfère au champ épistémologique et méthodologique. Elle se base plus spécifiquement sur la démarche compréhensive et l'entretien de recherche. Elle s'intéresse particulièrement aux thématiques de la construction sociale de la connaissance, de la formation expérientielle et des processus identitaires.*

La méthode d'analyse en groupe : Application à la problématique de la mise à l'emploi des personnes fragilisées

Michel Mercier et Anne De Muelenaere
Université de Namur

Résumé
La méthode d'analyse en groupe se base sur l'approche herméneutique selon la pensée de Paul Ricoeur sur le conflit des interprétations. A partir d'observations de cas vécus par différents acteurs, les divergences et les convergences d'interprétations sont recensées et travaillées. L'objectif est d'articuler les compréhensions individuelles et les modèles explicatifs dans une nouvelle compréhension issue des confrontations au sein du groupe d'analyse. Une réflexion théorique se construit qui permet de rendre compte de la cohérence des convergences et d'analyser les divergences subsistantes. Cette démarche devrait déboucher sur le changement social, le travail théorique amenant à changer l'action qui elle-même modifie la théorie qui elle-même expliquera les changements opérés. Cette méthode a été développée et appliquée dans différents milieux sociaux par plusieurs centres de recherche. Actuellement elle est appliquée dans un projet européen Equal pour la problématique des réseaux, et des représentations sociales dans l'accompagnement à l'emploi des personnes fragilisées.
Mots clés
ANALYSE DE GROUPE , ACCOMPAGNEMENT , RESEAUX, REPRESENTATIONS SOCIALES

Introduction

Dans cet article, nous reprenons une méthode initiée dans le cadre d'une étude concernant la vulnérabilité de populations soumises à une déstructuration des liens sociaux. Il s'agissait de jeunes issus de milieux défavorisés bénéficiant d'animations par des éducateurs spécialisés dans des « Maisons de jeunes en milieu populaire ». Nous reprenons les éléments centraux de cette méthode en mettant en évidence son évolution et sa continuité dans différents champs d'application en recherche qualitative. Nous l'avons notamment appliquée dans le champ de l'étude de la mise à l'emploi de populations vulnérables par la mise en œuvre d'interventions en mettant l'accent sur les réseaux, l'accompagnement et la prise en compte des représentations sociales.

Dans un premier temps, nous montrons comment la méthode s'ancre dans une approche herméneutique qui met l'accent sur les conflits d'interprétations. Nous envisageons ensuite les étapes de l'analyse en groupe

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

telles que définies dans la recherche « Animation en milieu populaire ?». Nous montrons comment elle a été utilisée par une équipe de chercheurs qui l'a appliquée à différents phénomènes sociaux, essentiellement dans le cadre de l'action publique (santé, enseignement, judiciaire) et nous débouchons sur une application actuelle dans le cadre d'un projet européen concernant l'emploi des populations vulnérables.

Approche herméneutique

L'analyse en groupe se base sur l'approche herméneutique telle qu'elle est décrite par Paul Ricoeur (1). En effet on distingue deux démarches en matière scientifique : l'approche explicative utilisée surtout par les sciences exactes, et l'approche compréhensive propre à la plupart des sciences humaines. Dans les deux cas : explication et compréhension, il y a confrontation de théories à la réalité empirique, mais dans l'approche compréhensive, on utilise des théories interprétatives de la réalité qui servent à lui donner un sens.

Paul Ricoeur prétend que pour comprendre le réel, il est intéressant de dégager les conflits d'interprétations. C'est ce que l'on fait dans l'analyse en groupe, c'est-à-dire que l'on met en situation des acteurs sociaux différents, avec leurs idéologies, leur culture, leurs représentations sociales, mais ces acteurs sociaux ont aussi des formations et des références théoriques différentes : ce sont des médecins, des psychologues, des éducateurs etc. A propos de faits sociaux, on leur demande de confronter leurs interprétations. Ensuite en partant de ces confrontations d'interprétations, on essaie de dégager une compréhension consensuelle, c'est-à-dire une compréhension d'où émergent des convergences mais sans négliger les divergences d'interprétations. Il s'en suit que la vérité découverte en sciences herméneutiques n'est pas la même qu'en sciences empirico déductives où le formalisme définit « une fois pour toutes » l'interprétation de la réalité. Dans les sciences herméneutiques, et c'est le propre de l'analyse en groupe, on reconnaît les convergences et les divergences d'interprétation et on essaie de dégager une interprétation consensuelle qui donne un sens à la réalité.

Méthode d'analyse en groupe

Une des premières expériences d'analyse de groupe a été menée en 1981 par un groupe de chercheurs sous l'impulsion de Michel Mercier dans une étude commandée par la Fédération des Maisons de Jeunes en milieu populaire (2). Ce travail visait à mieux comprendre et expliquer les conduites des jeunes délinquants marginalisés, et cela à travers une approche pluridisciplinaire.

Le présupposé épistémologique était que les confrontations d'interprétations peuvent donner lieu à une compréhension scientifique des phénomènes.

L'objectif était d'articuler les compréhensions individuelles et les modèles explicatifs dans une nouvelle compréhension issue des confrontations au sein d'un groupe d'analyse. Ce groupe formé d'acteurs sociaux, de praticiens et de théoriciens analyse les observations faites par certains de ses membres grâce à l'animateur qui fait émerger les convergences et les divergences d'interprétations.

La méthode

La méthode d'analyse en groupe se déroulait selon le schéma suivant :

À partir de l'enregistrement d'une observation effectuée par un membre du groupe, celui-ci communique sa propre interprétation de l'observation et l'enjeu de l'événement. Ensuite, il y a un tour de table où chacun communique sa propre interprétation. Il revient au narrateur de clôturer le tour de table et de communiquer éventuellement sa nouvelle interprétation.

L'enregistrement est réécouté une deuxième fois et chacun peut l'interrompre là où il le désire pour donner une interprétation partielle. S'en suit une discussion, puis l'animateur est chargé de faire apparaître les convergences et les divergences dans les interprétations (qui seront plus tard retravaillées et complétées par l'équipe de chercheurs).

Suite aux interprétations discutées en groupe, l'observation complète est à nouveau réécoutée et on refait un tour de table semblable au premier.

Après une série d'observations travaillées durant plusieurs réunions , une réflexion théorique se construit dans le groupe, résultant de la confrontation des pratiques et des modèles explicatifs. Le groupe forge de nouveaux concepts et des modèles qui permettent de rendre compte de la cohérence des convergences et d'analyser les divergences qui subsistent.

Cette démarche devrait déboucher, tant sur le plan théorique que pratique, sur un changement social : d'une part, le travail théorique d'un groupe doit l'amener à changer son action dans le domaine qui l'occupe, d'autre part, l'application du travail théorique dans les interventions amènera à comprendre et à expliquer par la théorie les changements opérés.

Différentes applications aux phénomènes sociaux

Dans leur livre « La méthode d'analyse de groupe » (3), Luc Van Campenhoudt, Jean-Michel Chaumont et Abraham Franssen décrivent le chemin parcouru depuis les premières expériences pilotées par le professeur Mercier en 1981. Même si elle n'a pas changé fondamentalement, la méthode d'analyse en groupe a été largement systématisée et enrichie. Elle a été appliquée à plusieurs phénomènes sociaux et dans de nombreux groupes

différents. Son domaine privilégié de recherche est toutefois celui de l'analyse des transformations de l'action publique.

Les présupposés qui guident les chercheurs sont clairement que « la compétence des acteurs » est le ressort de la méthode. Ceux-ci sont co producteurs de connaissances sur leur propre expérience et sur les situations auxquelles ils sont confrontés.

On insiste également sur les règles déontologiques à respecter absolument pour éviter les dérives : s'abstenir de jugement normatif, ne pas attaquer les personnes, respecter la confidentialité des échanges, participer à l'ensemble du travail sauf cas de force majeure.

Les étapes de l'analyse en groupe

Quatre phases qui se rapprochent de la méthode originale sont proposées par les chercheurs. Cependant, l'équipe du département de sociologie des Facultés Universitaires Saint Louis (Bruxelles) a proposé de détailler ces phases, toujours dans l'esprit de l'analyse en groupe telle qu'elle a été définie par Michel Mercier.

Première phase : le récit

Partir d'un récit permet d'ancrer le travail dans la réalité. Celui-ci n'en est pas moins déjà lui-même une interprétation de la réalité.

Un bon récit doit porter sur des éléments jugés intéressants au regard de la recherche. Ce doit être une histoire vraie qui implique directement la narratrice ou le narrateur.

L'exposé des différentes propositions de récits et la procédure de choix de ceux-ci permettent déjà de se faire une bonne idée générale des préoccupations des participants.

L'exposé des enjeux précise pourquoi la(e) narratrice(eur) a choisi cette expérience-là, de quoi elle lui semble révélatrice etc.

Les questions d'information permettent à la(e) narratrice(eur) d'apporter des informations supplémentaires au groupe et aussi de prendre distance par rapport à l'expérience, cela favorise par là sa réflexivité.

On doit s'en tenir ici strictement aux faits

Deuxième phase : les interprétations

L'animateur est garant de la stricte application des règles et procédures de travail. Chacun est sur pied d'égalité morale avec les autres, ce qui lui permet de s'exprimer sans crainte et d'écouter les participants dont les points de vue divergent parfois fortement du sien.

Une interprétation est une tentative de rendre intelligible la situation exposée dans le récit (en tout ou en partie). Ces interprétations sont notées au fur et à mesure par l'animateur et les chercheurs qui tentent déjà de les organiser.

Deux tours de table, clôturés chacun par les réactions de la narratrice ou du narrateur et entre lesquels on réécoute le récit.

Tableau 1

Première phase : le récit	
1e étape	Propositions de récits
2 e étape	Choix des récits analysés
3e étape	Narration
4e étape	Enjeux vus par la narratrice ou le narrateur
5e étape	Questions d'information
Deuxième phase : les interprétations	
6e étape	Premier tour de table
7e étape	Réactions de la narratrice ou du narrateur
8e étape	Réécoute du récit
9e étape	Deuxième tour de table
10e étape	Réactions de la narratrice ou du narrateur
Troisième phase : l'analyse	
11e étape	Convergences et divergences
12e étape	Apports théoriques
13e étape	Hypothèses des chercheurs et nouvelle problématique
Quatrième phase : perspectives pratiques et évaluation	
14e étape	Perspectives pratiques
15e étape	Évaluation

Lors du second tour de table, les participants peuvent s'exprimer non seulement sur la situation décrite mais aussi sur les interprétations des autres personnes présentes.

Troisième phase : l'analyse

La onzième étape, intitulée « convergences et divergences » vise à organiser les dizaines d'interprétations proposées, d'une manière claire et cohérente en reprenant tout le travail du groupe et en faisant voir ses lignes de forces, mais aussi et surtout ses tensions.

Le critère principal pour le schéma de structuration des interprétations est sa pertinence par rapport aux contenus et sa capacité à en dévoiler les axes forts et les contrastes. Le double souci est de ne pas trahir les interprétations des membres du groupe et de les articuler de façon cohérente.

Les chercheurs doivent être particulièrement attentifs à repérer les « dissonances » ou les interprétations qui divergent de celles de la majorité (surtout s'il s'agit d'un groupe homogène). Celles-ci peuvent être très discrètes, or ce sont les divergences d'interprétation qui permettent de creuser l'analyse.

Il doit y avoir un accord sur les désaccords. En effet, le groupe doit pouvoir se reconnaître dans le schéma élaboré par les chercheurs structurant les convergences et les divergences. Cette étape aboutit ainsi à une clarification et à une reconnaissance collective des enjeux et des lieux de conflit.

Dans la 3e phase du processus, les chercheurs commencent petit à petit à introduire des notions ou des outils d'analyse tirés de leurs propres disciplines. Ceci afin d'arriver à une théorisation sociologique cohérente qui confère à la situation un maximum de lisibilité. Cependant, cette élaboration théorique est progressive, elle ne peut en aucun cas se substituer à l'analyse collective. Ces propositions sont constamment soumises à la discussion du groupe et n'ont pour seul but que de lui fournir les ressources nécessaires pour avancer.

Les chercheurs peuvent ainsi fournir comme apports théoriques : la clarification des concepts, la distinction entre les registres (normatif, descriptif et explicatif), l'articulation entre les différents niveaux d'analyse d'une situation sociale (interpersonnel, groupal, organisationnel, institutionnel ou macrosocial) etc.

Ensuite, les chercheurs doivent pouvoir recadrer le travail dans son environnement intellectuel (par exemple d'autres travaux d'analyse de groupe, des repères en sciences sociales dans le domaine étudié ou plus largement les principales clés de compréhension élaborées par les sciences sociales).

Lors de la 13e étape : les chercheurs proposent leurs hypothèses qui débouchent sur des nouvelles problématiques. Les participants les discutent, se les approprient ou non et proposent éventuellement d'autres pistes. Dans cette étape, la méthode se révèle elle-même comme un processus de coopération

conflictuelle entre les acteurs sociaux et les chercheurs, les uns et les autres n'ayant pas nécessairement les mêmes enjeux ; les hypothèses reflétant éventuellement des « vérités » que le groupe ne voyait pas ou avait tendance à refouler. Néanmoins, dans la mesure où cette dimension conflictuelle est assumée et exploitée, elle permet à chacun un surcroît de réflexivité.

Quatrième phase : perspectives pratiques et évaluation

La méthode induit elle-même un lien spécifique entre théorie et pratique grâce à l'implication des acteurs concernés. Si l'analyse en groupe est souvent mise sur pied pour mieux comprendre une situation problématique ou cerner la nature d'un phénomène, ce n'est qu'après coup que les acteurs décident éventuellement d'en tirer les conséquences.

Un processus de changement auquel les acteurs s'associent avec motivation suppose un processus d'apprentissage mutuel impliquant la capacité de prendre en compte les points de vue et les intérêts des autres. C'est-à-dire d'assumer la dimension de coopération conflictuelle et donc d'indétermination relative de toute dynamique collective, s'écartant ainsi des plans trop rigides et soi-disant rationnels. Introduire le changement revient à transformer les règles du jeu sur base desquelles les acteurs s'étaient organisés, à remettre en cause certains avantages ou privilèges, à créer du doute et de l'incertitude.

On passe ainsi du registre explicatif au registre éthique et normatif ce qui implique de faire des choix qui doivent être assumés en tant que tels.

L'élaboration des perspectives pratiques se fait selon les mêmes procédures que celles qui ont prévalu pour l'analyse de groupe : rappel des finalités du travail, regroupement des propositions, convergences et divergences de confrontation, discussion et structuration des propositions afin d'en faire ressortir le sens.

Chaque travail doit se conclure impérativement par une évaluation. Celle-ci est souvent un ultime moment de réflexivité intersubjective. Il faut distinguer l'évaluation du dispositif et celle des enseignements du travail en groupe.

Un rapport doit terminer le processus d'analyse en groupe (fidélité aux propos et exhaustivité). Celui-ci doit faire l'objet d'un feed-back des participants avant le rapport définitif.

Une application actuelle : le projet Equal sur la mise à l'emploi de populations vulnérables

Le projet européen Equal, piloté par le département de psychologie des Facultés de Namur, s'inscrit dans le thème « faciliter l'accès à l'emploi aux personnes vulnérables ». Une première recherche exploratoire a mis en

évidence que l'analyse de l'action sociale de mise à l'emploi du public fragilisé (immigrés, chômeurs de longue durée, personnes handicapées etc.) pouvait s'articuler autour de 3 pôles essentiels : les réseaux, l'accompagnement et les représentations sociales. Dans ce cadre, l'objectif de notre projet est d'élaborer avec nos différents partenaires, une analyse qualitative de l'accompagnement à l'emploi en prenant en compte l'articulation de ces 3 pôles.

Les premiers résultats théoriques de notre travail sont illustrés par l'hypothèse que l'accompagnement interindividuel s'inscrit dans des confrontations d'interventions au sein des réseaux : il n'y a pas d'accompagnement sans réseau ni de réseau sans accompagnement. L'action au sein des réseaux est elle-même déterminée par les représentations sociales de tous les acteurs en jeu dans ce processus d'accompagnement. Certaines représentations sont communes aux différents acteurs et se rapprochent du noyau central, par contre d'autres représentations sont différentes et se rapprochent du noyau périphérique qui lui-même est déterminé par les attitudes et les comportements.

Dynamique du formel et de l'informel

Les résultats de nos travaux ont permis de dégager qu'à chaque niveau il existe du formel ou du stable, et de l'informel ou du plus labile. On en déduit également qu'il existe une dialectique du formel et de l'informel qui se joue dans ces trois niveaux :

- Au niveau de l'accompagnement :

  Ce qui est formel et stable, ce sont les normes (les normes d'agréation, d'intervention, les normes auxquelles doivent se conformer les acteurs de l'accompagnement : les accompagnateurs et les accompagnés).

  La dimension informelle est la relation elle-même où le processus de co-création dépasse la dimension stable et rigide de l'accompagnement.

- Au niveau des réseaux :

  La dimension formelle, ce sont les institutions hiérarchisées, formalisées qui entrent en jeu dans le réseau et qui définissent les règles et les normes d'intervention

  La dimension informelle, ce sont les travailleurs de terrain qui ont créé des liens autour de leurs interventions et de leur pratique et constituent la dynamique même du réseau par leur proximité avec les bénéficiaires.

- Au niveau des représentations sociales :

  La dimension formelle serait le noyau central des représentations sociales tel qu'il a été mis en évidence par Abric et Moscovici. Celui-ci peut parfois remonter jusqu'au Moyen Age ou à l'Antiquité, par exemple en ce qui

concerne les personnes handicapées. Le noyau central est rigide et stable mais permet le partage d'évidences communes entre les différents acteurs

La dimension informelle serait formée des éléments périphériques décrits par le même auteur, ceux-ci sont déterminés par l'action et les attitudes et peuvent à leur tour modifier l'action et les attitudes. Ils constituent la partie des représentations sociales la plus labile et la plus adaptable aux circonstances. Il y a dans les représentations sociales une véritable hiérarchie des représentations.

On constate qu'à chacun de ces trois niveaux, il existe une dimension stable et une dimension labile. Il y a à la fois des rigidités organisationnelles formelles et des plasticités, des variabilités ou des souplesses propres à l'être humain dans son action sociale.

Spécificité de l'accompagnement

Actuellement, on est en train de passer, d'un modèle « traditionnel » d'assistance à une nouvelle logique d'accompagnement en ce qui concerne l'action sociale. Néanmoins on constate dans nos recherches que les deux modèles sont encore souvent imbriqués l'un dans l'autre et que les freins au changement peuvent se trouver aussi bien chez la personne accompagnante que la personne accompagnée.

Nous faisons référence ici à une note de recherche rédigée par Jean-Pierre Pasleau pour notre projet Equal.

- L'assistance :

  Le sujet est aidé mais n'est pas acteur. Il y a une relation de domination du travailleur social vis-à-vis de la personne accompagnée

  - Dans le travail d'assistance, c'est le travailleur social qui est actif, le bénéficiaire est systématiquement placé en position de passivité ;
  - Le bénéficiaire de l'aide sociale est constamment centré sur son problème auquel il est largement identifié, il devient « le chômeur », « le handicapé », « le sous-qualifié »…
  - Cette identification au problème se traduit par une lourde disqualification des personnes qui renforce la marginalité ou l'exclusion - effet pervers majeur du chômage de longue durée, par exemple, en Belgique.
  - Dans ce mode d'action sociale, les solutions sont celles du travailleur social et pas celle de son « client ». Leur mise en œuvre s'en trouve évidemment fragilisée.

- L'accompagnement : le sujet est acteur de l'action sociale

  Dans le nouveau modèle, se développe une logique d'accompagnement qui prend systématiquement le contre-pied du mode d'action traditionnel. C'est un processus de co-création, une relation émancipatoire suivant la pensée de Habermas (4)

  - Dans l'accompagnement, le bénéficiaire est placé systématiquement en position active à toutes les étapes du processus, de la demande initiale à la dernière intervention.
  - Le travail est constamment construit sur les ressources de la personne et sur leur développement en un processus qui suppose la durée et l'adaptation au rythme d'évolution personnelle de chaque demandeur. On travaille ainsi par objectifs opérationnels successifs qui accompagnent le développement des potentialités de chacun.
  - La valorisation de la personne est une préoccupation et une priorité permanente.
  - La formulation des demandes mais, surtout, celle des solutions et des objectifs est entièrement de la responsabilité du bénéficiaire. Les professionnels se limitant, selon le nouveau concept de référence, à un rôle d'accompagnants.

Cette transformation du discours idéologique et politique se traduit par une évolution des projets pédagogiques et des pratiques de terrain. On est bien dans le changement de paradigme traduit dans la Déclaration de Madrid (5) où l'on passe d'une conception de politique de la santé à une conception de politique d'action sociale et où le sujet qui fait l'objet de l'intervention doit aussi être acteur de l'intervention (6).

Spécificité des réseaux

- Le réseau a une dimension formelle qui prescrit la coordination. C'est la part des institutions hiérarchisées qui détiennent le pouvoir et déterminent les règles de fonctionnement.
- La dimension informelle du réseau est celle où les bénéficiaires, en collaboration avec les intervenants de terrain, sont au centre de la coordination et se réapproprient le sens des interventions : participation (*peer counselling*) et réappropriation (*empowerment*)
- Il faut que les deux aspects s'articulent bien pour que cela fonctionne.

L'éthologie nous montre que les groupes de primates instaurent une hiérarchie rigide qui permet d'économiser l'énergie des membres du groupe. Ceux-ci ne se battent plus pour la nourriture, l'accès au partenaire sexuel ou la

place dans le groupe. Donc la hiérarchie et la coordination formelle chez les primates permettent de faciliter le fonctionnement social.

Mais l'être humain échappe au déterminisme biologique, c'est pourquoi il faut respecter une certaine plasticité dans les relations entre humains.

Le terrain lui, a besoin d'une coordination personnalisée pour chaque bénéficiaire mais en même temps il faut une formalisation pour empêcher que les actions aillent dans tous les sens. Cela correspond au besoin des intervenants et des bénéficiaires de pouvoir se situer et voir clair dans le processus.

D'autre part, sans une part de formalisation, il y aurait une énorme consommation d'énergie et l'absence de possibilité de travailler ensemble.

D'un autre côté, la coordination formelle, pour être acceptée par les parties et pour être efficace, doit tenir compte de la réalité de la base et s'empêcher de rigidifier les relations sociales entre intervenants et entre intervenants et bénéficiaires. Elle doit donc être à l'écoute et avoir la capacité d'intégrer dans son fonctionnement une part de la plasticité et de la souplesse exigées par le terrain. Il s'agit de mettre en place des processus organisationnels et souples (7).

Le rôle du projet personnalisé d'intervention (PPI)

Le PPI est un lieu de coordination exemplaire entre le formel et l'informel. Tous les acteurs tombent d'accord sur un projet d'intervention pour tel ou tel bénéficiaire. Un contrat s'établit qui comporte toujours certains éléments : les objectifs, les échéances, le type d'outil qu'on va utiliser, le type d'intervention, les obligations des intervenants et les obligations des bénéficiaires. Le projet personnalisé d'intervention porte bien son nom : un projet personnalisé qui part de la personne pour une intervention coordonnée. C'est une tentative de concilier le formel et l'informel, la personnalisation et la standardisation. Au Québec, les PSI, plans de service individualisés appliquent un peu la même logique. Le plan de services tient compte de l'individu mais organise l'action.

Néanmoins, selon certains auteurs, le PSI serait plus rigide que le PPI. Il mettrait davantage l'accent sur le formalisme que sur le projet. L'intervention dépasse la philosophie du service tandis que le personnalisé introduit une dynamique qui va au-delà de l'individualisé.

C'est vraiment l'articulation du formel et de l'informel, du coordonné et du plus plastique.

Les représentations sociales

- Partie formelle :

Le noyau central est la partie stable, rigide, structurante qui a son utilité : il favorise la communication : ce sont les choses dont on ne discute plus, les évidences communes. Même si elles sont fausses, elles permettent la communication et l'économie d'énergie en nous épargnant de devoir chaque fois redéfinir ce qu'on entend par tel et tel objet ou concept.

- Partie informelle :

Les éléments périphériques des représentations sociales sont déterminés par les actions et déterminent nos actions. Ils sont plus susceptibles de se modifier, contrairement au noyau central qui peut mettre des siècles à changer. Les éléments périphériques des représentations sociales déterminent davantage nos attitudes ponctuelles et seront plus influencés par les actions et les attitudes auxquelles nous sommes soumis habituellement.

Par exemple si on nous répète que la femme est l'égale de l'homme, cela va quand même changer certaines attitudes, même si fondamentalement bien des choses restent stables au sein du noyau central des représentations sociales.

Dans le champ des représentations sociales, ce qui détermine les éléments périphériques et leur permet de changer et de modifier les attitudes, ce sont :

- l'objet des représentations : les femmes font beaucoup plus qu'avant des études qui les mènent à des postes importants
- les relations à l'objet des représentations : le fait d'avoir des relations de travail avec des femmes occupant des postes importants peut changer les attitude de certains hommes
- les idéologies et les modèles culturels : du côté des idéologies, l'image de la femme peut changer suivant les groupes sociaux (l'égalité hommes – femmes est plus prégnante dans les groupes intellectuels), du côté du modèle culturel, nous sommes dans une culture où les rapports entre féminité et masculinité se sont modifiés (8).

Rôle des recherches et des expériences alternatives

Les recherches font prendre conscience de nos représentations sociales et donc peuvent faire évoluer les idées et les attitudes.

Les expériences alternatives permettent également de faire changer les attitudes.

Dans le champ de la mise à l'emploi des personnes handicapées, on a observé dans les Cap Emploi en France, que le fait d'intégrer des personnes handicapées en entreprise ordinaire changeait l'objet des représentations c'est-

à-dire la personne handicapée qui développait une estime de soi plus valorisante. Cela transformait aussi dans un sens positif les relations des collègues et des employeurs à l'objet des représentations : les personnes handicapées. De plus cette expérience a modifié en partie l'idéologie de ces personnes. Par exemple, on a observé que les employeurs de PME développaient l'image de la motivation de la personne handicapée tandis que dans les grandes entreprises, c'est l'image de la compétence qui était mise en avant.

Le service public et l'associatif

Il y a un fonds commun de tensions entre d'une part le service public qui édicte des lois, définit des normes d'action, gère, coordonne, et d'autre part l'associatif qui doit se conformer aux règles mais qui en même temps développe une action militante et interpelle le pouvoir politique à partir de sa pratique.

On constate qu'il y a une tendance de l'informel à entrer dans le moule du formel ou peut-être bien une tendance du formel à « aspirer » vers lui l'informel.

Par exemple en Belgique, beaucoup de mouvements sociaux se sont institutionnalisés (mutuelles, syndicats etc.) et sont devenus parties prenantes du pouvoir de décision (le pacte associatif). Ce faisant la distance fructueuse entre le formel et l'informel s'est quelque peu effacée. Les conflits sont évités, mais la dynamique entre les deux pôles qui était source d'évolution sociale s'est essoufflée.

On peut établir un parallèle entre la dynamique des conflits entre formel et informel au niveau politique, dynamique qui est source des évolutions sociales futures, et les conflits d'interprétations dans l'analyse en groupe, où les convergences et les divergences sont sources de nouvelles compréhensions dans la méthode qualitative.

Nouvelles élaborations théoriques/tests empiriques

A partir des études de cas travaillés dans notre groupe Equal, nous avons élaboré les présupposés théoriques que nous venons de citer plus haut. En prenant comme base ce fondement théorique, nous avons élaboré des hypothèses à tester dans le cadre du projet Equal, à la fois au niveau national et transnational. Les résultats de ces tests d'hypothèses théoriques seront confrontés entre eux, toujours en utilisant la méthode d'analyse de groupe de confrontations des convergences et des divergences.

Le rôle des chercheurs est de dégager des invariants, des convergences théoriques, comme par exemple l'articulation du formel et de l'informel aux

différents niveaux de l'accompagnement, des représentations sociales et des réseaux. Compte tenu des interprétations des observations et de la réflexion de formalisation faite en groupe, les chercheurs proposent des hypothèses, des affirmations à tester en groupe. Ce travail de test doit donner lieu à de nouvelles confrontations pour avancer dans ces hypothèses. Le chercheur joue un rôle actif de synthèse et de mise en évidence d'hypothèses pour favoriser les confrontations d'interprétations.

On ne prétend donc pas à l'objectivité mais à une certaine formalisation qui permet des allers et retours entre la théorie élaborée et la réalité empirique. C'est ce qu'on appelle le « cercle herméneutique » en épistémologie : la théorie est confrontée à la réalité et la réalité à son tour modifie la théorie qui permet de nouvelles interprétations dans le retour à la réalité. Il y a une transformation mutuelle de la théorie et de la réalité qu'on retrouve dans toute démarche scientifique.

Hypothèses proposées en vue d'un test empirique aux différents groupes du projet transnational Equal

Première affirmation

- Le réseau est une organisation porteuse de changement si et seulement si le bénéficiaire est au centre
- Analyse : définir ce qu'on entend par « réseau », « changement » et « bénéficiaire au centre ». Attention au « si et seulement si »

Deuxième affirmation

- Ce qui dynamise le réseau, l'accompagnement et les représentations sociales, ce sont les contradictions entre le formel et l 'informel
- Analyse : Chacun des éléments peut être envisagé séparément. Ensuite, on peut proposer une hiérarchisation ou une concomitance

Troisième affirmation

- Une relation de qualité (de confiance, égalitaire, de reconnaissance mutuelle et d'autonomie du bénéficiaire) est la condition nécessaire et suffisante pour la réalisation d 'un processus d 'accompagnement
- Analyser : « relation de qualité », « réalisation d 'un processus d 'accompagnement » et « condition nécessaire et suffisante »

Quatrième affirmation

- L'accompagnement vise à restaurer le lien informel pour réintroduire le bénéficiaire dans des liens formels
- Analyse : définir « lien informel dans l'accompagnement » et « lien formel dans la vie sociale »

Cinquième affirmation

- Le travail salarié reste une valeur dominante dans le système de représentations sociales et les pratiques d'intervention sociale
- Analyse : distinguer ou articuler « représentations sociales » et « pratiques d'intervention sociale ». Dans la théorie des représentations sociales, ces 2 dimensions interagissent

Sixième affirmation

- Les représentations que les acteurs ont les uns des autres déterminent le fonctionnement des réseaux et le fonctionnement de l'accompagnement
- Analyse : définir de quels acteurs on parle:
- par exemple dans les réseaux : la hiérarchie, les professionnels intermédiaires, les bénéficiaires.
- Par ex. dans l'accompagnement: l'accompagnateur, les membres du réseau, les bénéficiaires

On peut envisager séparément ou simultanément « réseaux et accompagnement ». Il faut peut-être distinguer : représentations sociales, représentations individuelles, attitudes et opinions (voir théorie des représentations sociales).

Dans cette étape de notre travail, des hypothèses seront donc proposées par les chercheurs pour les tester dans ces groupes de nationalité et de culture différente.

Ce travail doit permettre de faire émerger de nouveaux conflits d'interprétation qui risquent de transformer à leur tour les hypothèses. Les grands postulats qui sous-tendent nos hypothèses comme l'articulation du formel et de l'informel seront peut-être transformés eux aussi. En effet, cette démarche de recherche de vérité n'est jamais finie et on ne prétend jamais déboucher sur une vérité absolue.

Références

Ricoeur, P., *De l'interprétation,* Seuil, Paris, 1965

Mercier, M., et al, *Animation en milieu populaire ? Vers une approche pluridisciplinaire de la marginalité*, Fédération des Maisons de Jeunes en milieu populaire, Bruxelles, 1981

Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M., Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Dunod, 2005

Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 volumes, Fayard, Paris, 1987

voir www.madriddeclaration.org

Gubbels, A., *Un changement de paradigme pour les politiques européennes relatives au handicap ?* in Handicap – Revue de sciences humaines et sociales N° 94-95 – 2002

Nizet, J., Pichault F., Rousseau M., *Comprendre les organisations. Mintzberg à l'épreuve des faits*, Morin, Paris, 1995

Héritier, F., *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, éd. Odile Jacob, Paris, 1996

Sur les prospectives de la recherche qualitative en France : capitalisation et ré-utilisation d'entretiens de recherche

Magdalini Dargentas, Ph.D.
École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (CETSAH-LPS)

Dominique Le-Roux, Ph.D.
Électricité de France - Recherche & Développement (GRETS)

Annie-Claude Salomon, Ingénieur d'Etudes
PACTE, IEP Grenoble, CNRS

Mathieu Brugidou, Ph.D.
EDF - R&D (GRETS) / PACTE, IEP Grenoble, CNRS

Résumé
La capitalisation et l'analyse secondaire, soit la ré-utilisation, de matériaux qualitatifs en sciences humaines et sociales sont encore peu répandues en France. Le présent article présente le développement de ces pratiques de la recherche qualitative et les problématiques de recherche afférentes. Il présente les résultats d'une collaboration entre deux institutions de recherche au sein du projet CAPAS (CAPitalisation et Analyse Secondaire) : -le GRETS, groupe de recherche en sciences sociales et humaines de EDF/R&D qui conduit depuis 1998 une politique de capitalisation et de ré-utilisation de ses enquêtes qualitatives ainsi qu'une réflexion méthodologique sur ces questions ; -l'unité mixte de recherche PACTE (CNRS-IEP-Universités de Grenoble) reconnue depuis longtemps par ses travaux sur la capitalisation des données quantitatives et qui a rendu possible un élargissement de cette problématique à un réseau de recherche plus large. Cette expérience novatrice constitue un indice du développement à venir de l'analyse secondaire qualitative en France.

Mots-clés
ANALYSE SECONDAIRE, ENTRETIENS, ARCHIVAGE, RECHERCHE QUALITATIVE, BONNES PRATIQUES

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

Introduction

Depuis quelques années, on a pu observer au sein des sciences humaines et sociales un accroissement de la production scientifique autour des méthodes qualitatives, ainsi que le développement de nouvelles pratiques de recherche (Jodelet, 2003 ; Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2004 ; Dargentas, 2006). Cet article revient sur la capitalisation et la ré-utilisation (analyse secondaire) des entretiens. Une première partie introduit ces pratiques et présente leur émergence. La deuxième partie porte sur une première expérience française développée par le GRETS, groupe de recherches en sciences humaines et sociales au sein de EDF R&D. La troisième partie porte sur les conditions de l'installation de ces pratiques au sein du monde académique français, préoccupation qui fait partie d'un partenariat engagé entre le groupe de recherche précédent et l'équipe PACTE/CNRS.

L'émergence de l'archivage et de la ré-utilisation des données qualitatives

Historique

Au sein de la recherche quantitative la pratique de l'archivage des données et de l'analyse secondaire remonte aux années 1960, et cela surtout en sociologie et en sciences politiques. Il s'agit ainsi de sauvegarder, de mettre à disposition de la communauté de chercheurs les données et de ré-analyser celles provenant d'une ou de plusieurs études (Stewart & Kamins, 1993).

Ces méthodes ont été reprises et adaptées à la recherche qualitative. Le premier organisme qui a mis en place l'archivage et l'analyse secondaire des matériaux qualitatifs à côté des matériaux quantitatifs est l'Institut Murray à l'Université de Harvard. Celui-ci contient plusieurs recherches étudiant le développement humain et le changement social, disposant ainsi de plusieurs études longitudinales. Le début de cette expérience se situe en 1976 (James & Sørenson, 2000). En Europe, la capitalisation et la ré-analyse des données qualitatives ont été introduites plus tard ; c'est l'organisme Qualidata dépendant de l'Université d'Essex qui est précurseur en la matière. C'est au début des années 1990 que cet organisme a été créé et depuis il joue un rôle important dans le développement de ces pratiques en Europe du Nord ; de même, il constitue un exemple pour plusieurs autres centres d'archivage nationaux (Corti, 2000).

Dans l'ensemble, on constate que ce sont surtout les pays anglo-saxons et d'Europe du Nord qui sont précurseurs en ce qui concerne la capitalisation et l'analyse secondaire du qualitatif. Enfin, c'est à partir des années 1990 qu'on commence à publier des travaux à caractère empirique et méthodologique sur

l'analyse secondaire qualitative, en créant ainsi un courant de recherches distinct.

Facteurs liés au développement de ces pratiques

Le développement de ces pratiques de recherche qualitative a été d'une part facilité par un développement technologique permettant le stockage informatique de larges corpus, d'autre part par le développement d'outils informatiques facilitant leur analyse tels que les CAQDAS (Fielding, 2000). À ce titre, la capitalisation et la ré-analyse de corpus font partie de nouvelles possibilités de recherche induites par le progrès technologique, comme la recherche sur internet.

Ce sont les études autour de la santé, la sociologie ou la psychologie de la santé, qui ont produit un grand nombre de publications utilisant l'analyse secondaire qualitative. Cette utilisation privilégiée de la méthode par les chercheurs dans le champ de la santé s'explique par plusieurs raisons : les études autour de la santé sont très souvent collectives, ce qui facilite le partage des données ; on constate également la récurrence des études autour des objets précis ; des coûts temporels et financiers des études sur le terrain poussent à exploiter les recherches existantes souvent partiellement analysées ; la difficulté d'accès à des populations spécifiques, comme, par exemple, les malades souffrant du sida et leurs familles, incite à ré-explorer les recherches existantes (cf. Santacroce, Deatrick, & Ledlie, 2000).

Dans le développement de l'archivage et de la ré-utilisation des données qualitatives, deux arguments sont utilisés. D'abord, le souci de conservation des corpus collectés qui seraient autrement perdus ; ces corpus peuvent en plus être importants pour l'histoire des sciences humaines et sociales. Les recherches du sociologue Paul Thompson, spécialiste d'histoire sociale et pionnier de l'histoire orale en tant que méthode de recherche, sont par exemple archivées à Qualidata ; Paul Thompson a d'ailleurs été Directeur de cette institution de 1994 à 2001 (cf. Thompson, 2000). Un autre argument est que les corpus collectés et analysés sont souvent sous-exploités, et que d'autres analyses, ou analyses secondaires, permettent de faire émerger la pluralité d'interprétations possibles à partir d'un même corpus, en utilisant un autre angle théorique ou méthodologique.

Conséquences sur les pratiques de la recherche qualitative

La mise en place de l'archivage et de l'analyse secondaire implique certaines conséquences sur le plan des pratiques habituelles au sein de la recherche qualitative. Nous en mentionnons quelques unes :

Tout d'abord, la conservation des matériaux nécessite une réflexion poussée sur la manière d'archiver et le type de matériel qui sera archivé. Ainsi, on vise un archivage exhaustif de tout matériel qui permet de comprendre une recherche depuis les premiers questionnements jusqu'à son accomplissement. Cela rend indispensable la transparence des choix méthodologiques opérés lors d'une recherche, tandis qu'il semble nécessaire de tracer tout élément utile à la compréhension de celle-ci. De même, cela invite à faire le point sur les pratiques de recherche (par exemple, pratiques d'entretien, modes de retranscription, enregistrement, méthodes d'analyse, etc).

Ensuite, il s'avère que les matériels collectés et conservés impliquent le droit de regard des données d'autrui. La communauté scientifique accentue ainsi son rôle de garant de la validité de ces matériaux et de la manière de mener une recherche ; on valorise également une culture de 'controverse' et de co-construction par la multiplicité des regards autour d'un même objet de recherche.

Ce 'droit de regard' peut poser des problèmes de confidentialité pour les données sensibles, ou des problèmes éthiques et déontologiques. Des dispositions pratiques (par exemple, l'anonymisation ou l'accès selon des conditions aux données) et juridiques sont ainsi nécessaires pour le fonctionnement d'une pratique scientifique nouvelle. La relation à sa propre recherche, à ses données et aux interviewés se trouve ainsi re-définie.

La conservation et la ré-utilisation des données mettent également l'accent sur la conception du savoir cumulatif. Ainsi, il semble utile de partir de l'existant afin de mener une nouvelle recherche sur un objet, ce qui peut accroître la validité des nouvelles recherches. Enfin, le développement d'un travail de collaboration se pose à la fois comme préalable de l'archivage et de l'analyse secondaire, et à la fois comme conséquence de ces nouvelles possibilités de recherche.

Un problème souvent identifié par les chercheurs provient du fait que les données ne peuvent pas être conçues comme indépendantes de leur cadre de production. Il s'agit ainsi de questionner les possibilités de tracer de manière complète une recherche, mais aussi de rester vigilant par rapport aux possibilités empiriques de l'analyse secondaire. Cette méthode présenterait ainsi plus de limites qu'une étude qualitative habituelle.

Sur le plan théorique, l'archivage et l'analyse secondaire semblent faciliter les études autour du changement social, ou les objets étudiés de manière longitudinale (pour une revue de ces questions, voir Dargentas, 2006).

La définition de l'analyse secondaire et les dispositions prises lors d'une étude

Quant à la définition de l'analyse secondaire, elle consiste dans l'utilisation des données soit issues de ses propres recherches, soit identifiées dans des archives spécialisées. Il s'agit ainsi de ré-utiliser, ré-analyser des données qualitatives d'une ou de plusieurs recherches (nommées alors recherches 'primaires'). Les objectifs peuvent être nombreux : affiner un questionnement, préparer de nouvelles recherches en explorant un objet, vérifier une analyse, comparer ou observer l'évolution d'un objet, et également enseigner (Heaton, 1998, 2004).

Lors de la réalisation d'une analyse secondaire, il est d'usage de respecter certaines règles et de prendre certaines précautions.

Pour expliquer brièvement, lors de la préparation de l'analyse, il s'agit de vérifier la compatibilité des données qu'on souhaite ré-analyser avec les objectifs de l'analyse secondaire. Il s'agit également de s'assurer qu'il n'y a pas de problèmes éthiques et déontologiques et que la confidentialité des données ne pose pas obstacle à leur ré-utilisation. On vérifie que l'anonymat est assuré, et on explore les difficultés liées aux consentements des chercheurs et des personnes interviewées. Avant d'analyser ces données 'primaires' il s'agit d'évaluer leur qualité et leur format, et de se documenter de manière approfondie sur la recherche primaire. Cela implique que les guides d'entretien soient capitalisés, et que l'on puisse accéder à l'échantillonnage et à tout le contexte de réalisation de l'enquête. Cela conduit nécessairement à une documentation extensive autour du contexte de recherche, des données et des méta-données (par exemple, variables socio-démographiques). Dans cette démarche, il est d'usage, quand cela est possible, de collaborer avec les chercheurs des études primaires. La réalisation de l'étude se fait de manière réflexive, collaborative et vigilante quant aux limites du travail effectué. Enfin, dans le savoir faire d'une analyse secondaire, il s'agit de rapporter la recherche 'primaire' dans le rapport de recherche de l'analyse secondaire et d'examiner de possibles publications communes avec l'équipe ayant produit initialement les données.

Les premiers travaux en France : l'expérience de capitalisation et d'analyse secondaire au sein du GRETS, EDF-R&D

La mise en place de l'expérience de capitalisation et d'analyse secondaire au GRETS

Malgré l'essor récent de l'archivage et de la ré-utilisation du qualitatif dans le monde anglo-saxon, ces pratiques sont encore pratiquement inexistantes en France. Une seule expérience institutionnelle de capitalisation et d'analyse

secondaire est menée dans un contexte spécifique, celui d'un groupe de sciences sociales appliquées, au GRETS (Groupe de Recherches – Energie – Technologie – Société) de la direction Recherche et Développement de l'entreprise Electricité de France. Ce groupe a été créé au début des années 1980 en vue d'une tentative de compréhension des mécanismes de l'opinion publique face au nucléaire. Ses champs d'application se sont élargis avec l'évolution de l'entreprise et il réunit actuellement une trentaine de chercheurs dans les domaines suivants : sociologie, linguistique, science politique, sémiotique, statistiques. Les chercheurs suivent le plus souvent une double carrière, dans le monde de l'entreprise et dans le monde académique. Les objets d'étude portent sur la sociologie des organisations, les innovations techniques, les controverses publiques, les problématiques environnementales et sociétales ; on s'intéresse tant aux employés de l'entreprise qu'aux clients dans une volonté d'améliorer les réponses de l'entreprise à leurs besoins. Les études menées sont majoritairement qualitatives avec l'utilisation d'entretiens le plus souvent semi-directifs. Jusqu'à récemment, ces études étaient archivées par les chercheurs dans leurs archives personnelles (Le-Roux & Vidal, 2000a).

Devant le grand nombre d'études qualitatives réalisées depuis la création de ce groupe sur de thèmes récurrents et des populations précises, une initiative a été prise de créer une base d'archivage commune à ce groupe, centralisant les travaux des chercheurs. Cette expérience a débuté en 1998 avec la création de la base *Verbatim* (Le-Roux & Vidal, 2000a, 2000b) en s'appuyant sur l'exemple de Qualidata (définition des champs informationnels de la base, élaboration d'une charte déontologique, pratique de l'anonymisation, etc). Il s'agissait, à l'instar de l'expérience Qualidata, de « faire cesser la perte des données » (Corti, 2000) au sein de l'équipe de recherche mais aussi de se donner les moyens de mieux exploiter les entretiens recueillis, d'effectuer des comparaisons, des études longitudinales. Les préoccupations pratiques de conservation de matériels abondants ont été aussi complétées par la volonté d'exploiter au maximum les corpus existants dans un intérêt tant financier qu'empirique.

Enfin, pour clore avec l'émergence de cette première expérience institutionnelle, le terme anglo-saxon *archiving* a été traduit en français en tant que *capitalisation*. Le terme d'archivage semble inadéquat dans la mesure où il fait référence à des recherches du domaine de l'histoire ; il est ainsi utilisé par les historiens et peut véhiculer une connotation liée à des *archives dormantes* (Dargentas & Le-Roux, 2005b).

Autres expériences françaises

Aucune autre expérience sur un plan institutionnel n'est réalisée à présent en France en sciences humaines et sociales. Toutefois, on peut observer l'intérêt émergent de la question et des problématiques méthodologiques qui lui sont proches.

D'abord, certains événements scientifiques depuis 2001 marquent l'intérêt à de nouvelles pratiques dont l'archivage et l'analyse secondaire d'entretiens et cela dans plusieurs champs, la sociologie, l'anthropologie, ou l'histoire. Voici un aperçu de ces manifestations :

Encadré 1

-2006 - *Interprétations sociologiques et analyses textuelles informatisées. ARCATI : retour sur cinq années d'expérience.* Paris, 27 janvier 2006. Symposium organisé par ARCATI, Site Pouchet (ex IRESCO).

-2005 - Conférence : *Archives des sociétés en mouvement. Regards croisés : archivistes et chercheurs* (29 septembre – 1 octobre 2005), Dijon–Université de Bourgogne.

-2004 - Conférence : *Sources et Ressources pour les Sciences Sociales* (9-11 décembre 2004), Paris-EHESS.

-2003 - Journée d'études d'ARCATI (13 mars 2003). Capitaliser et ré-utiliser les données qualitatives : *Verbatim*, une expérience en entreprise (D. Le-Roux).

-2001 - *Les Nouvelles Méthodes d'Analyse des Entretiens* (9 mars 2001). Grenoble, MSH-Alpes ; Journée d'études organisée par le CIDSP, IEP-Grenoble.

Ensuite, on trouve quelques rares études utilisant l'analyse secondaire qualitative. Remarquable est l'exemple de Dominique Beynier qui a surtout une grande expérience dans le domaine de la recherche quantitative. Ce chercheur en sociologie qui travaille dans le domaine de la santé a notamment réalisé une analyse secondaire d'entretiens d'autres chercheurs sur l'allaitement (Beynier, 2004). On peut citer également un exemple de ré-analyse d'entretiens selon un angle méthodologique différent : lors d'une recherche sur la sexualité, le corpus collecté a été soumis à l'évaluation des pratiques d'interview par des chercheurs extérieurs à l'équipe ayant effectué la collecte et l'analyse (Lamboy & Villamaux, 2004). Toutefois, les chercheurs ne parlent pas d'analyse secondaire.

Enfin, deux rapports de faisabilité de centres d'archivage ont été publiés (Dubar & Reinert, 2001 ; Cribier & Feller, 2003), tandis que la création

d'une base d'entretiens en science politique pour les chercheurs du Cevipof semble imminente (Duchesne, 2007).

L'état actuel de la capitalisation et de l'analyse secondaire au GRETS

La base *Verbatim* contient actuellement 71 études menées entre 1994 et 2006. Le nombre d'entretiens s'élève à 780. La capitalisation des travaux des chercheurs est optionnelle ; chacun est libre de prendre la décision en fonction de ses impératifs. La question qui s'est posée était comment capitaliser de manière homogène les études, en raison d'une diversité de pratiques, notamment en ce qui concerne l'enregistrement des entretiens et le type de retranscription des données (continuum allant des notes prises par le sociologue jusqu'à une retranscription professionnelle détaillée). De même, quelques défis ont accompagné la mise en place de la base *Verbatim*. Entre autres : comment définir et capitaliser le contexte d'une recherche, comment anonymiser, comment faire face à des questions juridiques, comment rendre acceptable une telle base par des chercheurs non encore acculturés à ce type de pratique ?

Parmi les réponses qui ont été données, on trouve les suivantes :

Une charte juridique a été rédigée en collaboration avec des juristes compétents et avec les chercheurs du GRETS. Cette charte régule les accès à la base en les limitant aux chercheurs du groupe uniquement ou en protégeant les données sensibles notamment ; de même, elle contient un ensemble de règles à respecter dans l'utilisation de la base.

Parmi les autres réponses on trouve, l'anonymisation au cas par cas des entretiens, et la prise en compte de la diversité des pratiques des chercheurs (retranscriptions professionnelles, notes du sociologue, tables rondes). De même, des réunions sont régulièrement faites avec les chercheurs afin de les renseigner et de les familiariser avec les problématiques autour de la capitalisation et de l'analyse secondaire.

Enfin, en ce qui concerne la capitalisation elle-même, l'objectif est de tracer toutes les étapes d'une recherche. Au niveau de l'architecture de *Verbatim*, on peut identifier deux grandes étapes lors de la capitalisation d'une étude. La première étape concerne les informations relatives à la réalisation d'une recherche, tandis que la seconde porte sur les interviewés.

Lors de la première étape, les informations identifiées sont les suivantes :

- la signalétique d'une étude (cf. titre, date, objectifs, thèmes d'étude, commanditaire) ;
- aspects méthodologiques (cf. type d'enquête, guide d'entretien, représentation globale des interviewés) ;

- résultats produits (cf. rapports finaux, rapports intermédiaires de résultats, transparents, photos et toute autre information contribuant à la compréhension des résultats).

Lors de la deuxième étape il s'agit d'archiver le corpus propre à chaque individu interviewé, la grille d'analyse éventuelle et toute information concernant l'entretien et l'interviewé. Parmi les informations qui figurent il y a des variables propres aux problématiques de l'entreprise (par exemple, type de logement, fonction dans l'entreprise, etc), mais aussi des variables transversales à toute autre problématique (par exemple, sexe, âge, situation maritale, catégorie socio-professionnelle, etc).

Toutes ces rubriques précédentes peuvent être complétées par des informations non-prévues de manière standardisée, spécifiques à chaque étude, et dont la pertinence pourrait contribuer à la compréhension plus holiste d'une étude.

Au niveau des analyses secondaires réalisées jusqu'à présent, elles ont été faites selon une perspective appliquée pour répondre à des questionnements issus de l'entreprise, mais aussi selon une perspective méthodologique pour éprouver la méthode d'analyse secondaire. Voici quelques exemples d'étude :

Tableau 1

Thème général	Nombre d'études initiales	Nombre d'entretiens	Logiciel d'analyse
Le stress au travail (Le-Roux, 2004a)	1	146	Atlas-Ti
Gestion de l'énergie et heures creuses (Le-Roux, 2004b)	14	93	Atlas-Ti
Confort thermique : représentations et pratiques (Dargentas, 2003 ; Zapata, 2002)	15	138	Tropes, Alceste
Rénovation du logement : comportements et processus décisionnels (Dargentas, 2005)	8	76	Alceste

(Pour un approfondissement, voir Dargentas & Le-Roux, 2005a).

Les caractéristiques de ces études relativement aux analyses secondaires réalisées dans le monde anglo-saxon concernent tout d'abord le fait

que les données sont très nombreuses, souvent issues de plusieurs études primaires avec un nombre d'entretiens élevé. Ainsi, il s'agit d'analyses secondaires basées sur une hétérogénéité des contextes de recherche initiaux, avec des caractéristiques diversifiées des échantillons.

Cette diversité ajoute des difficultés et des limites dans une analyse secondaire, mais elle peut être également le garant d'une richesse en ce qui concerne les résultats acquis.

Une autre caractéristique est l'utilisation des logiciels issus de contextes académiques différents : l'usage des logiciels facilitant l'analyse de grands corpus, les analyses secondaires ont été effectuées ou bien avec des logiciels de provenance 'anglo-saxonne' qui permettent d'assister et de faciliter une analyse de contenu classique (CAQDAS), ou bien avec des logiciels de provenance 'française' liés à une analyse du discours utilisant des théories linguistiques (tels que Tropes) et pour certain se rattachant directement au courant de l'analyse des données textuelles (Alceste).

De même, dans la mise en place d'une analyse secondaire, une collaboration étendue a été menée entre le chercheur menant l'analyse secondaire, le commanditaire et surtout le sociologue 'expert' de l'objet étudié et très souvent producteur des études primaires ré-analysées. Cette collaboration est bénéfique pour la compréhension totale des contextes de recherche initiaux et pour la meilleure compréhension des résultats produits lors d'une analyse secondaire et des possibilités d'interprétation.

L'analyse des études qui ont été conduites révèle la réflexivité du chercheur menant une analyse secondaire : à toute étape de l'analyse secondaire (c'est-à-dire, préparation de l'étude, analyse, interprétation), il s'interroge sur les choix méthodologiques à mener et les conséquences qu'ils ont sur les résultats, il pose les limites de son matériel et prend des précautions relatives à l'interprétation des résultats.

Enfin, une autre caractéristique est la mise en garde contre l'utilisation abusive d'une analyse secondaire. Le chercheur en entreprise travaille en partie pour répondre aux demandes de commanditaires internes appartenant aux Directions opérationnelles. Ces derniers ont des impératifs, agissent dans le cadre d'une temporalité différente de celle des chercheurs et n'ont pas toujours une représentation claire de ce que peut leur apporter le qualitatif. C'est la raison pour laquelle ils peuvent trouver en l'analyse secondaire une solution de facilité susceptible d'épargner des coûts d'ouverture de terrain et de conduite d'enquête.

Or, une analyse secondaire peut être également coûteuse au niveau temporel et financier, tandis qu'elle n'est pas adéquate pour tout

questionnement de recherche et elle ne peut pas remplacer les études sur le terrain.

La position tenue par les chercheurs du GRETS est que l'analyse secondaire se fait en exploration d'un objet et qu'elle ne peut pas épargner le retour sur le terrain et la production d'études sur le terrain. Il est à remarquer que les analyses secondaires effectuées au GRETS ont été le plus souvent la première étape d'un programme de recherche plus large.

Il est utile également de discuter ici les attitudes des chercheurs à l'égard de ces pratiques de capitalisation et d'analyse secondaire. Majoritairement réticents au début de l'expérience en 1998, ils se sentaient interpellés dans leurs pratiques et ils ont souligné les problèmes méthodologiques, éthiques et déontologiques de ces pratiques. Actuellement, on remarque l'évolution des attitudes initiales.

On rencontre notamment trois attitudes : ceux qui sont les plus enthousiastes et qui voient les aspects positifs de ces pratiques en méconnaissant les difficultés et les problèmes méthodologiques, déontologiques ou juridiques ; ensuite, ceux qui sont d'office opposés et qui rejettent catégoriquement ces pratiques ; enfin, ceux qui sont les plus nombreux et qui reconnaissent les points forts des pratiques tout en indiquant leurs inconvénients et leurs difficultés (Dargentas, 2004 ; Dargentas & Le-Roux, 2005a ; Le-Roux & Vidal, 2000b ; Zapata, 2001).

De même, il est important de noter que cette expérience de capitalisation et d'analyse secondaire a certains effets sur les pratiques de recherche de ce groupe de recherche en sciences sociales. Il est à voir un triple intérêt de cette expérience :

- au niveau individuel, il s'agit de faciliter la sauvegarde de ses propres recherches, ainsi que l'intégration des nouveaux chercheurs dans un groupe, cela par la familiarisation avec les travaux existants, les types d'objet et les modes de travail ;
- au niveau collectif, il semble que cette expérience a augmenté la réalisation de recherches collectives et le partage de corpus et des problématiques de recherche. Il s'agit surtout de contribuer à une « culture of sharing » (Corti, 2000) : on partage des corpus, des outils, mais aussi on construit des objets de recherche communs ;
- sur le plan institutionnel, il s'agit de contribuer à la formation d'une identité scientifique de ce groupe et de l'imposer comme acteur spécialisé d'un courant d'études, tant au sein de

l'entreprise que dans la communauté scientifique plus large (Dargentas & Le-Roux, 2005a).

Conclusion

En vue du développement des pratiques de capitalisation et d'analyse secondaire dans le monde académique français : le partenariat entre EDF R&D et PACTE-CNRS

L'expérience que nous venons de décrire est propre à un contexte de recherche spécifique. Ainsi, malgré la diversité des pratiques et la multi-disciplinarité des travaux, cette expérience porte sur des objets de recherche et des modes de travail précis, et aussi sur des problématiques récurrentes. Il reste à voir comment une telle expérience peut s'adapter au monde scientifique de manière plus large. Même si l'évolution au sein du GRETS peut présager de l'évolution de la capitalisation et de l'analyse secondaire dans le monde académique français, il s'agit maintenant de mener une réflexion adaptée aux besoins du monde académique français.

Cette préoccupation fait notamment l'objet d'une collaboration depuis 2004 entre le groupe GRETS et une équipe en science politique, celle de PACTE (Politique, ACtion Publique, TErritoires ; IEP Grenoble, CNRS). Le projet commun porte sur les conditions de réalisation de la capitalisation et de l'analyse secondaire en tenant compte de la diversité de pratiques de recherche, des traditions de recherche spécifiques à des disciplines et des courants de pensées.

Deux journées d'étude ont été consacrées à une réflexion interdisciplinaire sur ces pratiques (cf. *L'analyse secondaire en recherche qualitative. Utopie ou perspectives nouvelles ?* Grenoble, MSH, 3-4 novembre 2005) (cf. Dargentas, Brugidou, Le-Roux & Salomon, 2006 ; Dargentas, 2006). Il s'agissait de confronter également des pratiques anglo-saxonnes et des pratiques françaises et de faire un état des lieux de la recherche qualitative et des pratiques de capitalisation et d'analyse secondaire.

La diversité des pratiques selon les disciplines, les courants sociologiques, les traditions d'équipes, révélée par la confrontation des expériences lors des journées, manifestent de la nécessaire évolution qu'il convient d'accompagner si l'on veut promouvoir l'analyse secondaire.

Deux enjeux émergent d'emblée pour la réutilisation de corpus d'entretiens, l'un à l'échelle du chercheur, l'autre à un niveau plus institutionnel.

Du premier point de vue, celui du chercheur, il s'agit en effet de favoriser des pratiques de recherche collaboratives, basées sur la transparence

des opérations de constitution du corpus, et sur l'intensification de leur dimension éthique.

Le recueil des entretiens s'inscrit dans des stratégies d'enquête. Vouloir réutiliser des entretiens réalisés par d'autres pose le problème de la mise en commun de méthodologies alors que *l'impensé méthodologique* semble précisément être la règle dans certaines disciplines (Bongrand & Laborier, 2005). Il convient sans doute de conduire une réflexion sur ce que pourrait être une forme de systématisation des pratiques, autorisant non seulement l'analyse secondaire mais également la cumulativité des résultats. La définition des garanties de scientificité, de validité et de pérennité des matériaux qualitatifs est également à prendre en compte.

La dimension éthique devient alors un paramètre indispensable à expliciter et développer, que ce soit au titre du respect de la personne, dans le cadre d'une relation de confiance (accord pour son identification ou exigence d'anonymat), ou de celui du discours produit, devenu objet d'étude. En effet, la retranscription des propos de l'enquêté ne doit pas dénaturer son discours (les mots deviennent du texte) et les conditions voire les contraintes de production de ce discours sont également constitutives du matériau visé par l'analyse. Les règles d'anonymisation sont alors essentielles, ainsi que l'obtention du consentement « éclairé » de l'enquêté, c'est-à-dire averti des fins auxquelles l'entretien est recueilli, pour une analyse primaire et éventuellement secondaire, dans le cadre du principe d'extension de finalité.

Du point de vue institutionnel, la production de recherche sur des fonds publics, conduit légitimement à poser la question de la valorisation des données collectées, à l'instar des données quantitatives résultant d'enquêtes par sondage. La collecte d'entretiens de recherche et la transformation de ces observations en données *via* les opérations de transcription puis d'analyse, génèrent des coûts qui peuvent être importants. Trop souvent négligée, leur sauvegarde peut répondre à des fins de réutilisation, soit comme base de référence, à titre exploratoire, soit comme matériau à l'appui d'un nouvel objet de recherche, ou abordé sous un angle théorique différent.

Le terme de capitalisation prend ici tout son sens, dans la mesure où le corpus constitué pour une première recherche, génère un ensemble de données qui s'enrichissent au fil de l'exploitation, jusqu'à la production des résultats de leur analyse. Le capital de connaissances ainsi accumulé sera disponible pour d'autres travaux, à la double condition d'être sauvegardé et d'être transformé en « sources » rendues accessibles.

Différentes conditions sont à prendre en compte pour la sauvegarde d'entretiens de recherche en vue d'une analyse secondaire ultérieure dont deux

d'entre elles figurent au rang des préalables : l'implication du chercheur dans un processus de sauvegarde des entretiens pour une exploitation future, y compris par d'autres ; les conditions de cette sauvegarde.

En effet, la prise de conscience du chercheur qu'il a engrangé des observations qui ne lui appartiennent pas en propre est à solliciter (problème du droit d'auteur : l'interviewé est l'auteur de ses propos, le chercheur est auteur de leur analyse). De ce fait les conditions d'un stockage adéquat des entretiens sont à définir (anonymisation, support, conditions de production = données de contexte…) pour assurer la pérennité et garantir la qualité du matériau recueilli. Mais les moyens à disposition ne sont pas toujours au rendez-vous et trop souvent, le lot de cassettes retranscrites reste sur une étagère. Il ne peut donc y avoir de réflexe de sauvegarde « pour l'avenir » s'il n'y a pas de protocole établi au niveau des méthodes de travail, ni de tradition de transparence dans les équipes. Par ailleurs, la création d'une base publique de données qualitatives est un chantier dont l'initiative revient à d'autres instances.

En revanche, les *CAQDAS* font partie des outils et technologies d'analyse dont l'introduction dans les pratiques doit pouvoir contribuer à leur évolution. Outils d'aide à l'exploitation automatisée d'entretiens, mais aussi de matériaux audio ou vidéo, ils permettent de constituer un environnement de travail collaboratif et une première structure d'archivage des éléments constitutifs de l'objet de recherche, au moins à l'échelle d'une équipe.

C'est bien en terme de « bonnes pratiques » que se poursuivent les travaux des équipes du GRETS et de PACTE dans le projet CAPAS. Les pistes de développement de l'analyse secondaire passent par la garantie de la qualité des matériaux qualitatifs et l'affirmation de règles déontologiques. A cette fin, il semble essentiel de mettre en place un protocole d'homogénéisation sinon de standardisation des pratiques et de faire œuvre de sensibilisation auprès des jeunes chercheurs, quant aux méthodologies de recueil, d'exploitation et de réutilisation d'entretiens.

A partir d'un recensement des pratiques des diverses disciplines de leur sphère (sociologie, science politique, psychologie sociale), le groupe CAPAS vise à contribuer à l'élaboration d'un code de conduite professionnel et éthique (guide des bonnes pratiques) qui soit une réponse aux besoins de la communauté et à aux attentes d'une meilleure valorisation pour la pérennité de la recherche (noter dans la même perspective la parution de l'ouvrage « Corpus oraux. Guides des bonnes pratiques » à l'initiative d'un groupe de linguistes, juristes, informaticiens et conservateurs).

La demande d'accompagnement des processus de constitution et d'exploitation de corpus est croissante de la part des doctorants et la mixité des

méthodologies conduit souvent des équipes à envisager des combinaisons de recueil d'observations. Les contraintes de production de la recherche qualitative ne sont pas différentes de celles de la recherche quantitative (qualité, coût, sauvegarde, méthodes d'analyse…). Accepter la transparence des processus, appliquer un minimum de normes, partager un corpus, sont des enjeux stimulants pour faire se rejoindre les approches méthodologiques.

Classique sur des données chiffrées, l'analyse secondaire devient envisageable à partir de corpus d'entretiens sous les différentes réserves énoncées plus haut dans ce texte. Un tel guide nous semble représenter une étape essentielle pour en établir la faisabilité et à travers un réseau de chercheurs, sensibiliser nos communautés scientifiques.

Références

Beynier, D. (2004). Allaitement et normes de groupe, analyse secondaire d'entretiens auprès de femmes ayant eu le choix d'allaiter. *Actes de la 2ème journée nationale sur l'allaitement*, Réseau normand de l'allaitement, 19 mars, Caen.

Bongrand, P., & Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques, un impensé méthodologique ? *Revue Française de Science Politique*, *55*(1), 73-111.

Corti, L. (2000). Progress and Problems of Preserving and Providing Access to Qualitative Data for Social Research – The international Picture of an Emerging Culture. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(3). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00corti-e.htm [Date of Access: September 13, 2006].

Cribier, F., & Feller, E. (2003). *Projet de conservation des données qualitatives des sciences sociales recueillies en France auprès de la "société civile"*. CNRS-EHESS, LASMAS, UMR 8097. Available at: http://www.iresco.fr/labos/lasmas/rapport/Rapdonneesqualita.pdf [Date of access: May 2, 2006].

Dargentas, M. (2003). *Pratiques, "déviance" et logique des sujets à l'utilisation des systèmes thermiques : Contribution à une étude exploratoire d'offres de conseil autour de pratiques de gestion des systèmes thermiques. Analyse secondaire d'entretiens qualitatifs de clients résidentiels* (Rapport de recherche - Mémo HE-71/03/004/A). Clamart : R&D-EDF.

Dargentas, M. (2004). *Evolution de la base Verbatim au GRETS : compte-rendu des entretiens effectués auprès des chercheurs* (Rapport de recherche - 71/04/018/A). Clamart : R&D-EDF.

Dargentas, M. (2005). *La rénovation dans l'habitat : Présentation de l'analyse secondaire d'entretiens qualitatifs sur la rénovation dans l'habitat* (Rapport de recherche - E71/05/005/A). Clamart : R&D-EDF & CNRS.

Dargentas, M. (2006). Secondary Analysis and Culture of Disputation in European Qualitative Research. Conference Essay: Secondary Analysis in Qualitative Research—Utopia and Perspectives. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *7*(4), Art. 9. Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-9-e.htm [Date of Access: September 13, 2006].

Dargentas, M., Brugidou, M., Le-Roux, D., & Salomon, A.C. (2006). Compte-rendu des journées internationales : l'analyse secondaire en recherche qualitative, utopie ou perspectives nouvelles ? *Bulletin de Méthodologie Sociologique, 90,* 43-55.

Dargentas, M., & Le-Roux, D. (2005a). Potentials and limits of secondary analysis in a specific applied context: The case of EDF—Verbatim. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *6*(1), 40. Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-40-e.htm [Date of access: May 2, 2006].

Dargentas, M., & Le-Roux, D. (2005b). Archiver et ré-utiliser des entretiens qualitatifs de recherche sociologique. Présentation et acquis du projet CAPAS. *Colloque Archives des sociétés en mouvements. Regards croisés : archivistes et chercheurs.* Université de Bourgogne, 29 Septembre-1 Octobre, Dijon.

Dubar, C., & Reinert, M. (2001). Faisabilité d'une banque de données d'entretiens biographiques en sciences sociales : Réflexions à partir du rapport remis au CNRS-SHS sur l'archivage et la capitalisation des entretiens en sciences sociales. *Journée d'Etudes du CIDSP sur Les Nouvelles Méthodes d'Analyse des Entretiens,* MSH-Alpes, 9 Mars, Grenoble. Available at: http://www.msh-alpes.prd.fr/Actualites/Analyseentretiens.htm [Date of access: May 2, 2006].

Duchesne, S. (2007). Développement de l'analyse secondaire et des méthodes d'analyse qualitative: une chance à saisir. Dans M. Brugidou, M. Dargentas, D. Le-Roux & A.C. Salomon (Eds.), *Analyse secondaire en recherche qualitative : enjeux pour les sciences humaines et sociales.* Paris : Lavoisier.

Fielding, N. (2000). The Shared Fate of Two Innovations in Qualitative Methodology: The Relationship of Qualitative Software and Secondary Analysis of Archived Qualitative Data. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(3). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00fielding-e.htm [Date of Access: September 13, 2006].

Heaton, J. (1998). Secondary Analysis of qualitative data. *UniS – Social Research Update*, *Issue 22*. Available at: www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU22.html [Date of Access: September 13, 2006].

Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative Data.* London: Sage Publications.

James, J., & Sørenson, A. (2000). Archiving longitudinal data for future research: Why qualitative add to a study's usefulness. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *1*(3). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00jamessorensen-e.htm [Date of access: May 2, 2006].

Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les Méthodologies Qualitatives. Dans S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp.139-162). Paris: PUF.

Lamboy, B., & Villamaux, M. (2004). Analyse de la conduite d'entretiens. Dans A. Giami & M.A. Schiltz (Eds.), *L'expérience de la sexualité chez de jeunes adultes* (pp.357-387). Paris : INSERM.

Le-Roux, D. (2004a). *Le stress chez les agents techniques à la R&D : analyse secondaire* (Rapport de recherche interne). Clamart : R&D-EDF.

Le Roux, D. (2004b). *Populations, tarifs et comportements : zoom sur les ménages, les heures creuses, le week-end* (Rapport de recherche - HE-71/01/026/A). Clamart : R&D-EDF.

Le-Roux, D., & Vidal, J. (2000a). *Verbatim*: Qualitative data archiving and secondary analysis in a French company. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *1*(3), Art. 15. Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00rouxvidal-e.htm [Date of access: May 2, 2006].

Le-Roux, D., & Vidal, J. (2000b). *Verbatim:* Une expérience de capitalisation d'entretiens qualitatifs. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *65*, 58-67.

Santacroce, S.J., Deatrick, J.A., & Ledlie, S.W. (2000). Secondary analysis of qualitative data: A means of collaboration in HIV-related research. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care, 11*(3), 99-104.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F., & Silverman, D. (Eds.) (2004). *Qualitative research practice.* London: Sage Publications.

Stewart, D.W., & Kamins, M.A. (1993). *Secondary research: Information sources and methods.* London: Sage Publications.

Thompson, P. (2000). Re-using qualitative research data: a personal account. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *1*(3). Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00thompson-e.htm [Date of access: May 2, 2006].

Zapata, L. (2001). *Compte-Rendu des Entretiens Informels sur VERBATIM.* (Rapport de recherche interne). Clamart : R&D-EDF.

Zapata, L. (2002). *Exploration de la question du 'Confort' à travers l'analyse avec la méthode ALCESTE d'un corpus d'entretiens.* (Rapport de recherche - HE-71/02/022/A). Clamart : R&D-EDF.

***Magdalini Dargentas**, Ph.D. Psychologie Sociale. Membre associé au Laboratoire de Psychologie Sociale – Centre d'Etudes Transdisciplinaires, Sociologie, Anthropologie, Histoire à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (CETSAH-LPS/ EHESS). Ses recherches portent sur les représentations sociales, la psychologie de la religion, l'étude de la mort et les méthodes qualitatives. Depuis 2003, elle a un contrat de recherche avec la R&D/EDF (GRETS E71) et en partie avec l'équipe PACTE/CNRS sur les pratiques et les conditions méthodologiques de l'Analyse Secondaire Qualitative et le développement de la base VERBATIM. Elle enseigne les méthodes qualitatives à l'Université de Paris X–Nanterre au département de psychologie.*

***Dominique Le-Roux**, Ph.D. Linguistique et Sciences de l'Information, DEA de Sociologie des organisations. Ingénieur-Chercheur au groupe de recherches sociologiques GRETS E71 (Groupe de Recherches – Energie – Technologie – Société) à la Division de Recherche & Développement (R&D) de EDF. En s'appuyant sur une collaboration avec les chercheurs de Qualidata - University of Essex, elle a créé et développé VERBATIM, base de données capitalisant les entretiens de recherche produits par les chercheurs du GRETS. De même, elle a développé la pratique d'Analyse Secondaire au GRETS.*

***Annie-Claude Salomon**, Ingénieur d'Etudes CNRS à l'UMR PACTE (Politique, ACtion Publique, TErritoires ; UMR 5194). Elle participe au dispositif CoMOD (Connaissances, Méthodes, Outils Données) : appui méthodologique à la réalisation et à l'exploitation d'enquêtes par questionnaires (ex. enquête annuelle ISSP) ; réalisation d'archives de données et valorisation (enquêtes électorales de la banque de données sociopolitiques ; ArchiPol, sondages et documents pour la recherche sociopolitique, sites web de partis politiques) ; développement de la capitalisation et l'exploitation de matériaux qualitatifs (entretiens, questions ouvertes), mise en oeuvre expérimentale de Caqdas (Atlas.ti).*

***Mathieu Brugidou**, Ph.D. et HDR Science Politique. Ingénieur-Chercheur au GRETS E75 (EDF/R&D) où il travaille sur les thématiques environnementales, et directeur de recherche associé à PACTE/CNRS. Ses thèmes de recherche relèvent de l'analyse des discours politiques et de l'analyse textuelle appliquée aux méthodes d'enquête des sciences sociales. Ses travaux actuels portent sur une approche discursive de l'opinion publique, notamment dans le cadre de controverses environnementales. Il enseigne à Paris I, Science Po Paris et Grenoble.*

(En) - quête de l'autre: recherches qualitatives et corpus numériques

Huguette Rigot
Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme / Institut national de recherche Pédagogique

Résumé
Les méthodologies qualitatives construisent leurs résultats à partir d'un double handicap. Tout d'abord, elles sont critiquées car elles mettent au centre de leurs analyses la relation enquêteur-enquêté. Cette relation, rendue visible à partir des échanges langagiers, des observations, etc. place au cœur de l'analyse produite la communication interpersonnelle qui cimente le lien social. Ce sont donc les mêmes productions sociales qui construisent la cohérence sociale et celle de l'enquête. Ensuite, ces données communicationnelles font trop peu l'objet d'un traitement rigoureux sur les plans de la collecte et de la conservation, situant ainsi la temporalité des enquêtes qualitatives dans l'immédiateté et l'éphémère. Les données issues de la société civile doivent faire l'objet de mesures spécifiques de collecte, de conservation pour constituer des corpus réutilisables par d'autres chercheurs autorisant ainsi comparaison et cumulativité. La réflexivité des recherches qualitatives se construit aussi par la préservation des données d'enquête.
Mots clés
CORPUS D'ENQUÊTE – PROCÉDURES DE COLLECTE – ARCHIVAGE NUMÉRIQUE – DONNÉES QUALITATIVES

Introduction

Les méthodologies qualitatives et les enquêtes qu'elles produisent font l'objet de jugements paradoxaux. D'un côté, elles représentent une part importante des recherches menées sur la société civile à cause de la reconnaissance de la richesse interprétative qu'elles apportent et de l'autre, elles sont dévalorisées au profit des analyses quantitatives, le chiffre et la mesure semblant être seuls susceptibles de conduire à des généralisations fondatrices d'éléments théoriques. De plus, cette relative incapacité à la généralisation s'accompagne d'une administration de la preuve qui est si différente de celle pratiquée dans les sciences exactes que se pose la question de son effectivité. Ces méthodologies font donc l'objet d'une double marginalisation, par rapport au quantitatif et par rapport aux sciences exactes.

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

Néanmoins, nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales, par exemple des sociologues (Céfaï, 2003), des spécialistes des sciences de l'information et de la communication (Mucchielli, 2004) ont rassemblé, soit sous forme de textes choisis, soit sous forme de dictionnaire de notions, des matériaux théoriques permettant de caractériser la spécificité des méthodologies qualitatives dont l'objet est de comprendre les phénomènes sociaux à travers les réalisations langagières des individus et à travers l'observation et la description de leurs pratiques. Ces chercheurs, comme tous ceux pratiquant les méthodologies qualitatives, apportent la preuve, par leurs travaux, que la connaissance des phénomènes sociaux passe obligatoirement par le contact, la communication avec l'objet étudié, relation unique, non reproductible et non mesurable.

Dans cette filiation d'élaborations méthodologiques, si les résultats d'enquête sont souvent publiés et cités et si les éléments théoriques construits sont rassemblés et compilés sous forme de manuels universitaires, les corpus de données d'enquête sont à de très rares exceptions accessibles en même temps que les résultats qu'ils ont permis de produire. Parmi les exceptions, il faut citer *La misère du monde* de Pierre Bourdieu (1993), ouvrage composé d'entretiens précédés d'un texte décrivant le contexte de l'interview et un fragment de vie de la personne interviewée, avec cette précision et ce ton qui n'est sans rappeler le *style sociologique* de Richard Hoggart. Plus près de nous, *La Culture des individus* de Bernard Lahire (2004) fait alterner, dans des formats différents, textes de présentation documentant les entretiens et morceaux choisis plus ou moins longs des entretiens effectués. Le volume important de pages de ces ouvrages (plus de sept cents pages) montre d'une part la préoccupation de ces auteurs à restituer des données d'enquête à la fois auprès des enquêtés et d'un public de lecteurs, sociologues ou non et d'autre part le crédit de ces scientifiques auprès de leurs éditeurs, étant donné le risque financier lié à la production d'ouvrages scientifiques volumineux.

Ces deux exceptions scientifiques et éditoriales interrogent directement le traitement réservé aux données qualitatives dans la grande majorité des enquêtes, où les entretiens, les remarques, les notes issues d'observation, c'est-à-dire le corpus des données a disparu, absorbé dans les résultats publiés et n'apparaissant que sporadiquement sous forme de citations remplissant des fonctions diverses (illustration, étayage de preuves, etc.) par rapport au texte rédigé.

Ainsi, aborder une réflexion sur les corpus de données qualitatives, implique tout d'abord d'analyser les modalités de leur constitution, puis de comprendre le type de relation s'établissant entre les chercheurs et les données

qualitatives produites et enfin d'essayer d'évaluer l'impact que de la comparaison et la pratique du regard inter et pluridisciplinaire peuvent avoir sur le statut épistémologique des sciences humaines et sociales.

Constituer des corpus numériques de données qualitatives

Corpus de données quantitatives vs qualitatives

Stricto sensu, il s'agit de données d'enquêtes qualitatives. D'évidence, cela suppose d'écarter les données quantitatives. Pourtant, caractériser rapidement l'actuelle et nouvelle situation de celles-ci en France… leur traitement en vue d'une accessibilité, n'est peut-être pas sans rapport avec le sort fait aux données qualitatives.

La situation des données quantitatives a été récemment et peut-être momentanément réglée par le Rapport de Roxanne Silberman (Silberman, 1999) du Lasmas, laboratoire du CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), qui a constaté que les données publiques car produites avec des financements publics n'étaient pas accessibles directement aux chercheurs individuels et aux laboratoires. Les grands producteurs de données quantitatives comme l'INSEE (Institut National de la Statistiques et des Études Économiques) font payer leur utilisation. Ainsi est né le réseau Quetelet dont la fonction est d'archiver les données des différents producteurs de la Statistique publique à des fins de diffusion et de réutilisation pour la recherche et la formation. Cette utilisation fait l'objet d'une réglementation stricte, pour écarter les réutilisations purement commerciales et se fait selon une procédure précise et à partir d'un engagement écrit des utilisateurs. Le problème de la préservation pour communication des données quantitatives semble réglé avec la création de l'ADISP (Archives de Données Issues de la Statistique Publique, http://www.cmh.ens.fr/acsdm2/adisp.php [consultée le 4 août 2006]) qui reprend le fonds des grandes enquêtes de l'INSEE, du CEREQ (Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications), des directions statistiques des ministères de l'Éducation nationale, de l'Emploi et des affaires sociales. Cette politique de création d'archives publiques et d'encouragement à l'archivage a le mérite de dynamiser les recherches quantitatives. La plupart des laboratoires et des chercheurs, avant la création du Centre Quetelet, étaient obligés de se contenter de citer des données, sous forme de schémas, tableaux, etc., souvent reprises de publications précédentes, faute de crédits pour payer l'accès à ces données publiques. Ainsi, le lecteur averti avait quelque peu l'impression de lire les mêmes données chiffrées d'un ouvrage à un autre, sans avoir vraiment l'impression d'une réutilisation critique. Mais pour critiquer les sources… faut-il y avoir accès.

Types de corpus numériques

Que ce soit dans les rapports Français ou émanant d'autres pays, quand on évoque les corpus numériques de données qualitatives, il est quelquefois difficile de savoir de quel type de données il s'agit. De façon, assez large, cinq types de données différents sont concernés.

a) Des revues en lignes mettant à la disposition de lecteurs sur le net des résultats d'enquête publiés auxquels on accède, dans la majorité des cas, par abonnement. Il faut citer le travail fait par le consortium Couperin, en France, pour négocier les prix des abonnements de revues par bouquets, aux niveaux des bibliothèques universitaires.

b) Des revues en ligne accessibles librement et pouvant être regroupées sur des portails thématiques ou disciplinaires.

c) Des Archives ouvertes, disciplinaires ou institutionnelles, mettant en libre accès des textes finalisés à des degrés divers (textes déjà publiés dans des revues papier, working paper, etc.) de chercheurs.

Dans ces trois exemples, aucune différence n'est faite entre recherches qualitatives et quantitatives, puisque la mise à disposition sur le réseau ne porte que sur les résultats publiés. La politique de numérisation de ce type de textes fait l'objet actuellement d'une attention particulière de la part du CNRS à la fois avec sa plate-forme Hal (portail commun de publications scientifiques) et du Centre d'édition numérique scientifique, inscrit dans le TGE ADONIS (Très Grand Équipement pour Accès aux données et aux documents numériques des sciences humaines et sociales). La mise en place de cette nouvelle politique est liée au constat que 2 % des publications françaises dans ce domaine sont présentes sur le net visible, alors qu'elles représentent plus de 20 % de la production mondiale. Il faut certainement reconnaître dans cette prise de conscience un des effets du *syndrome de l'Université de Shanghai* et de son classement des universités mondiales, qui traite si mal la recherche française.

d) Des résultats d'enquête n'ayant pas fait l'objet de publication. C'est le cas de nombreux rapports rédigés à la demande de ministères et d'institutions publiques et composant pour partie ce qu'on appelait, il y a encore quelque temps, la « littérature grise ».

e)Des matériaux d'enquête (entretiens, notes de terrain, etc.). Même si le mode d'accessibilité souhaité est le net, l'état des données est à ce point préoccupant que le simple repérage de ces ensembles documentaires et leur consultation dans des dépôts d'archives publiques correspondraient déjà à une révolution dans le traitement des matériaux qualitatifs.

Le rapport de Françoise Cribier de 2003 en ligne actuellement sur le site du Lasmas (http://www.iresco.fr/labos/lasmas/rapport/Rapdonneesqualita.pdf, [consulté le 15 juin 2006], est particulièrement alarmant sur la situation de ces données en France, d'autant qu'en annexe se trouve une comparaison avec les politiques mises en place dans d'autres pays. L'exemple le plus intéressant à étudier est le site Qualidata anglais, (http://www.esds.ac.uk/qualidata/about/introduction.asp), [consulté le 4 août 2006]. D'autres rapports indiquent aussi clairement que les matériaux des enquêtes qualitatives sont à préserver en vue de leur communication. Parmi les principaux textes, il convient de citer : le rapport de Georgette Elgey avec la collaboration d'Annette Wieworka (2001) portant sur l'ensemble des archives sonores de diction, celui rédigé sous la direction de Claude Dubar (2001), s'intéressant aux entretiens d'enquête, le rapport rédigé par Marie-France Calas en 2001 sur la conservation des archives sonores et pour finir sur la même thématique et enfin le rapport sur les bonnes pratiques pour le traitement des corpus oraux, par Olivier Baude (2005).

Ces différents rapports abordent les matériaux qualitatifs du point de vue de leur commanditaire. L'état des archives sonores de diction - une place importante a été faite aux archives radiophoniques et télévisuelles – a d'abord été analysé, puis celui de l'archivage des entretiens faits à l'occasion d'enquêtes qualitatives et enfin, la conservation des fonds sonores a été abordée. En fait, il ne s'agit nullement d'une progression dans l'appréhension des supports et des données, mais la rencontre un peu fortuite de trois types de préoccupations qui ne demandent qu'à être articulées. Indiquer ce contexte est utile pour comprendre comment pourrait se mettre en place un partenariat interinstitutionnel ayant pour objectif de traiter des données d'enquêtes qualitatives. N'oublions pas qu'un entretien qualitatif peut être étudié du point de vue de l'usage de la langue et / ou de l'information scientifique qu'il a contribué à produire. De plus, sa communication peut se faire à partir d'un support sonore et / ou d'une transcription qui nécessite la maîtrise de procédures de codage ou de « nettoyage » par les chercheurs.

Principes de constitution des corpus

Les modalités de constitution des corpus d'enquête se situent dans un contexte juridique, scientifique et institutionnel dont il faut connaître les principes d'organisation.

Quelques axes directeurs ressortent des conclusions des différents rapports sur les données qualitatives et les archives orales.

Les aspects juridiques constituent, pour l'instant, le domaine où il est à la fois relativement aisé d'intervenir en informant les chercheurs sur ce qui

constitue non seulement de *bonnes pratiques*, mais des usages obligatoires à respecter tant pour la constitution de ces corpus que pour leur communicabilité.

Il faut remarquer que si ces aspects ont une spécificité certaine, car se référant à des textes de lois précis, ils sont difficilement séparables des dimensions disciplinaires et institutionnelles et de ce fait, c'est l'articulation de ces différentes modalités qui sera évoquée.

La question juridique est un bon point d'entrée pour analyser les pratiques de constitution de corpus car elle est paradoxalement mal connue et représente un obstacle important et commun à tous les chercheurs et à toutes les disciplines. Les aspects juridiques portent sur les questions de droits moraux et patrimoniaux et de propriété des données : ils se retrouvent donc présents à toutes les étapes du travail sur le corpus.

Au niveau de l'étape du recueil des données et de l'enregistrement, les principaux problèmes portent sur le droit à l'image pour les enregistrements vidéos, le droit à la voix pour les enregistrements sonores et les autorisations nécessaires à l'obtention d'un consentement *éclairé* de la part de l'interviewé. Ce dernier point est particulièrement intéressant à analyser puisqu'il articule respect du droit des personnes interviewées et finalité de l'enquête. Demander une autorisation écrite aux interviewés est nécessaire pour que les données recueillies et leur analyse puissent être exploitées. Cet accord est obtenu sur la base de l'explicitation de la finalité de l'enquête et de la garantie de l'anonymat, Ces deux points, qui semblent relever du sens commun partagé, posent dans le détail de certaines enquêtes des problèmes juridiques. Une autorisation accordée dans le cadre de l'exploitation d'une enquête particulière couvre-elle les droits d'usage pour des possibles réutilisations de ces données dans des enquêtes futures dont on ignore la finalité. Ainsi, émerge une forte contradiction entre le fait d'obtenir un consentement éclairé donc limité et le souci actuel de conserver pour mettre à la disposition des chercheurs des données patrimoniales. D'autre part, l'anonymat est toujours lié au contexte de réception de l'enquête, une personne connaissant bien l'interviewé peut le reconnaître à des détails de sa vie privée qui font partie intégrante des informations recueillies, alors que le nom, l'adresse ont été masqués ou remplacés. Devoir faire disparaître ou opérer des transformations au niveau de ces éléments est souvent impossible ou rend les données incompréhensibles par rapport à leur contexte de production. Enfin, dernier point à envisager : le mode de recueil des données : s'agit-il de *données sollicitées*, comme dans le cas de situations expérimentales, de données de *parole continue* recueillie dans des situations plus ou moins provoquées par le chercheur. L'entretien peut être considéré comme une situation provoquée par les éléments qui le constituent

comme la prise de rendez-vous, la demande de consentement d'exploitation des données, l'explicitation des finalités de l'enquête, etc. Par contre, l'enregistrement d'une réunion relève d'une situation non provoquée par le chercheur. Dans ce cas, la présence de l'observateur et les dispositifs réglementaires modifient les conditions de l'interaction étudiée. Dernier type de parole recueillie, *le tout venant*, vise à réunir des corpus de *parole en interaction,* dans des situations non provoquées. Dans ce cadre aussi, le respect des dispositifs réglementaires est difficile à tenir.

Au niveau de l'utilisation et de l'exploitation informatisée des données deux problèmes se posent principalement. Le premier concerne l'exploitation informatique de ces données qui se trouve relever de la loi Informatique et liberté. Le deuxième problème porte sur la notion d'instances propriétaires. Qui est l'auteur des données : l'interviewé, l'interviewer et/ou l'institution pour laquelle il travaille ? De plus, les corpus oraux sont rarement exploités sous leur forme d'origine, sauf pour certains chercheurs en phonologie, il est donc nécessaire de les transcrire. Là aussi, les pratiques suivant les disciplines et les chercheurs sont extrêmement variées. Les types de transcription sont à la fois dépendant de la dimension des corpus et de la situation disciplinaire de l'enquête. Au niveau des dimensions des corpus, plusieurs ensembles d'unités de temps sont identifiés. Les très petits éléments de corpus (d'une moyenne de quatorze secondes) sont principalement utilisés dans la recherche appliquée aux conversations téléphoniques. Les pauses, les chevauchements de parole en sont les principaux éléments structurant. Les petits éléments durent en moyenne dix minutes, ils sont la base des analyses de conversation, de façon à apprécier les rites d'entrée et de sortie de l'interaction. Les grands corpus correspondent généralement à la situation d'entretien.

Les procédures de transcription sont évidemment très différentes selon la dimension et la finalité de la recherche. Hormis dans le domaine linguistique, journalistes, historiens et sociologues ont des pratiques de transcription qui s'apparentent plus à la transposition ou à l'adaptation. Ils favorisent le contenu par rapport à la forme, supprimant répétitions, hésitations, tout ce qui peut gêner la relecture des données écrites, notamment pour l'interviewé. Les linguistiques cherchent à conserver les particularités des productions orales, alors que la plupart des autres chercheurs les font disparaître. La transcription fidèle de la parole des interviewés provoque souvent son rejet, les fautes de français, les répétitions, les hésitations, c'est-à-dire ce qui relève directement de la forme parlée constituant un obstacle à l'auto-analyse du contenu de l'entretien. Ainsi, la forme donnée par la transcription a une incidence directe sur le rendu des données et sur leur analyse auprès des publics interrogés comme auprès des publics qui y accèdent sans avoir participé à l'enquête.

Les aspects juridiques concernent aussi la diffusion, la mise en circulation des données : le droit de citation et le droit de diffusion doivent être respectés.

Au niveau de la conservation des données, l'articulation des dimensions juridiques, scientifiques, et institutionnelles est aussi très forte puisqu'il faut décider à la fois de ce qu'il convient de conserver, de l'instance responsable de la pérennisation et de la limitation possible de l'accessibilité.

De fait, la mise en place de données textuelles ne peut se faire qu'à partir de corpus d'enquête, corpus qui sont documentés, situés, finalisés et qui ne sont ni *sac de mots*, ni *archives de textes,* selon l'expression de F. Rastier (2005) et dans l'objectif de permettre à des chercheurs de construire de nouveaux corpus pour des enquêtes à venir. Les bases de données textuelles correspondent à des réservoirs de matériaux qualitatifs à l'intérieur desquels les chercheurs peuvent construire leur corpus selon leurs propres objectifs et la finalité de leur enquête. D'un côté donc un réservoir, de l'autre, un objet construit pour un usage spécifique. La dimension institutionnelle prend ici toute son importance car c'est l'instance institutionnelle qui devient le garant juridique et informatique de la conservation, de la sélection et de l'accessibilité aux données.

Le *Guide des bonnes pratiques* (Baude, 2005) constitue une première étape de la réflexion à mener sur les modalités de constitution des corpus numériques par son entrée principale sur les aspects juridiques. Il est nécessaire de le compléter par des analyses plus fines et en situation des pratiques de recherche qualitatives. Il semblerait plus opportun de partir du travail de terrain et des questions posées et à résoudre par les chercheurs que de partir d'une formalisation des modalités de constitution des corpus à partir d'une approche disciplinaire. Interrogé sur ses pratiques et méthodologies d'enquête, chaque chercheur affirme sa particularité. Que faut-il entendre derrière cette déclaration ? La spécificité irréductible des recherches qualitatives et / ou les solutions adaptatives que le chercheur a dû mettre en œuvre pour mener à bien sa recherche et produire des résultats ?

Singularité et spécificité des relations chercheurs / données

L'engagement du chercheur comme personne

Pourquoi la grande majorité des chercheurs interrogés sur leurs pratiques de recherche répondent-ils que leur manière de procéder est tout à fait spécifique et n'est en rien exemplaire des recherches menées dans leur discipline ? Pourquoi cette déclaration de principe d'une singularité, alors que dans la rédaction de leurs résultats de recherche, ils n'ont de cesse de situer leurs discours dans un cadre théorique et de spécifier leur méthodologie et leur

démarche à partir d'éléments théoriques précis, permettant de contextualiser les idées qu'ils avancent ? Faut-il reconnaître une différence de perception entre l'ordre du faire, des savoirs en action et l'ordre de l'écrire, du rendre compte, de l'argumenter et de prouver ?

Ces questions qui dépassent de loin la problématique de la constitution des corpus de données d'enquête, indiquent néanmoins que les chercheurs ont en commun d'appréhender leur rapport au terrain et notamment les interactions provoquées avec des interviewés comme étant de l'ordre du singulier. Alors, pourquoi et comment passer du singulier des matériaux issus des situations d'enquête à la mise en commun et au partage de données qui portent la trace de l'expérientiel ?

Les différents rapports portant sur la conservation et l'accessibilité des données qualitatives parlent de données en déshérence, de données abandonnées dans des placards, des caves ou carrément perdues. De toute évidence, le passage de la singularité du terrain et de ses données descriptives au partage et à la communication de corpus de matériaux qualitatifs pour l'usage d'une communauté scientifique ne se fait pas, et à entendre certains chercheurs, il n'a pas à se faire ! Les données, non seulement ne se partagent pas, mais elles font peu l'objet de réutilisation par le chercheur lui-même.

Toutes les disciplines n'ont pas le même rapport aux données qualitatives.

Psychologues et ethnologues ont appris à conserver la parole d'autrui, parce que cette préservation fait partie intégrante de leurs pratiques de recherche. Pour les premiers, la conservation des entretiens cliniques constitue la base à la fois du suivi d'un patient et des comparaisons nécessaires à établir entre les différents cas cliniques. Les analyses produites par les psychologues sont de fait des études de type longitudinale nécessitant un ensemble d'actions spécifiques permettant, d'une part de conserver les traces des entretiens et d'autre part de les réutiliser pour comparaison plusieurs années après. Cette conservation n'est pas faite en vue d'une communication de ces matériaux, pour lesquels il peut y avoir difficilement un consentement éclairé à la divulgation à des tiers de leur contenu.

Pour les anthropologues, la dimension patrimoniale est différente, bien présente depuis les débuts de la discipline qui trouvent ses racines dans les récits de voyageurs. La prégnance des sentiments d'altérité, d'exotisme et d'éloignement domine et débouche sur la création de matériaux qualitatifs souvent volumineux - notes de terrain, carbets de bord, journaux - consignant à la fois des descriptions précises des phénomènes sociaux rencontrés et des réflexions personnelles des chercheurs. Ces matériaux, rassemblant le *ici et le là-bas* mettent au centre des préoccupations méthodologiques l'écriture de

l'anthropologue, tout en maintenant l'objet étudié à une distance telle que certains terrains n'ont pu être analysés qu'une fois. La préservation des matériaux d'enquête débouche, dans ce cas, nécessairement sur le partage, la discipline se construisant sur la comparaison des terrains et donc des matériaux descriptifs et analytiques qui en sont la trace. Le *Colloque Sources et Ressources pour les Sciences Sociales. Ressource complémentaire : Plaidoyer pour les archives orales ou comment faire des archives parlées des archives parlantes*. http://www.ethno-web.com/evenements.php?action=archive&id=6&numeve=5 [consulté le 4 août 2006], est un exemple de cette obligation pratique et méthodologique de la conservation et du partage de l'écriture anthropologique.

Le rapport aux matériaux qualitatifs change totalement dans les enquêtes qui s'inspirent plus ou moins de la démarche sociologique. En fait, il est tentant de mettre en corrélation situation d'enquête, donc implication du chercheur comme personne dans la constitution et la restitution des matériaux, et traitement des matériaux qualitatifs permettant de les conserver, de les communiquer et donc de les partager avec d'autres chercheurs.

Cinq situations types d'enquête peuvent être déterminées, par l'articulation de deux paramètres. Ces situations d'enquête correspondant à des cas exemplifiés, définissent un continuum situationnel sur lequel les pratiques réelles trouvent leur place et non des situations qu'on peut opposer les unes aux autres. Le premier paramètre concerne le contexte qui va de l'expérimental à l'écologique, alors que le deuxième paramètre concerne le style d'intervention du chercheur qui se décline de l'observateur au participant à l'interaction.

La *situation expérimentale* est surtout mise en œuvre par certains psychologues avec un protocole précis supposant peu de relation entre l'observateur, le chercheur, et l'objet de la recherche, le cobaye. Le matériel issu des observations est généralement abondant et, sur le mode des sciences exactes, est communiqué aux autres équipes de chercheurs, accompagné de son protocole, de façon à pouvoir reproduire les conditions d'enquête et à vérifier et à comparer les résultats obtenus.

La situation clinique vient d'être évoquée plus haut et concerne les psychologues cliniciens. Quel que soit le type de thérapie et le mode d'interrelation entre le patient et son thérapeute et la plus ou moins grande implication de celui-ci dans la relation, les matériaux produits sont conservés, mais sans possibilité de communication à des tiers.

La situation d'interaction verbale, qui elle aussi connaît des degrés divers dans l'implication du chercheur – de l'entretien directif avec questions ouvertes ou fermées, à l'entretien compréhensif voire explicatif – se trouve être

à la base méthodologique de nombreuses enquêtes et produire des matériaux souvent abondants qui, jusqu'à présent n'ont pas été traités pour être conservés ni communiqués à d'autres chercheurs, ni même faire l'objet d'un retour auprès des interviewés. C'est dans ce type de situation que se déroulent la plupart des enquêtes qualitatives plus ou moins inspirées des méthodologies sociologiques.

La situation écologique se rapproche du travail, lui aussi évoqué plus haut, effectué par les anthropologues.

Enfin, *la situation d'observation* des pratiques langagières est le fait des linguistes.

Il est tout à fait intéressant de remarquer que c'est à partir des situations d'observation que les linguistes ont pu produire des éléments théoriques servant à définir un corpus, en développant récemment un nouvel axe de leur discipline, la linguistique de corpus. Par contre, les enquêtes dont la méthodologie de production et de traitement des matériaux qualitatifs est basée sur l'interaction plus ou moins forte entre individus interrogés et chercheur - celui-ci se trouve en situation de co-auteur ou de co-producteur des matériaux produits – les corpus sont peu conservés et accessibles. L'engagement physique, intellectuel dans les échanges lui fait considérer ceux-ci comme étant du domaine du singulier voire du particulier et du privé. Les données qu'il construit pour son enquête révèlent autant d'informations sur sa personne et son mode opératoire qu'elles en fournissent sur les enquêtés.

On peut faire l'hypothèse que l'absence de travail préparatoire suivant un protocole précis de construction d'un corpus, impliquant une attention particulière aux aspects juridiques, disciplinaires et institutionnels, renforce l'engagement personnel du chercheur dans les données produites, bloquant toute velléité de mise à distance *a posteriori* d'un corpus, en vue de le conserver pour le communiquer.

La mise à distance par rapport aux matériaux qualitatifs s'effectue par l'oubli et l'abandon des données produites au cours d'une enquête et leur non-réutilisation pour celles à venir. Ainsi, la linguistique de corpus, comme discipline d'observation des pratiques langagières et la sociologie, comme discipline d'interactions, possédant une forte valeur communicationnelle - et toutes les sciences sociales et humaines utilisant comme méthode de recueil de données l'entretien - se trouvent actuellement sur des positionnements opposés quant à la production de corpus de données d'enquête.

Cette opposition basée sur des modes d'approche spécifique des réalisations langagières permet de comprendre, d'une part pourquoi les données qualitatives sont à ce point « abandonnées » et servent d'argument à la dévalorisation des résultats obtenus par les méthodologies qualitatives et

d'autre part comment il est possible de modifier le statut épistémologique des sciences humaines et sociales en renouvellement le traitement des paroles recueillies auprès de la société civile.

Le désintérêt des communautés scientifiques et des instances institutionnelles

Si à la demande de différentes institutions gouvernementales, en France, plusieurs rapports ont été produits, dans la dernière décennie, tous dénonçant le « contexte alarmant de l'archivage des sources orales » (Dubar, 2001), plusieurs niveaux de responsabilités peuvent être identifiés pour expliquer cette situation.

En premier lieu, il faut citer les communautés scientifiques elles-mêmes et le rapport qu'entretiennent leurs méthodologies avec la parole des interviewés. Il est bien évident qu'en sociologie, par exemple, le fait de pratiquer une sociologie critique mène à développer méfiance vis-à-vis des représentations exprimées par les acteurs sociaux et discours scientifique surplombant et à distance. Cette situation a fortement contribué à la mise en place de pratiques de recueil et de traitement des matériaux qualitatifs visant à accorder plus d'importance au discours sociologique, seul capable d'accéder à la réalité du social, qu'à la parole des interviewés. Par contre, l'ethnométhodologie repose, quant à elle, sur un autre type d'exploitation des matériaux qualitatifs qui met l'accent sur les descriptions effectuées par les acteurs et la volonté des chercheurs de les prolonger le plus longtemps possible, afin que leur analyse ne soit pas un dévoilement, mais une explicitation, une reformulation du travail réflexif mené par les acteurs sociaux. Dans ce cas, on peut supposer que la valeur accordée aux données d'enquête peut déboucher sur une volonté de les rendre transparentes et accessibles.

En deuxième lieu, les structures communautaires institutionnelles – laboratoires, équipes de recherche, etc. – ont aussi leur part de responsabilité dans cette déshérence des matériaux qualitatifs. Le manque de place pour le stockage des données, le manque de personnel formé à l'archivage des documents, le manque de budget pour pérenniser leurs activités de recherche, correspondent à des modalités de fonctionnement qui privilégient l'individuel par rapport au collectif, l'immédiateté par rapport à la durée.

En troisième et dernier lieu, la responsabilité est aussi au niveau des instances gouvernementales qui, tout en commanditant différents rapports, n'ont pas su mobiliser les chercheurs et leur donner les moyens techniques et budgétaires pour suivre les recommandations qu'elles avaient contribué à faire émerger. Il est intéressant de remarquer que les rapports ayant fait l'objet d'une publication - ce qui peut être considéré comme un indice de la reconnaissance officielle de leurs conclusions - concernent d'avantage les corpus oraux et les

problèmes de conservation liés aux supports d'enregistrement que les matériaux issus d'enquêtes qualitatives. Les linguistes ont relativement rapidement réagi à la constitution de corpus oraux, s'en servant pour configurer le nouveau champ de recherche de la linguistique de corpus. Par contre, la communauté des sociologues a peu réagi aux rapports de Françoise Cribier (2003) - disponible sur le réseau – et de Claude Dubar (2001), nulle part accessible.

Pour une évolution de la recherche qualitative

L'état de ces données perdues, oubliées, non réutilisables, détruites donne une image dévalorisante des recherches qualitatives et du travail de terrain, tout à fait contraire à celle que les chercheurs veulent donner de leurs activités tant auprès du grand public qu'auprès des jeunes chercheurs qu'ils forment au traitement des données et au travail de terrain à grand renfort d'ouvrages méthodologiques.

De plus, cette situation installe le travail d'enquête dans une temporalité trompeuse, celle de l'immédiateté, qui est aussi celle de l'oubli. Le temps de l'enquête, celui nécessaire à la lecture des documents théoriques au travail de terrain (formulation des hypothèses, préparation des entretiens, passation, analyse) et à la rédaction des résultats de recherche se trouve fortement déconnecté de la temporalité nécessaire au déploiement des méthodologies disciplinaires.

Enfin, ces dernières se trouvent formalisées paradoxalement, non à partir du traitement des matériaux d'enquête, mais des résultats qu'ils ont contribué à produire. Il s'opère ainsi une inversion des causes et des conséquences qui aboutit à la réification des objets sociaux étudiés. Cette réification peut être, certes, un objectif scientifiquement revendiqué, comme dans le cas du travail de Durkheim fondant la sociologie comme étude des faits sociaux, elle peut être aussi une simple conséquence d'une lecture de l'enquête sociologique qui inverse l'ordre des discours, plaçant la parole des interviewés sous la tutelle autorisée et légitimée du chercheur.

Si certains chercheurs, individuellement sont conscients et sensibilisés à ces problèmes de conservation et d'accessibilité des données d'enquête qualitatives, pour l'heure aucune prise de position collective et disciplinaire n'est encore venue soutenir et confirmer les conclusions de F. Cribier. Il est intéressant de constater que, si celle-ci dresse un état des principales objections apportées à l'encontre des méthodologies qualitatives pour tenter d'analyser le désintérêt des communautés scientifiques pour la préservation des données d'enquête, les critiques faites à ces méthodologies ne les empêchent pas d'exister et de produire la grande majorité des résultats de recherche en

sciences humaines et sociales. Alors comment gérer le paradoxe qui fait de ce type d'approche un outil d'exception pour analyser la société civile tout en ne préservant pas ce qui en constitue les fondements empiriques ?

Comment et pourquoi transformer les pratiques scientifiques ? Pourquoi conserver ces données ? Tout d'abord, elle constitue les archives de la société civile. Les corpus d'enquête ont une valeur patrimoniale, ils sont uniques et irremplaçables, leur destruction implique une perte qui ne peut être compensée par une autre enquête. Les paroles des interviewés recueillies et perdues ont une valeur singulière. Il est absurde et irresponsable tant aux niveaux scientifique et budgétaire de penser pouvoir les remplacer par d'autres.

De plus, la réutilisation de ces matériaux permet de faire perdurer le travail interprétatif. La lecture par un autre chercheur au moment de l'enquête ou plus tard ouvre sur de nouvelles explications, ne serait-ce qu'en rendant possible la comparaison avec d'autres travaux de la même époque ou plus récents.

Cette réutilisation, en permettant de faire retour sur les matériaux, sur les méthodes et sur les conditions de production des enquêtes, pourrait servir d'une part à construire une autre histoire des champs disciplinaires et à développer la pluridisciplinarité, donnant ainsi la capacité aux sciences sociales d'explorer ensemble des objets communs et de fédérer les savoir-faire, de capitaliser les résultats, pour les revisiter, pour les réinterpréter.

Enfin, il serait possible de rendre compatibles et complémentaires les recherches qualitatives et quantitatives. Le travail accompli, il y a peu, sur la conservation et l'accessibilité des données quantitatives doit ouvrir la voie à un travail de même type pour les données qualitatives. La recherche en sciences humaines et sociales ne peut continuer à se satisfaire de l'opposition existant entre ces deux approches, alors que sur le terrain, de nombreux chercheurs utilisent les deux méthodologies.

Il est désormais évident que l'ère du numérique construit une relation différente à l'écrit. Les changements ont une dimension à la fois sociale, cognitive et sémiotique. Pourtant, assez paradoxalement, la plupart des pratiques de recherche en sciences humaines et sociales ne sont concernées qu'à la marge par l'évolution ou la révolution numérique. Ce rapport différent à l'écrit, aux textes et aux documents bouleverse assez peu les pratiques de diffusion des données et des résultats d'enquêtes qualitatives. Si aucune difficulté technique n'empêche, actuellement les chercheurs de mettre sur le réseau non seulement leurs textes plus ou moins finalisés dans des Archives ouvertes institutionnelles ou communautaires, mais aussi les matériaux qui ont permis leur production, pourquoi cet ensemble de données (données

qualitatives et analyses) est-il encore inaccessible sur le réseau ? Qu'est-ce que *La Misère du monde* a donné à voir de particulier du travail sociologique ? La parole des interviewés ! Celle-ci a été considérée comme un matériau ayant une valeur suffisamment forte pour qu'elle soit diffusée auprès des lecteurs, sociologues et les non-sociologues. Or, ce type de matériau peut être rendu accessible sur le réseau, sous certaines conditions juridiques.

Si ce type de démarche peut être reproduit, qu'apporte-t-il au travail des chercheurs ? Un début de réponse se trouve exprimé par les chercheurs eux-mêmes. La préface de *Casseroles, amour et crises* (2006) de Jean Claude Kauffman fournit un exemple intéressant. Cet ouvrage se termine par un chapitre consacré à la méthode et aux données biographiques des personnes interrogées. Or, le sociologue fait un aveu d'importance : peu de questions dans les entretiens effectués concernaient les repas qui, lors de la phase de dépouillement, se sont révélé être une thématique de première importance, montrant le lien existant entre la cuisine et *la fabrique de la famille*. Deux solutions s'offraient à lui : relancer une seconde campagne d'entretiens ou à partir d'un travail documentaire, découvrir des enquêtes plus anciennes, traitant des repas et ainsi réutiliser leurs matériaux. « Il aurait été inconcevable de les ignorer. Il aurait été aussi inconcevable de ne les citer qu'allusivement, sans restituer un peu de leur chair la plus concrète et vivante » (Kauffman, 2006, p. 303-304). Ces deux exemples apportent quelques arguments en faveur de l'accessibilité les données d'enquêtes qualitatives. J.-C. Kauffman, dans son texte, avance d'autres raisons. Procéder par entretiens compréhensifs est une méthode incomparable pour rendre compte des processus sociaux et qui impose une grande souplesse pour ne pas prendre le risque de voir les idées du chercheur orienter les conclusions. Si la principale façon d'échapper à ce biais est bien identifiée et réside traditionnellement dans l'auto-contrôle, une autre est moins pratiquée, du fait de l'actuelle organisation de la recherche. Cette autre solution consiste à se confronter avec d'autres sources sur le même sujet. « Il n'existe pas deux chercheurs qui traitent leur matériau exactement de la même manière et dans la même optique. Croiser les regards s'avère très précieux. » (Kauffman, 2006, p. 304)

Ces exemples conduisent à faire l'hypothèse que rendre accessibles sur le net les données d'enquêtes qualitatives devrait ouvrir à de nouvelles perspectives les méthodes qualitatives. Cette action permettrait d'une part de faire (re)connaître leur valeur des matériaux de base par les acteurs des sociétés civile et politique et par ceux de la communauté scientifique et d'autre part, d'améliorer les « performances » épistémologiques de ces enquêtes par la pratique de la comparabilité des données.

C'est aussi faire l'hypothèse que l'actuelle situation de *privatisation* des matériaux qualitatifs a une incidence directe sur le statut épistémologique des sciences humaines et sociales conduisant à leur dévalorisation par les autres types de sciences. Statut de disciplines dominées et désintérêt relatif des chercheurs en sciences de la culture, pour constituer des bases de données textuelles, sont liés et s'expliquent principalement par le fait que la plupart des chercheurs sont peu formés à l'utilisation et à la production de corpus numériques et qu'ils entretiennent une relation d'intimité, de personnalisation avec les données d'enquête.

En abordant le traitement des matériaux qualitatifs, on touche directement à la méthodologie des enquêtes qualitatives. Opérer des changements a donc une implication sur les pratiques d'enquêtes et sur la façon d'évaluer leurs procédures et leurs résultats.

En reconnaissant et en traitant spécifiquement de l'aspect communicationnel dans la recherche qualitative, on reconnaît l'engagement du chercheur et on l'intègre dans le processus de recherche. Ainsi, le partage des données qualitatives peut être accepté et l'interprétation démultipliée.

Ainsi, les sciences humaines et sociales pourraient ne plus être épistémologiquement et institutionnellement des disciplines dominées.

Références

Baude, O. (2005). *Le Guide des bonnes pratiques pour la constitution, l'exploitation, la conservation et la diffusion des corpus oraux*. Rapport à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Ce guide vient d'être édité sous le nom de *Guide corpus oraux* (2006), Paris : Ed. du CNRS.

Bourdieu, P (Éd.). (1993). *La Misère du monde*. Paris : Seuil, 956 p.

Calas, M-F. (2001). Rapport pour le Ministère de la culture et de la communication aborde les problèmes de politiques de conservation et de valorisation menées en France pour l'ensemble des fonds sonores.

Céfaï, D (Éd.). (2003). *L'Enquête de terrain*. Paris : La Découverte. 621 p.

Consultation nationale sur les archives de résultats de recherche. (2001). Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Phase un : rapport d'évaluation des besoins. http://www.sshc.ca/web/about/publications/da_phase1.pdf [consulté le 4 août 2006]

« Corpus et recherches linguistiques » (2002). *Corpus,* 1, novembre 2002.

Cribier, F. (2003). *Projet de conservation des données qualitatives des sciences sociales recueillies en France auprès de la « société civile ».* Rapport présenté au Ministère délégué à la Recherche et aux nouvelles

technologies. http://www.iresco.fr/labos/lasmas/rapport/Rapdonneesqualita.pdf, [consulté le 15 juin 2006].

Dubar, Cl, (2001). *L'archivage et la capitalisation des entretiens en sciences sociales*. Rapport remis au CNRS-SHS.

Elgey, G. (2001). Rapport remis au Conseil économique et social sur les archives sonores de diction.

Kauffman, J-C. (2006). *Casseroles, amour et crises. Ce que cuisiner veut dire*. Paris : A. Colin. 342 p.

Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte. 777 p.

Mucchielli, A (eds.). (2004). *Dictionnaire des recherches qualitatives en sciences humaines*. Paris : A. Colin. 304 p.

Rastier, F. (2005). « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus » dans *La Linguistique de corpus*, sous la dir. de Geoffroy Williams. Rennes : Presses universitaires de Rennes. P. 31.

Silberman, R. (1999). Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. *Les sciences sociales et leurs données*. http://www.education.gouv.fr/rapport/silberman/table.htm

Huguette Rigot *est enseignant-chercheur en Sciences de l'Information et de la communication à la Fondation de la Maison des sciences de l'homme(Paris) et à l'Institut National de la Recherche Pédagogique. Ses actuels axes de recherche portent sur l'écriture des sciences humaines et sociales et plus précisément les actes bibliographiques des chercheurs en sciences humaines et sociales (SHS) et l'analyse des stratégies des acteurs (institutions, éditeurs publics et privés, bibliothèques, chercheurs, etc.) mises en œuvre pour construire une offre de diffusion numérique des revues en SHS.*

Le statut de l'approche qualitative dans des projets de recherche interdisciplinaires[1]

Felix Bühlmann

Centre lémanique d'étude des parcours et modes de vie (Pavie), Universités de Genève et Lausanne

Manuel Tettamanti

Centre lémanique d'étude des parcours et modes de vie (Pavie), Universités de Genève et Lausanne

Résumé

Les chercheurs adoptant une démarche qualitative s'identifient souvent à l'image de l'artisan intellectuel, indépendant et solitaire. Dans un même temps, le champ de la recherche en sciences sociales se dirige vers une bureaucratisation croissante, axée de plus en plus sur des modèles interdisciplinaires. Face à cette dynamique, quel est aujourd'hui le statut de l'approche qualitative au sein de grands projets de recherche à la fois pluri-méthodologiques et interdisciplinaire ? Dans cet article nous conduirons une réflexion autour de la question en nous appuyant sur des auto-observations effectuées pendant le travail sur le projet « Devenir parent – passage à la parentalité » que nous menons actuellement. Nous analyserons les spécificités du processus de recherche qualitatif, nous discuterons les possibilités d'articuler les méthodes qualitatives et quantitatives et nous nous interrogerons pour chacune des étapes sur les opportunités et contraintes de l'adoption d'une méthode qualitative au sein de projets de recherche interdisciplinaires, ainsi que sur les modifications auxquelles cette méthode est soumise dans ce genre de contexte.

Mots-clés

MÉTHODE QUALITATIVE, MIXED METHODS, INTERDISCIPLINARITÉ

L'artisanat scientifique et les conditions de recherche actuelles : quel statut du qualitatif ?

Les chercheurs d'orientation qualitative lorgnent l'image d'Épinal de l'artisan scientifique indépendant, individualiste et solitaire. La conception de l'analyse comme un acte solitaire et individuel fait des allusions à une vision romantique du travail scientifique, qui ne manque pas de séduire les chercheurs eux-mêmes. Mais aussi parce que ce que la logique de découverte qualitative nécessite véritablement des structures flexibles et ouvertes.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

© 2007 Association pour la recherche qualitative

ISSN 1715-8702

Mills – pour prendre l'exemple de la sociologie – défendait la thèse que la forme artisanale d'organisation du travail scientifique correspondait à la posture la plus classique et la plus noble de faire de la sociologie (Mills, 1959). Déjà à son époque, il déplorait la bureaucratisation du travail scientifique conduisant selon lui à une standardisation dangereuse de la démarche et menaçant ainsi les conditions idéales de l'artisanat scientifique par une forme d'« inhibition méthodologique » liée à la dominance d'une logique instrumentale empêchant la créativité et l'avancement scientifique (Mills, 1959). Depuis, dans le champ de la recherche qualitative la préférence pour cette logique de travail n'a rien perdu de sa vigueur[2], même si par beaucoup d'aspects les chercheurs utilisant les méthodes qualitatives se sont rapprochés du mode de fonctionnement de leurs collègues quantitatifs.

Le modèle organisationnel que Mills visait par ses critiques s'est entre-temps largement imposé et généralisé dans le champ de la recherche quantitative (Horrowitz, 1983). En fait, les chercheurs en sciences sociales, guidés par le paradigme quantitatif, inspirés des sciences dures non seulement sur le plan épistémologique mais également au niveau organisationnel, travaillent depuis les années 1950 en équipes avec un degré élevé de division de travail. Cette manière de faire correspondait parfaitement aux nouvelles exigences auxquelles les sciences étaient confrontées. Car c'est à partir de cette époque que la recherche est de plus en plus gérée par des organismes nationaux allouant de l'argent en fonction de leur évaluation de la qualité des requêtes de projet[3]. Il semble donc que dès le début, une sorte d'affinité élective lie le modèle bureaucratique d'organiser la recherche à la démarche de recherche quantitative.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Même si une certaine prudence est de rigueur, il semble que la mise en question de l'état providence depuis le début des années 1980 et la mise en place de nouveaux instruments de promotion et d'évaluation de la recherche ne jouent pas en faveur de la re-artisanalisation de la recherche. On assiste au contraire à une bureaucratisation renforcée des processus de recherche, les objectifs étant de plus en plus définis par le politique, le corset de l'évaluation et du contrôle des résultats à la fois scientifique et budgétaire devenant de plus en plus pesant. Cette évolution va de paire avec une politique de recherche favorisant des grands projets de recherche à vocation interdisciplinaire et pluri-méthodologique. Le descriptif des programmes nationaux du Fonds National de Recherche Suisse témoigne parfaitement de cette dynamique :

> Les programmes nationaux de recherche fournissent des contributions scientifiquement fondées à la solution de problèmes d'importance nationale. Les thèmes en sont donnés

> par le Conseil fédéral. L'élaboration de problèmes d'actualité importants requiert le plus souvent une approche interdisciplinaire et un étroit engagement des chercheurs dans la pratique[4].

Dans cet article nous interrogerons sur cette dynamique et les questions posées par celle-ci. Pour ce faire nous baserons notre réflexion sur l'exemple de notre projet de recherche. Notre intention est donc de montrer par « auto-analyse » les problèmes et les chances inhérents à un tel projet de recherche. Premièrement, nous nous intéressons aux *contraintes* que nous procure la démarche qualitative au sein de grands projets interdisciplinaires. Nous aimerions deuxièmement témoigner des *difficultés* de l'utilisation de l'approche qualitative au sein d'un projet de recherche interdisciplinaire. Troisièmement, nous analyserons si et comment la démarche qualitative est *transformée* par l'intégration dans un dessin de recherche interdisciplinaire et pluri-méthodologique.

Nous organiserons notre réflexion de la manière suivante : dans un premier temps nous présenterons le projet « Devenir parent », en montrant en quoi une approche pluri méthodologique et interdisciplinaire est adaptée à nos questions de recherche. Ensuite, nous mènerons une réflexion sur les étapes du processus de recherche et sur les différentes manières de combiner les approches quantitatives et qualitatives au fil de l'étude. Toujours dans une logique processuels nous mettrons en évidence dans un troisième temps les contraintes et opportunités d'un cadre interdisciplinaire pour l'approche qualitative. Nous conclurons avec une série de remarques de nature plus générale sur le statut de la démarche qualitative en sciences sociales aujourd'hui.

Le projet « Devenir parent » : interdisciplinarité et articulation des méthodes

Le projet « Devenir parent » que nous menons actuellement au Centre Lémanique d'étude des parcours et modes de vie des universités de Genève et de Lausanne (PaVie) réunit une série de chercheurs d'horizons disciplinaires et méthodologiques variés. Il constitue donc un terrain fructueux pour une interrogation sur le statut de l'approche qualitative dans le cadre de projets interdisciplinaires. Il est financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique Suisse (Levy, de Ribaupierre, Sauvain-Dugerdil & Spini, 2005) et vise à une meilleure compréhension des facteurs de différenciation des trajectoires masculines et féminines lors de la transition à la parentalité. En effet, de nombreuses études ont montré que les régimes de parcours de vies sexués Suisse, comparé à d'autres pays (la France notamment), sont marqués

par une sorte de « conservatisme adouci » (Widmer et al., 2003 ; Le Goff, Sauvain-Dugerdil, Rossier & Coenen-Huther, 2005 ; Levy & Krüger, 2000). Si les couples Suisse adoptent aujourd'hui majoritairement un discours égalitaire et si la période « pré-enfant » des couples est effectivement marquée par une égalité, c'est la venue du premier enfant, qui pour une proportion considérable de femmes est l'occasion de se retirer du marché de travail, d'interrompre leurs activités professionnelles ou au moins de réduire leur taux d'activité (pendant que cet événement n'a guère d'influence sur les biographies masculines. Notre groupe de recherche tente donc de mieux étudier cet événement crucial qui contraint les couples à découvrir de nouveaux rôles sociaux, à réorganiser leur quotidien, à réévaluer et modifier les relations intra- et extrafamiliales ou encore à adapter leurs identités et images d'eux mêmes. Afin de faciliter la compréhension, ces différents changements peuvent être regroupés autour de trois dimensions que nous étudierons autant au niveau individuel qu'à celui du couple : 1) Les *ressources* à disposition du couple : quelles sont les ressources matérielles (revenu, habitation, etc.), sociales (réseaux de famille, d'amis, de voisinage), psychologiques (confiance en soi etc.) et infrastructurelles (institutions de prise en charge d'enfants en bas âge) que les couple ont a disposition et comment les combinaisons spécifiques de ces différents capitaux influent-ils sur la manière de se partager le travail domestique et professionnelle dans le couple ?; 2) Quelles sont les *stratégies de coping* que les couples déploient pour faire face à la venue du bébé et aux changements que cette venue entraîne au niveau social et psychologique ? 3) Quels sont les changements *identitaires* par lesquels passent les jeunes parents (notamment l'adoption de rôle de père et de mère) ? Comment se modifient par conséquent leurs projets de vie sur les plans sociaux, professionnels et psychologiques ?

L'étude de cette transition et de son rythme est effectuée par le biais d'un panel longitudinal de couples vus lors de trois vagues. Nous interrogeons les couples 2-3 mois avant la naissance de l'enfant, trois mois après la naissance (à la fin du congé maternité) et une année après la naissance. A ce moment nous saurons si et comment la femme a réintégrée le marché de l'emploi. Pour comprendre un maximum des aspects de l'adaptation à la transition, on envisage de combiner des dispositifs méthodologiques complémentaires ; des questionnaires quantitatifs et des entretiens qualitatifs de type biographique (Schütze, 1983). Les premiers nous permettent de couvrir une sous-population représentative et d'effectuer des analyses multivariées visant à pondérer les facteurs agissant sur les ressources, les stratégies de coping et les changements identitaires en fonction d'informations recueillies systématiquement. Les seconds nous servent à examiner les diverses manières

de gérer la transformation sans être limité par la contrainte d'une grille d'informations fixée a priori. Nous nous focalisons plus particulièrement sur le sens que les individus donnent à leurs actions afin de tenter de mieux comprendre le caractère processuel de l'événement à l'aide d'interviews biographiques. Le cadre théorique intègre les apports des quatre disciplines qui collaborent au sein du centre PaVie, la sociologie, la psychologie développementale cognitive, la psychologie sociale et la démographie sociale. Le travail d'analyse sera effectué par des équipes thématiques, mixtes du point de vue disciplinaire. On combinera notamment des techniques propres aux disciplines et aux enjeux étudiés : analyse d'échelles et de tests, analyse de réseaux, analyses multi-niveaux, analyses longitudinales (*Event history analysis* et *Optimal matching*) et analyses qualitatives selon les règles de la *grounded theory*. Les techniques de la théorie ancrée devraient notamment nous aider à expliquer le passage d'une organisation égalitaire du couple au conservatisme adouci par l'étude intégrée des ressources à disposition des couples, de leur conception du couple et des stratégies qu'ils déploient en cours du passage à la parentalité.

L'articulation entre les stratégies qualitatives et quantitatives

Afin de mettre en avant les possibilités d'articulations entre méthodes ainsi que les modalités de collaborations interdisciplinaires, nous présentons ici deux aspects centraux du processus de recherche qualitative (en le comparant à la démarche quantitatif) qui nous aiderons par la suite à comprendre les enjeux auxquels le qualitatif doit faire face : la structure temporelle des étapes du processus de recherche et les caractéristiques de ces étapes.

Structure temporelle et caractéristiques du processus de recherche

Dans une méthodologie qualitative, le processus de recherche suit généralement une logique circulaire. Le chercheur alterne constamment entre la visite du terrain et l'analyse du matériel récolté, dans le but d'utiliser les connaissances obtenues pour réorienter la recherche (Strauss & Corbin, 1990). Ce processus d'échantillonnage ouvert visant à maximiser les contrastes entre les unités de recherche ou au contraire à consolider la connaissance d'un certain type de phénomène par minimisation des différences est profondément marqué par un esprit exploratoire et revient chaque fois à une sorte de voyage dans l'inconnu. Les connaissances rassemblées à chaque étape du va-et-vient sont de caractère provisoire, malléable et ne sont uniquement partagées à condition que les personnes impliqués aient les mêmes objectifs de recherche et s'accordent au travers de leurs échanges sur une construction commune de leur objet de recherche. Le processus de recherche quantitatif par contre se distingue par son déroulement linéaire et surtout par son irréversibilité

chronologique – une fois qu'une décision pour un dispositif de recherche ou un mode d'échantillonnage est prise il est difficile de revenir en arrière lors de l'étape successive de recherche. Les produits intermédiaires ou finaux de la recherche sont des objets figés, mais peuvent être interpréter universellement selon les mêmes standards, grâce la quantification des informations. Ces différences quant au déroulement temporel sont susceptibles de créer des difficultés pratiques au moment de l'articulation des approches. Nous allons donc maintenant examiner comment il est théoriquement possible de concevoir une articulation entre ces deux types de méthodologies qui préserve les spécificités des deux processus de recherche et qui ne les privent pas de leurs forces intrinsèques.

Pour appréhender les caractéristiques des étapes de la recherche dans une perspective comparative nous reprenons ici le cadre théorique de Creswell et collaborateur (2003), en le modifiant légèrement (cf. tableau 1). Nous montrons quelles méthodes sont utilisées par les deux approches aux différents moments de la recherche et quels produits intermédiaires ou finaux en résultent : D'une manière globale, il est possible de considérer que dans les *recherches quantitatives*, lors de la phase de la construction de l'objet, les investigateurs formulent des hypothèses ou des questions de recherche qui peuvent être vérifiées par la suite. Ces hypothèses sont formulées en fonction des théories et du savoir accumulé dans le champ de recherche en question. Elles doivent être opérationnalisées de manière précise et univoque afin de permettre leur vérification. Lors de la récolte des données les hypothèses sont mesurées en utilisant des instruments, des observations ou des documents qui fournissent des données numériques. Dans notre cas il s'agit d'un questionnaire qui réunit une centaine de questions couvrant une large gamme de différents thèmes et questions. Ces questionnaires sont administrés en face à face afin d'améliorer la qualité des données ainsi que le taux de retour. Ces données sont ensuite analysées de manière descriptive ou inférentielle afin de générer des interprétations qui sont généralisables à une population.

De manière alternative, dans les *recherches qualitatives*, l'enquête est de caractère plus exploratoire, avec un fort accent sur la description, une focalisation sur la compréhension des phénomènes et le développement de théories visant à comprendre de la manière la plus complète possible les données recueillies. Lors de la phase de la construction de l'objet et lors du premier contact avec le terrain, le chercheur ne dispose pas d'hypothèses précises et testables mais essaie de se munir d'une sensibilité théorique (Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 1990) et de travailler avec des concepts délibérément vagues et ouvertes (qui seront affinés, adaptés et précisés au cours de la recherche). Cette attitude vise à rester le plus réceptif aux

spécificités du terrain (Blumer, 1954 ; Kelle & Kluge, 1999). Un recueil de données ouvert aide à adresser des questions de ce genre au travers de procédures telles que les interviews, les observations ou les documents. Dans notre cas on travaille surtout avec des entretiens de type biographiques que nous menons à l'aide de grilles d'entretiens indicatifs. Ces grilles devraient dans le cas idéal donner une grande marge de liberté aux enquêtés (pour qu'ils puissent s'exprimer avec leurs propres mots, leurs propres catégories de penser) et permettre une comparaison entre les différentes interviews. L'analyse qualitative a pour objectif de faire une description riche du phénomène, mais aussi, dans la perspective de la Grounded Theory, de construire des théories qui sont ancrées dans les données empiriques (Strauss & Corbin, 1990).

Comme on le verra plus loin, le caractère spécifique des objets produits par les deux processus de recherche influe sur leur utilisation par les différentes disciplines, leur circulation entre les équipes ou la communication entre les groupes impliqués dans la recherche.

Tableau 1

	1ère étape : Construction de l'objet	**2ème étape : Récolte des données**	**3ème étape : Analyse et interprétation**
Approche quantitative	Théories Hypothèses	Echantillonnage représentatif et linéaire Questionnaire standardisé	Quantification Analyses statistiques (longitudinales, multi-niveaux, réseaux) Interprétation
Approche qualitative	Sensitzing Concepts Sensibilité théorique Ouverture	Echantillonnage théorique Grille d'entretien	Codage ouvert Codage axial

Vers une articulation des approches

L'articulation des méthodologies quantitatives et qualitatives au sein d'une démarche de recherche est connue depuis le début des sciences sociales. En pensant à l'école de Chicago, on pourrait même dire que tout un courant de la sociologie est intrinsèquement ancré dans l'articulation des méthodes et

l'interdisciplinarité (Bulmer, 1984). Cependant ce n'est que récemment, que sous l'étiquette de « mixed methods » s'est développé une tentative de proposer une formalisation et une systématisation des manières d'articuler ces deux types de méthodes (Tashakkori & Teddlie, 1998). Les auteurs s'inscrivant sous ce label définissent ce champs de la manière suivante: "a mixed methods study involves the collection or analysis of both quantitative and/or qualitative data in a single study in which the data are collected concurrently or sequentially, are given a priority, and involve the integration of the data at one or more stages in the process of research" (Creswell et al, 2003, 212). Cette définition s'inscrit dans une conception pragmatique[5] de l'articulation des méthodes (Creswell et al, 2003 ; Creswell, 1995 ; Onwuegbuzie & Leech, 2005), dont une des composantes essentielle est de mettre en avant la relative « subordination » de la question des méthodes par rapport au questionnement de recherche. Par ailleurs, elle se base sur la conviction qu'il existe un nombre de similitudes au niveau théorique (Onwuegbuzie & Leech, 2005). En adéquation avec cette vision des choses, la perspective « parcours de vie » dans laquelle nous nous inscrivons vise à appréhender le développement de l'être humain dans toute sa complexité (Levy et al, 2006) et favorise dès lors une approche pluri-méthodologique. De plus, par sa nature interdisciplinaire, le paradigme « parcours de vie » est par origine une tentative d'intégrer des perspectives (psychologie, sociologie, démographie) qui s'ancrent dans des méthodologies différentes. Nous considérons donc que si des différences existent entre les chercheurs adoptant des méthodes qualitatives et quantitatives, celles-ci ne sont pas des différences de buts mais dans les stratégies adoptées pour atteindre ces buts (Dzurec & Abraham, 1993). Dans cette optique, la combinaison des différentes méthodologies permet au contraire un accroissement de la validité (Brewer & Hunter, 1989), soit par *complémentarité* (les deux approches couvrant différents aspects d'un même phénomène), par *confirmation* (les deux méthodes donnant des résultats semblables) ou même par *divergence* (incitant les chercheurs à modifier leur questionnement) (Kelle & Kluge, 2001).

L'intégration au cours du processus de recherche

En inscrivant notre propos dans les différentes étapes du processus de recherche, nous allons dans la suite du texte examiner la manière dont l'articulation entre une méthodologie quantitative et qualitative est possible pour le projet « Devenir Parent ». Nous reprenons le schéma des processus de recherche proposé en guise d'introduction afin d'expliquer les possibilités d'intégration aux différents moments du processus (e.g Johnson & Onwuegbuzie, 2004). A savoir, (1) la construction de l'objet de recherche, (2) le recueille des données, finalement (3) l'analyse et interprétation des données.

La collaboration au niveau de la *construction de l'objet* et des questions de recherche suit une logique complémentaire. Par conséquent le phénomène étudié et les questions sont les mêmes pour le volet qualitatif et le volet quantitatif. Les deux s'intéressent à la transition à la parentalité et les changements organisationnels et identitaires que cet événement déclenche chez les couples, en fonction de leurs insertions structurelles et des ressources à disposition. Cependant les deux démarches devraient nous permettre de couvrir différents aspects du phénomène et ainsi contribuer à une compréhension plus riche et approfondie. Le qualitatif devrait plus particulièrement servir à deux propos : d'une part il permet d'avoir une compréhension plus approfondie de la signification que les enquêtés donnent à leur couple, la naissance de leur enfant et aux changements auxquels est soumis leur vie à ce moment biographique. L'optique rétrospective pour laquelle des entretiens biographiques sont particulièrement propice a d'ailleurs l'avantage de combler les faiblesses du dessin de panel, puisque nous sommes ainsi capables de reconstruire étape par étape ce qui se passe entre les trois moments d'interrogation et plus généralement de mieux appréhender le caractère dynamique et processuel de la venue de l'enfant. Les négociations des nouveaux rôles ou la mise en place d'un nouveau partage du travail (à la fois domestique et professionnel) par exemple peuvent ainsi mieux être compris grâce au qualitatif. Deuxièmement, la liberté donnée aux couples de narrer « leur version de l'histoire » nous donne une alternative, probablement plus proche du vécu des personnes interrogé, par rapport aux catégorisations préconstruites utilisées par le questionnaire. Ceci pourrait nous aider à adapter les questions posées dans le questionnaire, mais ce savoir complémentaire vise également à améliorer l'interprétation des données quantitatives en permettant de développer et corroborer des hypothèses et conclusions. Même si les deux approches font partie intégrante du dessin de recherche, la *priorité a été accordée au quantitatif*.

Cette priorité donnée au quantitatif se reflète en premier lieu dans la *récolte des données*. Contrairement à la chronologie classique qui attribuait au qualitatif un rôle exploratoire précédant l'étape quantitative (Barton & Lazarsfeld, 1955), la priorité donnée au quantitatif nous a fait inverser les étapes (Kelle & Kluge, 2001). Les couples recrutés sont d'abord interrogés par questionnaire. A la fin du questionnaire on leur demande s'ils seraient prêts à passer par une interview biographique plus ouverte[6]. Ceci a l'avantage de permettre de voir les mêmes personnes pour le quantitatif et le qualitatif et serons ainsi apte à combiner directement les deux types de données lors de l'analyse et de l'interprétation. De plus le quantitatif nous livre des informations précieuses pour l'échantillonnage qualitatif auquel on accéderait que difficilement sans cet intermédiaire. Les données quantitatives nous

permettent notamment de faire une sorte de « screening » sur les dimensions nous intéressant et c'est à partir de ces résultats exploratoires qu'on procède à l'échantillonnage théorique. Concrètement, on regroupe des informations sur l'appartenance de classe des couples, sur leur conception de leur couple (égalitaire vs. inégalitaire) et leur accès à des infrastructures de prise en charge d'enfants. Ce choix répond aussi aux contraintes de temps liées à la réalisation d'une étude longitudinale. En effet, le fait de réaliser plusieurs vagues successives de recueilles de données et le fait que l'étude qualitative se fasse sur un sous échantillon du quantitatif ne laisse que peu de possibilités de faire une articulation véritablement séquentielle entre qualitatif et quantitatif.

Pour la troisième phase du processus de recherche – *l'analyse et l'interprétation* – il est prévu d'intégrer les approches de plusieurs façons, même si dans une première phase les deux processus d'analyse seront indépendants. Comme déjà évoqué, il s'agit des mêmes personnes qui ont participé au qualitatif et au quantitatif et il sera possible d'enrichir les analyses quantitatives par le qualitatif. Les connaissances du sens donné à leur actions par les couples aiderons à nuancer les résultats quantitatifs, à leur fournir des exemples parlants ou même à développer des hypothèses théoriques quant à l'explication du lien entre des variables. En effet, si l'approche quantitative permet de mettre en relation toute une série de variables structurelles (comme le genre, la catégorie socio-professionnelle ou le moment de mariage), elle peine souvent à éclaircir empiriquement les mécanismes causaux sous-tendant ces corrélations et est forcé de recourir à des « heuristiques habituels du savoir quotidien[7] » (Kluge & Kelle, 2001, 21). C'est ici que les résultats qualitatifs peuvent apporter un soutien précieux en remplissant les lacunes explicatives par les connaissances tirées du vécu subjectif des personnes interrogées. Inversement, la masse de données supplémentaire que nous procurent le quantitatif peut nous épauler pour élaborer les théories qualitatives, par exemple pour faire le lien entre les attitudes, les stratégies et les insertions structurelles des couples. Par ailleurs, le quantitatif peut aider à généraliser et à renforcer la validité des résultats qualitatifs en les testant grâce aux questions standardisées sur toute la sous-population étudiée.

Interdisciplinarité

Notre manière d'articuler les méthodes qualitatives et quantitatives étant maintenant claire, nous nous intéressons dans cette deuxième partie aux articulations entre disciplines. Nous analyserons dans ce sens les opportunités et contraintes d'une collaboration interdisciplinaire en comparant les processus de recherche des deux approches et en nous interrogeant sur les moments et les moyens d'articulation.

Construction de l'objet et élaboration des questions de recherche

Questions de recherche

Comme nous l'avons vu, dans le cadre de la démarche quantitative la construction de l'objet exige l'élaboration d'une série d'hypothèses testables, informées par des réflexions théoriques. Dans cette logique, le bien fondé et la qualité de ces hypothèses est crucial pour la suite du processus de recherche. C'est pourquoi, en travaillant dans une équipe composée de membres de plusieurs disciplines, cette étape est probablement la plus disputée lors d'une démarche quantitative. C'est à ce moment que doit être discutée de la construction théorique commune qui va orienter la suite de l'enquête. Des débats intensifs doivent être menés sur les utilisations différentielles des concepts selon la discipline, on doit trouver un langage commun conciliant les différentes conceptions théoriques des disciplines (Levy et al, 2005). Les conceptions théoriques s'imposant lors de cette étape ne seront alors pratiquement plus rediscutées lors des étapes suivantes du processus de recherche et auront donc une influence certaine sur la direction que la recherche prendra par la suite. En observant notre propre groupe de recherche, nous dirons que deux stratégies ont été adoptées pour faire face à ce problème : premièrement on assiste à des débats – certes aussi fructueuses et riches – entre les disciplines reflétant les rapports de forces à la fois disciplinaires et organisationnels des acteurs présents dans le groupe. Deuxièmement, on recoure à des stratégies de *segmentation,* rendues possible par la nature standardisée des questions. C'est-à-dire que les thèmes ou les questions sont répartis selon les frontières disciplinaires, souvent directement lié à une répartition disciplinaire des questions dans le questionnaire. Ainsi on affaiblit le degré d'intégration de l'interdisciplinarité et on coure le danger de travailler « ensemble mais séparées » sur le même phénomène. Néanmoins, le caractère standardisé des questions (et la flexibilité qui en découle) permet à chaque moment de l'étude une utilisation croisée facilitée des questions et des données par les autres disciplines.

Dans le qualitatif, les chercheurs se préoccupent de mécanismes ou de phénomènes encore peu étudiés. Le but n'étant pas de tester des hypothèses, mais de construire des théories. Le défis consiste alors à se rapprocher d'un phénomène avec des questions de recherche et des concepts ouverts et adaptables tout en se préservant d'un inductivisme naïf (ce qui n'est d'ailleurs pas difficile puisque le chercheur, faisant souvent partie du phénomène qu'il étudie, ne peut difficilement se soustraire au savoir préexistant sur le phénomène, qu'il soit théorique ou de « sens commun »). L'objectif est d'aborder le phénomène de manière consciente et contrôlée, de trouver un équilibre entre une trop grande prédétermination du phénomène par le bagage

théorique du chercher et une trop grande ouverture face au terrain. C'est à partir de cette posture que les chercheurs de la méthode qualitative ont forgé le terme de « sensibilité théorique » (Strauss & Corbin, 1990) ou des « Sensitizing Concepts » (Blumer, 1954 ; Glaser, 1978). Les sensitizing concepts sont des questions de recherche ou des concepts formulés plutôt en termes ouverts ou vagues permettant à réagir de manière souple à la confrontation avec le terrain. Blumer les définit de la manière suivante:

> Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look. The hundreds of our concepts – like culture, institutions, social structure, mores, and personality- are note definitive concepts but are sensitizing in nature. They lack precise reference and have no bench marks which allow a clean-cut identification of a specific instance and of its content. Instead they rest on a general sense of what is relevant. (Blumer, 1954, 7).

Dans le cadre de notre projet, on a vu que pour la partie qualitative la construction de l'objet et la formulation des questions de recherche est moins décisive que pour le quantitatif. En fait, le travail d'adaptation et de modification de ce travail se poursuit tout au long de l'étude, les sensitizing concepts n'ont pas encore le statut d'instruments définitifs. C'est pourquoi la question de leur définition exacte et secondaire à ce stade. Puisque ainsi les conséquences sont moins lourdes pour la suite de l'étude, nous avons remarqué que le caractère vague des sensitizing concepts facilite à ce moment la compréhension entre les différentes disciplines. Nous avons par exemple constaté que des concepts comme « le coping », qui correspond à des pratiques très précisément définies et opérationnalisées par des échelles standardisées et validées en psychologie sociale, peuvent très bien servir en tant que « pont » entre les disciplines. Même si – ou plutôt parce que – l'interprétation disciplinaire du terme varie probablement considérablement, une compréhension assez globale et vague permet aux chercheurs impliqués à communiquer à travers les frontières de disciplines[8]. Le caractère vague et relativement universel des termes utilisé dérange moins les chercheurs qualitatifs et cela peut contribuer à adoucir les conflits à ce moment de la recherche. Pourtant c'est dans une certaine mesure aussi une *stratégie d'évitement* qui peut couvrir des différences majeures entre les disciplines, qui peuvent voler en éclat à des étapes ultérieures.

Construction d'un instrument de récolte de données (grille d'entretien versus questionnaire)

Les problèmes se posent de manière très comparable lors de l'étape suivante, l'élaboration des instruments de récolte de données. Dans le cas du quantitatif la formulation de la théorie est très étroitement liée à l'opérationnalisation des hypothèses et à la formulation et l'agencement des questions. C'est à ce moment que les « stratégies de segmentation » se concrétisent – les débats portent cette fois surtout sur la place accordée à chaque discipline, sur la durée de leur questions et sur les priorités thématiques. Pour des raisons de validité (surtout en psychologie) et de comparabilité les chercheurs ont souvent recours à des opérationnalisations préétablies. C'est pourquoi la formulation des questions et l'opérationnalisation fait moins de problèmes. En outre, le savoir faire de la construction du questionnaire et de l'opérationnalisation est partagé par les différentes disciplines est peut ainsi faciliter la collaboration interdisciplinaire. En effet, on constate même que des techniques standardisées (et de ce fait transférables d'une discipline à l'autre) constituent des points d'ancrage d'interdisciplinarité importants pour les méthodes quantitatives. C'est peut-être pour cela que nous avons eu dans la partie quantitative la tendance d'éviter les discussions proprement théoriques et de les transposer dans l'arène de la formulation du questionnaire : c'est ici que les « ponts » méthodologiques (n'étant pas à disposition dans une arène exclusivement théorique) facilitent la collaboration interdisciplinaire.

Par contre, la collaboration interdisciplinaire modifie sensiblement à la démarche qualitative au moment de la préparation d'un instrument de récolte de données. Ceci du fait que la concrétisation de la théorie et des sensitizing concepts lors de l'élaboration de la grille d'entretien rend de plus en plus difficile des stratégies d'évitement. Dans le champ de la recherche qualitative, il existe une panoplie impressionnante de techniques d'entretiens. Or dans un même temps toutes ces recettes doivent trouver des solutions au dilemme principal de l'entretien qualitatif : d'une part de laisser s'exprimer les interviewés de manière la plus libre possible afin de comprendre leur manières de penser et de faire. D'autre part, construire un corpus d'entretien qui sont comparables les uns aux autres (traitant le plus systématiquement possible les mêmes sujets). C'est entre ces deux pôles « ouverture » et « systématisation » que se situent la plupart des techniques d'entretien. Les unes mettant l'accent sur la non-intervention du chercheur et la liberté donnée au sujets (les entretiens ouverts, biographiques), les autres soulignent l'importance de disposer de données comparables est thématiquement structurées (entretiens semi-structurés). Comment la collaboration interdisciplinaire, agit-elle maintenant sur le choix de la technique d'entretien ? Dans notre cas, la grille

d'interview a été construite par un groupe d'assistants de provenance disciplinaire, mais aussi d'horizons méthodologiques différents. Deux problèmes se sont posés : d'un côté la discussion des questions à poser nécessite une précision des termes utilisés, une certaine standardisation. Dans nos discussions on s'est par exemple aperçu que souvent les chercheurs des différentes disciplines comprenaient différemment les termes utilisés dans les questions : des scénarios de réponses possibles et de réactions en termes de relance doivent donc être discutés. D'un autre côte, le fait que chaque discipline veuille s'assurer que des thématiques en lien avec sa perspective théorique soient abordées lors des entretiens rend quasiment impossible des d'entretiens ouverts. La collaboration interdisciplinaire conduit donc à une certaine structuration de la grille et probablement aussi à une mise à l'écart de sensitizing concepts trop flou et vagues. On a par ailleurs constaté qu'avec une grille d'entretiens, il n'est pas possible de traiter la même diversité de questions de recherche qu'avec un questionnaire. Dans ce dernier, il est possible à la fois de mettre un grand nombre de sujets (dans les différentes parties du questionnaire) et aussi de juxtaposer des questions sur des phénomènes assez distincts les un des autres. Il ne pose par exemple pas de problème de parler dans un intervalle assez court de l'emploi du temps, des moyens contraceptifs utilisés et des réseaux d'amis. Pour la grille d'entretien cependant, nous nous sommes rendus compte que les exigences de la logique narrative (qui préside à la construction de cette grille) limitaient également le nombre des sujets qu'on peut évoquer et nécessite une certaine proximité parmi les thèmes traités.

Récolte des données

Échantillonnage : « vas et vient » - mais dans quelle direction ?

Dans le domaine de la recherche qualitative, on utilise plusieurs démarches d'échantillonnage, les unes étant plus ouvertes et les autres plus standardisées. Une méthode très répandue est l'échantillonnage théorique de Glaser et Strauss, (Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 1990) où on choisie les cas selon des stratégies de maximisation ou de minimisation de contraste par rapport à des cas déjà analysés. Cette démarche est une des justifications principales de la circularité du processus de recherche qualitative. Elle suppose en effet que chaque cas soit immédiatement analysé afin qu'on puisse grâce aux résultats obtenus rediriger le processus d'échantillonnage. De l'autre côté de ce spectre se trouvent les plans d'échantillonnages (Kelle & Kluge, 2001). C'est une méthode où le chercheur détermine sur la base de réflexions théoriques ou d'enquêtes socio-structurelles préalables les dimensions de comparaison. Leur croisement permettant de construire un tableau des constellations qu'il prévoit d'étudier.

Dans notre équipe nous étions confrontés à deux problèmes principaux. L'un découlant principalement de l'articulation entre les méthodes quantitatives et qualitatives, l'autre lié à l'interdisciplinarité. Même si l'échantillonnage théorique permet de mieux adapter la direction de la recherche en fonction des résultats (comparé aux plans d'échantillonnage), il est délicat de l'accorder avec un design de recherche de type panel requérant une certaine standardisation des moments d'entretiens. Cette dépendance de l'échantillonnage quantitatif nous a contraints à adopter une sorte de plan d'échantillonnage souple. D'une part, nous avons déterminé trois dimensions de comparaison évaluée immédiatement après le retour des questionnaires. A partir de cette première évaluation le sous-échantillonnage était réalisé. De l'autre, on essaie de rester sensible aux premiers résultats en tentant d'adapter légèrement notre plan initial. Une réadaptions – même dans ce sens relativement modeste – dépend maintenant d'un développement continu d'une question de recherche, de l'enrichissement et de la précision permanente des catégories d'analyse. Or ceci se révèle d'autant plus difficile que les disciplines impliquées dans cette redéfinition sont nombreuses. Comme les dimensions de comparaison possibles sont en principe infinies et dépendent des questions auxquelles on veut répondre, cette redirection se transforme en une discussion disciplinaire incessante. Pour donner un petit exemple un peu caricatural : les lentilles disciplinaires font que les démographes soupçonnent que les raisons pour la modification du partage du travail dans le couple avec le premier enfant tiennent surtout au lien (particulièrement fort en Suisse) entre premier enfant et mariage. Il faudrait donc comparer des couples mariés avec des couples non-mariés. Or, les sociologues de leur côté pensent qu'il faudrait différencier surtout selon les classes sociales et selon les ressources que les membres de ces classes ont à leur disposition, tandis que les psychologues aimeraient comparer des couples avec une forte confiance en soi et un niveau de bien être élevé avec des couples chez lesquels ces deux traits font défaut. En intégrant toutes ces perspectives disciplinaires on court le risque de multiplier les dimensions de comparaison et de créer une stratégie d'échantillonnage inconsistante et chaotique mélangeant tout une série de niveaux d'analyses.

L'interdisciplinarité favorise ainsi l'adoption de procédures d'échantillonnage plus standardisées et irréversibles. Même si des modifications itératives de stratégies d'échantillonnage sont toujours possibles, elle force les chercheurs impliqués à se mettre d'accord sur les dimensions de comparaison. Ceci prolonge sans doute aussi les discussions et déclenche ainsi de nouveaux débats entre disciplines.

L'interview : ouverture versus systématisation – une opposition accentuée par l'interdisciplinarité

Le caractère standardisé du questionnaire quantitatif facilite sa circulation entre les personnes des différentes disciplines. Comme il importe surtout de reproduire les questions à la lettre, on peut aussi déléguer sa passation à des étudiants (ayant suivis une formation à cet effet). La situation est plus délicate pour les entretiens qualitatifs : le caractère non-standardisé du déroulement de l'entretien nécessite que l'intervieweur soit capable de diriger l'entretiens et de réagir aux réponses de l'interviewé en fonction de la théorie et des questions de recherche qui sont à sa base. Il faut alors que les intervieweurs soient familiers avec les questions de recherche et qu'ils soient capables d'estimer quasi immédiatement la valeur et la pertinence des informations que son interlocuteur lui donne. Il doit ainsi savoir identifier la « pertinence » de ce que dit l'interviewé et au besoin le réorienter vers une thématique plus spécifiquement reliée au questionnement recherche.

C'est pourquoi dans le groupe qualitatif de notre recherche, du fait des différents niveaux de familiarisation avec l'entretien qualitatif ainsi que des horizons disciplinaires différents, il régnait certaines craintes que l'orientation des différents chercheurs impliqués rende impossible la collecte d'un corpus de données homogène. Premièrement, nous avons voulu éviter qu'une psychologue oriente pendant la partie ouverte de l'interview vers des questions psychologiques ou un démographe vers des interrogations démographiques. En effet, les discussions au sujet des entretiens pilotes ont montré que les sociologues ne jugeaient pas forcément comme pertinent les mêmes informations que les psychologues et que ces différences de perception et de priorités disciplinaires accordées peuvent donner lieu à des entretiens de contenu assez divers[9]. Deuxièmement, nous avons appris que deux personnes issues de différentes disciplines ne veulent pas forcément dire la même chose en utilisant les mêmes notions. Même si on se met d'accord sur des formulations de questions dans la grille, nous avons vu que parfois les questions sont expliquées aux interviewés de manière différente par les membres de différentes disciplines. En d'autres termes : la liberté que donne l'approche qualitative est « déformée » par les différents représentants disciplinaires pour imposer (consciemment ou inconsciemment) leur vision des choses. Un moyen de contrebalancer cette tendance consiste à formuler plus précisément les questions dans la grille (ceci permettant par ailleurs d'harmoniser sa conception du sujet au travers de la discussion sur l'opérationnalisation) d'ajouter des sous-questions ou des questions conditionnelles, ainsi que de standardiser la chronologie des interventions. Une telle standardisation de la grille d'entretien vise dès lors à faciliter la

collaboration interdisciplinaire. Cependant, ceci va à l'encontre de la logique d'entretien qualitatif très ouvert. Ne court ont alors pas le risque de diminuer certaine des forces de cette approche ?

Analyse et interprétation

Les problèmes rencontrés lors de la phase d'analyse concernent en premier lieu la division du travail au sein du groupe. L'hétérogénéité des intérêts de recherche, pas uniquement thématique mais se manifestant aussi dans la manière de poser des questions ou de voir des phénomènes peu compliquer une analyse intégrée. Des séances de travail au sein de l'équipe dans le but d'harmoniser nos stratégies de codage ont montré que à nouveau, il n'est pas évident, de surmonter les différences de perspectives « fossés » entre les disciplines. Le codage dans un groupe interdisciplinaire se révèle difficile parce que les intérêts de recherche divergent. Les catégories et codes utilisés s'inspirent de traditions de recherche souvent très différents et lorsqu'on utilise les mêmes termes on est souvent en désaccord sur leur signification.

Ces différents problèmes allongent considérablement le temps passer en réunion de discussion. Dès lors, pour une équipe il se pose alors très vite la question de la quantité d'énergie et du temps qui peut être investie par chacun des chercheurs dans une telle démarche afin d'aboutit à une analyse commune. Une solution à plus faible coût consistant – d'une façon ou d'une autre – à diviser le travail. Une manière de faire serait de procéder à une sorte de codage « top down » où nous définissions une liste de code préalable et fixe que nous appliquerons par la suite à l'ensemble des entretiens. Mais cette standardisation limite nos moyens de trouver des explications imprévues des phénomènes ou des « catégories émergentes » (dans le sens de processus inductifs ou abductifs (Strauss & Corbin, 1990 ; Kelle & Kluge, 1999) et limiteraient ainsi la grande force de l'approche qualitative. Par conséquent nous avons adopté une stratégie pragmatique : dans un premier temps nous nous efforçons d'élaborer une liste de code thématique sommaire, une sorte de « noyau » sur lequel tout le monde peut se mettre d'accord. A travers des exercices communs on essaie d'harmoniser son application et de régler l'intégration de catégories nouvelles, découvertes au fil du processus de codage. Dans une deuxième étape nous avons prévu la formation d'une série de sous-projets qui (dans des constellations disciplinaires ou interdisciplinaires) effectuerons des analyses plus approfondies basées sur des questions de recherche et des fonds théoriques plus homogènes. La liste de code « noyau » pourrait ainsi – selon les besoins – servir comme une sorte d'outil de navigation ou être affinée par les sous-groupes sans se soucier des stratégies de codage des autres groupes.

Il reste à voir si cette stratégie fera ses preuves et dans quelle mesure

elle permet de développer un regard interdisciplinaire sur le passage à la parentalité. A nouveau nous constatons cependant, que l'intégration des disciplines contraint les chercheurs qualitatifs à standardiser dans une certaine mesure leurs méthodes ou à recourir à des stratégies de segmentation à certains moments du processus de recherche.

En guise de conclusion nous revenons succinctement sur les opportunités et contraintes du qualitatif dans des projets de recherche interdisciplinaires et pluri-méthodologiques. Nous discutons également des modifications auxquelles la démarche qualitative doit faire face.

Opportunités

De manière générale la standardisation du processus et des produits intermédiaires de la recherche signifie qu'on les structure d'une manière qui facilite l'échange entre les différents acteurs impliqués. En délimitant le processus de recherche dans des étapes bien claires et linéaires, en standardisant les instruments ou en quantifiant les données, on rend leur utilisation plus souple et facilite leur délégation aussi à des personnes qui ne connaissent pas toute leur « histoire de production » et qui n'ont pas participé à leur élaboration. Les processus et les produits de la démarche qualitative sont plus ouverts, leur manipulation et utilisation nécessite une implication personnelle pendant tout le processus de recherche. Néanmoins, le caractère non-standardisé du qualitatif présente aussi des avantages : Premièrement, à certains moments du processus de recherche la production de standards pose problème, tandis que le vague et le flou des concepts qualitatif peut de manière très pragmatique favoriser un modus operandi qui facilite la collaboration au quotidien – même si à des étapes ultérieurs ce flou doit être clarifié. Dans ce sens le qualitatif peut ouvrir la voie à un autre mode de collaboration qui, par moment, peut être très précieux. Deuxièmement, « l'interdisciplinarité qualitative » court moins le danger de tomber dans les pièges d'une collaboration parallèle. Les possibilités réduites de diviser, de standardiser et de déléguer le travail dans le qualitatif force les chercheurs impliqués à dédier une grande partie de leur temps à discuter, à débattre ou à clarifier les termes utilisés, ce qui finalement contribue peut-être à une interdisciplinarité plus riche, intégrée et approfondie.

Contraintes

Les difficultés des chercheurs qualitatifs dans un projet interdisciplinaire découlent d'une seule source, quelle que soit l'étape de recherche : Il doivent intégrer un nombre élevé de positions théoriques, de manières de penser et de faire (plus ou moins éloignées), sans pouvoir recourir systématiquement à des stratégies de standardisation, de délégation et de segmentation (puisque celles-

ci affaiblit son principe de connaissance même). Cette intégration de différentes positions dans un processus à priori ouvert pose des problèmes lors de l'échantillonnage (on ne sait pas dans quelle direction re-orienter la recherche) aussi bien que lors de la construction d'une grille d'entretien (comment se mettre d'accord sur une stratégie d'entretien commune sans compromettre le caractère ouvert) ou lors de l'analyse des données (une analyse commune ou division dans plusieurs sous-projets). La seule manière de faire face à ce dilemme consiste à consacrer beaucoup de temps à la communication, au débat et à la discussion. Cette nécessité de pouvoir entrer en discussion (aussi à des moments imprévus) requiert un bon esprit de groupe. Cet effort n'est pas toujours très « efficace », surtout dans une atmosphère dominée par le quantitatif (qui justement connait de solutions plus faciles à ces problèmes) le temps et l'énergie investi dans ce travail quotidien d'interdisciplinarité peuvent vite paraître démesurés.

Modifications

Toutes les discussions cependant ne suffisent pas à faire face aux défis que l'interdisciplinarité soulève pour le qualitatif, souvent il faut aussi légèrement adapter la démarche : premièrement l'articulation avec l'approche quantitative requiert une certaine *standardisation du processus de recherche* tout entier. Si on veut créer un dessin de recherche pluri-méthodologique (et non pas seulement deux études séparées portant sur le même sujet) il devient nécessaire de créer des moments d'intégration, soit lors de la construction de l'objet, lors de la récolte de données ou lors de l'analyse. Dans notre cas, surtout au travers l'intégration par l'échantillonnage, la collaboration avec le quantitatif nous a forcé de standardiser le processus de recherche qualitative, en limant les possibilités de réorienter constamment le cours de la recherche. Deuxièmement, les démarches et les produits intermédiaires de l'approche qualitative tendent à devenir plus standardisés dans un contexte interdisciplinaire. C'est le cas pour la grille d'entretiens, devenue plus fermée et structurée, c'est le cas de l'échantillonnage théorique et c'est aussi le cas de l'analyse où de l'intégration de l'ensemble des questions de recherche conduit à une standardisation de la liste de code. Néanmoins, cette standardisation n'équivaut pas forcément à une « trahison » de la méthode, au contraire. Le champ de la recherche qualitatif, ayant fait preuve d'une grande productivité méthodologique ces dernières décennies, tient à disposition tout une série d'outils « semi-structurés » qui permettent de concilier sa logique ouverte avec une collaboration interdisciplinaire.

Notes

[1] Nous remercions Valérie-Anne Ryser pour sa lecture critique du texte et aux participants du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives à Béziers pour leurs remarques et critiques stimulantes.
[2] Pour des exemples actuels francophones, voir par exemple: Kaufmann (1996). Il est également possible de trouver des éléments renvoyant à cette forme de représentation chez Muchielli (1991).
[3] Le Fonds National de la Recherche Suisse par exemple a été fondé en 1952.
[4] Voir : www.snf.ch/fr/rep/nat/nat.asp
[5] Les *puristes* postulant une incompatibilité fondamentale entre ces deux méthodes du fait qu'elle relève en particulier de perspective épistémologiques différentes. Dès lors les deux approches ne devraient pas être mélangées. Les *situationalistes*, eux affirment que l'utilisation des méthodes dépend des questions de recherches et que bien que complémentaires devraient être utilisées de manières séparées.
[6] Ceci nous aide d'ailleurs également d'éviter un taux d'attrition trop élevé pour la partie quantitative.
[7] „Gewohnheitsheuristiken des Alltagswissens" (Kluge & Kelle, 2001, 21).
[8] Dans ce sens les sensitizing concepts avec leur caractère flou facilitant l'échange entre les disciplines, tout en ayant un contenu plus précis et définit au sein de chaque discipline ressemblent à ce que Star et Griesemer ont appelé des « boundary objects ». Les boundary objects sont selon les auteurs des objets scientifiques "[…] *which both inhabit several intersecting social worlds and satisfy the informational requierements of each of them. Boundary objects are objects which are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual use"* (Star and Griesemer, 1999).
[9] Il est clair, que ce genre de problème apparaît dans chaque groupe de recherche composé de plusieurs membres. Dans ce sens l'interdisciplinaire renforce tout simplement des problèmes qu'on rencontre dans la plupart des constellations de recherche.

Références

Barton, A. H. & Lazarsfeld, P. (1955). Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research. Dans Frankfurter Beiträge zur Soziologie (pp. 321-361). Frankfurt a/M: Europäische Verlagsanstalt.

Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, *19*, 3- 10.

Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. Dans A. Tashakkori & C. Teddlie (Éds), Handbook of Mixed Methods In Social and Behavioral Research (pp. 209-240). London: Sage Publications.

Dzurec, L. C. & Abraham, J. L. (1993). The nature of inquiry: Linking quantitative and qualitative research, *Advances in Nursing Science, 16*, 73-79.

Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. *Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: The Sociology Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: The Sociology Press.

Horrowitz, I. L. (1983). *C. Wright Mills*. *An American Utopian*. New York: The Free Press.

Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Time Has Come, *Educational Researcher, 33*, 14-26.

Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.

Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus [Du cas au type]*. Opladen: Leske & Budrich.

Kluge, S. & Kelle, U. (2001). *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung*: *Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung [Innovation de méthodes dans la recherche de parcours de vie: intégration de méthodes qualitatives et quantitatives dans la recherche de biographie et de parcours de vie]*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Le Goff J.-M., Sauvain-Dugerdil C., Rossier C. & Coenen-Huther J. (2005). *Maternité et parcours de vie. L'enfant a-t-il toujours une place dans les projets des femmes en Suisse ?* Berne : Peter-Lang.

Levy, R., De Ribaupierre, A., Sauvain-Dugerdil, C. & Spini, D. (2005). *Devenir Parent*. Transition à la parentalité et sexuation des trajectoires. Lausanne : Pavie (Requête pour le Fonds National Suisse de Recherche).

Levy, R.,Ghisletta, P., Le Goff, J.-M., Spini, D., & Widmer, E. (2005). *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Lifecourse*. Amsterdam: Elsevier.

Levy R. & Krüger H. (2000). Masterstatus, Familie und Geschlecht. Vergessene Verknüpfungslogiken zwischen Institutionen des Lebenslaufs

[Le statut maître, famille et genre. Des logiques relationnelles oubliées entre institutions du parcours de vie]. In: *Berliner Journal für Soziologie, 3,* 379-401.

Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York and London: Oxford University Press.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France (Collection Que sais-je ?).

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On Becoming a Pragmatic Reseracher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology, 8*, 375-387.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research, *Qualitative Report, 9*, 770-792.

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P (1997). *La recherché qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview [Recherche biographique et entretien narratif]. *Neue Praxis*, 3, 283-293.

Star, S., L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, *19*, 387-420

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques.* Newbury Park : Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology, 6*, 61-77.

Widmer, E., Levy, R., Pollien, A., Hammer, R. & Gauthier, J.-A. (2003). Entre standardisation, individualisation et sexuation. Une analyse des trajectoires personnelles en Suisse. *Revue Suisse de Sociologie*, *29*, 35-67.

Felix Bühlmann *a obtenu une licence en sociologie et un diplôme d'études approfondies en sociologie de l'Université de Genève. Il travail sur des questions de stratification sociale et de sociologie économique dans une perspective de parcours de vie. Dans ce domaine il termine actuellement une thèse de doctorat sur les transformations de la carrière ascendante en Suisse. Spécialiste de la Grounded Theory, il utilise aussi des méthodes quantitatives et s'engage pour une intégration des méthodes qualitatives et quantitatives.*

Manuel Tettamanti *est au bénéfice d'un diplôme en psychologie clinique de l'Université de Genève ainsi que d'un certificat plurifacultaire en neurosciences cognitives de cette même université. Il termine actuellement une thèse de doctorat portant sur les influences sociales sur les performances cognitives d'adultes jeunes et âgés. Celle-ci s'inscrivant dans une méthodologie expérimentale et quantitative. Ses intérêts de recherche portent également sur la transition à la parentalité.*

Essai d'extension constructiviste empirico-abductive du modèle interactionnel systémique

Gilles Arnaud
CERIC Montpellier

Résumé
Comment imaginer une méthode orientée vers la globalité ? Celle-ci ne peut pas faire l'impasse des concepts du constructivisme, de la complexité, de la systémique, de la phénoménologie, de la cybernétique et de la sémiotique, ce qui induit la problématique de leur articulation qui se veut récursive. Nous espérons, par la présentation qui suit, être en phase avec la problématique de ce colloque. L'application du concept du constructivisme radical implique que les compréhensions d'une entité découlent de son système interprétatif utilisé à travers ses règles, sa capacité à capter les faits, sa qualité d'empathie. Nous allons présenter une extension empirico-abductive de méthode ancrée sur l'axiomatique communicationnelle de Watzlawick mise en relation avec les concepts du paradigme. Le fil directeur de la présentation consiste à étendre l'observation de l'enchâssement des systèmes écologiques, en évitant que la réduction méthodologique efface la dynamique des entités vivantes en présence.
Mots clés
CONSTRUCTIVISME RADICAL, COMMUNICATION SYSTÉMIQUE, SÉMIOTIQUE

Positionnement épistémologique

L'objectif de cette communication est de déceler les règles invisibles des formes agissantes grâce à la prise en compte de leurs effets manifestés par les signes observables. Ce questionnement puise son origine énergétique dans la sensation qu'une formalisation est potentiellement exploitable en communication systémique.

Les outils du domaine positiviste ne sont pas à rejeter, ils constituent une source d'information potentielle en recherche qualitative, tant qu'ils se cantonnent à leur domaine de validité. Les exemples sont multiples : l'extraction de la courbe de distribution normale en statistiques par Gauss sur l'idée de départ d'une constatation de distribution des écarts par rapport à une moyenne ; la mise en place du calcul différentiel par Liebniz sur une idée de départ d'observer le résultat d'une variation *dx* appliqué à une fonction *y* qui

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

produit une variation *dy* ; la construction des lois de la mécanique par Newton sur un questionnement au sujet de la force immatérielle de gravité.

La formalisation des règles d'un champ de connaissances autorise l'anticipation de l'évolution d'une situation connue. Il est nécessaire de définir et symboliser les composantes de la situation à travers les grandeurs, les unités et les procédures de résolution.

Nous faisons l'hypothèse que les avancées conceptuelles dans le champ de la communication relèvent des problématiques de la Recherche Qualitative. Extraire les phénomènes et les processus observables, en déduire les règles qui génèrent ces faits et la forme qui donne sens, c'est le principe général espéré de ces méthodes. Elles demeurent limitées par le principe du constructivisme radical du deuxième ordre qui réduit les résultats de la recherche aux possibilités des concepts opératoires utilisés. Il n'en demeure pas moins que nous sommes en face d'un univers qui nous inonde de signes constitutifs d'un constructivisme de premier ordre lui aussi limité par l'instrument de perception. Si trois personnes observent au même moment notre univers avec trois instruments différents : un microscope, un télescope et la vue ordinaire, elles auront du mal à se mettre d'accord sur la « réalité » perçue.

L'épistémologique peircienne

> Finalement, introduire comme le préconisait Peirce, l'esprit de laboratoire dans les sciences humaines ce n'est pas recréer imaginairement l'extériorité de l'objet pour reproduire la situation du laboratoire, mais introduire dans les sciences humaines les pratiques des sciences expérimentales qui consistent à élaborer une chaîne de modèles successifs qui tendent vers la vérité de l'objet. La seule différence – et elle est de taille – proviendra alors de la difficulté de procéder à des expériences, puisque l'histoire est le seul laboratoire des sciences humaines et que le temps nécessaire pour évaluer la valeur prédictive des théories, peut assurer à des théories erronées (...) une position dominante pendant de longues périodes, en relation avec les conditions politico-sociales (Marty, 1990, p. 342).

À travers ses travaux « À la recherche d'une méthode » et « Comment se fixe la croyance », Peirce nous propose une certaine structuration de la pensée. Il préconise de fonder son jugement sur une succession d'inférences valides (sémiosis) où seuls les faits doivent dicter l'interprétation conformément à la posture scientifique. Il constate que l'activité interprétative fonctionne le plus souvent suivant un mode approximatif par la mise en œuvre d'une économie de moyens cognitifs procurée par la facilité d'utilisation des

habitudes et des croyances. Il est nécessaire, pour élaborer une argumentation solide, de vérifier constamment la validité des informations et la validité du raisonnement.

Cette distinction va engendrer chez Peirce une recherche évolutive sur la sémiotique et la logique. En effet celui-ci considère que les objets du monde et l'esprit ne peuvent être mis en relation que par des signes et que ceux-ci sont ensuite manipulés par la pensée. Il va donc développer une sémiotique intrinsèque au signe (sémiotique triadique) et une sémiotique phénoménologique qui catégorise l'interprétation des objets du monde par l'entité vivante (sémiotique hexadique). Cette épistémologie incorpore et anticipe les concepts du constructivisme radical : les mécanismes de perception des signes et les interprétations associées. Les pensées sont équivalentes à des signes et la réalité est donc réduite à un artifice signes. L'apprentissage est le processus fondateur de cette architecture.

L'épistémologie batesionnienne

Bateson considère de même que l'esprit ne pouvant pas manipuler des objets réels, il utilise leur représentation. La théorie de la connaissance de Bateson est modèle général holistique, qui dépasse largement le fait humain et propose une organisation hiérarchique des représentations des connaissances. Il considère la communication comme un cas particulier de l'utilisation des connaissances acquises par les entités dans le domaine relationnel. Nous décelons chez Watzlawick, dans son opérationnalisation de ces concepts, trois voies de transmission de codes : l'analogique, le digital et la forme. Cela semble correspondre aux trois domaines de Peirce qui sont la priméité (qualités de sentiments), la secondéité (faits) et la tiercéité (lois). Nous ferons donc l'hypothèse abductive que les deux épistémologies sont miscibles. Nous obtenons ainsi les ingrédients conceptuels de la construction de l'extension du modèle d'interaction systémique.

Dans le même ordre d'idées, l'apport de Watzlawick ne se limite pas à l'axiomatique de la communication. Il précise dans sa conception du constructivisme radical la réalité du premier ordre (perception) et réalité du deuxième ordre (interprétation). Nous faisons une autre hypothèse qui est de considérer la phénoménologie peircienne comme un approfondissement de ces deux réalités. Dans « les limites de l'interprétation », Eco précise les problématiques liées à la dynamique de l'interprétation. Le raisonnement constitue le moteur d'inférence du processus interprétatif. Il est réduit par Peirce à trois schèmes fondamentaux : déduction, induction, abduction. Ces trois types d'inférences dissipent la dialogique qualitatif/quantitatif. Ces deux paradigmes deviennent complémentaires en s'interrogeant mutuellement.

L'ensemble du montage conceptuel précédent vérifie la théorie du champ de force de Lewin, elle-même issue d'une recherche systémique sur la construction du champ social. Dans notre cas le champ de force est constitué de « champ d'interprétants » qui préside à la pensée et à l'action chez une entité. Si nous prolongeons la hiérarchie des catégories proposées par Lewin et l'associons aux catégories sémiotiques précédemment constituées nous pouvons relier contenus, relations et flux.

Le cas généralisé d'une communication entre des entités peut se concevoir alors suivant les catégories sémiotiques suivantes :

- Signes de la relation (observation) ;
- Statique (photographie des signes de la relation) ;
- Cinématique (signes d'évolution de la relation) ;
- Dynamique (théorie du champ, signes des forces) ;
- Energétique (signes des ressources de la relation) ;
- Cybernétique (signes des processus de régulation).

C'est en suivant ce schéma que nous allons préciser notre propos.

Les niveaux

Bateson a remarqué une propension chez les hommes à évoquer d'innombrables noms totémiques et à exhiber un savoir ésotérique (Pauzé, 1996, p. 45)

> Il nous semble que c'est progresser dans l'intelligibilité des phénomènes sémiotiques que de concevoir l'interprétant comme un moment d'une institution sociale dans une communauté humaine donnée. La notion d'arbitraire s'en trouve évacuée au profit d'une conception qui prend mieux en charge le caractère social du signe manifesté dans la communication (Marty, 1990, p. 39)

Le parcours de chercheur de Bateson débute avec l'étude écologique de la shismogenèse des populations Iatmul confrontés à leur croissance démographique. Il approfondit ce processus de relations entre les individus et groupes d'individus dans une perspective temporelle. Ensuite lors de son séjour à Bali, émerge sa théorie de l'apprentissage centrée sur les relations entre l'individu et sa culture, et en particulier le rôle des parents pour l'apprentissage de ces relations. Entre Iatmul et Balinais il constate de profondes différences culturelles. La schismogenèse n'existe pas à Bali. D'autres formes de régulation agissent pour maintenir un équilibre. La recherche des analogies de forme inter-culturelles conduit Bateson : « à sélectionner un petit nombre de faits à partir desquels il tente de dégager certains principes organisateurs,

certaines lois générales. Une des stratégies d'analyse qu'il privilégie est l'abduction. » (Pauzé, 1996, p. 56)

Comme celle de Peirce, son œuvre est une suite d'interrogations et de propositions méthodologiques concrétisées par des émergences conceptuelles. C'est pourquoi, comme le fait remarquer Pauzé au sujet de Bateson, «… sa pensée est si difficile à cerner. Elle est en fait en constante mutation ».

La cybernétique et la théorie des types logiques sont associées pour élaborer une analyse des organisations. Les organisations sont considérées comme des systèmes contrôlés en interne et en externe par d'autres systèmes infra et supra. La méthode d'observation consiste à porter son attention sur les relations entre les systèmes, en particulier aux codages des signes et à leur catégorisation (Pauzé, 1996, p. 68)

Il considère le système de codage de l'information directement dépendante du système de valeur de l'entité. L'observation est limitée aux signes observables du produit valeur-codage (perception) et codage-évaluation (interprétation). En cas d'erreur de ce produit chez une entité, il est impossible de savoir dans le quel de ces deux processus elle réside (Bateson & Ruech, 1988, p. 208)

Bateson expose deux sortes de processus de codage-évaluation non exclusifs : décision par intégration sélective et décision par intégration progressive. Autrement dit, l'interprétation classe et exclu du champ de conscience par niveaux successifs. Ce construit de réifications peut incorporer des contradictions internes (Bateson, 1988, p. 219)

Le contexte est déterminant dans le codage de la valeur d'une action, d'un fait, ou d'un événement. Il doit dissiper les trois types de contradiction de relation :

1- confusion entre relation des objets à l'intérieur d'un niveau et entre relation du niveau et de son objet ;
2- confusion entre relation de contradiction et relation temporelle d'oscillation ;
3- confusion entre des relations de préférence circulaires.

« La correction des erreurs est un moyen fondamental de communication » (Bateson, 1988, p. 226) et l'observateur peut repérer le système de l'entité observée. Comme Peirce, Bateson réfute l'auto-observation ou introspection : «En relisant Bateson, Veron découvre, en creux, la pensée d'un auteur toujours présent mais jamais cité : Charles Sanders Peirce. » (Winkin, 1988, p. 151 ; Bateson, 1988, p. 228). Dans ce cadrage systémique le contenu « intra-psychique » de l'entité n'est pas la source d'information

privilégiée et l'accumulation d'observations empiriques se doit de restituer des formes conceptuelles.

Nous considérons que l'apprentissage secondaire (interprétation) est constitutif du système de codage-évaluation. Cet apprentissage procure une économie psychique considérable car il n'exige pas le passage par l'expérience (Bateson, 1997a, p. 235 ; Bateson & Ruech, 1988, p. 287).

Ce schéma hiérarchique se développe jusqu'au niveau IV (BAT 88-310), avec comme restriction « qu'il ne peut y avoir qu'une seule focalisation à la fois ». Autrement dit la conscience ne peut examiner qu'un plan de contenus-relations. La conscientisation d'un niveau supérieur ne peut s'effectuer que si les relations du niveau inférieur sont réifiées (Bateson, 1997a, p. 326 ; Bateson, 1997a, p. 212).

Une classification du changement de relations acquises est ébauchée : (Bateson, 1997a, p. 217) changement progressif des valeurs des variables superficielles ; changement progressif des variables stables ; changement lié au hasard. Un « modeste début de classification » des contextes d'apprentissage est décliné : contexte pavlovien ; contexte instrumentaux de récompense ; contexte instrumentaux d'évitement ; contexte d'apprentissage sériel et routinier. Ces contextes déterminent « l'apparition des habitudes aperceptives appropriées dans des cultures différentes » (Bateson, 1997a, p. 241) Les deux derniers schémas illustrent la phénoménologie et les contenus. Les signaux permettent de reconstituer le contexte de cadrage du contenu. La distinction entre les signes et ce qu'ils représentent est une posture intellectuelle indispensable mais peu répandue (Bateson, 1997a, p.248). Bateson considère que la forme de la phénoménologique interprétative (réalité secondaire ou de second ordre) est un acquis ontogénétique, et qu'il est raisonnable de rechercher le système dans lequel elle s'est construite. Dans le cadre d'un disfonctionnement communicationnel, Bateson va donc explorer l'interaction familiale et extraire la genèse de cette forme d'habitude interprétative pathologique. Le modèle de la double contrainte émerge de ces considérations.

Les différences

Dans son article « Redondance et codage », (1997b, p.170) consacré aux signes de communication, Bateson explicite les divers canaux de communication autres que le verbal. Il considère le message en lui-même incomplet, et sa lisibilité indissociable des messages du contexte et de l'environnement. La notion de changement renvoie implicitement à une comparaison dans le temps. Cette évolution est perceptible par des signes de différence. Nous allons préciser notre optique de ce concept de différence développé par Bateson.

Les différences peuvent concerner toute sorte d'objets : des relations, des formes d'apprentissage, des contextes identifiables à leurs signes. Deux notions prolongent la théorie de l'apprentissage : la structuration dans le temps de l'apprentissage est inséparable de son contexte ; la classification des contextes confère un sens à la communication. Bateson indique que la logique est inadaptée cette forme de pensée récursive (1984, p.29).

La fonction interprétative étant limitée par ses propres moyens, eux-mêmes déterminés par cette interprétation, le phénomène est récursivement circulaire, autrement dit, une rétro-action positive s'applique à l'interprétation (Bateson, 1984, p.29). Paradoxalement la double contrainte est un piège pour la pensée mais aussi un passage obligé pour l'accession au changement par la réflexivité (Winkin, 1988, p. 209)

Nous allons poursuivre la schématisation des concepts essentiels, en abordant les écrits de Watzlawick sur la nature des relations (Watzlawick, 1972, p. 17). Il catégorise deux catégories de relations de régulation : la rétroaction positive qui conduit au changement et la rétro action négative qui maintient l'homéostasie (1972, p. 25).

L'épistémologie de l'auto-organisation

Le positionnement épistémologique de notre exposé tente de rallier les concepts de l'auto-organisation qui dépassent en complexité ceux de la cybernétique (Morin, 1990, p. 43). Dans le cadre du non déterminisme et du rôle du hasard dans l'action, E. Morin défini trois causalités (1990, p. 114) : la causalité linéaire ; la causalité circulaire rétro-active ; la causalité récursive. Dans son ouvrage sur les approches systémiques de la communication, Meunier distingue trois principes fondateurs de l'auto-organisation (Meunier, 2003, p. 33): le principe d'ordre par fluctuation ; le principe de complexité par le bruit ; le principe de clôture opérationnelle.

Bateson insère ces considérations dans un système écologique de relations de communication, et l'ensemble est envisagé comme participant aux contraintes environnementales du contexte dans lequel il s'insère. La théorie de la double contrainte est une conséquence opérationnelle de ce point de vue en relation avec le système d'apprentissage phylogénétiquement programmé de l'entité, qui produit une réalité de second ordre. L'intrapsychique devient alors un contenu relativement insignifiant eu égard aux conditions de son avènement (Bateson, 1997b, p. 94). Ce concept s'avère difficile à manipuler car l'auto organisation contient sa négation : le déterminisme. Il ne peut donc se concevoir dynamiquement que sur échelle temporelle suffisamment longue (Lafontaine, 2004, p. 124).

Watzlawick évoque l'autopoïèse comme un processus complémentaire à la technique du recadrage. C'est la faculté des systèmes ouverts de se recomposer consécutivement à l'émergence d'un autre système de structuration des relations qui le composent (1991, p. 99). La question posée par Bateson sur l'origine de l'ordre reste ouverte. Il y répond en partie par la théorie de l'évolution biologique (1997b, p. 100). Il considère les espèces vivantes comme le produit d'une « forme » génétique soumise aux changements, et la capacité de changement somatique comme une conséquence caractéristique du changement génotypique et la capacité d'adaptation physiologique coévolutive de la capacité d'adaptation comportementale. La réversibilité est une caractéristique de ce changement somatique.

En faisant appel aux concepts du corpus conceptuel précité, nous allons tracer les grandes lignes d'une mise en forme possible d'un questionnaire sémiotique dédié à l'étude de la communication.

Application des concepts à l'axiomatique de la communication

L'étude de la communication réduite aux seuls signes de communication conduit au concept de boîte noire (Watzlawick, 1972, p. 38). Nous abordons la phénoménologie de la communication par la reconduction des concepts de Bateson, les objets d'étude étant les relations de communication.

Une axiomatique de la communication est explicitée dans « une logique de la communication »:1- On ne peut pas communiquer ; 2- Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une méta-communication ; 3- La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de la communication entre les partenaires ; 4- Les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique ; 5- Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire. Nous constatons dans l'axiome 4 la perte du troisième mode : la forme, que l'on peut déceler dans l'axiome 2 et 3 en considérant que la méta-communication introduit la ponctuation (Watzlawick, 1972, p. 53). Dans ce passage on reconnaît la description des lois construites par l'interaction qui en constituent la forme. Bateson énumère « les critères du processus mental » (1984, p. 97), comme fondements des « lois de la forme » et il ne considère à ce niveau que l'analogique et le digital (1984, p. 118). Il explicite l'apparition de la relation entre forme et processus dans le paragraphe « de la classification au processus » (1984, p. 196).

Watzlawick décrit quelques formes caractéristiques des paradoxes de l'interaction comme l'illusion du choix possible et le jeu sans fin. Ces deux derniers types ayant en commun avec la double contrainte, l'injonction 3

d'enfermement dans cette situation. Considérant que la « réalité » de ces situations est construite, il propose des solutions de recadrage, dont la plus connue est la prescription du symptôme pour s'échapper du cadre (Watzlawick, 1972, p. 271). Ce positionnement intellectuel nous invite à abandonner la causalité linéaire pour résoudre certains types de problèmes. La technique de résolution consiste alors à la réification du contenu et des relations du niveau d'appartenance du problème (1972, p. 276).

La théorie de l'apprentissage se généralise pour donner le devenir de ce que l'on nomme : « constructivisme » (Watzlawick, 1972, p. 266). Ce constat, va conduire au développement du constructivisme radical et au postulat : « ce qu'on suppose découvert est en fait une invention » (1988a, p. 9). Ce concept largement illustré dans « *La réalité de la réalité* », s'enrichit de considérations épistémologiques dans « *L'invention de la réalité* ». Le radicalisme du constructivisme consiste à considérer les diverses formes possibles des « opérations au moyen desquelles nous constituons notre expérience » (1988a, p. 20).

Ce paradigme conduit à un changement de référence, il annihile le réflexe positiviste de « connaissance normale » « reflétant le monde tel qu'il est » dédié au monde des objets inanimés. En ce qui concerne les entités vivantes, notre observation précise la structuration dynamique des interactions suivant des procédures elles mêmes issues d'un amalgame d'automatismes innés et acquis. Les différences interprétatives ne sont que les signes manifestés par des processus interprétatifs variés.

L'impérieuse nécessité du sens est considérée par Watzlawick comme à l'origine de toute dynamique de croyance (1988a, p. 226). L'idéologie, le plus souvent construite sur des bases positivistes, comble ce questionnement (1988a, p. 235, 259). Watzlawick propose la pensée systémique comme substitut au positivisme.

Nous pouvons donc distinguer à travers leurs signes, deux hiérarchies de contextes: systémique et causaliste. La sémiotique, en s'intéressant aux signes, est similaire à la logique de Brown, elle permet de capter les signes de chaque hiérarchie et de les considérer comme complémentaires. Varela considère également que l'énoncé reste paradoxal à moins de renoncer à choisir entre le vrai et le faux et de s'intéresser à la structure (Watzlawick, 1988a, p. 334).

Nous allons expliciter schématiquement la sémiotique du signe et sa phénoménologie interprétative. Nous proposons une visualisation sémiotique des relations entre entités en suivant le fil conducteur de l'ouvrage : « Les

cheveux du baron de Münchhausen », dans lequel Watzlawick se positionne en « peircien » (1991, p. 12).

Sémiotisation des différences

Watzlawick définit la relation comme grandeur (ou variable au sens mathématique) caractérisant son objet d'étude et lui affecte une unité : la triade émetteur-signe-destinataire (1991, p. 12).

> Le chercheur est donc obligé de se contenter d'un point de vue radicalement différent : il doit étudier les comportements humains en renonçant à l'ensemble de ces critères que lui suggère sans cesse son propre vécu individuel subjectif. Cette contrainte méthodologique ne nous aide pas seulement à éviter les conséquences funestes de la confusion du sujet et de l'objet, …, mais elle ouvre également,…, des perspectives nouvelles et prometteuses, comme on l'observe depuis longtemps dans toutes les autres disciplines qui sont passées du domaine de l'approche monadique à celui des interactions entre monades (p. 16).

Catégorisation des relations des différences

Nous donnons ici directement le schéma élémentaire de catégorisation des signes dans un système relationnel. Chaque niveau de différence donne une information qualitative sur la relation. Présentation sous forme hiérarchique :

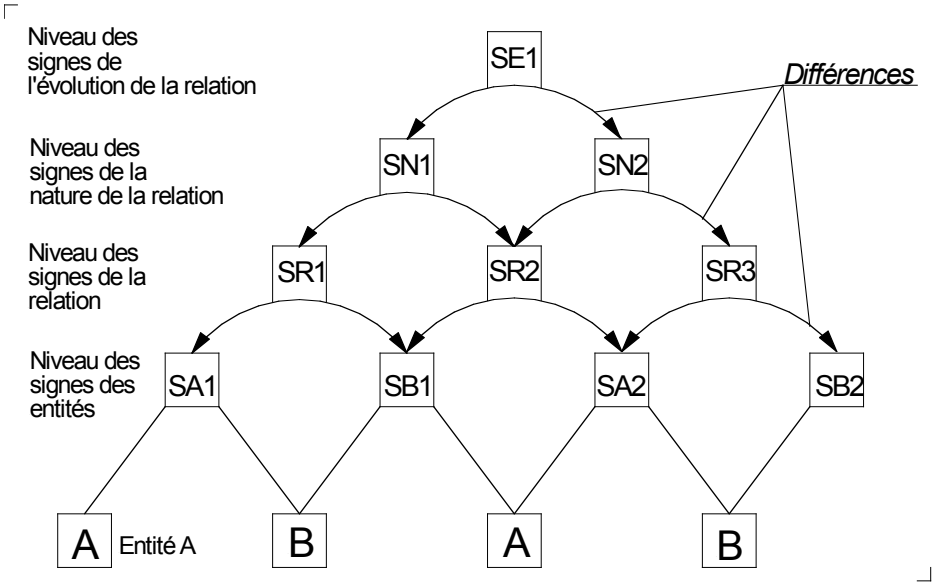


Figure :Sémiotique différentielle hiérarchisée.

Ces relations indépendamment de leur contenu, peuvent se décliner suivant leur forme. L'axiome cinq réduisant la forme à seulement deux types, découle de la théorie schismogénétique qui fut falsifié par les recherches de Bateson à Bali. Il est conduit à identifier, dans le paragraphe « Ethos » et « shismogenèse », deux systèmes sur la nature des relations, l'un compétitif et l'autre stable (Bateson, 1997a, p. 161). Dans le cas où la priorité est donnée à une nature de relations privilégiant la non agressivité, la relation symétrique ou complémentaire n'a plus lieu d'être. Culture et religion expriment les règles sur ce sujet. Nous pouvons nommer cette relation : « réciproque ». Lors d'une interaction entre entités le signe de contenu et/ou le signe de métacommunication peuvent être délibérément ignorés ou modifiés. La relation ou sa négation peut revêtir divers aspects : dévalorisation, mystification, confirmation, rejet, déni, recadrage, tangentialisation paradoxe, jeu, ... revêtant leur propre signification (Mucchielli, 2004a, 14). A ce niveau d'observation on peut distinguer l'agir stratégique de l'agir communicationnel explicité par Habermas. La technique du recadrage, est une extension des « cadres psychologiques » de la « théorie du jeu et du fantasme » de Bateson. Le cadre délimite un espace symbolique normatif (Bateson, 1997, p. 261). Appliquée à la communication celle-ci se conçoit alors comme une succession de cadres, ou contextes.

Le principe hologrammatique, réducteur de la complexité, s'applique de même aux organisations (Mucchielli, 1999, p. 114). Une approche systémique peut faire émerger une catégorisation des jeux sans fin. Les jeux sans fin par définition s'auto-entretiennent, c'est à dire qu'ils génèrent leur propre « force de cohésion ». Nous distinguerons nature de la relation, ou relation cinématique, de la force à laquelle elle est soumise, ou relation dynamique. C'est une analogie à la méthode de Newton qui dissocia la trajectoire de la force immatérielle de gravité qui provoque l'accélération suivant cette trajectoire. Raymond Boudon utilise cette distinction dans « La logique du social », il développe le débat sociologique contradictoire sur la notion de « forces dégagées par les structures sociales » (Boudon, 1979, p. 27, 97). Pour Bateson et Zinoviev le jeu social tisse une toile qu'ils nomment « force » ou « spectre » dans laquelle les acteurs se dissolvent, une sorte de réalité collective de deuxième ordre totalitaire (Bateson, 1989a, 190 ; Zinoviev, 1990, p.XI). Nous avons montré l'importance des considérations sur les différences. Les concepts de Lewin serviront de base pour une analyse sémiotique différentielle catégorielle pour construire cinq niveaux : statique ; cinématique (la trajectoire de la communication) ; dynamique (les forces en présence qui génèrent la trajectoire) ; énergétique (la source d'énergie des forces en présence) ; régulation (les rétroactions). Le schéma générique du

signe est toujours opérant : objet (la différence), le signe (par quoi elle est détectable), l'interprétant (ce qui est signifié par cette différence).

Pour continuer la prolifération de notre modèle, nous devons schématiser un tableau qui explicite les forces contraignant les entités.

Jon Elster nous livre un fragment commenté de logique sur la distinction entre négation active et négation passive dans « L'invention de la réalité » (Watzlawick, 1988a, p. 193). Les lois sociales telles que Zinoviev les décrit, dissipent les paradoxes et les situations à première vue absurdes (Zinoviev, 1990, p. 68). La trajectoire cinématique est induite par des forces agissantes. Ces forces sont l'expression de diverses énergies.

Par l'approche énergétique nous abordons naturellement le questionnement sur l'origine et la nature des ressources qui permettent aux forces d'exister. De Jouvenel illustre notre propos, il aborde la dynamique des pouvoirs et de leurs ressources, par un coté radical du fait humain : la guerre (De Jouvenel, 1947, p. 15). Il utilise la métaphore de la « chambre des machines » analogue à celle goffmanienne des « coulisses). Il décode le mécanisme d'acceptation et de prolifération du pouvoir (De Jouvenel, 1947, p. 21). La problématique du pouvoir se résume en la mise en place d'un système accepté de détournement et redistribution des richesses (De Jouvenel, 1947, p. 145). Considérer la communication comme un effet d'une recherche continuelle de ressources, s'inscrit dans le paradigme de la complexité par son principe hologrammatique temporel et spatial. Il inverse le processus de recherche du sens par un changement de cadrage temporel et spatial en observant la dynamique de prolifération et de disparition des empires au cours des siècles (De Jouvenel, 1947, p. 147). Des observations de ce cadrage émerge une forme cyclique du pouvoir : féodalité, aristocratie, bourgeoisie, état, féodalité,... particulièrement décelable pour les empires égyptien et romain. Cette approche réflexive temporelle n'est pas sans intérêt pour une étude des communications, dont l'actualisation du présent dans le cycle justifie les croyances actives et les faits induits (De Jouvenel, 1947, p. 210).Implicitement cela revient à dire que nous sommes prisonniers de cette forme cyclique. Le système des valeurs est certainement bousculé par un tel constat. Un moment contemporain de ce cycle est décrit par Zinoviev : l'état et son corollaire bureaucratique. Ces dernières indications sembleraient indiquer que l'humanité est la marionnette de ses propres instincts, incapable qu'elle est de percevoir et encore moins de s'extraire d'une logique de primeité des jeux de pouvoir des entités avides des forces de travail humaines (De Jouvenel, 1947, p. 213). La théorie des catastrophes rend compte des changements d'équilibres sociétaux proposée par De Jouvenel, et nous incite à croire que le changement politique

est occasionné par une carence des ressources énergétiques d'un ou des trois types : pénurie de croyances et des règles associées, pénurie matérielle, pénurie de satisfactions des instincts et de consommation d'émotions (De Jouvenel, 1947, p. 264). Mais ceci ne serait que les signes d'une force régulatrice perceptible par ses effets oscillatoires masqués par des moments chaotiques menant à un nouvel équilibre. L'oscillation étant engendrée par l'asservissement du système de régulation à l'objet qu'il doit contrôler. Il est difficile d'imaginer qu'une oscillation saccadée soit le fruit d'un mécanisme stable de régulation. Un des aspects stable des lois de régulation est l'émergence d'un contre pouvoir au cours de la croissance d'un pouvoir. Il se caractérise essentiellement par un changement de croyance, c'est à dire une interprétation différente des faits (De Jouvenel, 1947, p. 346, 380). L'aspect qualitatif du constructionnisme social invalide l'analyse économique à court terme. Les valeurs strictement quantifiables du jeu économique reposent sur la qualité des croyances qui dictent l'action de l'homme concret. La réalité de second ordre de l'économiste est aveugle aux mécanismes de l'adaptation qualitative (De Jouvenel, 1947, p. 444).

En conclusion, pour l'auteur, les signes qui informent de la négligence par le pouvoir de la transmission et du maintient des valeurs de stabilité sociale au profit de la sensation et de l'immédiateté, sont les signes de l'avènement imminent d'une tyrannie (De Jouvenel, 1947, p. 452).

Nous vérifions l'idée générale que les faits permettent d'inférer les lois dont ils sont les manifestations, et ainsi accéder à l'argumentation prédictive des faits du futur. Un état totalitaire ne peut alors être dissocié des mécanismes de son avènement, et il est la manifestation d'une régulation d'ordre supérieur.

Nous abordons un moment crucial, car il s'agit de montrer l'artificialité de la construction du sens, en d'autres termes l'artificialité des processus sémiosiques. En effet il suffit de changer le contexte pour que tout l'échafaudage s'effondre au profit d'un autre, ou qu'un ensemble d'informations jusque là éparpillées prennent sens. Nous considérons que le contexte, ou champ d'interprétants, joue le rôle de régulateur comme une artificialité symbolique d'un niveau supérieur. Considérons le théâtre social non pas avec le cadrage de Goffman mais avec celui de Zinoviev filtré par les niveaux systémiques et observons la dialogique de la page d'introduction de l'œuvre. La collision des contextes et des valeurs associées, est symptomatique : le premier celui de l'agriculteur et de l'ouvrier « Communauté où l'on cultive de hautes exigences morales... » (Zinoviev, 1990, p. I) et le second celui du système bureaucratique tel que le décrit l'auteur « inégalité fondée sur les positions hiérarchiques et non sur le mérite, le mensonge généralisé... ». La

dialogique est dissipée par un éclairage écologico-systémique. Au niveau 1 la morale n'est pas en contradiction avec la contrainte de survie des entités ; mensonge, égoïsme sont des valeurs proscrites et l'entraide est vitale. D'autant plus qu'il est impossible de tricher avec la nature ou avec les lois physiques. Dès le niveau 2 les entités consomment la plus value produite par les entités du niveau 1, obligatoirement les valeurs sont différentes, car il s'agit de mystifier les entités productrices du niveau inférieur, et de monter dans la hiérarchie du niveau 2 par tous les moyens. Ici, nous avons bien en place la théorie de l'intentionnalité goffmanienne et la théorie de l'arrivisme de Zinoviev. Au niveau 3 l'activité des entités est l'art de cultiver les croyances pour que l'activité du premier niveau nourrisse l'ensemble du système. Nous avons mis en place le système producteur des lois sociales telles qu'elles sont décrites par Zinoviev. On peut généraliser ce système en trois niveaux : production, bureaucratie et politique. Chaque niveau possède sa propre éthique non miscible aux autres. La critique décapante de Zinoviev n'est pas réservée à la bureaucratie, elle s'étend à l'occident et aux entités qui le composent qu'il nomme « agrégats » (Zinoviev, 1999, p. 15). Il explicite la forme du jeu de déstabilisation et d'assimilation des entités entre elles (Zinoviev, 1999, p. 84). Ce principe d'exploitation semble correspondre à la prolifération de l'éthique 3 du schéma précédent et on peut considérer, comme l'auteur, que l'avènement des suprasociétés (Zinoviev, 1999, p. 37) est la condition nécessaire pour que l'occident se phagocyte lui-même. Il est alors envisageable que l'humanité soit aux prises d'un système naturel inexorable de régulation qui la dépasse, dont les conséquences communicationnelles seront difficilement lisibles en dehors de ce cadrage.

Les systèmes du niveau cybernétique sont le plus souvent invisibles, leur défaillance se traduit par des rétroactions positives spectaculaires. Dans le cadre de notre étude en communication on peut envisager un système de régulation constitué d'un amalgame trichotomique : régulation par les lois et/ou régulation par les faits et/ou régulation par les sensations. La boucle de rétroaction est issue du niveau des signes de l'évolution de la relation (SE) et va induire, par l'intermédiaire d'un système de régulation, une émission de signes perceptibles par les entités. Dans cette hypothèse l'attention du chercheur se focalise sur les signes produits par les systèmes de régulation. Un système de régulation agit à la source de l'échafaudage sémiotique, nous considérons que ce sont les signes métacommunicatifs du contexte qui jouent ce rôle :

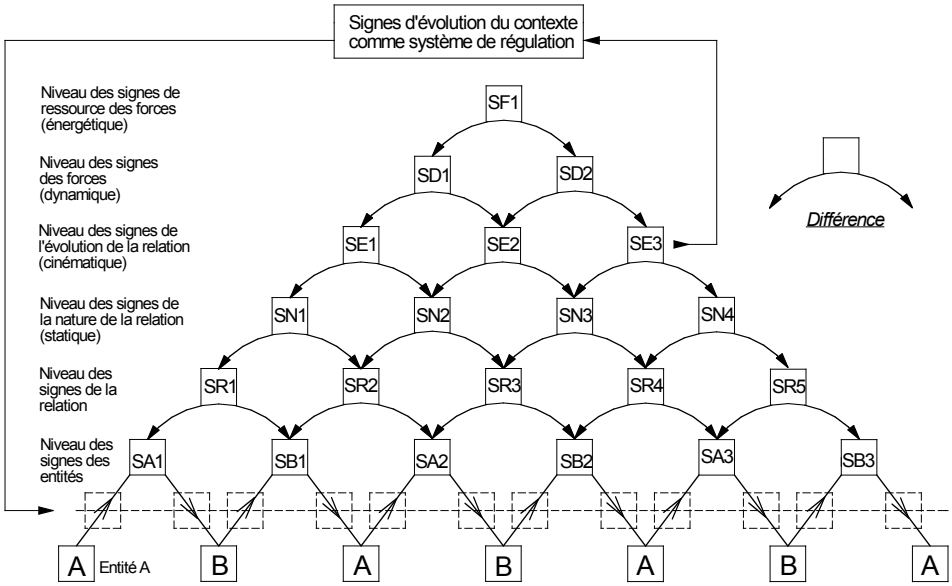


Figure 2 : Cybernétique des niveaux sémiotiques.

L'effet de la rétroaction intervient sur la modification et le codage/décodage des signes par l'évolution du contexte et ses conséquences sur les interprétations.

La conception manichéenne de bien et de mal s'efface au profit d'une vision des interactions en termes de système régulé. Ainsi peut se considérer le mécanisme victimaire girardien comme une bifurcation chaotique de la civilisation vers un attracteur singulier coupable de tous les maux (Meunier, 2003, p. 76).

Conclusion

> Abandonnons maintenant l'objet de la logique, et examinons une conception d'une importance particulière pour cette science, la notion de réalité…Ainsi, le réel peut se définir : ce dont les caractères ne dépendent pas de ce que quiconque peut penser qu'ils sont (Peirce, 2002, p. 254).

Une hiérarchie de systèmes écologiques enchâssés crée un monde fractal dans lequel il est très difficile de cerner son sujet, si ce n'est en explicitant ses frontières. La validité de la perception est alors amputée du niveau supérieur contenant en partie son explication. Toute problématique immerge le chercheur dans un espace illimité par les règles, les faits, les qualités du même niveau, et des niveaux supérieurs et inférieurs.

Généralement, les problématiques peuvent se résoudre par l'étude du voisinage immédiat avec l'aide d'une carte conceptuelle (Maxwell, 1999, p. 71). Dans ce dédale, le principe de base du chercheur est de déployer un fil d'Ariane pour justifier ses positions et limiter les réfutations. Il sera alors possible à toute personne de parcourir le même cheminement, de le prolonger ou de le falsifier.

Nous avons mis en relation les concepts de différence, de niveau, de phénoménologie, de communication systémique, de cybernétique et de sémiotique. Notre posture épistémologique exige la prise en compte de principes écologiques simples actifs à tous les niveaux. Ils se masquent sous différentes formes (écologie de l'esprit, écologie sociale, écologie de la nature). Le modèle récursif présenté, matérialise un échafaudage sémiotique instable, dont la cohésion est assurée par des systèmes de régulations. Implicitement émerge la question préalable à la problématique qui est de savoir si l'on peut se satisfaire d'une myriade d'approches qui se recouvrent en parties pour constituer un paradigme. Dans d'autres systèmes dynamiques complexes, même s'il est très difficile d'écrire ou d'expliquer le fonctionnement global du système, un processus globalisant existe cependant et l'expert en connaît tous les aspects et leurs relations. On peut en déduire que si la conception et la compréhension de cette dynamique demeurent incommunicables, les éléments dont elles émergent le sont. Nous avons tenté, dans une approche phénoménologique (Morin, 1986, p. 93), accessible par ses signes, de consolider ce mécanisme d'émergence globale.

Références

Bateson, G. (1997a). *Vers une écologie de l'esprit 1*. Paris : Seuil.

Bateson, G. (1997b). *Vers une écologie de l'esprit 2*. Paris: Seuil.

Bateson, G. et Bateson, M. C. (1989a). *La peur des anges*. Paris : Seuil. 1989.

Bateson, G et Ruech, J (1988). *Communication et société*. Paris : Seuil.

Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée*. Paris : Seuil.

Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris : Hachette.

De Jouvenel, B. (1947). *Du pouvoir, histoire naturelle de sa croissance.* Genève : Les éditions du cheval ailé.

Eco, U. *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset. 1992.

Goffman, E. *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les éd. de minuit. 1991

Lafontaine, C. (2004). *L'empire cybernétique, des machines à penser à la pensée machine*. Paris : Seuil.

Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique, les relations humaines*. Paris : PUF.

Marty, R (1990). *L'algèbre des signes*. Amsterdam: John Benjamins.

Maxwell, A. J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative.* Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

Meunier, J.P. et Peraya, D. (1993). *Introduction aux théories de la communication.* Bruxelles : DE BOECK.

Meunier, J.P. (2003). *Approches systémiques de la communication*. Bruxelles : DE BOECK.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : ESF

Morin, E. (1986). *La méthode : 3. La connaissance de la connaissance.* Paris : Seuil.

Mucchielli, A. et Noy, C. (2005). *Étude des communications : Approches constructivistes.* Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. (2004a). *Étude des communications : Approche par la modélisation des relations.* Paris : Armand Colin.

Mucchiellli, A. (Sous la direction de) (2004). *La place du constructivisme pour l'étude des communications*. Actes du colloque de Béziers avril 2003. Montpellier : Publications Montpellier 3.

Mucchielli, A. (1999). *Approche systémique et communicationnelle des organisations*. Paris : Armand Colin.

Pauze, R. (1996). *Gregory Bateson, itinéraire d'un chercheur*. Paris : Eres.

Peirce, C. S. (2002). *Pragmatisme et pragmaticisme*. Paris : les éditions du Cerf.

Peirce, C. S. (1992). *A la recherche d'une méthode*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.

Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen*. Paris : Seuil.

Watzlawick, P (sous la direction de) (1988a). *L'invention de la réalité*. Paris : Seuil.

Watzlawick, P et Helmick B., J. et D. Jackson (1972) *Une logique de la communication.* Paris : Seuil.

Winkin, Y. (1988) (Sous le direction de). *Bateson : premier état d'un héritage*. Paris : Seuil.

Zinoviev, A. (1990). *Les hauteurs béantes ; l'avenir radieux ; notes d'un veilleur de nuit*. Paris : ROBERT LAFFONT

Zinoviev, A. (1999). *La grande rupture.* Lausanne : Éditions l'Age d'Homme.

Gilles Arnaud *est docteur en sciences de l'Information et Communication et chercheur au CERIC (Montpellier et Béziers). Il est professeur et enseigne depuis trente années en collège. Son intérêt de recherche porte sur la formalisation des communications et des émergences de sens, par les formes conjuguées de la sémiotique peircienne et de la communication systémique.*

L'objet d'expérience intègre la sémantique communicationnelle en tant qu'émanation de croyances. La méthodologie de recherche utilisée assume originellement une orientation systémique, créant sa propre catégorisation hiérarchique. Le constructivisme radical et la cybernétique de second ordre, insistent sur la relation entre la recherche, les méthodes et le chercheur, en limitant strictement les résultats obtenus aux capacités des outils utilisés.

De l'incommunicable à l'intransmissible : la gestion du silence dans l'entretien de recherche

Valérie Haas, Ph. D.
Université Lumière Lyon 2

Résumé
En sciences sociales, quand on aborde des thèmes qui impliquent intimement la personne, il arrive parfois que l'on touche à des questions sensibles pour l'individu. Le problème réside alors autant dans la difficulté à amener les individus à s'exprimer, à passer outre les tabous qui s'imposent, que dans celle de l'interprétation des silences et des moments de gêne. Nous tenterons de montrer quelles difficultés s'imposent au chercheur dans sa relation à l'autre et dans sa gestion de l'incommunicable ou de l'intransmissible, tant du point de vue du recueil des données que de leur traitement. La possibilité d'un entrecroisement méthodologique, aboutissant à une sorte de triangulation complexe des données permet éventuellement de sortir de cette impasse. L'objectif de cet article sera de montrer la pertinence du concept de triangulation dans les méthodologies qualitatives que cela soit comme variation méthodologique mais aussi comme postulat épistémologique.
Mots clés
ENTRETIEN DE RECHERCHE, SILENCE, INCOMMUNICABLE, INTRANSMISSIBLE, TRIANGULATION MÉTHODOLOGIQUE.

De l'incommunicable à l'intransmissible : la gestion du silence dans l'entretien de recherche

Quelle est celle ou celui d'entre nous qui n'a pas eu au cours de sa formation universitaire ou d'une recherche qualitative de terrain l'occasion de se confronter aux silences des personnes interrogées ? Plus spécifiquement, qu'avons-nous fait de ces silences, quelle place ont-ils pris dans notre analyse, dans notre interprétation, dans notre manière de considérer l'objet étudié ? En avons-nous fait ou dit quelque chose ? Ce silence a-t-il été interprété ou bien plutôt mis de côté et considéré comme un lieu commun dans nos recherches en sciences sociales ? Nous tenterons de revenir, dans le cadre de cet article, sur ces différents aspects en évoquant la place du silence dans l'entretien de recherche et plus spécifiquement la manière dont il est appréhendé dans nos manuels, puis après un passage vers le regard ternaire proposé par Moscovici,

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

nous évoquerons en quoi la triangulation méthodologique permet de pouvoir intégrer le silence comme une donnée à part entière des études de terrain.

Du passé faisons table rase : silence et secret à Vichy

Il y a quelques années de cela, dans le cadre de notre thèse, nous avons réalisé une étude monographique dans la ville de Vichy (Haas, 2002a, 2002b, 2004) afin d'étudier la trace, interprétée comme blessure identitaire par les Vichyssois, de l'installation du gouvernement de Pétain, pendant la Seconde Guerre mondiale. Cette recherche (dont nous ne développerons pas ici les résultats mais bien plutôt les difficultés qui ont surgies en cours d'étude) s'est rapidement avérée délicate à entreprendre, notamment au moment de notre arrivée sur le terrain. Très vite, des problèmes sont apparus au cours d'interaction avec les habitants quand une sorte de tabou se posait, toutes générations confondues, au moment où nous abordions dans l'entretien, la période de l'installation à Vichy du Gouvernement de Pétain. Ainsi, presque dès le début de notre enquête, nous nous sommes questionnée sur ce que pouvait signifier ce silence ou plutôt comment interpréter cette gêne dans les entretiens, ces réticences à parler, qui pouvaient parfois prendre les formes d'un secret. En effet, certains habitants préféraient « jeter le voile » considérant que « cette période était oubliée », une manière de faire table rase du passé.

Ainsi, découvrant cette réticence récurrente au moment des entretiens avec la population vichyssoise, nous avons été frappée de voir à quel point ce silence touchait toutes les générations d'habitants. Le refus de parole, les arrêts fréquents du magnétophone durant l'entretien, la remise en cause de « ce que nous allions faire avec ces données », semblaient, à mesure de notre imprégnation du terrain, être spécifiques à une catégorie de la population interviewée : les Vichyssois d'origine. Ces derniers « voulaient se taire », « devaient faire silence » car ils portaient en eux depuis plusieurs générations le stigmate de lieu, les traces de cette histoire honteuse.

La volonté d'oublier s'exerçait comme un refus de parole comme en témoigne cet extrait d'entretien mené avec un sujet, Vichyssois d'origine, de soixante et onze ans :

> Interviewé : Avant la dernière guerre il y avait encore à Vichy une ambiance tout à fait exceptionnelle, une ambiance de luxe, de plein emploi, c'était une ville très florissante et qu'on nous raconte pas qu'on a dû sa chute à l'Etat français, c'est pas vrai du tout ça, c'est une plaisanterie, c'est loin, c'est oublié. Et si je vous posais des questions sur le Vichy de quarante à quarante quatre, vous ne me répondriez pas et vous auriez raison.

L'interviewé refuse ici toute possibilité de dialogue sur la guerre, implicitement il pose un interdit dans l'interaction : celui non seulement de ne pas vouloir en parler, mais aussi de nous demander implicitement de ne pas le questionner à ce propos.

Ces habitants représentaient donc dans nos échanges l'histoire et l'identité vichyssoise ou pensaient la représenter (Haas, 2002b). Notre présence comme témoin de leur discours dans l'entretien, les enregistrements, n'ont fait que rendre plus saillantes des questions qui s'avèrent essentielles lors de la passation d'entretiens, comme celle de la *normativité* (ce que l'on a le droit de dire ou pas devant l'autre, l'interviewer), celle de la *confiance* (qui est ou non attribuée au chercheur) ou encore de l'*ouverture de soi* face à un objet extrêmement sensible à cette époque.

En effet, notre recherche débute en 1994 mais c'est en fait à partir des années 90 que la période de Vichy va occuper en France une place démesurée et prendre, comme l'écrit Rousso, des allures de syndrome (1997, 1990). Vichy est partout, perpétuellement rappelé à notre souvenir. Conan et Rousso (1994) dans un ouvrage polémique considèrent que « *Vichy est un passé qui ne passe pas* ». Pas une semaine où l'actualité n'éclaire un nouveau visage de cette France au passé douteux ou douloureux : les affaires, les patrons, les juges, les femmes, le sport, la musique, voire le mobilier sous Vichy. La ville de part le caractère polysémique du terme est de ce fait, perpétuellement ramenée sous les feux de l'actualité et symbolisée comme le symbole de cette période trouble de notre histoire.

Ainsi, (et nous aurions pu prendre de multiples exemples issus du terrain car Vichy n'est pas un cas à part) certains de nos objets d'étude, saisis sous tous leurs aspects, révèlent parfois à travers la parole du sujet, des tensions, des sensibilités, des conflits latents que le chercheur aura pour tâche de mettre à jour, de révéler, d'expliquer tout en tentant de ne pas modifier, transformer ce qu'il est en train d'étudier. Dans ce sens, le recueil de l'information verbale par entretien constitue, une démarche nécessaire et riche mais délicate et souvent sujette au contexte dans lequel elle se produit et aux interactions sous-jacentes avec les sujets. Le but du recueil verbal sera alors d'appréhender ce que les sujets nous disent mais aussi ce qu'ils taisent, ce qu'ils cherchent à mettre de côté, à effacer voire à dissimuler et surtout tenter d'en comprendre les raisons.

En outre, dans le cadre de nos enseignements, une bonne partie de l'apprentissage de la pratique d'entretien réside dans cette forme de « *gestion du silence* » que nous nous devons de transmettre aux étudiants. Apprendre la technique d'entretien c'est donc aussi savoir « *apprivoiser* » cet instant, ce

moment tant redouté, qui est en fait une respiration nécessaire dans l'interaction et constitue parfois le squelette, la matière première sur laquelle le chercheur basera une part essentielle de son interprétation par la suite. Ainsi, dans le cadre de la retranscription des entretiens, les étudiants apprennent à noter les silences avec leur durée, matière essentielle à l'analyse de contenu qui suivra.

Les sciences sociales et le silence

Que dit la littérature des sciences sociales à ce propos et quelle place est donnée dans ce cadre à la relation interviewer/interviewé(e) ? Ce silence qui se noue, se crée dans l'entretien est envisagé de manière très disparate dans les ouvrages consacrés aux méthodes d'enquête. Interviewers et interviewés y sont étudiés toujours alternativement, mais jamais conjointement.

Ainsi, pour la psychologie sociale, (notre discipline de référence) du côté de l'interviewé(e), le silence est perçu d'une part comme « *un mécanisme de défense* », offrant une interprétation très clinique de la situation (Pinto & Grawitz, 1964 ; MacAdams, 1998) ou au contraire, à l'opposé, comme un trouble du langage apparenté au *débit verbal, aux hésitations, aux pauses ou tremblements de la voix…* (Nils & Rimé, 2003, p. 169)

Paradoxalement, le silence de l'interviewer est envisagé d'une tout autre manière. Blanchet par exemple, offre dans plusieurs de ses ouvrages et articles (1982, 1983, 1985, 1991, 1992) des résultats de travaux où il étudie les effets de différents types d'intervention de l'interviewer sur le contenu et la forme du discours de l'interviewé. Dans le cadre de ce type d'expérimentation, l'auteur évoque par exemple la technique du *stress interview* qui vise à repérer l'effet des silences amplifiés artificiellement de l'interviewer « *non directif* » sur l'interviewé (Blanchet, 1985, p. 65). Ici, les effets du silence sont apparentés à une forme de prise de pouvoir sur l'enquêté(e), une volonté de domination largement relayée par une vision dissymétrique de l'entretien, où l'interviewer a toujours le dessus.

La majorité de ces études, laisse entrevoir qu'en réalité, il est toujours question de l'interviewé à travers ces axes d'analyse. Ainsi, on étudie, soit les effets du silence de l'interviewer *sur* l'interviewé : soit, les causes ou raisons du silence *de* l'interviewé. Il n'est jamais fait mention, ni de l'interaction qui se joue dans le cadre de l'entretien entre les deux protagonistes, ni même des effets et implications de ce silence sur le chercheur lui-même. Cette grille de lecture offre une vision binaire de l'interaction interviewer-interviewé(e), à sens unique.

Parallèlement, dans les sciences sociales, une bonne partie de la littérature (qui reste cela dit encore mineure à ce propos) est consacrée à la

question des non-réponses considérée comme « *une part de silence en soi* » imposée au chercheur : silence sur les questions posées et de fait, silence sur les données. Cet aspect est développé de manière relativement indifférenciée selon les techniques utilisées : que l'on parle du questionnaire ou de l'entretien proprement dit, les « *non réponses* » sont plus ou moins appréhendées de la même manière.

Déjà en 1982, De Singly faisait le point à ce propos dans un article très complet consacré à la « *gestion sociale des silences* ». Le silence est clairement associé à la « *non-réponse* », puisque seule, cette modalité est étudiée sur l'ensemble de l'article, malgré un titre clairement évocateur. Ces « *sortes de silence* » sont souvent apparentées à une « *anomalie* » intrinsèque au questionnaire ou encore à une sorte d'incompétence du sujet sur certaines thématiques ; empêchant de fait le chercheur de pouvoir en dire plus sur ses données. De Singly explique que l'on peut aussi analyser ces non-réponses comme une forme de « *silence volontaire* » qui traduirait *« l'intériorisation d'une domination sociale qui chasse du terrain politique les femmes davantage que les hommes, les ouvriers davantage que les cadres supérieurs, les personnes d'un niveau scolaire primaire davantage que les personnes d'un niveau scolaire secondaire ou universitaire* » (op. cit., p. 38). Ce type d'interprétation est récurrent en sociologie et les études ne manquent pas à ce propos. Mais pour l'auteur, il faut aussi pouvoir dépasser cette question de la domination car l'on peut aussi bien « *se taire non pas parce que l'on ne sait pas ou qu'on croit ne pas savoir mais parce que l'on ne veut pas dire* » (op. cit., p. 38). Certains silences pourraient donc venir révéler une résistance à la publication de pensées, de comportements, de savoirs privés qui doivent le rester. Les psychologues sociaux utilisent d'ailleurs des axes d'analyses assez similaires à ceux de la sociologie (voir Bauer & Joffe, 1996).

Ainsi, dans ces travaux, il est fait très peu cas de l'interviewer qui n'apparaît jamais comme la raison du silence en soi, l'objet d'étude encore moins. Chaque pièce du puzzle de l'entretien semble totalement indépendante des autres.

La relation à l'autre dans l'entretien

Pourtant, on pourrait d'emblée penser que la présence (physique, imaginaire, symbolique) de l'interviewer, celle de son magnétophone toujours « *planté là comme un témoin de ce qui se dit* » ou l'enregistrement des réponses du sujet ne sont absolument pas anodines *dans* et *pour* l'interaction. Nous pouvons aussi pointer du doigt le fait que dans l'entretien, l'interviewé sait aussi parfaitement que les données qu'il fournit sont amenées à être publiques bien que l'on tente de lui prouver le contraire (en lui ayant pourtant expliqué par

avance le principe de la confidentialité et de l'anonymat !). Toutes ces raisons au moins, peuvent nous amener à penser que l'interviewé(e) peut -à certains moments de l'entretien- préférer faire silence, se taire, au regard du monde extérieur, symbolisé ici par le chercheur.

Pour étayer cette place du chercheur dans la relation à l'autre ainsi créée dans l'entretien, nous avons avec Estelle Masson utilisé le schéma ternaire de Moscovici (1984), regard qu'il propose pour analyser la spécificité de la psychologie sociale (Cf. Figure 1, ci-dessous). Pour ce chercheur, le regard psychosocial existe. Il se traduit par une lecture ternaire des faits et des relations. Sa particularité est de substituer à la relation à deux termes du sujet et de l'objet, héritée de la philosophie classique, une relation à trois termes : Sujet individuel –sujet social- Objet. Ou, pour s'exprimer différemment, Ego, Alter, Objet. Ce qui présuppose d'après Moscovici, une médiation constante entre ces trois pôles (Moscovici, op.cit., p. 9).

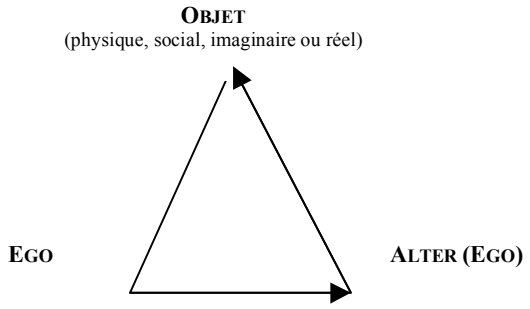


Figure 1 : Le regard psychosocial (Moscovici, 1984).

Si nous projetons ce schéma sur la relation d'entretien (Cf. Figure 2) nous pouvons nous demander quel type d'autre incarne l'interviewer pour le sujet, quel sorte d'Alter constitue le chercheur pour l'interviewé ? Dans la représentation que s'en fait le sujet, le chercheur est-il un *alter strict* (par exemple à Vichy est-il perçu comme un historien ou un expert qui connaîtrait parfaitement l'histoire de la période et de la ville ?), ou comme un *alter ego* (par exemple perçu comme un habitant comme l'interviewé ?). Ou bien, n'est-il qu'une sorte de médiateur entre le sujet et les autres, une sorte de colporteur d'un témoignage singulier qui dès lors qu'il a été recueilli aurait pour vocation à devenir public ? En d'autres termes, à qui s'adresse le sujet durant un entretien, pour qui construit-il son discours, pour qui fait-il silence, pourquoi fait-il silence ? (à ce propos voir Haas & Masson, 2006).

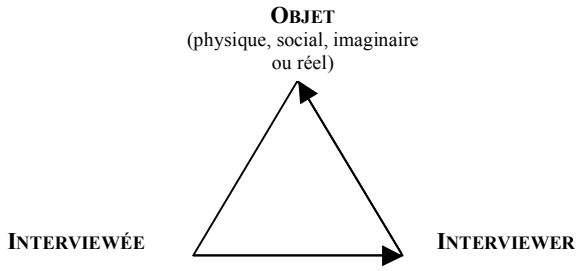


Figure 2 : La relation à l'autre dans l'entretien (Haas & Masson, 2006)

Rejoignant nos propos, Le Breton (1997) consacrant un ouvrage entier à la thématique du silence, fait une distinction pour le moins éclairante entre les verbes *sigân* et *siôpan*. En effet, l'étymologie de la langue grecque révèle que l'on peut distinguer *sigân* (être en silence), verbe qui renverrait à la possibilité pour un individu « d'être silencieux ». On peut penser par exemple au fait de « reprendre son souffle », de « réfléchir », qui sont des formes de respiration inhérente à la situation d'échange, que l'on pourrait apparenter à un comportement non verbal. Alors que le verbe *siôpân* (se taire) serait un acte volontaire et adressé à l'autre qui viendrait donc marquer une réticence à livrer quelque chose que le chercheur ne doit pas savoir sur l'objet, en partie pour la place qu'il prend dans l'interaction, où il serait apparenté dans ces cas précis à un « alter strict », un autre extérieur.

Ce type spécifique de « silence choisi » est bien sûr à distinguer de l'impossibilité de dire, de l'indicible ou de l'intransmissible caractéristique lui aussi de certaines situations d'entretien. On pourrait penser par exemple à des entretiens menés avec des rescapés des camps de la mort, des rescapés de génocides par exemple qui sont particulièrement difficiles à mener, tant le fait de parler sur l'événement pose la douloureuse question de « mettre en mots » cet événement traumatique. Ainsi, « *je ne peux pas vous dire* » qui témoignerait d'une impossibilité de parole adressée au chercheur, de l'intransmissible est à distinguer de « *je ne veux pas vous dire* », pour le cas qui nous occupe dans ce présent article, qui se rapprocherait davantage de l'incommunicable.

Ainsi, ce que nous pourrions nommer « silence-sensible » dans les entretiens pourrait être caractérisé par ce qui est tu volontairement par le sujet au cours de l'interaction. Se taire, serait donc une forme de silence adressé au

chercheur face à un objet qui semble problématique dans l'*ici et maintenant* de la relation. Silence que le chercheur aura pour tâche de déchiffrer, d'interpréter pour rendre à l'objet d'étude tout son sens.

La triangulation méthodologique comme manière d'interpréter les silences *dans* et *de* l'entretien

Enfin, quelle peut être la richesse de ces silences dans une étude de terrain ? En quoi sont-ils bien souvent révélateurs d'un savoir particulier sur l'objet qu'il nous faut appréhender ?

La triangulation méthodologique peut être perçue comme une forme de posture du chercheur sur le terrain. C'est Denzin qui le premier, introduit cette idée dans les études qualitatives comme « combinaison des méthodologies dans l'étude d'un même phénomène » (1978, p. 291). Celle-ci est conçue essentiellement comme une stratégie de validation où une hypothèse est confrontée à plusieurs procédures empiriques ou/et de résultats. Plus tard, Flick (1992) s'interrogeant sur la possibilité d'appliquer les critères de validité des méthodes expérimentales aux méthodes qualitatives préfère introduire le critère de triangulation. Actuellement, les sciences sociales l'envisagent davantage comme la possibilité d'un entrecroisement méthodologique, aboutissant à une sorte de triangulation complexe :

> La triangulation complexe entend faire varier les informations en fonction du problème traité. Elle veut croiser des points de vue dont elle pense que la différence fait sens. Il ne s'agit donc plus de « recouper » ou de « vérifier » des informations pour arriver à une « version véridique », mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives (De Sardan, 1995, p. 93).

Ainsi, à Vichy à mesure de la mise en lumière de ces difficultés méthodologiques dans les entretiens et à la manière de la *grounded theory* dans une sorte de va-et-vient entre les problèmes posés sur le terrain et nos axes théoriques, nous avons choisi de créer un outil qui nous permettrait d'aborder l'identité et le passé de la ville, sans avoir directement à affronter le silence de nos sujets. Il fallait le dépasser, (auquel cas la recherche aurait été vide de sens et l'étude était mise en péril), afin de pouvoir « *faire parler* » nos données. Ce refus de parole n'était pas un vide, un creux, un espace dénué de sens dans l'entretien, mais constituait au contraire le cœur même de l'étude.

Nous avons opté pour un nouveau choix méthodologique qui consistait à proposer notamment aux habitants un panel de photographies. Nous leur demandions alors, de se prononcer sur une série de photos de monuments liés à l'histoire de leur ville, sans pour autant devoir s'en justifier uniquement lors d'une interaction verbale. Cela nous a permis de recueillir une somme de données concernant la connaissance et les valeurs qu'ils accordaient à certains lieux de mémoire. Ainsi, sur les monuments symbolisant l'installation du Maréchal Pétain à Vichy, ils pouvaient alors projeter à leur guise leurs connaissances, leurs attraits ou rejets sans pour autant avoir le sentiment de s'impliquer personnellement. Les mots (maux ?) sur la ville et son histoire étaient parlés, évoqués, racontés sans la moindre difficulté et *l'alter strict* que nous représentions n'était plus un danger en soi pour leur identité de Vichyssois. Parallèlement, la mise en place d'une observation participante dans la cité ainsi que des cartes cognitives ont permis de cerner dans le moindre détails la particularité de cette mémoire collective douloureuse (Haas, 2004).

Ainsi, *ce silence-sensible* dans nos entretiens, ce silence récurrent, ce silence emplit de tensions avait non seulement été un détonateur, une prise de conscience réelle quant à notre objet d'étude mais il venait aussi constituer une donnée à part entière dans notre recherche que nous allions pouvoir lire, valider au regard d'autres techniques de recherche offrant alors un regard plus complexe sur notre objet.

C'est donc en replaçant le chercheur dans la relation qui se crée dans l'*ici et maintenant* de l'entretien et en prenant le silence comme une donnée à part entière de sa recherche, combiné à d'autres outils méthodologiques que les chercheurs des sciences du social affineront leur regard sur l'objet d'étude, en découvriront plusieurs facettes et en donneront une interprétation plus fine, plus en adéquation avec la réalité vécue sur le terrain.

Références

Bauer, M. & Joffe, H. (1996). Meanings of self-attributed ignorance : an introduction to the symposium. Dans Symposium on « self-attributed ignorance ». *Social science, Information sur les sciences sociales*. 35, *1*, mars, 5-13.

Blanchet, A. (1982). L'entretien, à l'interface du psychologique et du social. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXVI, *360*, 565-570.

Blanchet, A. (1983). Epistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif. Ses éventuelles distorsions dans le champ des Sciences humaines, *Bulletin de psychologie*, Tome XXXVI, *358*, 197-194.

Blanchet, A., et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.

Blanchet, A. (1991) (1997). *Dire et faire dire. L'entretien.* Paris : Armand Colin.

Blanchet, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan université.

Conan, E. & Rousso, H. (1994). *Vichy un passé qui ne passe pas. Pour une histoire du XXème siècle*. Paris : Fayard.

De Sardan, O. (1995). La politique de terrain. *Enquête*, I, 71-109.

De Singly, F. (1982). La gestion sociale des silences. *Consommation, Revue de socio-économie*, *4*, 37-63.

Denzin, N., (1970)(1978). *The research act.* Chicago : Aldine.

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? *Journal for the theory of social behavior*, 22, *2*, juin, 175-197.

Haas, V. (2002a). Approche psychosociale d'une reconstruction historique. Le cas vichyssois. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 53, 32-45.

Haas, V. (2002b). La face cachée d'une ville. Dans T. Ferenczi (Ed.), *Devoir de mémoire, droit à l'oubli ?* (pp. 59-71). Paris : Editions Complexe,.

Haas, V. (2004). Les cartes cognitives : un outil pour étudier la ville sous ses dimensions socio-historiques et affectives. *Bulletin de Psychologie*, nov-déc, *474*, 621-633.

Haas, V. & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 71, 77-88.*

Le Breton, D. (1997). *Du silence*. Paris : Métailié.

MacAdams, D. P. (1998). The Role of defense in the Life Story. *Journal of personnality*, 66, *6*, décembre, 1125-1146.

Moscovici, S. (1984). Introduction, le domaine de la psychologie sociale. Dans S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 5-20). Paris : Presses universitaires de France.

Nils, F. et Rimé, B. (2003). L'interview. Dans S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 165-186). Paris : Presses universitaires de France.

Pinto, R. & Grawitz, M. (1964). *Méthodes des sciences sociales. Tome II.* Paris : Précis Dalloz.

Rousso, H. (1987, 1990). *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours.* Paris : Points.

Valérie Haas *est docteure en psychologie sociale de l'École des hautes études en sciences sociales (Paris) et actuellement maître de conférences à l'Institut de Psychologie de l'Université Lumière Lyon 2, en France. Ses intérêts de recherche et publications portent sur la pensée sociale sous l'angle de la mémoire collective et historique, les phénomènes de transmission et de commémoration. Elle est notamment*

l'auteure d'un ouvrage publié aux Presses Universitaires de Rennes en 2006 : « Les savoirs du quotidien : Transmissions, Appropriations, Représentations ». Depuis plusieurs années, elle enseigne la technique d'entretien et les méthodologies qualitatives à ses étudiant-e-s.

L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels

Philippe Wanlin, chercheur et doctorant en sciences de l'éducation
Université du Luxembourg

Résumé
Cette communication est subdivisée en trois parties qui poursuivent chacune plusieurs objectifs. D'une part, elle propose d'examiner la place de l'analyse de contenu dans le traitement « manuel » de données d'entretiens. D'autre part, elle tente de comparer l'utilisation de deux logiciels différents d'analyse de données textuelles : NVivo7 (QSR) et Lexica (Le Sphinx) avec l'ambition de faire le point sur leurs possibles atouts et désavantages respectifs ou leur complémentarité. Enfin, elle se veut, non seulement, une occasion pour s'attarder sur les forces et faiblesses respectives de l'utilisation de logiciels ou du traitement « manuel », mais aussi, une opportunité pour discuter des apports potentiels de l'utilisation combinée de ces deux démarches. Les données d'interviews sont issues d'une analyse évaluative d'un type de formation dispensé au Grand-duché du Luxembourg : l'apprentissage pour adultes.
Mots-clés
ENTRETIEN, ANALYSE DE CONTENU, TRAITEMENT DE DONNÉES D'ENTRETIENS, LOGICIELS D'ANALYSE DE CONTENU, LOGICIELS D'ANALYSE DE DONNÉES QUALITATIVES, ANALYSE DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT

Introduction

L'introduction de cet article est scindée en trois parties. La première s'attarde sur l'étude évaluative qui a été commanditée par les gestionnaires de l'apprentissage pour adultes afin d'en évaluer la mise en œuvre. La deuxième présente cette mesure telle qu'organisée au Grand-duché du Luxembourg. Enfin, la troisième partie présente les ambitions et les questionnements de la présente micro-recherche enchâssée dans cette étude évaluative plus globale.

Évaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes

En 2000, 227 personnes ont posé leur candidature pour intégrer l'apprentissage pour adultes. Les responsables croyaient avoir atteint pour l'année scolaire 2003/2004 avec 746 demandes un point culminant. Or, il faut constater qu'en 2004/2005 ce chiffre a encore progressé puisque leur nombre s'élevait à 852.

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

De plus, le nombre de personnes qui concluent un contrat d'apprentissage évolue également. Néanmoins, le taux de ceux qui trouvent une entreprise d'apprentissage oscille toujours autour de 40%. Ces éléments font émerger bon nombre de questions auprès des responsables quant aux modifications à apporter à ce dispositif. C'est pourquoi, les instances politiques ont décidé de se pencher le temps d'une étude biannuelle sur le dispositif afin de lever le voile sur son fonctionnement (Wanlin & Houssemand, 2006a, 2006b, 2006c).

Ainsi, cette étude tente d'analyser certains éléments de la mise en œuvre du règlement grand-ducal qui régit l'apprentissage pour adultesi, et ceci, afin d'arriver à des conclusions qui permettront aux responsables de proposer des adaptations du dispositif.

En vue de servir ces objectifs, cette étude évaluative comporte deux versants distincts. Le versant quantitatif tente d'analyser le nombre d'individus intéressés par l'apprentissage pour adultes ainsi que leurs profils, les secteurs d'apprentissage pour lesquels on enregistre le plus d'intérêt,… Outre les variables sexe et secteur professionnel, différentes variables individuelles telles que l'âge, la nationalité, les historiques scolaire et professionnel, … sont investiguées (Wanlin & Houssemand, 2006a, 2006b). Le versant qualitatif, quant à lui, est destiné à appuyer les constats effectués grâce à l'étude quantitative. Globalement, il tente, non seulement, de dégager la perception que les différents acteurs intervenant dans le dispositif ont de la situation actuelle, mais aussi d'étayer les propositions d'aménagements du dispositif tel qu'il existe actuellement (Wanlin & Houssemand, 2006c). Les entretiens que nous analysons dans le cadre de cet article proviennent de ce versant qualitatif.

L'apprentissage pour adultes et sa problématique sous-jacente

Cet article s'insère donc dans l'évaluation qualitative et quantitative d'une mesure de qualification grand-ducale des non- ou peu- qualifiés oeuvrant en faveur de leur entrée et/ou maintien dans la vie professionnelle. Les paragraphes qui suivent présentent plus précisément cette mesure.

L'apprentissage pour adultes permet un accès aussi large que possible aux adultes à des formations sanctionnées par un diplôme professionnel officiel. Il est géré conjointement, d'un côté, par deux services différents de deux Ministères distincts dont l'un s'occupe des aspects scolaires et l'autre des aspects liés à l'inscription et à l'enregistrement des contrats d'apprentissage, et, de l'autre côté, par des responsables du Patronat et du Salariat qui encadrent le suivi des apprentissages.

Cette mesure s'adresse à des personnes âgées d'au moins 18 ans (***âge limite d'entrée dans le dispositif***) sorties du système scolaire depuis au moins

12 mois (***période de latence minimale***) et inscrites comme demandeurs d'emploi.

L'apprentissage pour adultes est un type de formation professionnelle dual, alliant une formation théorique et technique au sein d'une institution ou d'un centre de formation et une formation pratique auprès d'une entreprise sous la direction d'un patron formateur.

Il débouche sur des diplômes de maîtrise d'une profession technique dans les secteurs artisanal, commercial ou agricole. Trois niveaux de formation sont proposés aux adultes.

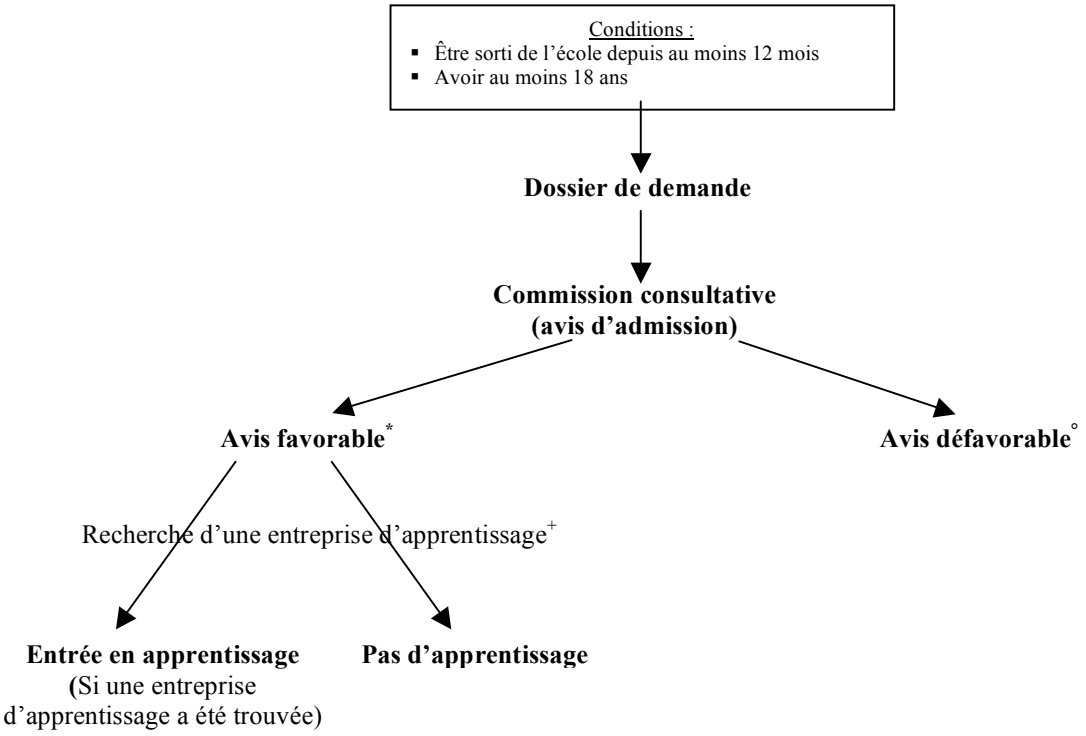
- le Certificat d'Aptitude Technique et Professionnelle qui comprend des cours théoriques et pratiques consistant, en général, à suivre de 1 à 3 années d'apprentissage en entreprise avec des cours concomitants dans une institution de formation allant de 8 à 16 heures par semaine.
- le Certificat de Capacité Manuelle qui comprend une formation pratique et des cours théoriques allégés d'accompagnement d'environ 8 heures dans un institut de formation pendant une durée de 1 à 3 ans. En somme, ce certificat correspond à la partie pratique du Certificat d'Aptitude Technique et Professionnelle.
- le Certificat d'Initiation Technique et Professionnelle qui comprend une formation pratique allégée chez un patron et des cours théoriques allégés étalés sur 1 ou 3 années.

Pour accéder à ce dispositif (voir Figure 1), l'adulte doit adresser une demande de candidature dans laquelle il émet son (ou ses) choix professionnel(s). Cette demande est ensuite évaluée par une Commission Consultative. Dans le cas où le candidat remplit les conditions d'accès (avoir au moins 18 ans et être sorti au moins depuis 12 mois révolus du système scolaire initial), la Commission Consultative donne communément un avis favorable. Une fois admis à l'entrée dans le dispositif, le candidat doit souscrire un contrat d'apprentissage auprès d'un patron ou d'une entreprise pouvant le former dans les aspects pratiques du métier. Pour avoir la possibilité d'apprendre, il doit trouver, lui-même, de manière proactive, un patron formateur. L'entrée effective en apprentissage dépend de ce « placement » auprès du professionnel.

Les buts finaux du dispositif de l'apprentissage pour adultes sont donc l'apprentissage d'un métier ou d'une profession, l'entrée dans la vie professionnelle et la possibilité de poursuivre des formations en vue de l'obtention du brevet de maîtriseii. L'apprentissage pour adultes est grosso modo un décalqué de l'apprentissage initial. La seule différence réside dans le fait que les apprentis initiaux obtiennent une indemnité d'apprentissage et que

les apprentis adultes obtiennent le salaire social minimum garanti. Cette différence qui peut sembler minime, peut être importante dans le chef des apprentis : le salaire social minimum est près de trois fois plus élevé que l'indemnité d'apprentissage.

À l'heure actuelle, certains des gestionnaires de la mesure estiment donc qu'une grande majorité des jeunes en apprentissage initial abandonne volontairement leur apprentissage initial vers 17 ans, pour le reprendre, un an plus tard, à 18 ans, sous le statut adulte pour bénéficier ainsi de la rémunération plus importante. Les personnes qui mentionnent cette problématique sous-jacente la généralisent et estiment qu'il est temps d'aménager les critères d'entrée (augmentation de l'âge limite et allongement du temps de latence) afin d'enrayer ce qu'ils estiment être des abus du système.



Légende :

* A noter que la commission consultative admet tout candidat qui remplit toutes les conditions formelles requises pour entrer dans le dispositif.

° Les avis défavorables ne se présentent que si le candidat ne remplit pas les conditions formelles d'admission. Il arrive parfois que la commission émette des avis mettant le dossier en suspens afin de laisser le temps au candidat de fournir les pièces manquantes à son dossier ou de clarifier certains éléments.

\+ Soulignons encore une fois l'importance de la démarche proactive de recherche d'un patron formateur sous-jacente au « placement » des candidats apprentis adultes.

Figure 1 Cheminement d'un candidat à l'apprentissage pour adultes

Ambitions et questionnements de l'article

L'étude, dont la méthodologie est présentée ici, s'inscrit dans un contexte politique de gestion économique et raisonnée du budget de l'État notamment par rapport à cette mesure sociale relativement onéreuse. Il est, entre autres, question d'en limiter les critères d'entrée afin de contrôler les abus qui pourraient en être faits. Dans ce contexte, il apparaissait important d'étudier ces critères d'entrée et les représentations de ses acteurs sociaux (gestionnaires ministériels, formateurs, apprentis et patrons d'entreprise) par rapport, non seulement, au public ciblé par la mesure, mais aussi, aux potentiels abus qui

sont faits de ce dispositif de la deuxième chance, de même qu'aux solutions proposées pour maintenir ces abus sous contrôle.

Cette présentation n'ambitionne nullement de faire le point par rapport à ces éléments. Elle s'insère plutôt en amont de ces considérations. En effet, avant de vouloir analyser les données qualitatives issues d'entretiens, nous avons voulu choisir la (ou les) technique(s) de traitement et, vu le relativement grand nombre d'entretiens (environ 100), le (ou les) logiciel(s) les plus adaptés à notre objet d'étude. La méthodologie, pour les besoins de cette présentation, consiste donc en l'analyse de 10 entretiens selon les méthodes, démarches et logiciels retenus et se focalise sur un thème particulier : les critères d'entrée dans le dispositif de requalification et les représentations par rapport aux motivations des candidats.

Méthode

Cet article est divisé en trois parties principales qui poursuivent des objectifs différents et ayant fait l'objet de l'utilisation de méthodologies distinctes.

Comparaison théorique de techniques d'analyses qualitatives

Pour la comparaison de l'analyse de contenu par rapport aux autres méthodes d'analyse de données qualitatives, nous avons procédé à des lectures présentant des méthodes diversesiii. Pour structurer cette partie, nous nous sommes inspiré de l'intervention de Mucchielli (2006). Ici, il est question d'examiner la place de l'analyse de contenu dans le traitement « manuel » de données d'entretiens.

Comparaison théorique et empirique des traitements manuels et informatisés

La comparaison du travail d'analyse manuel et le recours aux logiciels a été effectué au départ de la phase de préanalyse de 10 entretiens de gestionnaires ministériels et représentants du Salariat et du Patronat (pris aléatoirement au sein des 20 interviews des gestionnaires de la mesure disponibles dans les 100 entretiens totaux réalisés pour les besoins du versant qualitatif de cette étude) concernant la conception par rapport à la problématique des abus dont nous traitions plus haut, les critères d'entrée dans le dispositif (âge des candidats et temps de latence) ainsi que les représentations concernant les motivations des candidats-apprentis. Ici, nous avons mis en œuvre de manière manuelle les procédures d'analyse retenues (accompagnée d'un encodage dans un tableur afin de proposer des tableaux) et avons utilisé les mêmes procédures à l'aide des logiciels NVivo7 et Lexica sur les mêmes 10 entretiens. L'objectif étant, pour rappel, de comparer les avantages, inconvénient et complémentarités entre le travail à la main et l'utilisation de programmes informatiques.

Comparaison empirique des traitements à l'aide de deux logiciels

Il était donc question de comparer l'utilisation de deux logiciels différents d'analyse de données textuelles : NVivo7 (QSR) et Lexica (Le Sphinx) avec l'ambition de faire le point sur leurs possibles atouts et désavantages respectifs ou leur complémentarité. Pour la réalisation de cette partie, nous avons utilisé les catégorisations des mêmes 10 entretiens en vue de comparer les outputs.

Rapport de l'analyse de contenu avec d'autres méthodes d'analyse qualitative

Description de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1977). L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

La préanalyse

Il s'agit de l'étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse. Cette phase a trois missions : le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Ces missions ne se succèdent pas obligatoirement de manière chronologique mais sont très liées les unes aux autres. La préanalyse ambitionne d'organiser l'information mais elle est composée, elle-même, d'activités non structurées et « ouvertes ». Pour mener à bien ses trois missions plusieurs étapes traversent la phase de la préanalyse :

- le choix des documents, où on prend contact avec divers matériaux possibles pour déterminer celui (ou ceux) qui sera (ou seront) le mieux à même(s) de correspondre aux différents critères en jeu (Robert & Bouillaguet, 1997).
- la lecture flottante pour faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations ainsi que pour délimiter le champ d'investigation, construire l'objet de la recherche (Robert & Bouillaguet, 1997). En présence des données, il s'agit donc de les lire et de les relire pour tenter de bien saisir leur message apparent (Savoie-Zajc, 2000).

- la formulation des hypothèses et des objectifs, où il faut reprendre chacun des épisodes d'observation et identifier le thème qu'il reflète, regrouper les thèmes proches ou semblables et identifier leur substance, ce qu'ils veulent dire. Cette démarche s'applique selon l'existence ou non d'un cadre d'analyse empirique ou théorique préalable.
- le repérage des indices et l'élaboration des indicateurs, où il s'agit de choisir les indices contenus dans le corpus en fonction des hypothèses (si celles-ci sont déterminées) et de les organiser systématiquement sous forme d'indicateurs précis et fiables (Bardin, 1977).
- la préparation du matériel, où on accomplit notamment les opérations de découpage du corpus en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse thématique, … Bref, il s'agit de la « décontextualisation » impliquant que des parties d'entrevues ou des épisodes d'observation soient physiquement détachées de leur tout originel et regroupés par thèmes (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajc, 2000).

L'exploitation du matériel

Le but poursuivi durant cette phase centrale d'une analyse de contenu consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial (Robert & Bouillaguet, 1997). Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte deux étapes-clés :

- l'opération de catégorisation consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, et en la classification des données du corpusiv dans celles-ci (Bardin, 1977). Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 1977).
- le codage/comptage des unités où on applique les catégories au corpus et donc, où l'on remplit les grilles d'analyse selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le *« segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse »* (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 30), et, d'autre part, l'unité de numération, c'est-à-dire *« la manière dont l'analyste va*

compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 30).

Traitement, interprétation et inférence

Lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ainsi, des opérations statistiques simples, tels que, par exemple, des pourcentages, ou plus complexes, telles que, par exemple, des analyses factorielles, permettent d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse (Bardin, 1977). Ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur. Suite à cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences.

L'interprétation des résultats consiste à *« prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié »* (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31). Cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, d'évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, la valeur des hypothèses.

En analyse de contenu, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit *« une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve »* (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 32). Pour Bardin, *« les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes »* (Bardin, 1977, p. 100).

L'analyse de contenu par rapport à d'autres méthodes : une comparaison théorique

L'analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes (Tesch, 1990). Ce processus comprend donc deux moments distincts mais complémentaires : l'organisation des données impliquant une « segmentation » et entraînant une « décontextualisation », d'un

côté, et, leur interprétation, ou encore catégorisation, menant à une « recontextualisation », de l'autre (Savoie-Zajc, 2000).

Pour Mucchielli (2006), toutes les méthodes qualitatives semblent mettre en œuvre des processus intellectuels communs. Ces processus, qu'il a dégagés de l'induction analytique, de la théorie ancrée, de l'approche phénoménologique, de l'analyse structurale et de la systématique des relations, sont « à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélative d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus » (Mucchielli, 2006, p.15). Ils sont décrits dans le Tableau 1. Nous y incluons le parallèle avec l'analyse de contenu.

Il semble que les mêmes processus intellectuels fondamentaux mis en évidence par Mucchielli (2006) apparaissent dans l'analyse de contenu. Il s'agit toujours de rassembler ou des recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances « thématiques », de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existant entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude.

Il existe différentes méthodes d'analyse de données qualitatives (Coffey & Atkinson, 1996 ; Langley, 1997) mais il n'en existe aucune qui soit meilleure que les autres (Trudel & Gilbert, 1999). Il y a seulement des méthodes qui sont plus appropriées que d'autres compte tenu de la tradition dans laquelle le chercheur travaille (Trudel & Gilbert, 1999) et, nous ajoutons, des objectifs de recherche et du matériel disponible. Dans notre cas, l'analyse de contenu semble pouvoir être pertinemment appliquée.

Tableau 1
Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux méthodes qualitatives et l'analyse de contenu

Processus intellectuels fondamentaux (Mucchielli, 2006)	Analyse de contenu
Comparaison : Échantillonnage, constitution du corpus, délimitation et recueil des cas, délimitation du champ des observations à faire, recherche d'analogie par ressemblance-dissemblance, repérage des éléments ayant quelque chose en commun.	Choix des documents. Lecture du corpus pour dégager les dissemblances et ressemblances des unités d'enregistrement pour la constitution ou l'application des catégories.
Catégorisation : Procédé de comparaison-	Opération de catégorisation des éléments du corpus, constitution des

généralisation menant à des catégories, repérage de constantes sous-tendant les phénomènes, thèmes redondants ayant un sens par rapport à la question de recherche et à sa résolution. Formulation de la ressemblance des éléments structuraux du tout en généralisant ce que les éléments ont de commun. Comparaison des échanges récurrents se ressemblant par analogie. Catégorisation-vérification. Généralisation des propriétés de faits multiples, extraction des éléments fondamentaux généraux constituant l'ossature des phénomènes, extraction des propriétés signifiantes d'une classe d'objets. Vérification de la catégorisation.	indicateurs. Vérifications.
Mise en relation : Recherche de relations, dégager des relations entre les catégories, recherche de totalité, recherche de causalité circulaire, mise en relation des activités communicationnelle, recherche des configurations de relations dans une configuration d'ensemble. Vérification de la mise en relation.	Codage, comptage des unités d'enregistrement et de numération. Traitement des données.
Synthèse compréhensive ou invention de forme et de sens : Formulation de l'analyse, Résultat explicatif global concernant le fonctionnement du phénomène, abstraction généralisante.	Interprétation et inférence des résultats.

Résultats de l'analyse de contenu manuelle

La première étape de notre travail fut de lire 10 entretiens (sélectionnés tel que nous l'avons expliqué plus haut) et de les analyser selon la méthode explicitée plus avant. Les indicateurs que nous avons choisis sont les fréquences d'apparition des thèmes principaux relatifs à notre centre d'intérêt premier, les

abus du dispositif de qualification et ses deux solutions corolaires avancées, l'augmentation de l'âge limite d'entrée dans la mesure et l'allongement du temps de latence minimum entre la sortie du système scolaire initial et la demande d'entrée dans le dispositif.

Une fois les entretiens codés, nous avons introduit les codes et leurs extraits associés dans un tableur (Microsoft Excel) et dans un logiciel de statistiques (SPSS). Ceci nous a permis de composer les tableaux que nous commentons plus bas.

Tableau 2
Avis concernant les solutions classiquement avancées pour maîtriser les abus selon l'institution d'appartenance des personnes interrogées (traitements manuels)

Entretiens	Allongement du temps de latence ?	Augmentation de l'âge d'entrée ?	Institution d'appartenance
E05	Oui	Oui	Ministère
E07	Oui (12 mois)	Non	Ministère
E08	Oui (12 mois)	Non	Ministère
E01	Oui (12 mois)	Non	Patronat
E02	Non	Non	Patronat
E03	Oui (12 mois)	Non	Patronat
E06	Oui (24 mois)	Ne se prononce pas	Patronat
E10	Non	Non	Patronat
E04	Oui (12 mois)	Non	Salariat
E09	Oui	Oui	Salariat

Le Tableau 2 montre que les personnes interrogées sont essentiellement pour le maintien de la limite d'âge d'entrée dans le dispositif et pour l'allongement du temps de latence. Il est difficile de distinguer des positions selon l'appartenance institutionnelle des interlocuteurs.

Les statistiques montrent que l'on peut distinguer les thèmes abordés durant le discours en fonction de l'institution à laquelle les personnes interrogées appartiennent (Tableau 3).

Tableau 3
Thèmes abordés selon l'appartenance institutionnelle des personnes interrogées (traitements manuels)

	Appartenance institutionnelle			Total
	Ministère	Patronat	Salariat	
Intentions	5	7	1	13
Raisons apparition	0	11	3	14
Abus	3	1	1	5
Evaluation Abus	6	4	2	12
Solutions (âge/latence)	4	2	5	11
Non pertinence solutions (âge/latence)	4	3	1	8
Autres solutions	2	2	3	7
Conséquences solutions (âge/latence)	3	0	0	3
Total	27	30	16	73

$\chi 216 = 29{,}004$ $p<0{,}05$

Les extraits des représentants des ministères rappellent les intentions initiales de la mesure puisqu'ils mentionnent son caractère d'insertion sociale et de deuxième chance de qualification (intentions). Même si les personnes qui prononcent ces extraits avouent que certains abus sont possibles (abus), elles demandent son évaluation qualitative et quantitative statistiquement valide (évaluation abus). Elles restent ouvertes au débat concernant les solutions généralement proposées (allongement du temps de carence et augmentation de la limite d'âge mais en restant sceptiques par rapport à cette dernière) tout en soulignant leur inadéquation par rapport aux intentions initiales de la mesure et en étant les seules à pronostiquer les répercussions qu'une telle prise de position aurait sur la pérennité du dispositif de formation de la deuxième chance (conséquences solutions âge/latence).

Les extraits des représentants du Salariat et du Patronat sont les seuls à évaluer les causes premières de l'apparition de l'abus de la mesure : le haut taux de redoublement, la relégation scolaire et le relativement haut taux d'abandons scolaires du système éducatif initial. Tout en rappelant les intentions premières du dispositif, les personnes qui prononcent ces extraits signalent l'existence de l'abus en le généralisant à tous les candidats. Elles préconisent d'allonger la période minimum de carence en estimant qu'il s'agit là de la meilleure solution pour combattre les abus de la mesure. Néanmoins,

quelques uns des extraits codés indiquent aussi qu'il faudrait réfléchir à la pertinence de cette solution en regard de la philosophie du lifelong learning.

Description sommaire des logiciels comparés et constats

NVivo7

Le logiciel NVivo7 est le mariage entre N6 (NUD*IST ; QSR) et NVivo2 (QSR). N6 s'intéressait aux données textuelles et permettait des études basées sur le codage ainsi que la manipulation et le codage rapide des données, de même que l'extraction qualitative instantanée. NVivo2 permettait de combiner les actions de codage, la constitution qualitative de liaisons, le façonnage et la modélisation en vue de questionner et d'interpréter en profondeur des données pour œuvrer en faveur de l'émergence de théories et de la compréhension profonde des phénomènes étudiés.

Comme on peut le remarquer, nous avons choisi de compter les sources, de dénombrer le nombre d'interlocuteurs mentionnant un thème précis et ce, peu importe le nombre de fois que ce thème est mentionné par les interviewés. NVivo7 permet, par simples clics, de dénombrer chaque extrait, de fournir l'addition du nombre de mots contenus dans chacune de ces références, de donner les pourcentages en colonnes et en ligne, etc. (Tableau 4)v.

Toutes les personnes mentionnent ainsi comme motivation principale des candidats, la motivation idéale et conforme aux intentions initiales de la mesure, l'idée de la deuxième chance de qualification, mais la font directement suivre de considérations quelque peu moins conforme à celle-ci. Pour illustrer les possibilités de NVivo7, nous allons prendre une des modalités de motivation et l'analyser en fonction des deux critères législatifs (âge et période de latence) d'entrée dans la mesure : « Deuxième chance de qualification ». Le premier constat est que sur les 10 entretiens analysés, 8 personnes sont pour un allongement de la période d'attente entre la sortie du système scolaire et l'introduction du dossier de candidature (dont 5 se prononcent pour un allongement de 12 mois), mais 7 sont pour le maintien de l'âge limite.

Néanmoins, le Tableau 4 montre aussi que les personnes qui se prononcent en faveur d'un allongement de la période de carence semblent avoir une image relativement négative des candidats (elle semble plus négative que celle des interlocuteurs qui sont pour le maintien de la législation actuelle). Pour eux, les adultes cherchent uniquement à intégrer la mesure pour entrer sur le marché de l'emploi, que même s'ils se forment, la principale motivation est le salaire attrayant, idée encore plus prononcée lorsque les candidats proviennent des pays limitrophes du Grand-duché du Luxembourg. Pour certaines personnes interrogées, les candidats souffrent d'un manque de

Tableau 4
Motivations des apprentis selon les personnes interrogées en fonction de leur avis concernant les solutions classiquement avancées contre les abus (NVivo7)

Motivations	Allongement du temps de latence					Augmentation de l'âge d'entrée			
	Oui	Oui 12	Oui 24	Non	Tot.	NSPP	Oui	Non	Tot.
Deuxième chance de qualification	2	5	1	2	10	1	2	7	10
Développement situation interne à l'entreprise	1	3	0	1	5	0	1	4	5
Envie d'extirpation du milieu socio-économique actuel	0	2	0	1	3	0	0	3	3
Redirection suite à une orientation scolaire malheureuse ou peu adéquate au marché de l'emploi luxembourgeois	0	2	0	0	2	0	0	2	2
Envie d'entrer sur le marché du travail	2	4	1	1	8	1	2	5	8
Formation qualifiante payée	0	4	0	2	6	0	0	6	6
Frontaliers recherchant emploi mieux rémunéré tout en se qualifiant	1	3	0	1	5	0	1	4	5
Manque de compétences sociales des candidats	1	2	0	1	4	0	1	3	4
Non acceptation de l'autorité de la part des candidats	1	1	0	1	3	0	1	2	3
Comportement en classe peu acceptable de la part des candidats	0	1	0	1	2	0	0	2	2
Difficultés d'apprentissage engendrées par un manque de compétences	1	1	0	0	2	0	1	1	2
Motivation provoquée par un tiers (femme, …)	1	1	0	0	2	0	1	1	2
Incitation de l'entreprise	0	2	0	0	2	0	0	2	2
Réorientation pour raisons de santé	0	1	0	0	1	0	0	1	1
Conception relative aux compétences sociales faibles des candidats remises en cause	1	2	1	2	6	1	1	4	6

Légende :
Oui : avis favorable à l'augmentation de l'âge limite d'entrée ou à l'allongement du temps de latence
Oui 12 : avis favorable à l'allongement de 12 mois de la période de carence
Oui 24 : avis favorable à l'allongement de 24 mois de la période de carence
Non : avis défavorable à l'allongement de la période de carence ou à l'augmentation de l'âge limite d'entrée
NSPP : Ne se prononce pas

compétences sociales, néanmoins, certaines autres, estiment que ce constat n'est pas généralisable. Selon elles, les motivations des candidats ont essentiellement des sources externes à eux : un tiers, le patron actuel, l'attrait financier ou des problèmes de santé telle que, par exemple, l'apparition d'une allergie à la farine pour un boulanger obligeant à la réorientation.

NVivo7 donne la possibilité de retourner aux données brutes, aux extraits codés dans les différentes catégories permettant de mieux interpréter le tableau. C'est ce que nous avons fait pour les colonnes « Allongement du temps de latence Oui /deuxième chance de qualification (n=2) » et « Allongement du temps de latence Non/Deuxième chance de qualification (n=2) » (Tableau 5).

Que faut-il retenir ici ? Le principe de NVivo7 est relativement simple : il s'agit d'un rangement d'extraits des sources (données brutes initiales) dans des catégories (données *a priori* ou constituées au fur et à mesure). Par simples clics, on peut retrouver tous les extraits rangés dans ces différentes catégories. Étant donné qu'il est possible de donner des attributs (sexe, classes d'âges, …) aux éléments-sources, le logiciel permet de trier les extraits en fonction de ces critères très précis. De plus, il y a moyen de croiser les catégories entre elles, de les combiner en fonction des attributs, … Enfin, on peut schématiser les observations (chose que nous ne ferons pas ici) et attribuer aux éléments du schéma ainsi constitué les extraits qui y ont conduit. À nouveau, par simples clics sur les éléments de ce schéma, NVivo7 nous restitue les extraits que nous y avons rangés.

Bref, ce logiciel permet de structurer les données, de constituer des tableaux de comptage des extraits codés en fonction de catégories ou d'attributs, de schématiser les observations en renvoyant aux extraits des sources. Il fournit des éléments de synthèse des données à partir desquels le chercheur doit fournir ses observations, descriptions, constats, interprétations et inférences.

Fondamentalement, les opérations de codage et de catégorisation sont les mêmes que celles que l'on fait quand on travaille manuellement, mais la vitesse de travail de traitement et d'analyse des données est augmentée. Les possibilités offertes par ce logiciel sont multiples puisqu'il y a moyen de changer les unités de comptage et qu'il nous indique la portion de discours que représente l'extrait analysé. Certes, toutes ces opérations sont faisables à la main, mais NVivo7 permet de produire les éléments de synthèse de manière bien plus rapide même pour un matériel volumineux et n'implique pas à chaque fois une nouvelle opération de comptage ou de fouille. Néanmoins, il incombe

Tableau 5
Possibilité de retours aux extraits bruts (NVivo7)

Allongement du temps de latence Oui / Deuxième chance de qualification	Allongement du temps de latence Non / Deuxième chance de qualification
E05- § 1 reference coded [1,13% Coverage] Reference 1 - 1,13% Coverage Parce qu'ils remarquent qu'ils ont des problèmes sur le marché de l'emploi et qu'ils se disent, en ayant raison, si vous avez une qualification sérieuse, pas seulement faire des mesures de qualification, mais réellement des diplômes. Le CATP est un diplôme qui est recherché sur le marché de l'emploi. Nous avons peu fréquemment des personnes longtemps au chômage avec un CATP.	E02- § 1 reference coded [1,56% Coverage] Reference 1 - 1,56% Coverage Parce qu'ils voient que sans diplôme ils n'avancent pas, parce qu'ils sont le dos contre le mur. Et ça c'est déjà un truc, parce qu'ils disent, ok, alors je suis payé pour obtenir un diplôme, pour faire une formation, ils vont donc saisir l'opportunité. Qu'ils ont fait le tour et se disent que cela ne peut plus continuer ainsi, c'est là que je dis que c'est une troisième chance.
E09- § 2 references coded [1,44% Coverage] Reference 1 - 0,94% Coverage La deuxième est effectivement pour se qualifier, parce qu'ils ont quand même entendu, l'administration de l'emploi leur a dit et ils ont entendu de par les médias, des personnes non qualifiées nous n'en avons pas besoin de plus de 5% dans notre société, même ceux-là doivent être compétent, même un individu qualifié doit être compétent, sinon il ne trouvera pas de place. Même lorsque est publiée une place pour non qualifié, si de nos jours un non qualifié n'a pas de compétences, je pense surtout aux compétences sociales, alors il n'aura toujours pas de places. Dans notre société, ils doivent quand même s'en apercevoir que ce serait quand même utile s'il faisait une qualification. Reference 2 - 0,51% Coverage Pour des raisons personnelles où l'on veut peut-être se montrer quelque chose à soi-même et se dire, pourquoi je n'ai pas de diplômes, et je fais le même boulot que mes collègues, mais ils me reprochent sans cesse que je n'ai pas de diplômes. Dans notre société, tout le monde veut quand même pouvoir montrer un certificat ou un diplôme, c'est également cette motivation.	E10- § 2 references coded [2,65% Coverage] Reference 1 - 1,54% Coverage Je pense quand même que le gros de ces personnes veut effectivement faire une formation, s'ils y arrivent, ça c'est une autre chose, il faudrait peut-être observer cela à un autre endroit. Mais, je trouve l'idée initiale très judicieuse afin de permettre que des personnes, qui voulaient faire un apprentissage, mais qui ne pouvaient pas car c'était impossible. Reference 2 - 1,11% Coverage Un bon nombre voit en cela réellement une chance, donc là il y a une belle opportunité. Une série de personnes ont exercé un métier et voient là une possibilité d'acquérir une qualification dans cette profession sans qu'ils aient besoin de reculer financièrement.

toujours au chercheur d'analyser les outils de synthèse que le logiciel a permis de produire et d'interpréter ces résultats.

Il convient d'ajouter que NVivo7 est très convivial et qu'il est relativement abordable du point de vue de son prix. Les atouts de NVivo7 ayant été mentionnés, il faut maintenant en dévoiler ce qui, à nos yeux, en sont les principales faiblesses : les modélisations ou schématisations qu'il permet

sont sommaires et pas suffisamment poussées puisqu'il ne permet pas de valider statistiquement les résultats obtenus. Des calculs élémentaires ou les traitements statistiques ne sont pas possibles.

Lexica

Lexica à été créé par « Le Sphinx Développement » et permet de faire des études qualitatives ainsi que le traitement de données textuelles. Il facilite la conception et la mise en forme de questionnaires pour tout média (qualitatif et quantitatif), sa diffusion en ligne, la collecte des réponses, le dépouillage et l'analyse : il allie à la fois des aspects quantitatif par l'intermédiaire des méthodes de base, des analyses multivariées, d'arbres décisionnels, de cartes conceptuelles, et des aspects qualitatifs par les analyses textuelles, lexicales, syntaxique et de contenu. Enfin, il permet la présentation et la communication des résultats.

Lexica permet d'analyser, non seulement, les textes de questions ouvertes, mais aussi, n'importe quel autre texte. L'une des possibilités offerte pour l'étude des textes est celle de l'analyse de contenu. Dans cet environnement, on lit les réponses et on code leur contenu dans une nouvelle variable qui en décrit les principaux thèmes. Cette thématique peut être enrichie au fur et à mesure de la lecture par l'ajout de nouvelles modalités.

Nous avons codé les variables des entretiens analysés dans les catégories générées et avons procédé à une analyse factorielle des correspondances multiples (ou analyse d'homogénéité) qui ne peut pas être généralisée dans notre cas puisque nous ne nous trouvons pas dans les conditions idéales de son application. La carte, réalisée à partir de Lexica, montre les positions des 15 modalités et les coordonnées des 73 observations (extraits codés). Les deux axes représentés expliquent 33,7% de la variance. Chaque observation est représentée par un point.

L'axe 1 explique 19% de la variance. Cet axe se caractérise par une prise de position prônant le maintien de la limite d'âge d'entrée (accompagné d'un rejet marqué de son augmentation), la mise en doute du phénomène d'abus et la demande de faire précéder toute prise de décision par une étude fiable du phénomène. Cet axe renferme aussi des avis selon lesquels l'allongement de la période de latence est non souhaitable. Globalement il y a une mise en doute de la pertinence des solutions classiques avancées (augmentation de l'âge d'entrée et allongement d temps de latence) puisqu'elles entraîneraient des conséquences peu souhaitables pour la mesure en regard de la philosophie du lifelong learning. Peu de propos concernent la recherche des sources des abus et la proposition de solutions alternatives.

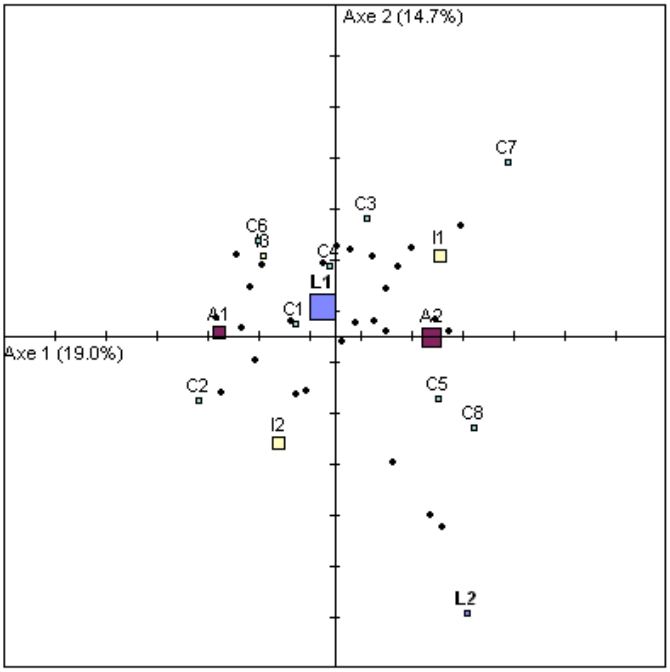


Figure 2 Carte de l'analyse factorielle en composantes principales

Légende :

L1	: Allongement du temps de latence	C1	: Intentions de la mesure
L2	: Maintien du temps de latence	C2	: Raisons d'apparition des abus
A1	: Augmentation de la limite d'âge	C3	: Description du phénomène « abus »
A2	: Maintien de la limite d'âge	C4	: Solutions (âge/latence)
I1	: Ministère	C5	: Non pertinence des solutions (âge/latence)
I2	: Patronat	C6	: Autres solutions
I3	: Salariat	C7	: Conséquences Solutions (âge/latence)
		C8	: Demande d'évaluation du phénomène « abus »

L'axe 2 explique 14,7 % de la variance et renvoie à des propos concernant l'explicitation du phénomène des abus, le fait qu'il faille y apporter une solution quelle qu'elle soit mais avec une préférence pour l'allongement du temps de latence (accompagné d'un rejet du maintien de la période de latence actuelle), le questionnement sur l'impact de l'application des solutions préconisées et l'interrogation sur des solutions alternatives. Peu d'intérêt est accordé, dans cet axe, à la recherche des causes du phénomène et la nécessité d'évaluer son importance ainsi que sa fréquence.

Lexica donne des résultats relativement intéressants, néanmoins, il ne faut pas oublier que ceux-ci ont été produits suite à un recodage des données textuelles en codes dans des nouvelles variables. Ce recodage augmente le temps de traitement des données et de leur analyse.

Tableau 6
Contributions relatives (positives et négatives) des modalités pour les deux axes factoriels

Contributions	Axe 1 (+19,0 %)		Axe 2 (+14,7 %)	
Positives	Maintien de la limite d'âge d'entrée	+16,9 %	Ministère	+10,2 %
	Ministère	+13,5 %	Salariat	+5,5 %
	Nécessité d'évaluer la fréquence et l'importance des abus avant toute prise de décisions	+10,5 %	L'application des solutions classiques entraîne des conséquences peu enviables pour la mesure en regard du lifelong learning	+5,3 %
	Maintien de la période de latence actuelle	+5,6%	Description des abus et déclaration de son existence	+4,0 %
	Conséquences des solutions classiques (âge/latence)	+4,1%	Nécessité de rechercher d'autres solutions pour éradiquer les abus	+3,7 %
	Non pertinence des solutions classiques (âge/latence)	+3,9%	Allongement du temps de latence	+3,4 %
	Description des abus et déclaration de son existence	+0,2%	Nécessité d'apporter une solution aux abus	+2,9 %
Négatives	Augmenter la limite d'âge d'entrée	-20,7%	Maintien du temps de latence actuel	-31,7 %
	Raisons d'apparition des abus	-12,8%	Patronat	-21,3 %
	Patronat	-4,6%	Nécessité d'évaluer la fréquence et l'importance des abus avant toute prise de décisions	-6,2%
	Salariat	-3,5%	Raisons d'apparition des abus	-3,8%
	Nécessité de rechercher d'autres solutions pour éradiquer les abus	-2,0%	Non pertinence des solutions classiques (âge/latence)	-1,9%
	Intentions initiales de la mesure	-1,0%	Maintien de la limite d'âge d'entrée	-0,0%
	Allongement du temps de latence	-0,6%		

Concernant Lexica, il faut dire qu'il est relativement cher (bien plus du triple de NVivo7), qu'il est empreint d'une culture quantitative et qu'il est

surtout adapté aux analyses lexicales (fréquences de mots, contiguïté, …). Ce dernier type d'analyse est sans conteste la force principale de Lexica. Toutefois, dans le contexte de notre étude une telle analyse était relativement peu riche en enseignement. La principale critique que nous voulons adresser à Lexica est sa relative non convivialité. Un long temps d'adaptation est nécessaire à sa maîtrise. Nous osons écrire qu'il est complexe d'utilisation.

Comparaison sommaire entre Lexica et NVivo7

Dans l'ensemble, les logiciels auxquels nous avons eu recours permettent d'effectuer les diverses étapes d'une analyse de contenu puisqu'ils autorisent l'accompagnement du chercheur dans ses démarches intellectuelles fondamentales.

Les deux logiciels permettent d'effectuer à peu de choses près les mêmes démarches, cependant, Lexica ayant un background quantitatif, permet des comptages de mots plus automatisés, et plus puissants que NVivo7. De plus, il permet le calcul de statistiques fondamentales, chose que NVivo7 ne permet pas à notre connaissance. On peut néanmoins reprocher à Lexica d'être complexe d'utilisation et moins convivial malgré que ce soit un logiciel puissant. De plus, il semble qu'une formation à cet outil soit souhaitable pour une maîtrise acceptable. Ce qui est moins le cas pour NVivo7 de par son aspect convivial. De surcroît, la qualité de l'aide, les possibilités offertes aux utilisateurs à ce niveau (forum, questions, …) est non négligeable (même si Lexica offre aussi de tels outils, allant jusqu'à la prise de contrôle à distance de votre ordinateur). Enfin, la qualité des manuels de NVivo7 est fort élevée. Les aspects convivialité et qualité de référents a sûrement un impact sur le temps nécessaire à une maîtrise plus ou moins acceptable des deux logiciels.

Dans notre cas, aucun logiciel ne semblait préférable à l'autre. Les deux ont leurs forces et leurs faiblesses. Néanmoins, de par son aspect moins complexe, le recours à NVivo7 avec un recodage dans un logiciel de traitements statistiques semble plus aisé pour la suite des opérations.

Tableau 7
Comparaison entre Lexica et NVivo7

	Lexica	Nvivo7
Critères Miles et Huberman (1994)		
Codification	Oui (difficile, mot par mot)	Oui (unités de sens de longueurs variables, extraits)
Gestion de bases de données	Oui (quantitatif et qualitatif)	Oui (qualitatif, attributs)
Recherche et extraction	Lexicale, codes	Lexicale, codes, catégories (nodes)
Rédactions de mémos et d'annotations…	Inconnu	Oui
Liaisons entre les données	Difficile	Oui
Création de matrices	Oui	Oui
Diagrammes, tableaux, …	Oui mais difficile	Tableaux (recours à Excel pour diagrammes)
Concepteur de théorie	Oui mais difficile	Oui
Autres critères		
Temps d'apprentissage	Long	Rapide
Aide à l'apprentissage	Conseillée (voire nécessaire)	Pas indispensable
Statistiques élémentaires et élaborées	Oui	Non
Convivialité	6/10	9/10
Aides et manuels	+	+ +
Processus intellectuels fondamentaux (Mucchielli, 2006)		
Constitution du corpus par comparaison et recherche d'analogies	Oui	Oui
Comparaison – Généralisation	Oui	Oui
Mise en relation et recherche d'une totalité	Oui	Oui
Synthèse compréhensive (forme et sens)	Oui	Oui

Le recours à un logiciel

Les logiciels ne sont que des outils qui peuvent servir dans une ou plusieurs étapes du processus de recherche mais, aucun logiciel ne peut interpréter les données, cette tâche reste réservée au chercheur (Van der Maren, 1997 ; Bourdon, 2000). Nous avons pu constater que fondamentalement les démarches d'analyses étaient les mêmes : les tâches d'organisation des données sont identiques et les tâches d'analyses gardent les mêmes caractéristiques (Savoie-Zajc, 2000). Ici il s'agissait d'une logique inductive de segmentation et de

déconstruction faisant appel aux mêmes processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives (Mucchielli, 2006). Nous avons affaire à la même imprégnation face aux données et au même regard attentif face aux thèmes de la part du chercheur.

Les deux logiciels que nous avons utilisés ont chacun leurs spécificités et produisent des résultats à la fois différents et complémentaires. Le choix du logiciel et la manière de l'utiliser dépendra du type de données à analyser (Coffey & Atkinson, 1996), de la tradition de recherche dans laquelle on travaille (Trudel & Gilbert, 1999), des caractéristiques des logiciels (Trudel & Gilbert, 1999 ; Creswell, 1998 ; Mason, 1996), du matériel informatique dont on dispose (Trudel & Gilbert, 1999 ; Van der Maren, 1997) et, pensons-nous, des questions de recherche et, éventuellement, du budget disponible.

Les logiciels sont donc des outils utilisables (Trudel & Gilbert, 1999 ; Savoie-Zajc, 2000) mais il leur est impossible de dépasser les idées et la créativité des prises de conscience du chercheur (Savoie-Zajc, 2000). Enfin, utiliser un logiciel n'améliore pas la validité des études (Trudel & Gilbert, 1999). Les analyses valent ce que valent les étapes qui les ont précédées.

Tableau 8
Comparaison de l'analyse de contenu selon le recours ou non à un logiciel (avantages et inconvénients)

	Analyse de contenu	
	Non assistée d'un logiciel	Assistée d'un logiciel
Avantages	Matérialisation des données	Tâches mécaniques reliées au codage moins pénibles Automatisation des analyses même les plus complexes Rapidité de l'obtention des résultats et des éléments de synthèse (tableaux, cartes, …) Calculs et statistiques rapides
Inconvénients	« Fouilles » pour les traitements et les analyses	Lecture à l'écran

Le recours à un logiciel permet de soutenir les moments de codage et de traitement des données. La vitesse d'analyse est augmentée surtout lorsque l'on est face à un corpus de données volumineux. Le recours à des éléments statistiques est facilité. Les traitements et les croisements des données sont simplifiés et n'impliquent pas d'entreprendre des fouilles du matériel « papier » qui prennent beaucoup de temps et d'énergie. Le non recours à un logiciel a

toutefois ses avantages puisque le chercheur n'est pas obligé de lire à l'écran, vu qu'il a les données en main lorsqu'on les analyse.

Quelques éléments doivent être pris en compte lorsque l'on recourt à un logiciel d'analyses qualitatives de données d'entretiens. Ainsi, il ne faut pas s'attarder à des fonctions qui ne conviennent pas à sa propre tradition de recherche (Trudel & Gilbert, 1999) et ne pas se désengager de l'analyse des données, par exemple en faisant appel à un assistant (Trudel & Gilbert, 1999 ; Bourdon, 2000). De plus, il ne faut pas se limiter et prendre pour balise les subdivisions des fonctions et de la démarche d'analyse la plus évidente car les logiciels ne possèdent pas une logique de départ, c'est le chercheur qui l'impose (Bourdon, 2000). Enfin, il s'agit de ne pas reprendre systématiquement les procédures observées, par exemple, lors de la formation, et de ne pas s'imaginer que le fait que le logiciel sache effectuer une opération particulière implique que celle-ci est nécessairement une analyse appropriée à la problématique traitée.

Discussion

Les analyses qualitatives de l'étude montrent que le phénomène des abus existe dans le chef de représentants des Ministères, du Patronat et du Salariat et que cette idée semble être le fruit de représentations relativement négatives des apprentis et des candidats apprentis. Une augmentation de l'âge semble être rejetée pour contourner ce problème mais un allongement du temps de latence semble être plus souvent avancé pour ce faire. Alors que les Ministères, qui ont les cartes en main pour trancher en la matière, demandent une évaluation de la situation avant de prendre une décision définitive, les représentants du Salariat et du Patronat questionnent les sources du phénomène des abus : le système scolaire initial. Les Ministères rappellent les intentions initiales de la mesure, à savoir le *lifelong learning*, l'insertion sociale et la requalification des personnes dans l'optique de diminuer le taux de chômage des non- ou peu- qualifiés, et prétendent qu'une intervention au niveau de la limite d'âge et du temps de latence aurait des répercussions non négligeables pour la mesure et irait à l'encontre de ces intentions initiales. Certains intervenants trouvent que les solutions classiques de l'augmentation de l'âge et que l'allongement du temps de latence sont peu pertinentes et proposent par conséquent de discuter de solutions autres pour mettre à mal les abus.

C'est là que l'on doit inévitablement recourir aux constats issus du versant quantitatif de l'étude évaluative (Wanlin & Houssemand, 2006a, 2006b). Pour cette partie de l'étude évaluative nous avons analysé les bases de données des gestionnaires des Ministères et du Patronat. Ces bases de données contiennent notamment les historiques professionnels, scolaires de près de

1600 candidats. L'analyse de ces données permet trois constats majeurs relatifs à l'augmentation de l'âge, à l'allongement du temps de latence et enfin au phénomène même des abus.

- l'augmentation de l'âge limite d'entrée est peu pertinente : d'une part, elle s'appuie sur un présupposé erroné selon lequel l'âge est un indicateur fiable pour estimer les abus en regard du retard scolaire du système éducatif initial, et, d'autre part, elle détrousserait la mesure de près de 75 % de son public qui recherche en premier lieu une qualification. De plus, elle ne tient pas compte de la réalité sous-jacente à l'apprentissage pour adultes puisque les 18-22 ans y ont des perspectives meilleures (analyse logistique, entre 46% et 54% des chances de trouver un patron pour les sujets âgées de 22 ans et mois et entre 27% et 37% pour les plus de 22 ans; $p<0,001$) ;
- l'augmentation de la durée de la période de latence est peu souhaitable : cette solution peut éventuellement être acceptée, mais à nouveau, elle ferme la porte à environ 16% des candidats (faisant partie des candidats les plus jeunes) qui recherchent un meilleur devenir professionnel. De plus, les probabilités d'embauche sont également conditionnées selon la période de latence : moins celle-ci est élevée plus les individus ont une chance de trouver un patron formateur (mais elle doit tout de même être plus élevée que 12 mois) ;
- la conception même du phénomène des abus repose sur un présupposé erroné : seulement 1 % des situations observées cumulent l'entièreté des critères définissant les abus (ces critères sont : avoir visité un apprentissage lors de la scolarité initiale, avoir abandonné cet apprentissage, avoir introduit sa demande d'apprentissage sous le statut adultes un an après avoir abandonné sa scolarité initiale d'apprentissage peu importe l'âge du candidat au moment d'introduire la demande d'entrée dans le dispositif). De plus, les apprentis sont plus motivés par l'éventualité d'obtenir une qualification qui améliorera leur devenir professionnel.

En définitive, l'apprentissage pour adultes n'a jamais bifurqué de son objectif premier d'offrir une seconde chance de qualification à des personnes adultes.

L'expérience que nous avons menée nous a permis, pensons-nous, de tirer plusieurs enseignements. Ces enseignements se situent à deux niveaux, d'une part, au niveau des outils méthodologiques, et, d'autre part, au niveau de la démarche méthodologique.

Du point de vue des logiciels, on retiendra qu'il n'existe pas de logiciel meilleur que d'autres mais seulement certains qui sont plus appropriées que d'autres en regard des questions et des objectifs de recherche. Lorsque l'on a peu de données, le recours aux logiciels peut être évité. Néanmoins, ils ont l'avantage, dans tous les cas, d'augmenter la rapidité de travail du chercheur, mais, aucun logiciel n'améliore la validité des études. Le recours à plusieurs logiciels complémentaires tel que nous l'avons testé ici, quoique riche en instruction, est chronophage et n'est que très peu imaginable lorsque l'on considère le timing et le budget généralement mis à la disposition des chercheurs.

Du point de vue méthodologique, nous avons pu remarquer que le choix de la méthode de traitement des données dépend des questions et des objectifs de recherche. La pluralité des approches semble être bénéfique au questionnement des phénomènes étudiés. Si nous nous étions contentés des déclarations des intervenants interrogés, nous aurions conclu que l'allongement de la période de latence était la meilleure solution à envisager pour un phénomène qui n'existe que de manière insignifiante dans les faits, or quand on entend les dires des responsables il serait quasi généralisé. Bref, exprimé autrement, pour étudier des situations humaines qui, par essence, sont polymorphes et complexes, il semble nécessaire d'utiliser tant des approches quantitatives que qualitatives et, même à l'intérieure de celles-ci, que la pluralité optimale méthodologique ne peut être que bénéfique à l'interrogation des phénomènes sociaux et humains. Pour Paquay (2006) comme pour Crahay (2006) et Vandenberghe (2006), les faits sociaux ont des facettes objectivables, mesurables et quantifiables mais sont aussi des construits subjectifs dont les approches qualitatives peuvent dégager les significations. Il s'agit donc pour les chercheurs de construire des modèles d'intelligibilité des réalités, non seulement, en confrontant ces modèles à des données empiriques via des protocoles rigoureux de collecte en vue de contrôler la construction théorique et de tenter de la valider, mais aussi, en tenant compte des significations que les individus confèrent à la réalité puisqu'elles sont une dimension importante de la manière dont ils réagissent à cette réalité. Ainsi, « si l'on considère que la réalité est polymorphe, les méthodes d'analyse de cette réalité doivent nécessairement – pensons-nous – être plurielles » (Crahay, 2006, p. 52). Bref, il serait préconisé de fonder les conclusions de recherche sur une pluralité d'approches et de méthodes complémentaires d'analyse tant qualitative que quantitative des réalités humaines.

Il nous apparaît donc difficile de ne pas entr'apercevoir une certaine complémentarité entre les approches de la recherche qualitative et celles de la recherche classique à dominante positiviste et quantitative. Pour l'une comme

pour l'autre, il s'agit de produire ou de valider des modèles d'intelligibilité de la réalité. Et, pour ce faire, on utilisera tantôt des modèles explicatifs de causalité multiple, tantôt des modèles interprétatifs prenant davantage en compte les significations que donnent les acteurs (Paquay, 2006). Nous nous rangeons à l'avis de Paquay (2006) lorsqu'il écrit que tout processus de recherche nécessite des boucles inductivo-hypothético-déductives.

Ces éléments ont, nous semble-t-il, un impact sur la posture du chercheur. Ainsi, il nous semble que le maître-mot qui doit régir le travail du chercheur est la flexibilité. Cette flexibilité semble devoir se traduire, non seulement, aux niveaux méthodologique, procédural et technique, mais aussi, dans l'utilisation des outils de traitement, et, plus encore, au niveau des approches scientifiques.

Cependant, une telle posture de recherche accroît le travail de traitement et d'analyse, exige une bonne planification a priori de la démarche de recueil des données et une bonne clarification/définition a priori de l'objet de recherche. De plus, cet idéal méthodologique semble peu compatible avec les réalités budgétaires et temporelles sous-jacentes à la recherche.

Notes

[i] Règlement grand-ducal modifié du 17 juin 2000 portant organisation de l'apprentissage pour adultes, qui est la concrétisation partielle des modifications prévues par l'article XV de la loi du 12 février 1999 concernant la mise en œuvre du plan d'action national en faveur de l'emploi 1998, de l'article 26 de la loi du 4 septembre 1990 portant réforme de l'enseignement secondaire technique et de la formation professionnelle continue.

[ii] Le brevet de maîtrise est la formation qui s'adresse aux futurs chefs d'entreprise dans les secteurs de l'artisanat et de l'agriculture ainsi qu'à toute personne visant un poste à responsabilité dans l'entreprise. Cette formation modulaire est dispensée le soir ou les week-ends sur une durée maximale de 6 ans.

[iii] Mucchielli (2006) a abordé ce point dans son intervention, par conséquent, nous n'approfondirons pas cet aspect dans cet article, mais préfèrerons nous attarder sur le recours aux logiciels et sur les logiciels eux-mêmes.

[iv] Comme le souligne Bardin (1977), la ventilation des composantes des textes du corpus dans des rubriques ou des catégories n'est pas forcément une étape obligatoire de l'analyse de contenu. Néanmoins, toujours selon le même auteur, la majorité des procédures d'analyse de contenu s'organisent autour d'un processus de catégorisation.

[v] Ici, nous avons choisi de fournir une autre vision, celles des motivations des candidats, car une présentation des thèmes abordés concernant les abus, leurs causes, leurs conséquences et leurs solutions communément proposées nous donne le même résultat que le **Tableau 3** dont nous avons déjà traité avec la différence que

nous ne pourrions pas y inclure une vérification statistique (χ^2). Néanmoins, dans notre cas, nous ne sommes pas autorisés à prendre en compte cette statistique puisque nous ne répondons pas aux conditions idéales de son utilisation. Nous la fournissons à titre d'exemple uniquement.

Références

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* France : PUF.

Bourdon, S. (2000). L'analyse qualitative informatisée: logique des puces et quête de sens. *Recherches qualitatives*, *21*, 21-44.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crahay, M. (2006). *Qualitatif – Quantitatif : Des enjeux méthodologiques convergents ?* Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Langley, A. (1997). Stratégies d'analyse de données processuelles. *Recherches qualitatives*, *17*, 206-231.

Le Sphinx. (2003a). *Manuel de référence. Lexica.* Tome 1. France : auteur.

Le Sphinx. (2003b). *Manuel de référence. Formulaires et tableaux de bord.* Tome 2. France : auteur.

Le Sphinx. (2003c). *Le Sphinx Millenium : Modes opératoires d'analyses de textes. Analyses et statistiques lexicales avec le Sphinx Lexica.* France : auteur.

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Analyse des données qualitatives.* Traduction de la 2e édition américaine (2005). Bruxelles : De Boeck.

Muchielli, A. (2006). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Conférence au Colloque international « recherche qualitative : Bilan et prospective ».* Béziers, 27-29 juin 2006.

Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

QSR International. (2006). *NVIVO7 Getting started guide*. http://www.qsrinternational.com

Robert, A.D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu.* Que sais-je ? France : PUF.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, *20*, 99-123.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.

Trudel, P., & Gilbert, W. (2000). Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, *20*, 87-111.

Vanderberghe, R. (2006). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (1997). Comparaison de l'efficacité de logiciels Mac/Os spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitative. *Recherches qualitatives*, *16*, 59-92.

Wanlin, P., & Houssemand, C. (2006a). *Evaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes au Luxembourg. Rapport Quantitatif 1.* Luxembourg: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation, Unité de Recherche « Educational Measurement and Applied Cognitive Science ».

Wanlin, P., & Houssemand, C. (2006b). *Evaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes au Luxembourg. Rapport Quantitatif 2 (Profilages).* Luxembourg: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation, Unité de Recherche « Educational Measurement and Applied Cognitive Science ».

Wanlin, P., & Houssemand, C. (2006c). *Evaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes au Luxembourg. Rapport Qualitatif.* Luxembourg: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation, Unité de Recherche « Educational Measurement and Applied Cognitive Science ».

Philippe Wanlin *est chercheur à l'unité de recherche EMACS (Educational Measurement and Applied Cognitive Science) de l'Université du Luxembourg et assistant du Professeure Dominique Lafontaine à l'Université de Liège. Son travail au sein de l'Université du Luxembourg consiste à analyser qualitativement et quantitativement des systèmes d'enseignement et à étudier les méthodes de recherches. Depuis près de 5 ans, il rédige, à l'Université de Liège, une thèse de doctorat qui s'intéresse à l'analyse qualitative et quantitative des processus cognitifs d'enseignants du primaire lors de la planification et de l'implémentation interactive de leur*

enseignement. Dans ce cadre, il assiste la Professeure D. Lafontaine dans le cours d'analyse des processus d'enseignement et se penche sur les méthodes qualitatives.

La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes

Sophie Gilbert, PhD
Université du Québec à Montréal

Résumé
L'angle singulier de la *compréhension* de l'itinérance et de la marginalité chez les jeunes adultes nous a amenés à réconcilier les perspectives généralement distinctes de la clinique et de la recherche, par la dimension fondamentale de la *signification.* Nous illustrons ici comment la *recherche qualitative d'orientation psychanalytique* autorise une rencontre chercheur-sujet proche de la clinique, les entretiens menés de façon non-directive s'appuyant sur certains fondements de l'approche psychanalytique. Il s'agit d'articuler l'analyse du discours manifeste portant sur l'histoire du sujet, avec la dimension latente où se dévoile le fonctionnement psychique par des indicateurs retrouvés au moment de la rencontre de recherche comme dans la transcription du discours. Cette approche permet de respecter la complexité des sujets et de la problématique itinérante : la conceptualisation obtenue témoigne d'une cohérence, par laquelle la souffrance émergeant de l'inscription sociale marginale apparaît indissociable de la dimension adaptative et signifiante du point de vue psychique.
Mots clés
RECHERCHE QUALITATIVE, PSYCHANALYSE, JEUNES ADULTES, ITINÉRANCE, MARGINALITÉ

Introduction

L'itinérance chez les jeunes est une problématique d'actualité à l'échelle internationale, en particulier dans les grandes agglomérations. Montréal, avec plus de 3000 jeunes de moins de 30 ans qui fréquentent ainsi le « monde de la rue », n'échappe pas à cette réalité (Fournier et Chevalier, 1998). Cette problématique aux multiples visages est partagée au Québec par des jeunes ayant fréquemment, outre leur grande précarité résidentielle et leur désaffiliation, des problèmes de santé mentale, de délinquance, d'agressivité, de toxicomanie, ou d'alcoolisme.

Établie à l'Université du Québec à Montréal, notre équipe de recherche, le Groupe de recherche sur l'inscription sociale et identitaire des jeunes adultes (GRIJA)[1], étudie cette problématique depuis 1992. Au cours d'une recherche qualitative menée de 1995 à 1998[2], le GRIJA s'est attardé à la

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

compréhension de cette problématique complexe sous l'angle particulier de la dimension relationnelle, soit les liens familiaux et sociaux, incluant toute relation plus ou moins ponctuelle ou investie, dans l'histoire de ces jeunes jusqu'à aujourd'hui (Poirier, Lussier, Letendre, et al., 1999). Dans les années subséquentes, nous[3] avons procédé à l'approfondissement de cette première analyse de données dans une perspective qualifiée de « sociopsychique » (Gilbert, 2004). Dans ce deuxième volet de l'analyse qualitative, il s'agissait d'interroger, à la lumière de la théorie psychanalytique, la dynamique psychique des jeunes itinérants, en tenant compte, toutefois, du milieu social dans lequel s'exprime leur problématique.

C'est donc une méthodologie de recherche en deux temps – la recherche initiale du GRIJA, puis l'approfondissement de certains résultats – que nous présentons ici. À la suite de quelques considérations épistémologiques, nous aborderons le détail de cette méthodologie, pour ensuite l'illustrer brièvement par un aperçu des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

Recherche qualitative et psychanalyse

Rappelons d'abord que la psychanalyse a été conçue par Freud (1925) non seulement comme un « procédé thérapeutique spécifique », mais aussi comme une « science, celle du psychisme inconscient », « appelée à fournir des contributions importantes aux champs les plus divers du savoir » (p. 119). En fait, dès l'étape du recueil des données jusque dans les deux temps de l'analyse des entretiens, l'apport de cette discipline maximise la profondeur de notre travail de recherche. La psychanalyse fournit les « repères interprétatifs », de même que les concepts inhérents aux « leviers théoriques » (Paillé & ucchielli, 2003, p. 44), à la base de l'orientation spécifique donnée à la tenue et à l'analyse des entretiens, en convergence avec les objectifs de la recherche. Notre point de vue est que la référence à la psychanalyse, qui soutient à la fois la « posture » et l' « attitude » du chercheur (au sens de Paillé &Mucchielli, p. 48) en notre domaine, apporte non seulement une orientation théorique, mais également des assises conceptuelles à notre démarche de recherche.

Plus précisément, l'association entre une méthodologie de recherche qualitative et la psychanalyse paraît aller de soi, lorsque l'on considère que plusieurs motivations classiquement associées au domaine de la recherche qualitative sont également aux fondements de la psychanalyse. Tel est le cas, d'abord, de la valeur accordée à la subjectivité, puis de la quête de sens, soit la compréhension d'un phénomène en recherche, ou la signification du symptôme et de la conflictualité psychique en psychanalyse. Aussi, la démarche inductive qui sous-tend, en recherche qualitative, l'ouverture à la nouveauté et à

l'imprévu dans l'étude d'une thématique peu étudiée antérieurement, trouve son équivalent dans la situation clinique psychanalytique.

De fait, dans la perspective psychanalytique, le savoir est attribué au sujet, qu'il s'agisse du *participant* à la recherche ou d'un *analysant* dans la cure[4], ce qui suppose d'emblée chez le chercheur l'ouverture à de nouveaux savoirs et la tolérance à l'inconnu. En corollaire, la référence à la psychanalyse pousse le chercheur à s'attarder à la singularité et à la subjectivité individuelle, au-delà de tout diagnostic ou catégorisation *a priori* de la personnalité. En effet, l'importance accordée à la subjectivité est le propre de la psychanalyse, l'une des rares disciplines qui résiste à la tendance actuelle d'allégeance scientiste consistant à réduire l'humain à un ensemble de données objectivables. En outre, tel que mentionné précédemment, la notion de signification est également fondamentale en psychanalyse, s'agissant du sens singulier qui concerne le sujet, une signification qui tient sa spécificité du désir inconscient propre à chaque individu en tant que moteur du fonctionnement psychique.

Dans notre recherche, il s'agit donc de comprendre comment le désir du sujet détermine son itinérance actuelle, considérant que ce désir inconscient sous-tend, pour tout individu, les conduites adoptées apparemment malgré soi, même les plus souffrantes. En d'autres termes, comment l'itinérance peut-elle correspondre à un aménagement psychique parmi d'autres, à un symptôme compris comme une adaptation *signifiante* à l'histoire singulière de ces jeunes adultes?

Avant d'entrer dans les détails de la méthodologie qui nous a permis de tenter une réponse, notons que cette méthodologie, définie d'emblée comme une démarche de recherche, doit se distinguer quelque peu de l'approche psychanalytique qui, rappelons-le, demeure essentiellement du domaine de la clinique. Notre pari est que cet écart ne justifie pas un renoncement total aux apports, autant conceptuels que méthodologiques, de cette discipline.

Cette position particulière de notre méthodologie permet de la situer sur un continuum, entre d'une part, la recherche traditionnelle et sa quête de scientificité selon les critères précis de la « méthode scientifique », et d'autre part, la clinique psychanalytique; les deux pôles de ce continuum opposant l'analyse d'un objet de recherche ciblé au sein d'un échantillon de sujets multiples, à l'analyse en profondeur d'un sujet singulier. De fait, contrairement au travail clinique en psychanalyse, notre recherche (comme toute recherche, d'ailleurs) suppose une inévitable objectivation, par la subdivision conceptuelle éventuelle de chaque sujet, toutefois précédée d'une analyse en profondeur du cheminement et du fonctionnement psychique de chacun. La mise en évidence

de recoupements entre les sujets ne s'effectue que dans un second temps, et porte ainsi sur les dimensions apparemment fondamentales de la problématique partagée par les sujets. Néanmoins, le volume de notre échantillon de recherche demeure appréciable, ce qui, inévitablement, limite la profondeur de l'analyse (en comparaison à la cure psychanalytique et même, à l'étude de cas en recherche) au profit, cependant, de la représentativité et de la compréhension d'une problématique au-delà du savoir relatif à une individu en particulier.

Caractéristiques de l'échantillon

De ces dernières considérations découlent certaines caractéristiques de la procédure d'échantillonage utilisée dans notre recherche, que nous décrirons brièvement. Le recrutement a été effectué dans six organismes d'aide aux itinérants de Montréal afin de favoriser la représentativité de l'échantillon[5]. Initialement, soixante participants volontaires, hommes et femmes, y ont été sélectionnés en fonction de la définition opérationnelle suivante : « un jeune adulte de 18 à 35 ans fréquentant depuis un mois une ressource d'aide ou y ayant eu recours plus d'une fois au cours des six derniers mois ». À partir de cet échantillon, nous avons retenu pour la seconde analyse les 20 sujets rencontrés personnellement. Outre la réduction échantillonnale rendue nécessaire par la restriction du temps octroyé à l'approfondissement de l'analyse, ce choix méthodologique est cohérent avec la continuité envisagée entre la rencontre sujet-chercheur au moment de l'entretien de recherche, et l'analyse subséquente qui tient compte des éléments significatifs de cette rencontre. Ce pont entre le recueil de données sous forme d'entretien de recherche et l'analyse de ces données est étayé par la notion d'interprétation à laquelle nous nous attarderons, après avoir exploré les modalités de la tenue de l'entretien de même que de son analyse.

La conduite des entretiens de recherche

Nos entretiens de recherche pourraient être qualifiés de semi-directifs, puisque nous avons d'abord élaboré un guide d'entretien regroupant les thèmes que nous souhaitions voir abordés par les sujets en lien avec la question relationnelle : l'histoire de la relations aux parents ou aux amis, les expériences de recours à l'aide, etc. Toutefois, l'utilisation de ce guide s'est avérée non conventionnelle; sous l'influence de l'approche clinique – psychanalytique – des chercheurs, les entretiens ont donc été menés de façon à tendre vers la non directivité. Plus précisément, après une première question standardisée (« qu'est-ce qui vous a amené à fréquenter la ressource X? ») nous avons essentiellement suivi le fil conducteur intrinsèque au discours des sujets afin de maximiser cette opportunité d'explorer, par l'entretien de recherche, des thématiques non prévues au départ. Par le fait même, le contenu du guide

d'entretien s'est vu relégué au statut de « référent interprétatif initial » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 45)[6]. Parallèlement, plusieurs thématiques – en particulier, des comportements tels la toxicomanie ou la prostitution – ont été abordées spontanément par les sujets et l'attention que nous y avons accordée a grandement alimenté notre compréhension de l'itinérance chez les jeunes. En outre, cette façon de faire nous a amenés à questionner le matériel qui aurait été obtenu en autorisant par exemple un jeune sujet rencontré à poursuivre un discours essentiellement rythmé par le récit de sa toxicomanie : le choix et la quantité de drogue consommée, le style de vie associé, la relation causale consommation-itinérance, etc. En fait, cela revient à prendre le risque de retrouver, dans un discours apparemment superficiel et redondant, des éléments de réponse à nos questions de recherche, au-delà du récit du sujet en tant qu'événements relatés[7]. Cette position, nous n'hésiterions plus à l'adopter aujourd'hui, suite à la formalisation au fil des années de notre méthode d'entretien.

Du reste, afin d'extraire du matériel pertinent à partir d'un récit apparemment fermé, la référence psychanalytique prend, dès la tenue des entretiens, tout son sens. En effet, l'écoute psychanalytique située au-delà du registre de la communication informative, s'attarde au sens latent sous-jacent à la logique mise de l'avant par tout locuteur afin de produire un discours cohérent. Non seulement du côté du sujet, mais aussi pour le chercheur, cette écoute fait place aux associations spontanées entre les pensées, à l'abri de la contrainte de produire d'emblée un discours articulé dans une logique pré-existante à la rencontre de recherche[8]. De plus, les interventions du chercheur, limitées à l'essentiel, témoignent des pensées générées en réponse au discours du sujet, prolongeant la fertilité de cet espace de pensée, d'association et d'élaboration dans la rencontre.

Ainsi, le sens recherché émerge de l'entretien, il y est en quelque sorte *co-construit* puisque les pensées et le discours produits à ce moment précis, quoique spécifiques au sujet interviewé, demeurent inhérents à la rencontre entre un sujet et un chercheur en particulier, contrairement à une signification préalablement établie et possiblement divulguée de façon identique par le sujet, peu importe le contexte de l'entretien (interlocuteur, moment, lieu et visée de l'entretien). Par une démarche interprétative, le chercheur pourra progressivement rendre compte de ce nouveau savoir, tributaire de sa rencontre avec les participants à la recherche.

La progression de la démarche interprétative

Aussi précocement qu'à l'étape de l'entretien de recherche, les premières interprétations du chercheur prennent la forme d' « une pensée qui aurait pu succéder » à celle du sujet (selon la formulation de Daniel Widlöcher, 1996, p. 135)[9]. Ces interprétations guideront les interventions du chercheur au cours de l'entretien, puis, cette démarche herméneutique se poursuivra par la suite tout au long de la recherche, à travers les notes prises peu après l'entretien relatant le déroulement de celui-ci, au moment de l'écoute de l'enregistrement de l'entretien, puis de la lecture de la transcription de celui-ci, et finalement, aux divers temps de l'analyse de contenu *stricto sensu*.

En tant que fondements de ces interprétations, plusieurs indicateurs de la dynamique psychique des sujets pourront être mis à contribution. C'est le cas de certains éléments dits « contre-transférentiels », soit ce qui, à partir de la rencontre du sujet, sera induit inconsciemment dans la psyché du chercheur, laissant au passage quelques traces accessibles à la conscience. Ce serait le cas, par exemple, d'un sentiment d'exaspération ressenti par le chercheur, quoique rationnellement injustifié, qui après analyse nourrit sa compréhension du sujet ou en d'autres termes, l'interprétation de ce qui dans la dynamique psychique du sujet a pu induire de tels sentiments chez lui. D'autres indicateurs sont issus des modalités particulières de la relation établie entre le chercheur et le sujet – comme par exemple la séduction ou l'envie. De même, plusieurs caractéristiques du discours telles les hésitations, les interruptions ou les silences, laisseront pressentir certains aspects de la dynamique psychique du sujet. Selon la terminologie psychanalytique, nos interprétations sont donc soutenues par de tels indices de *conflictualité*, de *résistances*, et de *mécanismes de défenses*[10], sous-jacents au fonctionnement psychique du sujet.

À ce stade précoce de la recherche, les interprétations demeurent des hypothèses, qui trouveront ou non un appui dans l'analyse en profondeur de l'entretien pour chaque sujet, puis dans la comparaison avec les autres sujets rencontrés. La discussion de ces premières interprétations avec les co-chercheurs, inspirée de la supervision clinique psychanalytique, renforce également leur validité. Dans le cas particulier de notre recherche, c'est ainsi que se sont dévoilées, par exemple, certaines conflictualités psychiques au niveau des processus d'identification et d'idéalisation. Par exemple, la conflictualité identificatoire d'une jeune – ou en d'autres mots, la quête d'un modèle auquel s'identifier – s'est manifestée également dans la relation tissée lors de l'entretien, par une association (en termes culturels) implicite entre la chercheuse et le milieu fréquenté par la jeune, soit un gang d'immigrants. De même, les sentiments négatifs induits chez la chercheuse, la colère exprimée

par la jeune, et finalement le discours de celle-ci sur les modèles familiaux et sociaux, ont alimenté l'analyse de cette composante identificatoire de la problématique itinérante du sujet.

De cet exemple ressort l'utilisation non seulement d'indicateurs de la dynamique psychique, inhérents à la rencontre, mais également l'importance accordée au contenu explicite du récit. De fait, la situation de recherche demeure étrangère à la situation clinique psychanalytique et les inférences à partir des concepts psychanalytiques de contre-transfert, de mécanismes de défense, ou autres, n'ont pas la prétention de pouvoir guider le chercheur vers un libre accès à l'inconscient. De tels indicateurs de la dynamique psychique seront en outre plus ou moins présents selon le sujet rencontré[11]. Du reste, au cours de l'analyse qualitative des entretiens, les inférences portant sur la dynamique psychique sont articulées aux données issues du récit des sujets. Les délits récurrents, les tentatives de suicide, la répétition de l'exclusion ou des ruptures relationnelles, constituent des exemples de ces événements *objectivables*[12] et signifiants de l'histoire des sujets. Ces propos nous amènent à la dernière partie de la méthodologie, soit l'analyse de contenu proprement dit, et préfigurent la spécificité de celle-ci : le lien entre les dimensions objectivables de l'histoire individuelle et le psychisme qui, par définition, n'est jamais objectivé – du moins, du point de vue psychanalytique où l'on tient compte de l'inconscient.

L'analyse de contenu

Remarquons d'abord qu'il s'agit du passage de la rencontre, plus proche de la réalité clinique, à la trace, l'objectivation de cette rencontre par la transcription sous forme de verbatim, une étape qui nous ramène vers le pôle plus traditionnel de la recherche.

La première analyse fut menée par le groupe de recherche auprès de 60 sujets. Nous avons d'abord effectué un premier classement des données selon des rubriques où les éléments du guide d'entetien (relation au père, aux amis, etc.) côtoyaient les contenus imprévus élaborés par les sujets (toxicomanie, délits, etc.). Puis, nous avons procédé à une analyse thématique qualifiée d' « inférentielle » et de « dynamique », au sein de laquelle se retrouvaient des inférences portant par exemple sur les récurrences et les contradictions du discours, ou encore fondées sur la mise en relation du contenu de différentes rubriques. Au sein de cette analyse thématique fut relevée, par exemple, la conflictualité (d'où la dimension *dynamique* qui en psychanalyse réfère justement au mouvement psychique engendré par les conflits) de la relation établie entre un sujet et son père, en lien avec les hésitations à chaque abord de cette thématique, en lien aussi avec la répétition dans l'acte suicidaire récent du

sujet, des modalités du décès paternel au même âge que ce dernier, un acte présenté par ce jeune comme un comportement incompréhensible, voire incohérent.

L'on pressent aisément que plusieurs concepts théoriques puissent se greffer à cette analyse. Dans l'exemple qui précède, ce serait le cas des concepts psychanalytiques d' « identification » et de « répétition transgénérationnelle » qui permettent d'entrevoir le désir inconscient comme moteur de l'acte (l'acte suicidaire dans ce cas). Aussi, certaines interprétations issues de la rencontre sujet-chercheur, telles que décrites précédemment, peuvent alimenter cette partie inférentielle de l'analyse. La formalisation de cet apport à la fois théorique et interprétatif nous amène à la seconde étape de l'analyse.

Au second stade de la recherche, soit l'analyse en profondeur d'un échantillon de 20 sujets, une deuxième catégorisation du discours des sujets fut effectuée à partir des analyses précédentes (plutôt que de revenir aux verbatims des entretiens)[13]. Ces catégories sont véritablement *conceptuelles*, en ce que leur définition, plus complexe, dépasse la notion du thème abordé, parfois même explicitement évoqué dans le récit du sujet (dans l'exemple précédent, « la relation conflictuelle au père »). Dans cette optique, une catégorie telle le « rapport à l'autorité » réfère non seulement aux représentations sociales des limites, mais également au concept psychique de l'investissement des figures parentales – du point de vue psychanalytique, cet investissement consiste en la dynamique psychique sous-jacente à la relation parent-enfant, dont la dimension de l'autorité fait partie intégrante.

C'est dire que l'entretien de recherche est analysé à deux niveaux, s'agissant d'une analyse *à deux voix*. La première voix est celle qui origine du récit, lequel reconstitue l'histoire du sujet en tant que trajectoire dans laquelle s'inscrivent les événements. Le récit est, rappelons-le, objectivé dans le verbatim de l'entretien. Pour revenir à la catégorie « rapport à l'autorité », à ce titre, un sujet pourrait faire mention de la fréquentation assidue d'un policier, de la contestation des règles de fonctionnement d'un centre d'accueil, etc. La seconde voix de l'analyse, forcément subjective[14], donne consistance à ce qui transcende le discours, ce qui cherche à se dire dans un au-delà des mots – incluant la voix de l'inconscient. Ici se retrouvent les inférences à partir des caractéristiques de la rencontre sujet-chercheur, de même que l'interprétation des différentes irrégularités du discours telles les nuances, les contradictions, certains silences, etc. En d'autres termes, il s'agit de la façon singulière dont le sujet raconte son histoire, l'*énonciation* de celle-ci qui témoigne des processus psychiques à l'œuvre chez ce sujet. De ces éléments pourra être inférée, par

exemple, la conflictualité d'un sujet dans son rapport à l'autorité, soit une quête de limite perceptible autant dans les transgressions infantiles des règles familiales que dans les rapports sociaux empreints de comportements délinquants, mais aussi, plus subtilement, dans la relation établie avec le chercheur dans le cadre de l'entretien de recherche, de même que dans une quête de « limite ultime de soi » par des overdoses répétées.

L'intérêt de cette démarche à deux voix est l'articulation de celles-ci à travers la conceptualisation finale, permettant de tenir compte de l'histoire du sujet et de sa position singulière au sein de celle-ci, une position d'abord psychique (dans notre exemple : la quête de limites), mais incarnée dans le social (par exemple dans la délinquance). Cette perspective permet de ne pas nous restreindre à une représentation déjà arrêtée par le sujet de son itinérance : par exemple, s'il s'agissait de conclure qu'un jeune est dans la rue parce qu'il consomme depuis l'âge de 14 ans, simplement puisqu'il le présente ainsi. Également, cette complexité de l'analyse évite une perspective purement *psychologisante*, tel le constat que chez une majorité de sujets se retrouveraient une conflictualité psychique typique du diagnostic d'état limite (personnalité ou structure « borderline ») en fonction des mécanismes de défense et/ou de la conflictualité pressentie chez ces jeunes.

Illustration de cette méthodologie par un aperçu des résultats

De cette analyse est née un conceptualisation nouvelle de l'itinérance chez les jeunes adultes, où trois différents enjeux psychiques ont été associés à la problématique des sujets. Cette conception propose une cohérence entre les comportements adoptés (toxicomanie, délinquance, prostitution, etc.), les modalités de l'insertion sociale (rapports sociaux, expérience d'emploi, études), et la dynamique psychique sous-jacente (en termes de sentiments de honte ou dépressifs, d'idéal dans lequel se projeter, d'identifications à des modèles parentaux ou sociaux, d'image de soi et de désir sous-jacent).

En référence à la théorie psychanalytique, ces trois enjeux ont été dénommés l'enjeu « narcissique », l'enjeu de la « Loi » et l'enjeu « identificatoire » (Gilbert, 2004). Sans entrer dans le détail de leur définition, mentionnons que le premier enjeu désigne des jeunes hantés par l'incompréhension et les questionnements de leur histoire, aux prises avec une désinscription massive au plan social, des sentiments dépressifs envahissants, et des comportements circulaires tels une consommation de drogue importante et solitaire. Les jeunes regroupés sous l'égide de l'enjeu de la Loi seront souvent ceux qui confrontent par leurs agirs les différentes formes d'autorité, des jeunes dont la désinscription sociale est sous-tendue par la répétition des expériences d'injustice ou de provocation de l'ordre établi, et les

comportements adoptés par ces jeunes les amènent régulièrement à jouer avec la limite ultime, celle de la mort. Le dernier enjeu, l'enjeu identificatoire, s'applique à des jeunes qui semblent vivre la période d'itinérance davantage comme un passage dans leur cheminement : ils semblent posséder le plus souvent des assises familiales et psychiques sur lesquelles appuyer une démarche de « sortie de la rue ». La conflictualité psychique de ce groupe de jeunes apparaît similaire aux enjeux généralement associés au passage adolescent; dans le jargon psychanalytique, on parlera d'enjeux identificatoires, de reviviscence de la conflictualité oedipienne, etc.

Bien que sommaire, cette description permet d'entrevoir les différents apports, en particulier aux niveaux clinique et théorique, de tels résultats. Par exemple, la supposée passivité attribuée à certains jeunes itinérants sera relativisée, considérant qu'ils sont hantés par des enjeux plus fondamentaux, dit narcissiques, qui mobilisent leur fonctionnement psychique par des questions existentielles particulièrement prégnantes. Par ailleurs, une approche plus similaire à l'intervention adoptée auprès de la population adolescente pourrait s'avérer fertile auprès de certains jeunes itinérants dont la problématique relève de l'enjeu identificatoire.

Les comportements fréquemment adoptés par ces jeunes apparaissent dès lors empreints de significations diverses, de par leur articulation avec l'aménagement psychique sous-jacent. Ainsi, la toxicomanie d'un jeune chez qui se discerne l'enjeu identificatoire apparaîtra liée à un désir d'être différent, plus extraverti par exemple, et de se dissocier d'une relation duelle aliénante avec une figure parentale. Pour un autre jeune, auquel nous avons associé l'enjeu de la Loi, la consommation de drogues d'intensité croissante s'apparente à un jeu avec la mort, dans une quête de limite ultime de soi. Pour un troisième, cette consommation, compréhensible selon l'enjeu narcissique, permettra de fuir la frustration ressentie à travers son existence, dans un repli sur soi et les besoins fondamentaux (manger, dormir) excluant tout investissement social. L'on comprend également, dans cette perspective, la difficulté pour ces jeunes de renoncer à de telles conduites, malgré le constat de leur vacuité ou de leur dangerosité, étant donné le sens de celles-ci; un sens qui assure une cohérence psychique au sein de la complexité individuelle. Ainsi, le sujet singulier de la rencontre, *perdu* ou déconstruit au cours de l'analyse, est en quelque sorte *retrouvé*, bien qu'anonyme, dans l'articulation finale conceptuelle entre les dimensions extériorisées et intériorisées de la problématique complexe de l'itinérance.

En guise de conclusion

Au cours des deux recherches subséquemment entreprises par notre équipe (sur la représentation de l'aide chez ces jeunes et les intervenants qui les côtoient, puis sur la parentalité chez les jeunes de la rue), nous avons eu l'occasion de raffiner quelque peu la méthodologie ici présentée en ce qui a trait aux aspects suivants.

D'abord, tel que mentionné précédemment, nous avons adopté une attitude de moins en moins directive au moment des entretiens de recherche. Aussi, la tenue de deux entretiens par sujet, à quelques jours d'intervalle, permet l'approfondissement des inférences, dans la perspective psychanalytique d'un apport sur le plan de la profondeur du discours obtenu par cette approche largement utilisée en clinique. Par ailleurs, la formalisation d'une rencontre post-entretien entre l'intervieweur et un autre chercheur participant à la recherche, dès lors en position de Tiers (entre l'intervieweur et le sujet de recherche), s'apparente davantage à une supervision clinique, visant d'abord à confronter puis approfondir la compréhension par le chercheur du sujet rencontré, entre autres en mettant à jour certains éléments de la dynamique transférentielle (c'est-à-dire les enjeux inconscients de la relation établie entre le chercheur et le sujet). Nos dernières recherches ont également utilisé un logiciel d'analyse qualitative (Nudist), afin de pouvoir consulter plus aisément le verbatim de l'entretien même à une étape plus tardive de la recherche, dans un mouvement d'aller-retour entre la conceptualisation naissante et le matériel à l'étude. Finalement, l'analyse comparative constante (par laquelle l'analyse d'un entretien débute avant la tenue de l'entretien suivant) nous a permis de bénéficier davantage de la richesse conceptuelle engendrée par cette théorisation progressive. En bref, il s'agit désormais pour nous de prendre le risque de maximiser les apports de l'inspiration psychanalytique pour augmenter la richesse et la rigueur de la méthode qualitative adoptée, tout en demeurant consistants avec la perspective de recherche revendiquée.

Notes

[1] Autrefois le Groupe de recherche sur l'itinérance des jeunes adultes.

[2] Une recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS, aujourd'hui FQRSC). Le GRIJA était alors formé de professeurs aux départements de psychologie de l'UQAM (Pierre Michaud, Robert Letendre) et de l'Université de Montréal (Monique Morval), en collaboration avec la Maison Saint-Jacques (Mario Poirier, également professeur de psychologie à l'UQ). Le volet terrain fut exécuté par Véronique Lussier et l'auteure, aujourd'hui professeures au

département de psychologie de l'UQAM, en collaboration avec Annie Pelletier (psychologue).

[3] Non pas l'équipe de recherche en entier, mais l'auteure, de façon individuelle, soutenue par une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

[4] En psychanalyse, la *cure* est synonyme de l'analyse – soit le travail clinique du psychanalyste et de l'analysant, ce dernier étant celui qui se prête à la cure psychanalytique. Quant à la notion de *sujet*, elle reflète autant notre conception de l'analysant que celle du participant à la recherche puisque dans les deux cas, notre perspective relève de la définition philosophique de l' « Être pensant, considéré comme le siège de la connaissance » et en cela, « opposé à l'objet » (Petit Robert).

[5] Les organismes partenaires étaient l'Abri d'Espoir, l'Accueil Bonneau, l'Auberge communautaire Sud Ouest, le Chaînon, Chez Doris et le Refuge des jeunes, soit des ressources qui diffèrent tant par les services offerts que par les usagers qui les fréquentent.

[6] Témoignant dès lors davantage de la position initiale des chercheurs – savoir et compréhension sommaires, relatifs à la question de recherche – que d'une démarche ou un enchaînement de questions à suivre fidèlement par les intervieweurs.

[7] Le *récit* est ici considéré comme le discours du sujet portant sur son histoire, un récit à différencier du travail sur ce discours, lequel s'effectue moyennant une certaine implication de l'intervieweur (Niewiadomski et de Villers, 2002, p. 22).

[8] Cette logique consisterait en une histoire considérée univoque, déjà comprise par le sujet, et dont la signification serait simplement relatée au moment de l'entretien sous forme de récit, précédant le travail de sens (Niewiadomski et de Villers, 2002, p. 22) pouvant être opéré sur celui-ci. Du côté du chercheur, cette logique serait celle de l'enchaînement de questions de recherche selon le schéma d'entretien semi-directif ou directif. À l'inverse, notre méthodologie évoque, évidemment, la *libre association* et l' *attention flottante*, soit les attitudes typiques des interlocuteurs de l'entretien psychanalytique.

[9] C'est là le processus de *co-pensée*, développé par Widlöcher (1996), pour signifier une co-construction de sens à partir d'un travail psychique partagé au moment de la rencontre analysant-analyste dans la cure psychanalytique, ce que nous avons extrapolé à la rencontre sujet-chercheur, lors d'un entretien de recherche d'orientation psychanalytique.

[10] Il s'agit d'opérations (*mécanisme de défense*) et de forces (*résistances*) psychiques qui permettent d'éviter l'émergence à la conscience de contenus psychiques ou désirs inconscients. En ce sens, l'on peut entrevoir le *conflit* ou l'opposition entre le désir inconscient et les résistances, ou entre le désir et les mécanismes de défense.

[11] …ou plus exactement, selon la rencontre ou l'entretien, ce qui implique dès lors les deux interlocuteurs en présence.

[12] La distinction entre les éléments objectivables et subjectifs d'un même discours correspond à l'opposition (classiquement évoquée en psychanalyse) de l'*énoncé* – le mot à mot du discours, tel que reproduit dans la retranscription – à l'*énonciation* en tant que processus par lequel l'énoncé est indissociable du sujet qui le formule, et par le fait

même, du fonctionnement psychique de ce sujet. C'est pourquoi nous utilisons le terme *objectivable* plutôt qu'objectif, afin de signifier le processus, toujours partiel, par lequel on tend vers l'objectivation d'un discours qui en fait, ne sera jamais rendu *objectif* dans sa totalité puisque généré par un *sujet.*

[13] Cette approche comporte bien sûr des limites, mais se justifie en tant qu'approfondissement de la première analyse, plutôt que s'il s'agissait d'une seconde analyse menée en parallèle. Ainsi, du point de vue de la rigueur, nous avons pu bénéficier à cette étape de l'apport des autres chercheurs du GRIJA, avec qui, dans la première partie de cette recherche, les inférences devenues matériel de la seconde analyse avaient été discutées, jusqu'à ce qu'un consensus soit obtenu.

[14] Nous tenons à répéter que la subjectivité est ici une qualité de l'analyse et non un biais à éviter.

Références

Fournier, L. & Chevalier, S. (1998). *Dénombrement de la clientèle itinérante dans les centres d'hébergement, les soupes populaires et les centres de jour des villes de Montréal et de Québec 1996-97 : Contexte, méthodologie et premiers résultats.* Québec : Santé Québec.

Freud, S. (1925). *Sigmund Freud présenté par lui-même.* Paris: Gallimard.

Gilbert, S. (2004). *L'idéal du moi comme point de mire et le social en toile de fond : Une compréhension de la dynamique sociopsychique de l'itinérance des jeunes adultes,* Thèse de doctorat en psychologie, UQAM.

Niewiadomski, C. & de Villers, G. (2002). *Souci et soin de soi.* Paris : L'Harmattan.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Poirier, M., Lussier, V., Letendre, R., Michaud, P., Morval, M., Gilbert, S., & Pelletier, A. (1999). *Relations et représentations interpersonnelles des jeunes adultes itinérants : Au-delà de la contrainte de la rupture, la contrainte de liens,* Rapport de recherche, Montréal, Groupe de recherche sur l'itinérance des jeunes adultes (GRIJA).

Widlöcher, D. (1996). *Les nouvelles cartes de la psychanalyse.* Paris : Odile Jacob.

Sophie Gilbert *est psychologue, professeure au département de psychologie de l'UQAM. Titulaire d'un PhD en psychologie psychodynamique, elle s'intéresse à la question de la marginalité chez les jeunes. Son expérience des méthodes de recherche qualitative est imprégnée de l'orientation psychanalytique de sa formation et de sa pratique clinique.*

L'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la connaissance. Une perspective nouvelle pour les méthodes qualitatives

Reiner Keller, Professeur de sociologie
Université Koblenz-Landau

Résumé
La contribution présente un programme de recherche appelé "analyse du discours du point de vue de la sociologie de la connaissance" (Wissenssoziologische Diskursanalyse"). Cette approche du discours met en relation les réflexions de Michel Foucault sur la théorie du discours avec le paradigme interprétatif en sciences sociales, notamment la tradition inspirée des travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann. Il s'agit d'orienter l'analyse de discours vers une analyse sociologique de la construction discursive de la réalité sociale. À l'opposé de la tradition foucauldienne, l'analyse sociologique du discours présentée ici souligne l'importance des acteurs sociaux dans la production et la circulation sociale des savoirs et des connaissances. En outre, elle utilise les outils méthodologiques propres à la recherche qualitative en sciences sociales en particulier quelques concepts issus de la sociologie de la connaissance (*schème interprétatif, classification, structure phénoménale, structure narrative*) et de la 'théorisation ancrée'.
Mots clés
SOCIOLOGIE DE LA CONNAISSANCE, DISCOURS, THÉORISATION ANCRÉE, FOUCAULT, BERGER, LUCKMANN

Introduction

On peut constater ces dernières années dans les sciences sociales et humaines en Allemagne un intérêt croissant pour la notion de discours. Cet intérêt se manifeste à travers toute une série de colloques, de cours universitaires, de livres et d'articles. Les approches du discours se trouvent aussi bien en sciences du langage que dans les sciences politiques, l'histoire, les sciences de l'éducation et la sociologie. Les débats − souvent interdisciplinaires − tournent autour la construction théorique et méthodologique de l'analyse de discours. Ils opposent des prise de position pour l'analyse de discours comme « attitude philosophique » qui risque d'être étouffée par les tendances de rigueur

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

méthodologique, et des contre-plaidoyers pour une réflexion « plus sérieux et scientifique » de la pratique de la recherche (Bublitz *et al.,* 1999 ; Keller, 2007 ; Keller *et al.,* 2005a, 2005b, 2006; Angermüller, 2005 ; Eder, 2006). Avant de rentrer dans l'élaboration de la *Wissenssoziologische Diskursanalyse*, ses fondements théoriques et ses méthodes de recherche (2)*,* il me semble utile de la situer dans le paysage actuel de l'analyse du discours en Allemagne (1). Ensuite je vais aborder la question de sa mise en recherche empirique et qualitative (3).

Les analyses de discours

À travers les différentes disciplines des sciences sociales et humaines, on peut − sans doute de manière quelque peu caricaturale − distinguer plusieurs approches du discours (Keller, 2007):

Le concept normatif d'une *éthique de la discussion*, présenté en allemand sous le terme d'*éthique du discours (Diskursethik)* et élaboré à partir des années 1970 par Jürgen Habermas (1992) – qui était d'ailleurs le protagoniste majeur d'une dénonciation de la pensée foucauldienne dans les années 1980 – a connu un très grand succès en Allemagne aussi bien dans les arènes publiques – par exemple dans les pratiques de tables rondes et des médiations des conflits environnementaux – qu'en sciences politiques. Il est à l'origine de beaucoup de confusion dans les débats sur l'analyse du discours en RFA. Discours veut dire, chez Habermas, l'échange organisé d'arguments (proche de l'idée de « délibération »), dans une situation conflictuelle, suivant une démarche stricte, destinée à garantir la prise en compte de tout argument 'raisonnable', dans le but d'arriver à un consensus. Souvent, l'utilisation de la notion de discours en Allemagne, notamment dans les sciences politiques, est alors d'origine habermasienne. Dans cette perspective, le questionnement typique porte sur le mode de déroulement d'un débat politique et public: Quels rôles jouent les arguments ? Sont-ils pris en compte ou dominés par les intérêts stratégiques des acteurs politiques ? Les conditions d'un échange d'arguments parmi des participants égaux sont-elles garanties? Est-ce qu'on peut faire sortir (et corriger) des rapports de pouvoir en jeu ? Les recherches issues de cette approche sont très éloignées d'une analyse empirique des discours comme phénomènes sociaux, suivant la tradition foucauldienne ou autres; elles en présentent plutôt un contre-point.

On parle de « *discourse analysis* » pour désigner les approches issues de l'analyse des conversations, telle que la pratiquent l'ethnométhodologie ou la linguistique pragmatique (Deppermann, 1999). Ici il s'agit pour l'essentiel d'analyser le déroulement des conversations concrètes (ou d'un genre médiatique particulier, d'une discussion en groupe etc.) et la production de leur organisation interne: Qui parle quand? Quel rôle joue tel détail linguistique pour l'organisation interactive d'un dialogue etc.? Comment les participants arrivent-ils à trouver une solution pour tel ou tel problème d'échange linguistique ? La « discourse analysis » ne s'intéresse guère ni au contenu d'une conversation ni à son contexte ni à son 'pourquoi', mais à son 'comment', c'est-à-dire aux méthodes des participants pour créer sa cohérence interne et à la réalité telle quelle est actualisée en situation.

La *linguistique du corpus* existe aussi bien en Allemagne que dans le monde francophone. Ici, la notion de discours est utilisée pour designer l'ensemble des textes écrits − dans quel genre textuel que ce soit − qui tournent autour un même sujet de référence (par ex. le débat sur la migration, le racisme, l'intégration européenne etc. dans les mass média). La linguistique du corpus propose d'analyser de tels grands corpus de données textuelles à l'aide des tirages d'échantillon et des traitements informatisés (Wengeler, 2003). Partant de l'identification des mots clés d'un discours on peut ainsi étudier les familles sémantiques dans un débat public, leurs transformations au fil du temps, l'émergence des nouveaux concepts etc. à la base des calculs statistiques.

Les *théories du discours* d'origine philosophico-historique (Michel Foucault) ou issues des sciences politiques (Chantal Mouffe, Ernesto Laclau) se focalisent soit sur la production des pouvoirs/savoirs, des connaissances et du sujet dans les disciplines scientifiques – c'est le cas de Foucault – soit sur la production des identités collectives dans les discours publiques, comme chez Mouffe et Laclau. Sans doute l'œuvre de Foucault (par ex. Foucault 1969, 1971) est de plus important pour l'actualité de la recherche sur les discours en sciences sociales. Partant de sa critique d'un structuralisme linguistique abstrait et d'une histoire linéaire et progressive des idées, Foucault a beaucoup insisté sur la matérialité et la historicité des pratiques langagières comme base d'émergence des savoirs. Laclau et Mouffe (1991) s'intéressent à la formation discursive de la cohérence des collectivités sociales, par ex. à travers la mise en marche d'une différenciation entre « eux » et « nous » dans des pratiques conflictuelles de signification. Les deux approches, souvent critiquées pour leur niveau d'abstraction très loin du train train de la recherche empirique, ont connues des élaborations et mises en pratiques diverses en histoire, sciences

politiques et sociologie (par ex. Maasen 1998 ; Schneider, 1999 ; Sarasin, 2001; Diaz-Bone, 2002 ; Martschukat, 2005 ; Bublitz, 2006 ; Nonhoff, 2006).

L'analyse critique du discours (*Critical Discourse Analysis*) n'existe pas seulement en Grande Bretagne mais aussi bien en Allemagne, avec une base théorique différente de celle de Norman Fairclough (Fairclough 1995). Siegfried Jäger du *Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung* (DISS) en est le père fondateur (Jäger 1999). Jäger a construit une théorie du discours à partir des réflexions de Jürgen Link, de Michel Foucault et de la psychologie marxiste de l'activité d'Alexej N. Leontjew. Il propose une boîte à outils pour l'analyse concrète issue de la linguistique critique. Le but de cette approche est la critique des fonctionnements idéologiques des pratiques langagières. Ainsi, la recherche s'oriente par ex. vers l'analyse des pratiques langagières « racistes » ou « anti-sémite » dans les mass media ou dans le « discours du quotidien », souvent pour en élaborer des conseils pour une pratique discursive autre, plus consciente et « purifié » de ses implications idéologiques. Pendant que les premières études issues de cette approche étaient très orientées vers la linguistique (par ex. en examinant des particularités grammaticales dans un discours), l'analyse critique du discours suit de plus en plus un cheminement « interprétatif ».

En dernier lieu, on peut regrouper les différentes *approches culturalistes (et sociologiques) de l'analyse du discours.* C'est un vaste champ en lui-même qui pourtant n'est pas (très) présent en Allemagne. Ne citons ici que la tradition d'analyse des discours publics dans le cadre de l'interactionnisme symbolique, les réflexions de Pierre Bourdieu sur le pouvoir symbolique, et les « Cultural Studies » avec leur concept du « cercle de la représentation » (Keller, 2007, p.34-41). Ces programmes ont en commun de s'intéresser au développement et au fonctionnement des univers symboliques dans le monde social. Dans la tradition de l'interactionnisme symbolique, l'œuvre de Joseph Gusfield (1981) est un des classiques de l'analyse des « croisades morales » dans les « arènes publiques », de la définition collective des problèmes sociaux (Schetsche, 2000). Bourdieu (1982, 2001) a insisté sur l'encrage du pouvoir symbolique et discursive dans le champ social du pouvoir, c'est-à-dire sur les rapports de force dans la société au fond du pouvoir de nommer, de parler et d'être entendue. Les « Cultural Studies » mettent l'accent sur la circulation des représentations symboliques dans les sociétés complexes, leur production et « consommation » aussi bien dans l'espace publique que privée (Hall, 1997). La Wissenssoziologische Diskursanalyse, l'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la

connaissance peut être située dans ce dernier groupe des approches, même si elle insiste plus sur l'importance de l'œuvre de Foucault.

Dès son apparence récente en sciences sociales et humaines, la discussion de la notion de discours et de son « bon usage » est traversé par plusieurs lignes de combat, soit sur son orientation « macro » ou « micro », ses procédures linguistiques ou interprétatives, la rôle ou conception des acteurs/sujets etc. Le débat (anglophone) actuel en sciences sociales sur l'analyse de(s) discours tourne autour de la question d'une réconciliation entre les approches plutôt 'théoriques' (tradition foucauldienne; Mouffe/Laclau, etc.) et les analyses relevant du *discourse analysis,* inspirées de l'ethnométhodologie, de l'analyse de la conversation ou de la linguistique pragmatique. Les premières sont considérées comme beaucoup trop abstraites : Visant une analyse macro du discours, elles sont - malgré les efforts conceptuels de Michel Foucault - dénuées de tout appareil méthodologique permettant la mise en pratique dans une recherche concrète. Ainsi, la démarche empirique garde un mystère, le secret d'un initié (par ex. Sarasin, 2003). Par contre, les études de la « discourse analysis » restent trop 'micro'. Incapables de prendre en compte des contextes sociaux et symboliques plus globaux, elles ne parviennent pas à sortir d'une analyse sophistiquée des mécanismes organisateurs d'une conversation, même si une telle interaction langagière est conçue comme étant « typique » ou exemplaire pour un problème d'échange linguistique. La solution envisagée pour sortir d'une telle double impasse propose de combiner les perspectives théoriques issues des théories du discours avec l'appareil méthodologique et les méthodes empiriques de la *discourse analysis* (Wetherell, 1998; Jørgensen et Philipps 2002, Landwehr, 2001).

Je partage le diagnostic critique adressé aux deux champs d'analyse du discours. En revanche, la solution proposée ne me semble pas convenir. À mon avis, une telle approche combinée existe depuis un bon moment déjà sous forme de la *Kritische Diskursanalyse/Critical Discourse Analysis* (l'analyse critique du discours) évoquée plus haut. Or, la *Critical Discourse Analysis* est confrontée à deux problèmes fondamentaux. Le premier est lié à l'attitude 'critique' de cette analyse des fonctionnements idéologiques du discours. Une telle attitude favorise une logique de subordination des données empirique sous le concept de 'valeur idéologique' élaboré par le savant en avant de toute recherche. Ce courant présuppose que le chercheur est disposé alors à séparer l'idéologique du non-idéologique dans les données, par ex. le 'fonctionnement idéologique' d'un terme utilisé dans une conversation. En procédant ainsi, l'analyste risque de ne trouver que les éléments d'idéologie qu'il cherche – et on en trouve partout, si on veut! – sans rendre compte de la complexité des

données textuelles elles-mêmes – il n'y a aucune place pour une surprise, une 'découverte' issue des données.

Le deuxième problème concerne la boîte à outils linguistiques utilisée. Étant donné que les théories du discours visent les rapports savoir/pouvoir dans une société, l'utilisation des méthodes linguistiques conduit à confondre l'analyse linguistiques des pratiques langagières (et leur résultat: l'analyse des éléments linguistique) avec la question du savoir. Un tel constat vaut aussi bien pour le rapprochement à la tradition de l'analyse de la conversation issue de l'ethnométhodologie, sans doute moins linguistique mais plus formel et réduit au déroulement concrète des actes d'énonciation. La focalisation sur les usages langagiers va ainsi de pair avec l'absence de tout questionnement sur la production et la circulation du savoir et des connaissances dans les sociétés contemporaines pourtant bien à l'agenda actuel des sciences sociales. Je propose donc une autre stratégie pour développer une démarche empirique qui convienne aux théories du discours: la 'traduction' de ces théories sur le plan de la sociologie de la connaissance ou, plus exactement, selon la perspective constructiviste de Peter Berger et Thomas Luckmann ('La construction sociale de la réalité', Berger & Luckmann 1986). Une telle traduction permet bel et bien le rapprochement de l'analyse du discours des démarches et méthodes qualitatives en sciences sociales. Mais pour éviter tout malentendu : il ne faut pas comprendre cette *Wissenssoziologische Diskursanalyse* (Keller, 2005, 2007) – l'analyse du discours du point de vue de la sociologie de la connaissance – comme une simple méthode. Il s'agit de tout un programme de recherche qui vise une intégration de *certains aspects* de la position foucauldienne avec la tradition culturaliste évoquée tout à l'heure pour en tirer un triple profit: *premièrement,* préciser la notion de discours, *deuxièmement* introduire les acteurs sociaux et *troisièmement* offrir une stratégie plus appropriée pour la recherche empirique. Je prétends qu'une telle intégration est plus performante, pour les questions qui intéressent les sciences sociales, que le projet proposé dans les cercles anglophones de l'analyse de discours. Pour analyser aussi bien la production, la circulation et la transformation historique des savoirs et connaissances, et les pratiques sociales du pouvoir/savoir à la base de ces phénomènes sociaux, la sociologie de la connaissance et l'usage des méthodes qualitatives conviennent mieux que toute approche linguistique visant les pratiques du langage.

L'analyse du discours comme sociologie de la connaissance

Dans la tradition proprement sociologique, c'est l'interactionnisme symbolique qui a élaboré l'analyse des discours publics en s'intéressant à la définition et à la construction des problèmes sociaux ou collectifs dans les arènes publiques.

Malgré quelques tentatives ici ou là pour proposer des concepts généraux à partir de telles études – comme ceux d' « arène publique de discours », « communauté de discours » ou la notion goffmanienne de « frame (cadre), désignant les modèles socio-cognitifs à l'œuvre – cette tradition n'a pas réussi à développer une perspective plus globale pour l'analyse des discours (Keller, 2005, p.64-84).

C'est là qu'il convient de faire entrer en scène Michel Foucault. Malgré les très nombreuses lectures qui ont déjà été proposées de ses travaux, je considère qu'il est utile de revenir à son œuvre pour bien établir le concept de discours en sociologie de la connaissance. Rarement considéré, Foucault suivait dans ses études historiques une démarche analytique en affinité avec la tradition qualitative en sociologie (Kendall et Wickham 1999), au moins avec certains de ses principes de base: par ex. éviter les théories surplombantes et les lois universelles, partir des observations « concrètes », de ce que les gens font, et ainsi élaborer des concepts théoriques spécifiques. L'analyse des « événements » ou des « situations de problématisation » proposé par Foucault vise les moments historiques où sont mise en question les régimes établis de savoir/pouvoir et leurs dispositifs et pratiques sociales, par ex. de la sanction des crimes, de la surveillance, du diagnostic médical etc. La transformation historique des régimes en question n'est jamais le résultat d'un plan majeur des acteurs sociaux, mais l'effet pervers des micro-activités hétérogènes et dispersées de ces acteurs, qui ne font que «labourer» leur propre petit champ et problème d'action.

Pour en revenir au discours, ce concept a été introduit par Foucault (1969) dans "*L'Archéologie du Savoir*" pour souligner les émergences historiques des régularités communes à des actes d'énonciation empiriquement séparés dans le temps et dans l'espace social. Foucault insiste également sur l'aspect performatif des pratiques linguistiques, la constitution de la réalité à travers l'acte langagier lui-même. Il propose plusieurs « macro-concepts » pour analyser un tel discours : l'énoncé, la formation discursive, la formation des stratégies, la formation des choses et autres, élargie plus tard par la compréhension du discours comme combat ou « jeu de vérité », le dispositif etc.

En reprenant le concept de discours élaboré dans l'*Archéologie*, la tradition foucauldienne a eu tendance à considérer la démarche empirique comme un « art pur» ou le résultat nécessairement intransparent d'une « attitude philosophique » (Sarasin, 2001). Quant à Foucault lui même, il avait expliqué à plusieurs reprises - par ex. dans des textes comme Foucault (1968, 1981) ou autres parus dans la collection de ses « *Dits et Écrits* » (Foucault,

1994) - que dans l'*Archéologie du savoir*, il n'en disait rien sur les méthodes de la recherche ou encore qu'il utilisait, dans sa pratique de recherche, les méthodes d'analyse des documents précise, établies par les historiens et donc il faisait comme tout le monde. Voilà venu le temps de la sociologie de la connaissance.

Au moment même où parait *Les mots et les choses* de Michel Foucault (Foucault, 1966), Berger et Luckmann publient leur livre majeur sur la « Construction sociale de la réalité » (Berger & Luckmann, 1986). Dans ce texte désormais fameux, les deux auteurs proposent une théorie complexe et compréhensive de la production et de la circulation sociales du savoir, de son objectivation, de sa cristallisation comme institution et de son appropriation individuelle à travers les divers processus de socialisation. Berger et Luckmann tentent d'intégrer la tradition durkheimienne de la sociologie de la connaissance – dont, à mon avis, Michel Foucault fait bel et bien parti - la tradition allemande et la tradition américaine, pragmatiste, de l'interactionnisme symbolique. En plus les deux auteurs rendent compte de la base langagière de tout système symbolique, de toute conscience ou représentation collective. Mais, cette base linguistique est elle-même issue des pratiques interactives d'un collectif social à l'origine de tout « univers de discours » (Charles S. Peirce). Comme Foucault, cette sociologie de la connaissance postule l'existence d'un « a priori *historique »* (et social) des systèmes symboliques – ils ne sont ni la manifestation de quelques structures universelles, anthropologiques de l'esprit humain ni la réalisation progressive d'un *Weltgeist* hégelien, mais le résultat ou l'effet pervers d'une production historique collective.

Chez Berger et Luckmann, le concept de « savoir/connaissance » (knowledge) comprend un horizon très vaste des savoirs et connaissances. Ainsi, il renvoie à tout phénomène ou qualité supposés d'« exister certainement ou réellement dans la réalité », c'est-à-dire indépendante de notre volonté, y compris les idées, les normes, les religions, les théories scientifiques, les préjugées et pratiques habitualisées guidant la vie quotidienne, les routines corporelles, etc. Il s'agit donc de tous les savoirs et connaissances en circulation dans les sociétés, qui se cristallisent et dans leurs systèmes symboliques - surtout dans les langues comme forces performatives pour la structuration de l'expérience du monde - et dans leurs pratiques sociales. L'*homo sociologicus* ainsi n'existe jamais indépendamment d'un stock socio-historique de savoirs et de connaissances collectifs qui le dépasse. Il peut y avoir et il y a conflit entre les acteurs sociaux qui revendiquent le droit d'existence pour des savoirs et connaissances très hétérogènes, même opposés. Des nouveaux problèmes d'action et d'interprétation font naître un savoir autre.

Ce processus permanent de production, de disparition, de transformation, de circulation des savoirs et connaissances n'est pas l'effet contrôlé des consciences individuelles, des acteurs sociaux ou d'une action tout court, mais plutôt l'effet pervers des actions et interactions quotidiennes de tous et des routines institutionnelles dans un espace social.

En cherchant à combiner la sociologie compréhensive de Max Weber et la philosophie du pragmatisme américain, Alfred Schütz, l'un des principaux inspirateurs de cette sociologie de la connaissance, a bien souligné le processus de signification inhérent à toute action, pratique ou interaction (Keller, 2005). Toutefois, cette signification n'est pas l'affaire d'un sujet individuel et a-social, mais d'un individu socialisé, qui n'échappe donc jamais à l'utilisation d'un *sens* ou *savoir intersubjectif, toujours déjà social*. La capacité quasi-individuelle de 'faire sens' est le fruit d'un univers symbolique; univers (fut-il hétérogène) de discours, produit par la société ou le groupe social dans lesquels les acteurs se trouvent historiquement jetés : À partir de la fin des années 1940, Alfred Schütz « réalise une *désubjectivation* de ses concepts phénoménologiques: les transformations des *structures de pertinence* des acteurs se réalisent à travers le procès de leurs interactions et de leurs communications en situation. L'originalité de leurs performances réside dans un travail de reprise et de relance de *réserves d'expérience* instituées socialement et héritées historiquement. » (Cefaï, 2001, p. 44)

En Allemagne, la sociologie de la connaissance inspirée des travaux de Berger et Luckmann est connue sous l'appellation de *Hermeneutische Wissenssoziologie*, sociologie herméneutique de la connaissance (Hitzler/Reichertz/Schröer, 1999). Même si ce courant reconnaît un rôle clef à toutes les activités communicationnelles dans la construction sociale de la réalité et des stocks de connaissances, il a repris de l'œuvre fondatrice surtout le plaidoyer pour une analyse précise des savoirs et connaissances banales, de tous les jours, impliqués dans la pratique quotidienne (« everyday knowledge »). Étant à l'origine des réflexions méthodologiques en sociologie qualitative en RFA la sociologie herméneutique de la connaissance ainsi a développé plusieurs stratégies d'interprétation et du « Verstehen » des données qualitatives (et textuelles) ; aujourd'hui elle occupe un premier rang parmi les différentes « écoles de méthodes qualitatives » en Allemagne. La notion d'herméneutique introduite par la *Hermeneutische Wissenssoziologie* est sans doute repris de la tradition herméneutique allemande, mais en lui convoquant un sens différent. Bien sûr, elle vise le processus interprétatif du sujet-acteur, sa capacité d'attribuer du 'sens' à son expérience vécu du monde (aux actions, objets, acteurs, situations qu'il va rencontrer), processus qui se fonde sur le

stock collectif du savoir. Mais qui plus est, la notion d'herméneutique désigne les processus interprétatifs dans lesquels s'engagent les sociologues, les chercheurs observant et analysant les phénomènes sociaux. La *Hermeneutische Wissenssoziologie* insiste – et c'est là surtout la contribution de Hans-Georg Soeffner (1989) – sur la nécessité d'une réflexion sur le processus du 'Verstehen', du 'comprendre' inhérent à toute analyse des données (fût-elle 'qualitative' ou 'quantitative'). Parler d'herméneutique ne veut alors pas dire recherche d'un sens profond, vrai et universellement valide dans les données (textuelles). Il ne s'agit pas non plus de cette « herméneutique du soupçon » (Paul Ricœur), selon laquelle un texte est la fonction simple d'un fait extérieur (comme la position de classe). Le terme désigne ici un travail de réflexion sur la position du chercheur, ses capacités et ses stratégies d'interprétation des données. Un tel travail devrait éclairer le cheminement du chercheur dans son analyse. Ce dernier s'expose ainsi à la compréhension et à la critique des autres, le but étant d'aboutir à une interprétation qui, dans un contexte historique précis, pourra 'rendre compte au mieux' des données. Evidemment, cette démarche n'est quand même jamais l'application stricte des méthodes qui produira des résultats quasi automatiquement mais au contraire : il est trempé des moments « d'abductions » (Charles S. Peirce).

Comme nous l'avons déjà remarqué, Berger et Luckmann ont favorisé un biais de cette sociologie de la connaissance en insistant sur l'importance primordiale du savoir banal et quotidien de l'homme ordinaire. Ainsi les études empiriques réalisées dans cette perspective s'interessent surtout à la connaissance ordinaire, le « everyday knowledge » des acteurs sociaux. C'est bien contre cette tendance que je propose la *Wissenssoziologische Diskursanalyse.* Le recours au concept de discours permet de résoudre un problème qui accompagne la sociologie de la connaissance dès ses origines: comment analyser la dimension collective de production et circulation des savoirs et connaissances dans une société sans tomber ni dans le piège d'un idéalisme abstrait ni dans celui d'un matérialisme réducteur? En parlant de discours, on postule l'existence hypothétique d'une structuration spécifique des actes de langage dispersés dans le temps et dans l'espace social; structuration qui permet de les regrouper comme faisant partie d'une même formation discursive et ainsi de les « dé-singulariser » pour bien les analyser. Il s'agit bel et bien d'une hypothèse de structuration qui sert de point de départ à une analyse concrète. En reprenant et la réflexion méthodologique et certaines des méthodes qualitatives issues de cette tradition de la sociologie de la connaissance, son orientation vers les discours permet d'analyser les processus collectives d'objectivation, de l'institutionnalisation et de la circulation des

savoirs et des connaissances dans les « sociétés de l'information », bref les rapports et dynamiques complexes du savoir et des connaissances dans nos sociétés contemporaines, leurs politiques de savoir (« politics of knowledge »).

Foucault nous fournit plusieurs idées de base pour une introduction de la notion de discours en sociologie de la connaissance, notamment

- l'idée de la matérialité et de la régularité des pratiques discursives,
- l'idée de leur structuration dans des formations discursives particulières,
- quelques propos pour l'analyse des différents aspects d'une telle formation (formation des stratégies, formation des modalités d'énonciation, formation des choses, formation des concepts),
- la conception du rapport entre énonciation et énoncé,
- l'idée du rapport pouvoir/savoir,
- la notion de dispositif,
- le refus d'appliquer une hypothèse causale réductrice et surplombante et la stratégie de multiplication des directions de recherche bien en affinités avec les méthodes qualitatives en sociologie
- un plaidoyer pour l'analyse des (micro-) pratiques locales en vue d'une interprétation générale et d'un questionnement théorique, par ex. sur la production historique du sujet, des savoirs etc.

Mais du point de vue d'une sociologie empirique des connaissances, ils manquent à l'œuvre foucauldienne au moins deux choses.

D'abord, l'acteur social (individuel ou collectif) et son implication plus ou moins active dans les discours, ne sont pas véritablement conceptualisés. Comme Foucault, tout projet sociologique pose au départ la constitution sociale de l'individu. Le problème en question est la tendance de Foucault à analyser un discours comme structure émergente et abstraite sans rendre compte des capacités d'action des hommes, même s'il parle ici ou la du discours du médecin, du juge etc. (Foucault, 1973) ou analyse les pratiques de dénonciation des individus bien concrets (Farge et Foucault 1982). Alors fidèle à la tradition de la sociologie de la connaissance (et le pragmatisme américain), la Wissenssoziologische Diskursanalyse insiste que les univers symboliques, les univers de discours sont produit par les acteurs sociaux, constat qui n'implique pas du tout la maîtrise humaine d'une telle production.

Ensuite l'explication du travail empirique sur les données – travail toujours interprétatif, même si Foucault préfère - pour s'amuser - parler d'un « positivisme heureux ». Dans la *Wissenssoziologische Diskursanalyse* que je propose, le concept de discours est alors repris et modifié pour désigner le rapport de régularité entre un ensemble spécifique de pratiques et matérialités

d'énonciation et un contenu sémantique proposant une certaine structuration symbolique du monde. Cela vaut aussi bien pour les discours spécialisés – comme les disciplines scientifiques analysées par Foucault – que pour les discours publics qui tournent autour des «problèmes collectifs» et pour les discours hybrides ou transversaux qui font le lien entre les deux champs d'arènes discursives. Il faut comprendre cette approche comme un programme de recherche en sciences sociales ayant pour objet l'analyse de la *construction discursive des structures et ordres symboliques*. Les acteurs sociaux sont bien présents dans de tels processus. Ce programme comprend bien aussi la question des rapports entre les discours et les pratiques sociales dans les champs divers d'action de la société. Il faut souligner qu'il ne s'agit pas du tout de tomber dans le piège idéaliste qui confond le discours – qui est une pratique de représentation du monde – avec ce que les gens font dans leurs pratiques quotidiennes. La connaissance des relations diverses entre ces deux champs sociaux d'action ne peut être que le résultat d'une étude concrète, et non pas son point de départ.

Ayant développé ailleurs les fondements théoriques de la *Wissenssoziologische Diskursanalyse* (Keller, 2005, p.175-272), on se contentera ici de préciser un point central. Nous pensons le discours comme une « structure structurée et structurante » (pour reprendre la formule de Pierre Bourdieu à propos de l'*habitus*). Une telle analyse sociologique du discours ne s'intéresse pas à la singularité concrète d'un acte d'énonciation particulier mais à sa dimension « typique ». La relation entre un événement discursif particulier et le discours dans lequel il apparaît peut être considéré à travers la notion de «dualité de structure» chère à Anthony Giddens (1987). L'action s'instruit des éléments d'une structure qui elle-même n'existe que comme réalité abstraite, réalisée dans les pratiques des acteurs et dans les ressources établies (dispositifs matériels et institutionnels). Il faut alors analyser les processus de structuration discursive plutôt que le discours comme structure abstraite ou un acte langagier singulier. En suivant Giddens on peut dire qu'un discours comprend:

- des règles normatives pour la production légitime des énoncés,
- des règles de signification pour la constitution du sens du monde,
- des ressources d'action (les acteurs et les positions légitimes d'articulation) et des ressources matérielles (les autres éléments des dispositifs) pour la production et la circulation du sens.

Les acteurs sociaux sont bien les porteurs ou manifestant d'un discours. Cela ne veut pas dire que les acteurs sont à l'origine d'un discours, qu'ils le contrôlent ou que le discours même soit le résultat maîtrisé d'une action. D'une

part, tout discours est l'effet pervers de pratiques sociales. D'autre part; tout acteur social est situé dans et imprégné par l'*a priori* historique des savoirs et connaissances. Mais la sociologie de la connaissance de Berger et Luckmann insiste sur les processus de socialisation des acteurs dans divers univers de discours propres à une société; univers de discours qui ne sont que des cristallisations temporaires dans le flux social de production et circulation du sens. Le concept d'acteur est nécessaire pour analyser le conflit des interprétations, la réalisation des pratiques discursives et l'innovation en matière de savoirs et de pratiques, bref: pour analyser la dynamique discursive.

Questions de méthode

Nous avons dit que la Wissenssoziologische Diskursanalyse est un programme de recherche. Reste alors la question de sa méthode. La relocalisation de l'analyse du discours dans le cadre de la sociologie herméneutique de la connaissance va de pair avec son ralliement aux méthodes qualitatives en sciences sociales. Je ne pense pas que nous soyons arrivés au stade où il deviendrait possible de proposer une méthode qui serait *la* méthode de l'analyse de discours. Je ne pense même pas que ce soit souhaitable. Dans son ensemble, je comprends l'attitude méthodologique de l'analyse de discours comme une « analytique interprétative ». C'est ainsi que Hubert Dreyfus et Paul Rabinow (1984) avaient caractérisé la démarche foucauldienne. On peut reprendre ce terme, mais en lui donnant une connotation autre (Keller 2005a). Parler d'analytique interprétative signifie que toute démarche empirique est imprégnée d'interprétation et exige alors d'en faire le travail d'une réflexion. Ayant élaboré la démarche empirique plus en détail dans Keller (2007, p.61-114), il ne m'est possible ici que de résumer quelques points importants qui suivent évidemment la construction d'une problématique de recherche: l'analyse concrète d'un discours comprend d'abord la reconstruction analytique de sa matérialité (des pratiques discursives et des ressources matérielles) et de sa localisation historico-sociale. Cette partie de la recherche suit les routines établies d'étude de cas en sciences sociales. La démarche méthodologique envisagée comprend ensuite, pour bien aborder la question du savoir, l'analyse de la structuration symbolique du monde proposé par le discours en question.

Afin d'analyser la dimension savoir/connaissances d'un discours, il me semble utile de s'appuyer sur quelques concepts et méthodes de la sociologie de la connaissance et de les lier à certains propos d'Anselm Strauss (Strauss & Corbin, 2004), c'est à dire de la théorisation ancrée ou théorie enracinée (« grounded theory »). Cette dernière montre par ex. tout son utilité dans la construction des données à travers un processus de la « collecte des données par critères théoriques » (theoretical sampling) et la poursuite de l'analyse en

fonction des critères de « mise en contraste minimal et/ou maximal », la notation des idées théoriques et des mémos, les niveaux divers de codage proposés etc. Pendant que la « grounded theory » peut organiser la pratique du travail des données (textuelles), les concepts issus de la sociologie de connaissance - schème interprétatif, classification, structure phénoménale, mise en narration - orientent l'analyse générale de la structuration symbolique constituée dans un discours. J'y vois un double avantage à focaliser l'analyse sociologique de discours sur ces concepts: ils conviennent très bien à la question du savoir, et ils sont capables, comme le montre celui de schème interprétatif, de fonctionner comme des concepts-pont, permettant d'analyser le rapport entre le champ discursive de la construction sociale de la réalité et les usages pratiques (et créatifs) que les divers « sujets appelés » en font dans leurs pratiques quotidiennes. En empruntant aux psychologues anglais Jonathan Potter et Margarethe Wetherell, (1998), on peut parler du *répertoire interprétatif* d'un discours (Keller, 1998, p.36-38) et en distinguer les éléments suivants (Keller, 2005, p.235-246):

Les *schèmes interprétatifs*: Le concept de schème interprétatif ou « Deutungsmuster » a été établi dans les années 1970 par le sociologue Ulrich Oevermann, représentant du courant de recherche « qualitative », et a connu divers développements depuis. Proche de la notion de « cadre » utilisée par la sociologie américaine des mouvements sociaux, ce concept vise un modèle typifié pour créer une cohérence interprétative entre les différents éléments d'une énonciation. Pour en donner une illustration, on pensera à la notion de « risque technologique majeur » qui peut être appliquée à des situations et des technologies très diverses, du nucléaire aux OGM en passant par les incinérateurs etc. Il s'agit donc d'un modèle d'interprétation typifié que l'on peut retrouver (reconstruire) à travers l'analyse des données textuelles concrètes en étudiant les séquences de phrases ou les éléments d'un texte. La procédure d'analyse convenable et celle d'une analyse close des séquences langagières (« Sequenzanalyse »). De tels schèmes interprétatifs – comme, entre autre, les idées de « l'amour maternel », « le progrès technologique », « la bonne nature », etc. – émergent à l'intérieur de systèmes symboliques historiquement et socialement situés. On peut comprendre un discours comme un arrangement particulier de tels schèmes interprétatifs.

Les *classifications* (du monde, du réel): Chaque discours propose ou applique implicitement des classifications du monde y compris les positionnements du sujet énonciateur et du sujet évoqué ou adressé par le discours. L'importance des classifications pour l'analyse sociologique a bien été mise en évidence par les travaux de Durkheim etc. Malheureusement, ces

travaux sont pour l'essentiel restés cantonnés en ethnologie ou en anthropologie (par ex. les travaux de Mary Douglas). Même si des sociologues comme Pierre Bourdieu et d'autres ont beaucoup insisté sur l'analyse des classifications, il n'y a jusque là peu de réflexion systématisée sur leur analyse comme pratique discursive dans les sociétés contemporaines (Bowker & Leigh-Star 2000).

La *structure phénoménale:* J'ai proposé de parler de la structure phénoménale pour désigner les caractéristiques de la réalité qu'un discours essaye d'établir. Ce terme reprend l'idée d'une « Aspektstruktur » (« structure aspectuelle ») élaborée par Karl Mannheim (1969 [1931]) dans les années 1920. Il faut préciser qu'il ne s'agit pas du tout d'analyser la « vraie nature » des phénomènes, mais, dans une perspective constructiviste, de s'intéresser à ce qui est discursivement construit comme « réel ». Pour analyser les éléments d'une telle structure phénoménale, la démarche peut s'inspirer des propositions de la « grounded theory », surtout des stratégies de « codage qualitatif ».

La *mise en narration:* Paul Ricœur a beaucoup insisté sur la « mise en intrigue », c'est-à-dire sur la structure narrative, l'importance des fils rouges, etc. qui ordonnent l'ensemble des éléments signifiants dans l'usage humain des systèmes symboliques. Ainsi, il est nécessaire d'analyser le genre d'histoire qui organise la cohérence des éléments divers du répertoire interprétatif d'un discours. Pour ce faire, l'analyse de discours en sociologie de la connaissance peut s'appuyer sur les riches traditions de l'analyse linguistique, littéraire et culturelle (Viehöver, 2006).

Pour en donner un bref exemple avant de conclure : Dans une analyse comparative des débats politiques et publics concernant le problème des déchets ménagers en France et en RFA dans les années 1970 à 1994 (Keller, 1998), une telle analyse de discours a pu montrer l'hégémonie d'un discours administrative en France porté par presque toutes les acteurs sociaux impliqué dans le débat qui a fait de la question du recyclage une question de l'autonomie de la (grande) nation française et une histoire du progrès civilisatrice pendant qu'en RFA il y avait une constellation conflictuelle et dynamique entre deux discours opposés dont l'un proclamait l'existence des risques technologiques majeures dans le traitement des déchets et la fin proche des ressources naturelles pendant que l'autre insistaient sur la solution technologique de tout problème. De telles constellations différentes sont sorties par ex. des « réalités du déchets » et des responsabilisations citoyennes très particulières.

Conclusion

Il n'est pas possible de sortir de nos bureaux d'études et de voir apparaître « un discours » - *compris comme un ensemble structuré et mêlé des pratiques, des signes-symboles, des acteurs et des matérialités qui produit, stabilise, reproduit et transforme un savoir, une signification de la réalité* - de la même manière que nous voyons un objet, des gens dans la rue, une interaction entre deux personnes. Le mot discours tel que nous l'utilisons ne renvoie pas à une entité ontologique. En effet, il n'est qu'un outil théorique et heuristique pour l'organisation et l'analyse des données, à la fois une hypothèse nécessaire et à préciser pour réaliser la recherche concrète. La *Wissenssoziologische Diskursanalyse,* ancrée dans la sociologie herméneutique de la connaissance, est proposée comme une des ouvertures possibles des sciences sociales vers le discours et le discursif. Depuis sa présentation initiale à la fin des années 1990, elle a commencé à produire des débats, susciter des critiques et inspirer des expérimentations diverses - par ex. sur l'imaginaire publique de la ville de Dresden, les débats sur l'éducation à la suite de PISA, la construction de l'Europe, les pratiques du « coaching », de la conception historique d'architecture, du « diversity management » etc. - en analyse sociologique du discours (par ex. Keller *et al.* 2005b ; Eder, 2006). Mais il est encore trop tôt pour en tirer un (premier) bilan. Il faut plutôt insister sur la nécessité d'un débat intensifié; un débat entre les différentes disciplines des sciences humaines et sociales qui s'intéressent aux rapports de pouvoir/savoir dans les sociétés contemporaines qui se réalisent sous la forme de discours. Pour les théories du discours et leurs intérêts de recherche, le rapprochement à la sociologie de la connaissance et les méthodes qualitatives est plus convenable que celui vis-à-vis les analyses d'inspiration linguistique. Pour le paradigme interprétatif et les méthodes qualitatives en sciences sociales, il propose une réorientation vers des questionnements plus « macro » et ainsi la découverte des discours comme « nouveaux phénomène sociaux ». Certes, plus que la sociologie de la connaissance à la Berger et Luckmann, la tradition de l'interactionnisme symbolique avait depuis toujours abordé la « construction collective des problèmes sociaux ». Mais la perspective proposée d'une « construction discursive de la réalité sociale » me semble de plus prometteuse pour reprendre et développer cet héritage en sociologie de la connaissance, à l'aide d'une « bonne dose de Foucault ».

Références

Angermüller, J. (2005) . Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion [L'analyse de discours en sciences sociales]. Dans R. Keller *et. al.* (2005b) (pp 23-48).

Berger, P. L. & Luckmann, Th. (1986). *La construction sociale de la réalité.* Paris : Méridiens-Klincksieck [1966].

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique.* Paris : Seuil.

Bowker, G. C. & Leigh Star, S. (2000). *Sorting things out. Classification and its consequences.* Cambridge: University Press.

Bublitz H. (2006). Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit [Différence et intégration]. Dans R. Keller *et al.* (Eds.) (2006) (pp. 227-262).

Bublitz, H. *et al.* (Éds.) (1999). *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults* [La prolifération des discours]. Frankfurt/Main: Campus.

Cefaï, D. (2001). L'enquête de terrain en sciences sociales. Phénoménologie, pragmatisme et naturalisme. Dans J. Benoist & B. Karsenti (Éds.). *Phénoménologie et sociologie*. (pp 43-64) Paris : puf.

Deppermann A. (1999). *Gespräche analysieren* [Analyser les conversations]. Opladen: Leske + Budrich.

Diaz-Bone R. (2002). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil* [Monde culturel, discours et style de vie]. Opladen: Leske + Budrich.

Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1984). *Michel Foucault. Un parcours philosophique.* Paris: Gallimard.

Eder, F. (Éd.) (2006). *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen* [Analyses historiques du discours]. Wiesbaden : VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis.* London : Addison Wesley.

Farge, A. & Foucault, M. (1982). *Le Désordre de famille*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines.* Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1968). Sur l'archéologie des sciences. Réponse au Cercle d'épistémologie. *Cahiers pour l'analyse*, 9, 9-40 [*Dits et écrits,* Vol. 1., 1994, n° 59].

Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir.* Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours.* Paris : Flammarion.

Foucault, M. (1981). La poussière et le nuage. Dans M. Perrot (Éd.), *L'Impossible Prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siècle* (pp. 29-39). Paris, Seuil (L'Univers historique), [*Dits et écrits*, Vol. 4, 1994, n° 277].

Foucault, M. (1994), *Dits et Écrits.* 4 Volumes. Eds. D. Defert & F. Ewald. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (Éd.) (1973). *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère ... Un cas de parricide au XIXe siècle*. Paris : Gallimard.

Giddens, A. (1987). *La Constitution de la société.* Paris: Puf.

Gusfield, J. (1981). *The culture of public problems. Drinking-driving and the symbolic order.* Chicago: University Press.

Habermas J. (1992). *De l'éthique de la discussion.* Paris: Le Cerf.

Hall, S. (1997). Introduction. Dans S. Hall (Éd.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp 1-12). London: Open University Press.

Hitzler, R., Reichertz, J. & Schröer, N. (Éds.) (1999). *Hermeneutische Wissenssoziologie* [Sociologie herméneutique de la connaissance]. Konstanz: UVK.

Jäger, S. (1999). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.* (2e éd.) [Analyse critique de discours. Introduction]. Duisburg: Diss.

Jørgensen M. W. & Philipps, L. J. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method.* London: Sage.

Keller, R. (1998). *Müll – Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen.*[Les déchets – La construction sociale de la valeur]. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag [maintenant: disponible comme e-print chez VS-Verlag für Sozialwissenschaften].

Keller, R. (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms.*[L'analyse des discours comme sociologie de la connaissance]. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, R. (2007). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* [Les approches empiriques en analyse de discours]. (3e éd. actualisée). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. [2004]

Keller, R. *et al.* (Éds.) (2005a). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Vol. 2: Forschungspraxis* [Manuel de l'analyse des discours en sciences sociales. Vol. 2]. (2e éd.). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. [2003]

Keller, R. *et al.* (Éds.) (2005b). *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung* [La construction discursive des réalités]. Konstanz: UVK.

Keller, R. *et al.* (Éds.) (2006). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Vol. 1: Theorien und Methoden* [Manuel de l'analyse des discours en sciences sociales. Vol. 1]. (2e éd. élargie). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. [2001]

Keller, Reiner (2005a). Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik [L'analyse des discours du point de vue de la sociologie de la connaissance]. Dans R. Keller. *et. al*. (2005b),)pp. 49-76).

Kendall, G. & Wickham, G. (1999). *Using Foucault's Methods*. London : Sage.

Laclau E. & Mouffe C. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus.* Wien: Passagen [Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. London: verso, 2001] [1985].

Landwehr, A. (2001). *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*. [L'histoire de ce qu'on peut dire]. Tübingen: edition diskord.

Maasen S. (1998). *Genealogie der Unmoral* [Généalogie de l'immoral] Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1969 [1931]). Wissenssoziologie.]Sociologie de la connaissance]. Dans K. Mannheim, *Ideologie und Utopie* [Idéologie et utopie], Frankfurt/Main: Klostermann, pp. 227-267.

Martschukat J. (2005). Diskurse und Gewalt: Wege zu einer Geschichte der Todesstrafe im 18. und 19. Jahrhundert [Discours et violence]. Dans R. Keller *et al*. (Eds.) (2005a), (pp. 67-96).

Nonhoff, M. (2006). *Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt Soziale Marktwirtschaft* [Discours politique et hégémonie]. Bielefeld: Transcript.

Potter, J. & Wetherell, M. (1998). Social Representations, Discourse Analysis, and Racism. Dans U. Flick (Éd.), *The Psychology of the Social*.(pp. 138-155) Cambridge: University Press.

Sarasin, P. (2001). *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765-1914.* [Des machines irritables]. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Sarasin, P. (2003): *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. [Histoire et analyse de discours]. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Schetsche, M. (2000), *Wissenssoziologie sozialer Probleme. Begründung einer relativistischen Problemtheorie*. [Une perspetive de la sociologie de la connaissance sur les problèmes sociaux]. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schneider, W. (1999). *„So tot wie nötig – so lebendig wie möglich!" Sterben und Tod in der fortgeschrittenen Moderne. Eine Diskursanalyse der öffentlichen Diskussion um den Hirntod in Deutschland.* [Mourir et la mort dans la modernité avancée]. Münster: lit.

Soeffner, H.-G. (1989). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* [L'interprétation du quotidien – le quotidien de l'interprétation]. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée.* Fribourg : Presses Universitaires De Fribourg.

Viehöver, W. (2006). Diskurse als Narrationen [Les discours comme narrations]. Dans R. Keller *et al.* (Éds.) (2006) (pp. 179-209).

Wengeler M. (2003). *Topos und Diskurs*. [Topos et discours].Tübingen: Niemeyer.

Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue, *Discourse & Society*, 9, 3, 387-412).

Reiner Keller *est professeur de sociologie à l'Université Koblenz-Landau (Campus Landau), Institut des Sciences Sociales où il enseigne la sociologie sur tous les niveaux universitaires. Il est membre élu du comité directeur de la section 'Sociologie de la connaissance' de l'association allemande de sociologie depuis 2005. Principaux domaines de travail: théories et méthodes en analyse des discours; sociologie de la connaissance, de la culture et de l'éducation; méthodes qualitatives en sciences sociales; théories sociologiques; modernisation réflexive, transformations des sociétés contemporaines et transformation du corps.*

Le maillage qualitatif, canevas pour la compréhension des phénomènes contemporains

Claire Noy, Maître de Conférences
Université Paul Valéry Montpellier III

Résumé
L'objectif de cet article est de tenter de répondre à la problématique suivante : *Comment actualiser et légitimer le recueil qualitatif concernant les études sur les médias numériques ?* En effet, face à des problématiques nouvelles émergeant des technologies de l'information et de la communication (communautés virtuelles, technologies intellectuelles, co-construction du sens), une attention particulière doit être portée sur deux principales difficultés de l'organisation du recueil qualitatif :

- Recueillir des récits d'acteurs souvent distants (acteur d'un forum, d'un enseignement à distance, d'une plateforme collaborative…)
- Saisir des phénomènes en émergence, ne pouvant pas toujours s'appuyer sur des rites d'interactions déjà connus et reconnus (Goffman, De Certeau…)

Le *maillage qualitatif des données* nous paraît pouvoir représenter une ouverture non négligeable pour la compréhension des phénomènes et dès lors pour l'avancée des méthodes qualitatives dans ces domaines. Le concept de *maillage* se veut une métaphore. En prenant la définition littérale de la *maille* soit : *« Chacune des petites boucles de matière textile dont l'entrelacement forme un tissu »* (Dictionnaire Le petit Robert), nous pouvons transposer cela à la méthode qualitative dans laquelle les différentes mailles (données de terrain) croisées, enchevêtrées et mises en lien permettent de (re)construire le tissu général de la situation, le canevas de la perception et du sens pour l'acteur. Nous présenterons donc des propositions constructivistes de mise en perspective des données à travers des paramètres (environnement, communauté, contexte, dispositif…) pouvant être mis en variation. Ainsi pour un même phénomène, la variation d'un ou plusieurs paramètres permettra par comparaison confrontation *d'arriver au cœur d'une compréhension émique des situations oscillant entre singularité et généralité* (Paillé P, Mucchielli A. L'analyse qualitative, A. Colin, 2005).

Mots Clés
SITUATION, MÉDIA NUMÉRIQUE, COMPRÉHENSION, MAILLAGE QUALITATIF, TRIANGULATION PARAMÉTRIQUE, CONSTRUCTIVISME

Recherche qualitative et médias numériques en ligne

Nous intéressant aux technologies de l'information et de la communication et aux phénomènes contemporains inhérents, notre développement s'organisera à travers la problématique suivante : ***Comment actualiser et***

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

légitimer le recueil qualitatif concernant les études sur les médias numériques ?

En effet, Internet a fait naître pléthores de nouvelles problématiques communicationnelles à explorer. Les phénomènes liés à la communication en ligne, cœur, énergie et fruits du réseau doivent être appréhendés et analysés. Toutefois ces situations en ligne, décèlent des paramètres spécifiques différents des situations dites classiques et nécessitent, dès lors, une réflexion sur l'organisation du recueil qualitatif à mettre en place. Ainsi, faisant face à des problématiques nouvelles, en émergence, (communautés virtuelles, technologies intellectuelles, co-construction du sens), une attention particulière doit être portée sur deux principales difficultés de l'organisation du recueil qualitatif :Comment recueillir des récits d'acteurs souvent distants ?Comment saisir des phénomènes « en émergence » ne s'appuyant pas toujours sur des rites reconnus (Goffmann, De Certeau)?

Partant du principe que les phénomènes mis en place sur Internet renouvellent des types d'interactions et les règles et cultures des acteurs y participant, nous nous sommes demandée quelles pistes suivre pour organiser un recueil qualitatif sur ce type de sujet de recherche ?

Le maillage qualitatif, plus qu'une métaphore…un ancrage de la réflexion qualitative

Les recherches que nous menons en communication se basent toujours sur un recueil qualitatif de terrain où quelques questions très ouvertes permettent de lancer la discussion avec nos interviewés ; Mais comment faire quand les recherches s'interrogent sur des phénomènes liés à Internet tels que le « peer to peer », « les ateliers d'écriture en ligne », ou encore « les contributions wikipédia » etc ?…Comment diriger des étudiants vers un recueil de données qualitatif avec de tels terrains ? Comment avoir accès aux acteurs internautes ? Quelles méthodes pourraient réaliser et affiner des enquêtes qualitatives menées sans face à face avec les interviewés mais à distance ?

Dès lors, notre expérience de terrain et de directrice de mémoire, nous amène à proposer *une méthode de travail permettant d'organiser des enquêtes qualitatives pour l'observation et la compréhension de ces situations en ligne*. Il nous avère nécessaire de trouver des moyens de poursuivre et d'enseigner le recueil qualitatif des données même dans des situations nouvelles comme mentionnées.

Cette proposition se base sur le *maillage qualitatif des données* comme élément fort de la compréhension des phénomènes et dès lors de l'avancée des méthodes qualitatives dans ces domaines. Le concept de *maillage* se veut une *métaphore.* En prenant la définition littérale de la

maille soit : *« Chacune des petites boucles de matière textile dont l'entrelacement forme un tissu »* (Dictionnaire Le petit Robert), nous espérons à partir de ce maillage, reconstruire le canevas du sens des interactions prenant vie sur Internet., transposer cela à la méthode qualitative dans laquelle les différentes mailles (données de terrain) croisées, enchevêtrées et mises en lien permettront de (re)construire le tissu général de la situation, le canevas de la perception et du sens pour l'acteur.

Nous partons ainsi, d'un regard constructiviste dans lequel, « la société est « réalité collective », tissu de réseaux de communication, de règles d'actions qui pénètrent et commandent les relations élémentaires entre les sujets » (Tellier, p73).

Dès lors, pour les situations en général et les situations numériques en particulier, il s'avère nécessaire de reconstruire ce canevas qui tisse les réseaux entre individus à distance, communiquant via une plateforme numérique.

Profil des publics distants dans des situations « numériques » et faisabilité des enquêtes qualitatives

Les enquêtes qualitatives peuvent-t-elles permettre de comprendre ces tissus construits à partir d'individus à distance ? Le recueil de données qualitatif, sans face à face avec les interviewés est-il possible ?

Nous sommes intimement convaincue que oui, d'autant que des résultats qualitatifs sont nécessaires à la compréhension de ces situations. Nous ne pouvons écarter les recherches qualitatives de ces phénomènes contemporains, qui sont désormais notre quotidien. Nous proposons donc une méthode permettant, de palier aux problèmes des interviews en ligne. Ne pouvant souvent pas approfondir ces interviews, il faut indubitablement mettre en place une méthode permettant de rendre prégnants ces interviews « à distance ».

Avant d'expliquer cette dernière, il paraît important de profiler une typologie des potentiels internautes –interviewés avec lesquels nous devons travailler. Ces publics sont évidemment à mettre en relation avec les sites s'intégrant aux phénomènes que nous analysons. Dès lors certains sujets paraissent plus faciles à mener que d'autres…

Les «communautaires investis dans le partage»

Ils participent déjà à des sites d'échanges de dialogue et d'entraide communautaires. Ils sont donc tout à fait dans un état d'esprit propice à la participation à des enquêtes qualitatives en ligne. Ils sont généralement intéressés par la démarche et les résultats.

Les «curieux avides de découverte»

Les curieux quant à eux, ont un usage de découverte, surfant par plaisir, participant à de nombreux forums, s'investissent dans les recherches sur les usages d'Internet avec ferveur et amicalité et dynamisme.

Les «clients exigeants et frileux»

Ensuite le problème du recueil de données devient plus prégnant lorsque nos recherches s'intéressent à des dispositifs dont l'accès est payant. Par exemple, les formations à distance. Les organisateurs ne donnent pas souvent la permission de pouvoir observer les forums et chat, ni d'accéder aux contenus mis en ligne. Quand ils le font, se pose en suite le problème des apprenants qui, ayant payé ne voient pas toujours d'un bon œil de se voir sollicités par des personnes extérieures. Ils pensent perdre leur temps et reprochent cette intrusion aux formateurs responsables.

Les « scientifiques rétenteurs d'informations»

Les scientifiques quant à eux, représentent un profil d'internautes qui se retrouvent sur des plates formes collaboratives. Plusieurs résultats d'enquêtes montrent que cette collaboration pose de nombreux problèmes en termes de positionnement et de valorisation. Ces dispositifs sont d'après nous les plus difficiles à appréhender du fait des tensions existantes. D'autant que les informations confidentielles qui s'y trouvent représentent une barrière supplémentaire pour le chercheur extérieur.

Ces différents publics et leurs usages avec lesquels nous devons organiser notre recueil qualitatif, n'est donc pas sans poser quelques contraintes et limites. Nous proposons donc de construire un travail de terrain et de recueil de données en triangulation.

La méthode proposée : La triangulation paramétrique

La méthode proposée s'inspire des techniques de triangulation répertoriées dans le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences Humaines*. (Mucchielli A., 2004, pp289). Sa définition générale de la triangulation s'adapte tout à fait au projet de notre méthode soit : « C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude. »

L. Savoie-Zajc propose ainsi un éventail de triangulations :

- *Méthodologique* qui prévoit plusieurs techniques de recueil (observations, dessins, entretiens…)
- *théorique* qui se fait à partir de plusieurs cadres théoriques

- *indéfinie* qui désigne l'action du chercheur qui soumet aux participants de l'étude, des versions préliminaires de l'étude afin que les commentaires des participants constituent de nouvelles données à la recherche.

Pour notre part, nous avancerons une nouvelle forme de *triangulation nommée paramétrique* qui se centre sur la mise en perspective d'un ou plusieurs des paramètres clé du phénomène étudié. Ainsi pour un même phénomène, la variation d'un ou plusieurs paramètres permettra par comparaison/confrontation d'arriver au cœur d'une compréhension émique des situations oscillant entre singularité et généralité (Paillé P, Mucchielli, 2005). Ainsi les paramètres pouvant être triangulés s'inscrivent dans un regard constructiviste qui privilégie la situation par et pour l'acteur. Cette triangulation s'inspire des mises en variation d'E. Husserl afin d'aller au plus prêt du véritable sens, de l'interprétation de l'acteur. Dans un premier temps, pour reprendre notre métaphore, il s'agira donc de chercher les mailles essentielles qui font sens pour l'acteur. Ainsi les paramètres repérés seront ces contextes décisifs permettant de construire le sens pour les acteurs dont nous parle M.Linard :

> Les relations entre sujets et objets sont d'emblée orientées et significatives en raison de leur motivation. Elles s'insèrent dans une interaction dynamique permanente entre activité, milieu, situations et intentions, motivations et besoins (conscient et inconscients). La situation et l'intention sont les contextes décisifs qui déterminent le projet, la réalisation, l'interprétation et l'évaluation de l'action par les acteurs. (Linard, In NEL N, 2001.)

Dès lors, pour ce type de situations numériques, les trois paramètres les plus porteurs mais pouvant variés suivant les situations observées) semblent être :

- *les dispositifs* : les dispositifs organisant les sites en ligne (plateforme collaborative, forum, …)
- *les communautés d'acteurs* : les communautés d'acteurs, telles que nous les avons préalablement repérées de manière générale, mais pouvant être aussi des communautés spécifiques relatives aux situations étudiées.
- *les projets des communautés d'acteurs* (utilisateurs du dispositif).

Il nous semble donc opportun de croiser ces paramètres afin d'affiner le recueil qualitatif en repérant les redondances et différences permises par la triangulation.

On peut, par exemple, trianguler des projets d'acteurs pour un même dispositif, ou plusieurs dispositifs offrant des potentialités

différentes pour des projets d'acteurs identiques, ou encore trianguler les dispositifs off line, on line et « papier » pour un même projet d'acteurs :

À ce stade, c'est au chercheur, d'organiser, intuitivement, les triangulations qui lui permettront d'aller au plus près du sens pour les acteurs dans les situations observées.

Les étapes de la triangulation paramétrique

Dans un souci de mise en œuvre d'une véritable « méthode de travail », il convient désormais de poser des étapes successives visant à organiser le travail de « terrain » s'il peut être nommé ainsi étant donné que nous parlons de situations en ligne, et donc d'interviews et observations se faisant de même en ligne.

1. *Formulation d'un projet de recherche large sur les médias numériques*

Par exemple, les phénomènes des blogs ou des ateliers d'écritures en ligne

2. *Étape de repérage* : 1er contact avec le terrain

Identifier les différents sites, voir leurs particularités, leurs popularités, identifier les possibilités de se mettre en relation avec des communautés d'utilisateurs

3**.** *Identification des paramètres constitutifs des situations étudiées dans le cadre du projet*

A ce niveau, un premier cadrage doit s'opérer oscillant entre faisabilité du terrain, importance du phénomène et intérêt pour ce dernier.

4. *Mise en perspective des paramètres*

Il faudra ensuite identifier les différents paramètres caractéristiques des situations observées (communautés d'acteurs, projets, dispositif…)

5**.** *Formulation d'une problématique sur le projet* permettant de délimiter un ensemble de paramètres. « La problématique, c'est l'aptitude à saisir les enjeux d'une situation » (LARAMEE A., VALLEE B. PP.179)

6. *Triangulation paramétrique des données* : 2ème travail de terrain

Enfin l'étape de la triangulation va demander de mettre en variation un ou plusieurs paramètres des situations. Ces triangulations seront nourries de la mise en perspective travaillée dans la quatrième étape. Ainsi, vont être triangulés, comparés, pour un même projet, différentes communautés, différents dispositifs, ou différents projets pour une même communauté…)/

7. Mise *en variation des données par recoupement* (divergence et convergence) suivant la méthode de triangulation

La réalisation de cette étape est au cœur de la réussite de la triangulation paramétrique. La mise en variation va permettre de voir ce qui reste

identique malgré la prise en compte d'un paramètre différent dans las situation observée (projet, communauté ou dispositif) et ce qui diverge. Ce qui diverge sera donc spécifique au para mètre triangulé et permettra d'affiner le maillage dans la prochaine étape.

Conclusion : la multiplication des résultats, garante de la scientificité des recherches qualitatives

La triangulation paramétrique s'avère une piste pour accéder à des résultats qualitatifs porteurs. Ces résultats multipliés, confrontés, mis en perspective, sont les garants de la scientificité des recherches qualitatives sur les phénomènes émergeant des médias numériques. Le maillage qualitatif, quant à lui, permet à la fois, de positionner le dispositif dans un ensemble situationnel plus vaste et d'avoir une vision plus fine du canevas des relations se tissant sur la toile. La richesse des méthodes qualitatives s'avère, ne l'oublions pas, dans la prégnance des données recueillies et dans la compréhension fine des résultats obtenues. La méthode de triangulation paramétrique ainsi que les différentes étapes peuvent être adaptés suivant chaque problématique et chaque recherche. Toutefois, il faut rester vigilant quant à son utilisation pour des situations dont les interviewés sont distants. L'intuition du chercheur peut être plus facilement détournée par l'interprétation des écrits en ligne, des pseudonymes ou des sites en eux-mêmes. L'impossibilité du face à face, nous a amené à vous proposer cela aujourd'hui, pour continuer à promouvoir l'approche qualitative comme véritable approche de recherche. La triangulation paramétrique nous paraît être dès lors une pierre supplémentaire à l'édifice de la reconnaissance des méthodes qualitatives, de leur efficacité et de leur justesse.

Références

Barth B. M., *Le savoir en construction*. Paris, Retz Nathan, 1993.

Bellier, S., *Ingénierie en formation d'adulte. Repères et Principes d'actions*, Reuil-Malmaison : Les Editions Liaisons, 1999

Bernard, M., *Penser la mise a distance en formation*, Paris : l'Harmattan, 1999

Depover, C., Giardina, M., Marton, P., *Les environnements d'apprentissage multimédia : analyse et conception*, Montréal : L'Harmattan, 1998

Dewey, J., *Comment nous pensons*, Paris : Les empêcheurs de tourner en rond, 2004

Dreyfus H. L., *Intelligence artificielle, mythe et réalité*, Paris, Flammarion, 1984.

Gauthier A. Le virtuel au quotidien, Belfort, les éditions Circé, 2002

Goffman E., Goffman E, *La mise en scène de la vie quotidienne, les relations en public*. Les éditions de minuit, 1973.

Husserl. E *l'idée de la phénoménologie*. Paris: PUF 7ème Edition, 1997.

Queau P., *Le virtuel, vertus ou vertiges*, Seyssel, Champ Vallon, 1993.
Quere L., Ladriere P., Pharo P. (sous la direction), *La théorie de l'action, le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS éditions, 1993.
Laramée A., Vallée B. *La recherche en communication, éléments de méthodologie.* Québec : Presses Universitaires du Québec. Pp.179
Le Boterf G. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions de l'organisation, 1994
Merleau-Ponty M . *Phénoménologie de la perception.* Paris :Editions Gallimard, 1945, réédition 1997
Mucchielli A., NOY C. *Etude des communications : Approches constructivistes*. Paris : Armand Colin, 2005.
Nel N. (sous la direction de) *Les enjeux du virtuel*. Paris : L'Harmattan, 2001
Noy C, *CD-Mômes L'enfant et les technologies éducatives*, L'harmattan, coll. Culture et communication, 2006.
Paillé P, Mucchielli A. *L'analyse qualitative*, A. Colin, 2005
Perriault J, *Education et nouvelles technologies, théories et pratiques*. Nathan Université, 2002.
Queau P., *Le virtuel, vertus ou vertiges*, Seyssel, Champ Vallon, 1993.
Schutz A. *Le chercheur et le quotidien*. Editions Meridiens Klincksieck
Tellier F. *Alfred Schutz et le projet d'une sociologie phénoménologique*. Paris : PUF, coll. Philosophies
Tilman F. *Penser le projet - concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* Paris : -chronique sociale -pédagogie / formation, 2004
Weissberg J. L., *Présence à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques. Pourquoi nous ne croyons plus à la télévision ? ,* Paris, Editions l'Harmattan, 1999.
Wittezaele Jean-Jacques. *L'homme relationnel*. Editions du Seuil, octobre 2003, coll.couleur psy

Géographie et représentations :
De la nécessité des méthodes qualitatives

Magali Bertrand, doctorante en Géographie
Université de Toulouse le Mirail, UMR 5602 Géode

Frédérique Blot, Maître de Conférences en Géographie
CUFR d'Albi, UMR 1156 Dynamiques Rurales

Juhane Dascon, doctorant en Géographie
Université de Toulouse le Mirail, UMR 1156 Dynamiques Rurales

Mélanie Gambino, doctorante en Géographie
CUFR d'Albi, UMR 1156 Dynamiques Rurales

Johan Milian, docteur en Géographie
Université de Toulouse le Mirail, UMR 1156 Dynamiques Rurales

Géraldine Molina, doctorante en Géographie
Université de Toulouse le Mirail, UMR 5193 LISST-CIEU

Résumé
A travers cette communication, nous proposons d'exposer comment, en fonction d'objets de recherche différents (la construction et l'utilisation du paysage, la gestion des milieux, la faible densité de population) et de terrains variés (les écosystèmes aquatiques, la montagne, la ville) en France et à l'étranger, nous avons été conduits à mobiliser et à adapter des méthodes qualitatives diversifiées pour appréhender le vécu construit par les interactions entre représentations et pratiques. Il s'agit, pour nous, de mettre en évidence l'intérêt et les limites de l'appropriation et de l'adaptation de ces méthodes à nos problématiques de recherche. La méthode qualitative est envisagée comme une véritable construction et comme une démarche d'ensemble dont les impératifs pour tout chercheur sont la réflexivité, la prise de distance et la créativité.
Mots clés
GÉOGRAPHIE, REPRÉSENTATIONS, PRATIQUES, RÉFLEXIVITÉ, STRATÉGIE DE RECHERCHE.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

Introduction

Le colloque *Bilan et prospectives de la méthodologie qualitative en sciences humaines et sociales* est l'occasion pour nous, géographes, chercheurs en sciences sociales, de faire état de la manière dont nous avons recours à des méthodologies qualitatives pour l'exploration de nos problématiques et l'analyse de nos objets d'étude.

Notre communication a pour objectif d'illustrer les modalités et l'intérêt de l'utilisation des représentations dans une réflexion et une démarche de recherche géographique. Elle a été collectivement préparée par un groupe de jeunes chercheurs au sein duquel nous échangeons et débattons d'expériences et de travaux qui touchent au domaine des représentations ainsi qu'à son articulation avec notre discipline.

Au départ nous avons tout d'abord associé « démarche qualitative » aux « techniques » d'enquête dites qualitatives. Cependant la méthode ne se résume pas au seul choix des outils. En effet, chacun d'entre nous a très rapidement éprouvé le besoin d'expliquer une démarche d'ensemble au sein de laquelle s'articulent explicitement des problématiques et des concepts clés pour construire des grilles de lecture différentes en fonction de nos objets qui sont mises en relation avec différentes techniques de recueil et d'analyse de données. Il semblait donc indispensable de relier la question des outils à une démarche complète qui incluait problématique et concepts mobilisés.

Autour de l'idée de démarche qualitative, nous proposons donc d'explorer ici deux dimensions. La première concerne la question de la construction de la réflexion de recherche et le choix d'appréhender les relations entre représentations/pratiques/espace physique par une démarche qualitative. Nous évoquerons ensuite une double expérience : celle issue de nos de nos travaux de recherche individuels et celle qui résulte de l'émulation née de la réflexion collective de notre groupe de travail.

Représentations et démarche qualitative : quelle pertinence pour les géographes ?

Nos recherches s'inscrivent dans le champ de la géographie sociale, qui place l'homme au cœur de ses questionnements. La géographie sociale ne se limite pas en effet à l'étude des « faits sociaux matériels » mais s'intéresse également aux « dynamiques du social ». Nous travaillons sur les dynamiques des interactions entre société et espace. Dans cette conception la notion d'espace a été redéfinie : elle est désormais conçue comme le résultat d'interactions entre processus naturels, formes physiques, pratiques sociales et représentations[1], ce que nous verrons dans un premier temps. Nous aborderons ensuite les

questions de méthodologie et préciserons quels axes, quelles perspectives et quelles façons de faire et de penser partagent les différents membres du groupe.

La dialectique représentations/pratiques/espace physique

Bien que travaillant sur des objets de recherche différents nous avons une posture commune qui consiste à appréhender le vécu construit par les interactions entre représentations et pratiques. Il s'agit d'éclairer la complexité des mécanismes de construction des rapports à l'espace. Nos concepts clés sont donc les pratiques et les représentations sociales liées à l'espace, lesquelles « ne sont pas dissociées mais interfèrent dans un dialogue perpétuel : elles s'inter-construisent » (Blot, 2005). Nous entendons par "pratique" ce qui « qualifie l'action en tant que conséquence d'une vue théorique ou que mise en œuvre d'un projet » (Morfaux, 1980, p.281). Les pratiques relèvent de la sphère « de l'agir, du faire »[2].

À l'image de certains géographes depuis les années 1980, nous investissons le champ des représentations. Au sein de notre discipline, l'introduction de ce concept a permis de dépasser les notions de perception (Claval, 1974 ; Bailly, 1977) et d'espace vécu (Chevalier, 1974 ; Frémont, 1976) qu'avaient investies les géographes dans les années 1970[3]. En France, l'un des temps forts de cette dynamique a été le colloque tenu en 1985 à Lescheraines sur *les représentations en actes*. Les représentations sont alors définies comme des « schémas pertinents du réel » (Guérin & Gumuchian, 1985). Pour une partie des géographes s'impose l'idée que le réel objectif n'existe pas en dehors de nos représentations ce qui explique que l'émergence des représentations en géographie ait été qualifiée de « révolution épistémologique » (Bailly, Ferras & Pumain, 1995, p.373). L'un des principaux apports de leurs travaux a été en effet de montrer qu'il y a une relation dialectique entre les représentations et l'espace dont le medium est la pratique sociale (Debarbieux, 1991 ; Gumuchian, 1991). La mobilisation des représentations a ainsi permis de réinterroger plusieurs notions de la géographie[4].

Cette géographie se rapproche des travaux qui au sein d'autres sciences humaines et sociales, s'inscrivent également dans un changement de paradigme et s'ancrent dans une démarche constructiviste[5]. Par exemple, un des éléments de définition des représentations posé par la sociologue Denise Jodelet exprime particulièrement notre intérêt pour ce concept : « on reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'interprétation régissant notre rapport au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 1989). Ce rapprochement vers d'autres sciences humaines et sociales se traduit notamment par l'emprunt de méthodes à ces disciplines, en mettant à profit des méthodes d'enquête, d'investigation et

d'analyse propres à la sociologie, la psychologie, l'ethnologie, la sémiotique et la linguistique[6].

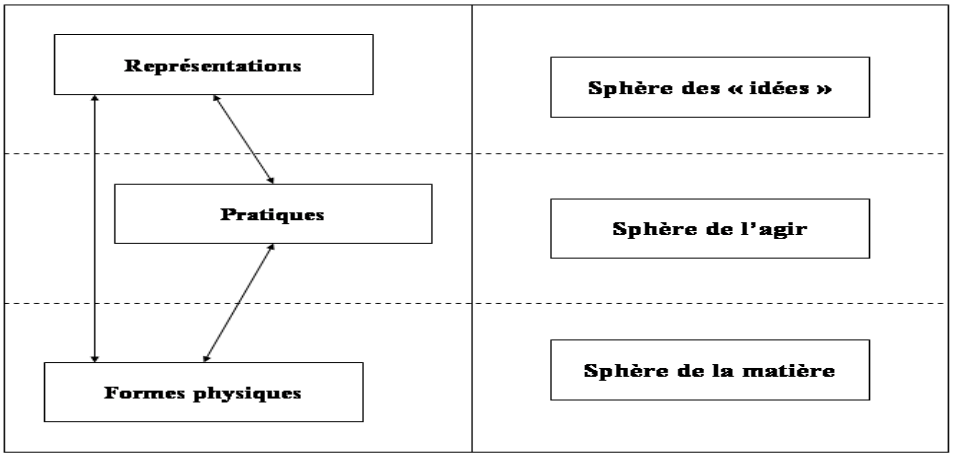


Figure 1 La lecture de l'espace en géographie sociale

Les implications méthodologiques

Dans le cadre de cette réflexion, nous cherchons à expliquer les pratiques des individus, des groupes et les principes de régulation qui les organisent. La mobilisation de techniques spécifiques a pour but d'explorer les sphères de la pensée et de l'agir. Cette méthodologie allie techniques de recueil et techniques d'analyse et donne accès à la dialectique entre ces deux sphères.

Étudier cette dialectique consiste alors à s'intéresser aux différents vecteurs qui y donnent accès, comme les situations sociales contextualisées, ou bien les différentes formes de langage, c'est-à-dire les discours écrits (institutionnels, presse) et oraux (institutionnels, décideurs, concepteurs, usagers, gestionnaires et prestataires), ainsi que les images par l'étude des sources iconographiques (cartes mentales, photos, images publicitaires). Les "représentations matérialisées" telles que les formes de bâti (Molina, 2005) sont un autre type de vecteur qui peut être pris en compte.

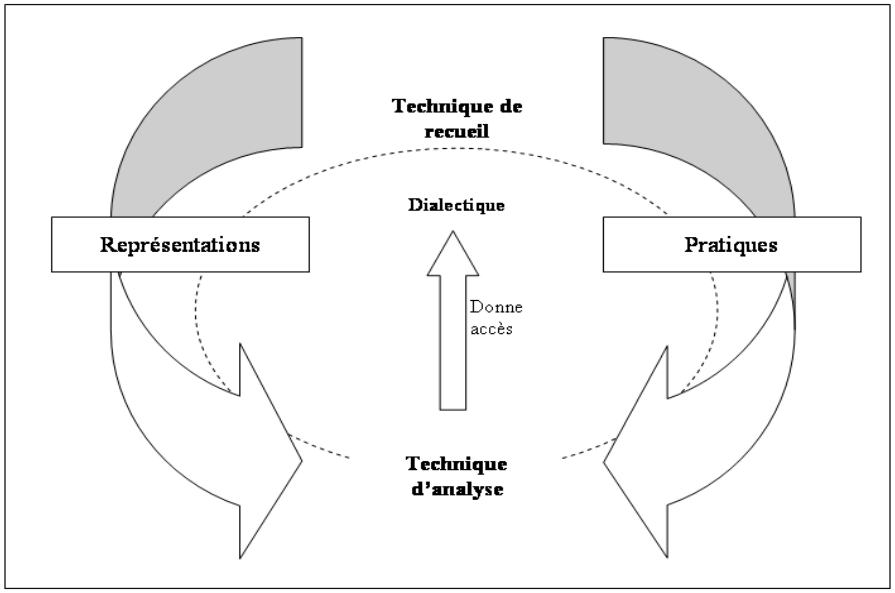


Figure 2. La démarche méthodologique

Chacun de ces vecteurs est exploré au moyen de techniques spécifiques. Cependant chaque méthode présente des limites : apparaît alors le besoin de mobiliser d'autres outils pour pouvoir progresser dans la réflexion et aussi prendre du recul par l'articulation des différentes méthodes entre elles. Le cheminement présenté ci-dessous n'est pas cependant une recette.

Privilégier l'analyse des discours

Le discours nous semble un outil privilégié pour l'exploration de la dialectique entre représentations et pratiques car, sous ses différentes formes, il donne accès, d'une part à des raisonnements, des éléments d'argumentation et d'explication et d'autre part à la manière dont les gens se situent les uns par rapport aux autres ainsi que dans leur environnement.

L'analyse des discours peut tout d'abord reposer sur l'étude des discours écrits. Dans le cadre de nos recherches par exemple, ce type de discours nous a semblé plus adapté pour tenter d'accéder aux représentations institutionnelles (celles des gestionnaires, des aménageurs, des urbanistes, des agents de développement ou encore des élus). En effet, ces discours étant déjà produits et médiatisés, permettent d'accéder à des représentations dominantes, officielles, en évitant les problèmes de co-construction nés de l'interaction chercheur-enquêté liés à la situation d'entretien. La situation d'entretien peut poser d'autant plus problème que beaucoup de ces acteurs maîtrisent

parfaitement bien les ressorts de la communication orale et ont tendance à se mettre en scène, voire éventuellement à manipuler leur interlocuteur. Par ailleurs cet outil permet de mobiliser des discours qui censément jouent un rôle social. Ce faisant on fait un emprunt au monde social. Pour comprendre la traduction de ces discours en termes de pratiques, il est nécessaire de les contextualiser (fonction du discours, destinataires, situation d'énonciation).

Le recueil et l'analyse des discours impliquent aussi l'étude des discours oraux. Pour aborder d'autres types d'acteurs et notamment les acteurs « ordinaires » ou pour compléter l'étude des discours écrits d'acteurs institutionnels, l'entretien peut alors être mobilisé. L'entretien permet d'aborder des récits, des explications par le recueil de mots, d'idées, d'opinions que le chercheur tente de mettre à jour. Ce qui compte, c'est d'une part « la mise en mots » de phénomènes étudiés, et d'autre part la mise en scène à laquelle les enquêtés se livrent puisque cela aide à connaître et saisir ce qu'ils laissent entrevoir, ce qu'ils cachent, taisent, ce qu'ils modifient, déprécient ou valorisent.

L'entretien implique une double exigence. En premier lieu celle de recueillir, conserver, les objets du discours, les points de vue, les savoirs des personnes interrogées ; en second lieu celle de déplacer, sélectionner, intégrer ces données dans un cadre qui leur est étranger et qui respecte les impératifs de la recherche (sélection et organisation de l'information).

Cependant, l'entretien ne permet pas toujours de produire une parole complète et exhaustive. De plus, il implique par essence une co-construction, une co-production des discours entre enquêteur et enquêté. La contextualisation des discours s'avère là encore une nécessité car il faut rendre compte *« des processus d'intercompréhension et de la compétence communicationnelle de l'interrogé et des normes interactionnelles de sa culture »* (Mondada, 2000, p.87). Une autre limite de l'entretien réside dans l'aptitude verbale des individus qui est variable selon les populations auxquelles on s'intéresse.

Les limites de l'analyse du discours peuvent donc conduire à l'utilisation d'autres médias pour accéder aux représentations et être en mesure d'accéder aux éléments d'explicitation et de justification des pratiques.

L'analyse des discours peut se faire par l'image. Les différents supports graphiques, tels que le dessin, les cartes mentales ou les photographies sont potentiellement d'autres outils précieux pour permettre de *« faciliter l'expression en utilisant un mode de recueil plus approprié à la population »* (Abric, 1994). Ils ne sont pas alors mobilisés comme simple illustration. Une multitude d'outils très intéressants peuvent faciliter la formalisation des

représentations chez certains individus où elle est parfois rendue difficile dans le cadre de modes plus conventionnels comme l'entretien.

Certains chercheurs tentent ainsi d'approcher l'expérience spatiale des individus en leur faisant dessiner des « cartes mentales » destinées par exemple à révéler quels sont les éléments identifiés dans un environnement et comment ils sont situés les uns par rapport aux autres, quelle sélection les sujets opèrent pour formaliser l'organisation de l'espace spécifique à un territoire ou encore quels sont les parcours et les lieux fréquentés. En définitive, la carte mentale a cette propension à mettre en relief ce que l'on appelle dans le jargon du géographe des « marqueurs spatiaux » et des repères tangibles sur un territoire donné.

La photographie peut aussi être convoquée pour tenter d'établir des relations entre des paysages vecteurs de représentations (la campagne, la agriculture, la ville, la nature, etc.) et des images. Utilisée comme un support de discussion et une aide à la communication entre l'enquêteur et ses locuteurs, elle peut ainsi permettre de dynamiser l'entretien.

Accéder directement et immédiatement aux pratiques : les méthodes d'observation

L'observation est « *une pratique sociale avant d'être une méthode scientifique* » (Arborio & Fournier, 1999, p.5-6) et elle est omniprésente au cours de la recherche. Cette technique peut être mobilisée suivant un degré d'implication variable du chercheur. Celui-ci peut adopter une position distante ou bien une position active voire participante, dans la mesure où il est plus ou moins intégré et impliqué avec les sujets observés. Dans certains contextes, l'observation peut aussi permettre au chercheur d'être identifié et de se faire accepter des individus qu'il observe.

Le point fort de cette démarche est que le chercheur a une expérience directe des phénomènes à l'œuvre. L'observation des mises en scène sociales permet aussi d'apprécier les enjeux de pouvoir, les relations interpersonnelles, les réactions en situation. Par contre, du fait que le chercheur se positionne en tant que témoin, il doit prendre conscience des implications possibles de cette situation sur son analyse. Cette méthode permet de tendre vers un maximum d'honnêteté et d'exhaustivité[7] (de compréhension) à la condition de reposer sur un travail qui rend là encore compte de l'ensemble du contexte dans lequel les pratiques observées ont lieu.

Retour sur une double expérience : apports transversaux

Dans nos travaux la mobilisation des représentations ne repose donc pas sur une méthodologie protocolaire. Elles sont utilisées dans la mesure où elles permettent d'éclairer nos objets d'étude et de progresser dans l'exploration de

nos problématiques. Cette posture explique que les outils employés diffèrent en fonction de recherches et donc de problématiques spécifiques. Elle implique aussi le fait que les géographes aient été amenés à adapter les outils méthodologiques établis par d'autres disciplines.

Notre propos, dans cette seconde partie, n'est pas de faire un exposé linéaire des différents outils requis par les géographes pour investir le domaine des représentations. Il s'agit de montrer comment nous adaptons les techniques en fonction de particularités propres à nos objets d'étude et nos problématiques. Pour ce faire, nous proposons tout d'abord de montrer pour nos objets de recherche la nécessité d'avoir recours à des démarches qualitatives. Nous soulignerons ensuite à partir de certaines de nos expériences et réflexions de travail collectif l'intérêt d'une telle démarche pour la compréhension des phénomènes étudiés.

De travaux de recherches individuels…

Nous prenons ici le temps de présenter nos travaux afin de souligner tout d'abord la diversité des questionnements ayant conduit à mobiliser une démarche qualitative. L'objectif n'est toutefois pas seulement de présenter des exemples. Il s'agit aussi de montrer qu'il y a dans ces différentes expériences de recherche des interrogations et des traits partagés qui ont nourri notre réflexion collective.

Étudier les relations entre sociétés et ressources en eau

L'interrogation de départ dans ce travail de recherche portait sur l'articulation entre des discours politiques émis à différents niveaux spatiaux (régional, national, européen, international) et les pratiques sociales localisées. Plus précisément il s'agissait de savoir si les discours politiques sur le "développement durable" pouvaient signifier et se traduire par de nouvelles relations (représentations et pratiques) entre sociétés et ce que l'on nomme communément les "ressources en eau".

C'est pourquoi Frédérique Blot a adopté une approche géographique *relationnelle* et a insisté sur l'intérêt de centrer l'analyse sur des « *notions d'interface* » comme les notions de "ressources" et de "risques" qui rendent compte des relations tissées entre des sociétés et les matières naturelles à un moment donné de l'histoire. Il ne s'agit pas de les mobiliser comme des concepts rendant compte de réalités mais de les considérer comme des indicateurs qui rendent compte des relations établies qu'il convient d'étudier .Cette recherche a visé en partie à comprendre comment s'inter-construisent les représentations et pratiques sociales des "ressources en eau".

Une approche essentiellement technique expérimentée précédemment n'avait pas permis de comprendre en profondeur les choix et les pratiques observés[8]. C'est pourquoi cette chercheuse s'est dirigée vers les sciences humaines et sociales afin d'introduire dans son analyse des éléments qualifiés de qualitatifs telles que les concepts de "représentations sociales" et de "référentiel politique". Cette préoccupation était notamment guidée par le souci d'éclairer les enjeux et les implications de la production de discours politiques sur la gestion des "ressources en eau" pour les pratiques sociales.

En ce sens Frédérique Blot a inscrit sa recherche dans une démarche qualitative d'ensemble où la production de discours est toujours étudiée dans son articulation avec des pratiques sociales localisées afin de souligner les enjeux de pouvoir autour de la question de la gestion des "ressources en eau".

Analyser les systèmes de gestion et de valorisation en montagne

Johan Milian travaille sur les interactions nature/société en abordant les rapports entre les politiques de la nature et la thématique du développement dans les zones de montagne. Il recherche plus précisément en quoi la mise en œuvre des politiques de la nature agit comme facteur de différenciation socio-spatiale et peut être intégrée et instrumentalisée dans les démarches de développement local.

La problématique centrale de ses travaux interroge donc les enjeux et les formes de gouvernance des territoires. Ces dernières sont interrogées comme résultantes de l'articulation entre politiques environnementales, politiques de développement local et pratiques sociales. Cette problématique nécessite de faire le pont entre des registres d'intervention relevant de logiques inscrites dans des cultures environnementales et des systèmes organisationnels différents et parfois antagonistes. Elle demande également d'aborder l'étude de formes d'action collective nouvelles et complexes comme celles se réclamant de la gestion patrimoniale.

L'adoption d'une méthodologie qualitative a permis d'articuler ces différents éclairages entre eux, notamment dans sa recherche de thèse. Dans ce travail conduit à l'échelle d'un massif entier, l'un des soucis méthodologiques était notamment d'éviter de s'enfermer dans une perspective idiographique et de ne rendre compte que de situations particulières juxtaposées (ce qui se serait apparenté à un travail de diagnostic monographique). D'où le choix de s'orienter vers la dimension stratégique de l'interaction protection/développement et la construction d'une analyse qui s'est focalisée sur la mise en scène des acteurs. Celle-ci est passée par l'étude de phénomènes socio-spatiaux privilégiés comme les processus d'inscription territoriale des espaces protégés, les conflits d'usage et de représentations, les processus de

négociation ou encore les dynamiques de projet impliquant la protection de la nature.

Analyser l'instrumentalisation de la littérature dans le discours des urbanistes contemporains

Le travail de thèse de Géraldine Molina propose d'étudier l'utilisation de la littérature (références littéraires et éléments de littérarité) dans les discours officiels de l'urbanisme contemporain pour éclairer ainsi les modalités de conception et de légitimation de l'action sur la ville et interroger les pratiques de professionnels de l'urbanisme. Ces discours en effet questionnent l'urbanisme en tant qu'articulation entre représentations discursives (théories, réflexions, retour sur expériences…) et actions, pratiques professionnelles et surtout permettent d'analyser la dialectique qui existe entre ces deux versants. Dans une telle approche, la pertinence de la mobilisation de la littérature comme outil pour interroger les discours s'explique par le fait qu'elle constitue une référence pour parler et agir sur l'objet urbain et exerce donc une influence sur les représentations de la ville.

Différentes raisons ont déterminés l'adoption d'une méthode qualitative. Le premier enjeu méthodologique consiste en la constitution d'un corpus représentatif de l'urbanisme contemporain (délimitations et sélection). La sélection d'un petit nombre d'individus paraissait en effet une meilleure stratégie que de choisir un échantillon trop large qui n'aurait pas permis le traitement approfondi qu'impose ce sujet. Il convient de fait d'identifier les principales figures de référence de l'urbanisme contemporain et de travailler sur ces discours dominants. Pour ce qui relève du traitement du corpus, il parait pertinent de relever de manière exhaustive et d'analyser les références faites à la littérature ainsi que les éléments de littérarité les plus significatifs afin de dégager certaines conclusions notamment sur les fonctions qu'assurent ces différents éléments dans les discours de ces professionnels de l'urbain. Un travail de contextualisation des références littéraires ou éléments de littérarité (rôle de l'instrumentalisation de la littérature dans le discours) et plus largement le discours afin de saisir son articulation profonde avec la sphère de l'agir (rôle du discours par rapport à l'action) paraît indispensable.

Réinterroger la faible densité de population

Dans sa thèse Mélanie Gambino a pour objectif d'interroger un concept, celui de *faible densité de population*, en essayant de se départir de la thématique sur-explorée par la géographie rurale qui questionnait la spécificité de ces espaces pour les hommes et leurs activités. Le but de cette recherche est différent : elle se focalise sur des problématiques peu investies jusqu'ici par les géographes, en proposant de dégager le sens de la faible densité du point de vue d'une partie

des habitants, les jeunes. L'objectif est de comprendre comment les espaces de faible densité de population s'incarnent, comment ils sont vécus, habités, mis en actes, investis, subis, transformés, etc. pour analyser le fonctionnement de l'organisation spatiale du peuplement.

Pour y accéder, il a paru pertinent de rechercher les composantes qui caractérisent la faible densité (quel est le rôle de la distance ? l'isolement induit par l'éloignement physique a-il toujours une signification ? quel est le coût de la faible densité ? quelle est la place des espaces de faible densité à plus grande échelle ?) et qui en constituent les différentes dimensions : spatiale, sociale, économique et politique.

Le travail de recherche consiste donc à confronter le concept de faible densité de population à travers ses différentes dimensions aux pratiques et au quotidien des jeunes vivant dans des espaces peu peuplés. Cette mise en regard permet d'extraire des caractéristiques et des éléments de redéfinition des espaces de faible densité de population aujourd'hui.

La démarche qualitative, qui pousse à s'interroger sur les conditions de production de données, d'observations, de théories explicatives, donne la possibilité de mener une réflexion critique sur ce champ de recherche. Elle permet enfin de mettre à jour les pratiques spécifiques à une configuration spatiale sans y projeter ses propres habitudes et façons de faire. Par la distanciation qu'elle induit entre le chercheur et son objet mais aussi entre le chercheur et lui-même, la démarche qualitative ouvre des perspectives plus vastes et plus originales dans la prise en compte de phénomènes quotidiens et banals.

Interroger les relations entre paysage et identité : mesurer l'ancrage territorial de la population locale au sein d'un paysage rural et ordinaire

L'identité concerne les individus et les groupes sociaux (d'où l'idée d'identité individuelle et collective). Elle concerne aussi le spatial et s'ancre à partir de matérialités et objets géographiques contenus dans les paysages, ces derniers étant envisagés comme supports visuels du cadre de vie des sociétés. Car le paysage véhicule une certaine lisibilité et on peut l'envisager comme une « image première » (un ensemble et un agencement de formes, résultat de la production et de l'aménagement des territoires) - image car ce dernier est perçu - et une « image dérivée » (fonction de l'appréciation et de l'interprétation de chacun, d'où l'idée de réappropriation paysagère). On peut donc considérer le paysage comme investi d'une multitude de valeurs qui ont trait tout aussi bien à l'esthétique, au patrimonial, à l'emblématique et à l'identitaire, valeurs dont les contours sont parfois difficiles à dessiner.

La recherche en cours de Magali Bertrand vise, à partir du positionnement théorique et conceptuel brièvement exposé précédemment, à décrire et analyser les catégories d'éléments et les échelles constitutives d'un sentiment d'appartenance locale.

La méthode qualitative est donc ici mobilisée dans le but d'étudier les interrelations existantes entre les paysages et l'individu, les paysages et les groupes sociaux. Afin d'analyser le rôle du paysage en tant que support et vecteur d'identité, c'est-à-dire un espace de vie attachant, ou autrement dit, un espace d'appartenance ultime, l'entretien semi-directif et l'observation participante ont été retenu auprès de la société locale. L'entretien au sens large est ici envisagé comme recueil du discours des individus, mettant en avant et formalisant leur définition personnelle du paysage, les valeurs qu'ils attribuent à ce dernier, et à la région dans laquelle ils sont immergés, ainsi que les pratiques plus ou moins répétitives des paysages et des lieux. L'observation participante doit, en complément de l'entretien, permettre d'apprécier plus finement l'articulation entre discours et pratiques et les processus de construction des référents identitaires en contextualisant la posture des personnes rencontrées.

Comprendre les effets de la mobilisation de la ressource touristique par une société paysanne dont le système de production est en crise

Juhane Dascon s'intéresse à la mobilisation de la ressource touristique au Kilimandjaro par les *Chagga*, société traditionnellement paysanne qui a fondé sa richesse pendant presque un siècle sur la culture de rente caféière. Le café a encouragé au Kilimandjaro (et dans les autres montagnes de la région) une réorganisation sociale et spatiale des paysans sur la montagne en redéfinissant les lieux et les modalités de production de la ressource. Aujourd'hui face à la crise de cette culture, le tourisme de trekking sur le sommet mythique du Kilimandjaro est mobilisé parmi d'autres ressources pour permettre aux *chagga* de faire face à la diminution de leur niveau de vie. Il s'agit alors de comprendre comment cette activité porte en elle les facteurs de changements de la société *chagga* : redéfinition du territoire mobilisé (territoires touristiques), multiplication d'acteurs aux logiques différentes, création de nouvelles compétences, urbanisation des modes de vie, mise en rapport de population aux cultures différentes, etc.

Pour comprendre la complexité du phénomène social et spatial en cours, une méthode qualitative a été mise en place en se fondant sur le principe suivant : c'est par l'observation des pratiques et par le recueil et l'exploitation du discours des individus qu'il est possible d'appréhender les changements complexes qui s'opèrent. La méthodologie s'est donc appuyée sur deux outils

principaux : l'entretien conversationnel (filmé ou enregistré) et l'observation filmée. Cela nous a permis de faire parler les acteurs sur leur vécu, leurs pratiques et de compléter notre recueil par l'observation des pratiques en actes dans leur réalité sociale (rapport entre acteurs) et spatiale (sur un espace donné). Cette recherche sera finalisée par une double écriture : une rédaction écrite d'une part et filmique d'autre part.

…à l'émulation qui naît de la réflexion collective

Recherche qualitative et regards sociaux : problèmes et enjeux

Au cours de ses expériences d'enseignement et de recherche, le chercheur se trouve confronté à différents regards sociaux. Il peut alors prendre conscience des représentations sociales de la figure du chercheur mobilisant des méthodes qualitatives en sciences sociales. Ces regards varient en fonction de la culture et des attentes des différents interlocuteurs. Par exemple, les acteurs institutionnels sont généralement davantage demandeurs d'outils d'aide à la décision et privilégient donc des productions scientifiques modélisantes et directement opératoires.

Le regard social « ordinaire » est généralement plus familiarisé avec les méthodes quantitatives et sensibilisé à un discours les associant à une série d'attributs garants d'une haute scientificité (« exhaustivité », « objectivité », « vérité », « réalité », « causalité linéaire », « représentativité », « généralisation », « utilité »). En conséquence l'horizon d'attente de la société vise surtout la connaissance plutôt que la compréhension des phénomènes. Cela a introduit dans les esprits l'idée d'une hiérarchie scientifique entre méthodologies quantitatives et qualitatives, hiérarchie qui se superpose partiellement et se trouve renforcée par celle qui existe entre les sciences dures dites expérimentales (SDU, SVT, SDI) et les sciences sociales et humaines.

Ces lieux communs qui structurent les représentations sociales dominantes des recherches qualitatives en sciences sociales peuvent être considérés comme une limite dans la mesure où ils entravent la communication et la lisibilité de ces recherches et leur retour dans le monde social. De fait, il existe un enjeu pédagogique qui vise à faire prendre conscience du relativisme scientifique, des méthodes, des résultats indispensables à la légitimation du chercheur adoptant une démarche qualitative qui doit alors justifier et expliciter son positionnement et la pertinence de ce parti pris méthodologique.

Cela nous invite à penser que le recours à l'analyse qualitative induit chez le chercheur une meilleure prise de conscience des limites inhérentes à toute démarche scientifique. Cette prise de conscience s'inscrit dans une approche constructiviste et réflexive dont nous proposons de présenter

quelques unes des implications majeures, en respectant le déroulement et les étapes successives dans la construction d'une démarche de recherche.

Appréhender la complexité des rapports de l'homme et de la société à l'espace nécessite le recours à différentes formes de la réflexivité

La construction de l'objet et de la problématique de recherche implique des processus intellectuels de distanciation et de contextualisation. Les éléments qui viennent d'être évoqués imposent au chercheur un premier travail de réflexivité qui consiste à opérer une prise de distance par rapport à ses propres représentations (présupposés ou modèles scientifiques et personnels). En effet, un chercheur ne peut être réduit à une pure entité intellectuelle, il est toujours aussi un individu inscrit dans le monde social avec ses propres ancrages, comme l'ont mentionné certains autres communicants.

Dans certains cas le chercheur entretient même des liens passionnels et de familiarité très forts avec son objet. Il convient alors qu'il s'affranchisse de cette proximité au risque d'être réduit à la position d'acteur témoin et de manquer d'attention à l'égard de certains éléments pourtant fondamentaux pour la compréhension des phénomènes.

Par ailleurs, le chercheur doit expliciter la part des présupposés théoriques et méthodologiques qui interviennent dans la formulation de sa problématique et de ses hypothèses (interrogations / affirmations). La distance doit être prise également par rapport à des *habitus* scientifiques et disciplinaires.

Par exemple, dans les travaux de Frédérique Blot (2005), la démarche qualitative a permis d'éviter l'écueil de l'interprétation déterministe des relations à l'espace et dans ce cas particulier des relations aux "ressources en eau". La comparaison entre des terrains *a priori* forts différents, comme le Sud-Est de l'Espagne et le Sud-Ouest de la France, s'inscrit en effet dans le cadre d'une démarche qualitative où les données physiques ne présupposent pas des représentations et des pratiques étudiées. Au contraire, l'étude réalisée a montré qu'à partir de conditions d'approvisionnement naturel en eau fort différentes, les représentations des ressources en eau et les pratiques à leur égard sont similaires dans le bassin du Segura comme dans le bassin Adour-Garonne. Elles s'inscrivent historiquement dans un référentiel politique de gestion mis en œuvre depuis plus d'un siècle et identique pour ces deux bassins.

Pour citer un autre exemple, lorsque Mélanie Gambino réinterroge le concept de faible densité de population, elle doit se départir des travaux et des questionnements qui ont surinvesti cette thématique et ont contribué à la construction des significations liées à ce concept. Cette démarche d'ensemble l'a conduite à adopter une approche comparative entre la France et l'Irlande.

Dans les deux exemples, la comparaison renforce la prise de recul potentielle par rapport à des déterminants scientifiques, théoriques et culturels, notamment dans le cas de la production de « connaissances » sur les espaces concernés par ces recherches. Cette distance et cette contextualisation sont pour nous caractéristiques d'une démarche de recherche qui tend à objectiver ses positions.

Le recueil et l'analyse de données nécessitent également la mise en pratique d'une nouvelle définition de l'exhaustivité. La démarche qualitative, par sa souplesse, permet le recueil et donc l'intégration de données relevant de registres différents : des données chiffrées déjà produites (des séries de recensement par exemple), des données produites par le travail d'enquête. L'objectif est de pouvoir tirer profit de leur complémentarité.

Concernant le traitement des données, il s'agit davantage d'analyser plutôt que de décrire, de comprendre plutôt que de connaître. En effet, « comprendre » implique pour nous la remise en question de l'absolu et de l'exhaustivité de la « connaissance » conçue comme unifiée et répliquable. Il s'agit de substituer ainsi les connaissances (forme de connaissance) à la connaissance.

Nous avons donc recours à la notion d'exhaustivité pour décrire le travail qui vise à rendre compte de l'ensemble des éléments qui interviennent au cours de la phase de recueil des données puis celle de l'analyse lors de la retranscription. Ce travail s'inscrit dans une logique d' « objectivation » de l'ensemble des données qui président à la réalisation d'une recherche (contextualiser des données, expliciter les modalités de l'interprétation). Par souci de transparence et d'honnêteté intellectuelle, le chercheur livre ainsi les clés de son analyse. De fait, le lecteur dispose donc de l'ensemble des éléments pour construire son propre regard critique et sa propre analyse.

Conclusion : la méthode qualitative comme production artisanale

Ainsi, la méthode qualitative telle que nous l'entendons s'envisage comme une véritable construction et comme une démarche d'ensemble. Elle fait figure de stratégie de recherche et ne se résume pas à une collection d'informations, à un simple assemblage d'outils d'investigation et d'analyse.

Rigueur de la méthode qualitative ne rime donc pas avec rigidité. En effet, loin d'être un protocole figé, l'originalité de cette approche réside dans la souplesse, la flexibilité des combinaisons possibles de techniques et de savoir-faire pour la construction d'une « boîte à outils » adaptés à une recherche particulière et à un contexte d'enquête spécifique qui en font toute sa richesse. La démarche qualitative est fondée sur la mise en œuvre d'outils dont l'apport majeur réside dans la part d'expérimentation et d'initiative qu'ils laissent à

celui qui l'utilise. L'entretien, l'observation, l'analyse de contenu, toutes ces techniques ne sont pas toujours utilisées de façon uniforme, par tous de la même manière. Selon nous, il s'agit donc d'une alchimie à trouver entre des objets de recherche spécifiques et différents méthodes et outils.

Nos travaux de géographes cherchant à appréhender la complexité des rapports de l'homme à l'espace par la mobilisation des représentations dans une démarche qualitative s'apparentent ainsi au travail de l'« artisan ». Plutôt que de s'inscrire en effet dans une simple logique d'importation, ils correspondent à l'aboutissement d'un effort d'adaptation et d'intégration d'outils et de techniques empruntés à d'autres champs disciplinaires, mené dans une perspective géographique. Cette créativité permet d'accéder à une compréhension renouvelée et originale des phénomènes géographiques. La tenue d'un tel colloque représentait ainsi pour nous l'opportunité de pouvoir rendre compte de la façon dont notre groupe de géographes s'approprie et revendique cette démarche de construction de la recherche.

Notes

[1] Claude Raffestin précise ainsi que « *L'objet de la géographie humaine n'est pas pour nous l'espace mais la pratique et la connaissance que les hommes ont de cette réalité que nous appelons espace.* » (Raffestin, 1980 : 244).

[2] Mélanie Gambino et Géraldine Molina développent notamment cette question dans leurs thèses respectives.

[3] Citons pour mémoire trois colloques qui marquent les temps de débat de cet itinéraire : ceux de Rouen en 1976 (*L'espace vécu*), de Genève en 1983 (*Percevoir l'espace*) et de Pau en 1984 (*Pratique et perception de l'espace*).

[4] Citons ici à titre d'exemples : M. Bodiguel dans *le rural en question* (1986) ; H. Gumuchian et J-P. Guérin sur l'aménagement du territoire (1985) ; A. Bailly (1977) et J. Gallais (1984) sur la distance ; B. Debarbieux (1996) sur le lieu ; R. Brunet sur la cartographie (1987) ; A. Berque sur le paysage (1990) ; C. Raffestin sur la notion de ressource (1980) ou encore M. Lussault (1993) et M. Rosemberg (2000) sur la ville.

[5] Voir sur cette question les travaux d'Olivier Orain, (Orain, 2003).

[6] Plusieurs travaux ont tenu un rôle très important pour les géographes, notamment ceux conduits dans les domaines de la psychologie de l'espace par B. Inhëlder et Jean Piaget (1981 rééd.) et Abraham Moles et Elisabeth Rohmer (1978), de la psychologie de l'environnement notamment Claude Lévy-Leboyer (1980). La géographie mobilise notamment un outil nouveau pour elle, l'analyse de discours.

[7] Comprise ici dans le sens donné par P. Paillé et A. Mucchielli (2003).

[8] Etude des pratiques d'irrigation par exemple à travers des données essentiellement techniques (matériel utilisé, fréquence d'arrosage, volumes consommés, etc.).

Références

Abric J.P. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Arborio A.M. & Fournier P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.

Bailly, A. (1977). *La perception de l'espace urbain : Les concepts, les méthodes d'études, leur utilisation dans la recherche urbanistique*. Paris : Centre de Recherche d'urbanisme.

Bailly, A., Ferras, R. & Pumain, D. (Eds) (1992). *Encyclopédie de la Géographie*. Paris: Economica.

Berque, A. (1990). *Médiance : De milieux en paysages*. Montpellier, France : GIP Reclus.

Bodiguel, M. (1986). *Le rural en question : Politiques et sociologues en quête d'objet*. Paris : L'Harmattan.

Brunet, R. (1987). *La carte mode d'emploi*. Paris : Fayard. Montpellier, France: GIP Reclus.

Chevalier, J. (1974). Espace de vie ou espace vécu ? L'ambiguïté et les fondements du concept d'espace vécu. *L'Espace Géographique*, *III*(1).

Claval, P. (1974). La géographie et la perception de l'espace. *L'espace Géographique*, *III*(1), 179-187.

Debarbieux, B. (1991). Homo Turisticus : du tourisme ordinaire en montagne, *Revue de Géographie Alpine*, *LXXIX* (4).

Debarbieux, B. (1996). Le lieu, fragment et symbole du territoire. *Espaces et sociétés* (82/83), 13-34.

Frémont, A. (1976). *La région, espace vécu*. Paris : PUF.

Gallais, J. (1984). *Hommes du Sahel : espaces-temps et pouvoir : le delta intérieur du Niger 1960-1980*. Paris : Flammarion.

Gambino, M. (à paraître 2006). Quelles vies pour les jeunes des espaces de faible densité de population?, *Actes du colloque franco-espagnol de Géographie Rurale « Habiter et vivre dans les campagnes de faible densité »*. Foix, 15-16 Septembre 2004.

Guérin, J.P. & Gumuchian, H. (Eds) (1985). *Les représentations en actes : Actes du Colloque de Lescheraines*. Grenoble, France : Institut de Géographie Alpine, Université Joseph Fourier.

Gumuchian, H. (1991). *Représentations et aménagement du territoire*. Paris : Economica.

Inhëlder B. & Piaget, J. (1981). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : PUF. 4ème édition.

Lévy-Leboyer, C. (1980). *Psychologie et environnement*. Paris : P.U.F., coll. Le Psychologue (79).

Lussault, M. (1993), *Tours, images de la ville et politique urbaine*. Tours, France : Maison des Sciences de la ville, Université de Tours.

Mondada, L. (2000). *Décrire la ville - la construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*. Paris : Anthropos, coll. Villes.

Mofaux, L.M. (1980). V*ocabulaire de la philosophie et des Sciences Humaines : Dictionnaire*. Paris : A. Colin.

Moles, A. & Rohmer, E. (1978). *Psychologie de l'espace*. Paris : Casterman.

Molina, G. (2005). *La Ville et la littérature, le rôle de la littérature dans la dans la construction des représentations de la ville*. Mémoire de DEA : Université de Toulouse 2 Le Mirail.

Orain, O. (2003). *Le Plain-pied du monde : Postures épistémologiques et pratiques d'écriture dans la géographie française au XXème siècle*. Thèse de doctorat de Géographie, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

Raffestin, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. Paris : LITEC.

Rosemberg, M. (2000). *Le marketing urbain en question : Production d'espace et de discours dans quatre projets de villes*. Paris : Anthropos.

Magali Bertrand *est doctorante en Géographie et allocataire-monitrice à l'Université de Toulouse le Mirail. Elle interroge les relations entre paysage et identité pour mesurer les significations de l'ancrage territorial.*

Frédérique Blot *est Maître de Conférences en Géographie au CUFR d'Albi. Elle a étudié dans sa thèse les enjeux du développement durable autour du cas des relations entre sociétés et ressources en eau.*

Juhane Dascon *est doctorant en Géographie et allocataire-moniteur a l'Université de Toulouse le Mirail. Il travaille sur la mutation des systèmes socio-économiques du massif du Kilimandjaro et les adaptations des populations paysannes locales à la mise en tourisme de cette montagne.*

Mélanie Gambino *est doctorante en Géographie et Attachée d'Enseignement et de Recherche au CUFR d'Albi. Sa thèse porte sur le sens et les valeurs attribués par les jeunes (15 - 25 ans) aux espaces ruraux de faible densité de population en France et en Irlande.*

Johan Milian *est docteur en Géographie et Attaché d'Enseignement et de Recherche à l'Université de Toulouse le Mirail. Ses travaux portent sur l'interface entre gestion de l'environnement, aménagement du territoire et dynamiques du développement en zones de montagne.*

Géraldine Molina *est doctorante en Géographie et allocataire-monitrice à l'Université de Toulouse le Mirail. Elle investit la thématique de l'instrumentalisation de la littérature dans le discours des urbanistes contemporains.*

Contexte et contextualisation dans l'approche qualitative de la communication organisationnelle

Sylvie Parrini-Alemanno
Université de Nice Sophia-Antipolis

Résumé
En sciences humaines et sociales, le « fait humain », est un ensemble insécable de significations dont la complexité tient aussi bien du rapport d'analogie et de réciprocité entre le fait observé et son chercheur-observateur qu'à l' « implication contrôlée » de ce dernier dans le cadre d'une approche qualitative. Ainsi se construit un « objet d'étude ». Affinant plus encore l'implication du chercheur, les études en sciences de l'information et de la communication ont redéfini le fait social par « fait communicationnel », dont la structuration recèle la signification d'échanges interpersonnels qui s'y jouent. Cette notion de « contexte », et plus particulièrement son rôle dans le paradigme compréhensif, ont été développés en SHS. Dans le champ de la communication organisationnelle par contre, les problématiques organisationnelles se soumettent encore peu à l'analyse qualitative et contextuelle communicationnelle, car le quantitatif définitoire perdure. Dès lors quelle influence du concept de « contexte » sur la construction de l'objet de la recherche (le fait communicationnel) ou sur sa méthode d'approche ? Quel type d'éclairage offre-t-il sur les fonctionnements socioprofessionnels et les dynamiques interpersonnelles en jeu ? Le « contexte » est-il le « cadre » décrit par les analystes institutionnels ou émerge-t-il spécifiquement d'une approche communicationnelle ? Nous voulons montrer à travers l'analyse qualitative des données sur le fonctionnement communicationnel d'une entreprise, le processus de « contextualisation » aide à la compréhension des relations interpersonnelles. Il s'avère fondamentalement lié à la posture épistémologique du chercheur et convoque la méthodologie qualitative adaptée à la mise en sens.
Mots Clés
FAIT COMMUNICATIONNEL, COMMUNICATION ORGANISATIONNELLE, PROCESSUS DE CONTEXTUALISATION

Problématique du fait communicationnel

L'approche qualitative nous paraît seule permettre d'approcher certaines articulations fonctionnelles d'un objet d'étude pourtant construit par le chercheur. Dans le champ des Sciences de l'information et de la

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

communication, l'approche communicationnelle invite à repenser l'implication du chercheur aux prises avec le « fait communicationnel ». Son contexte et sa structuration recèlent la signification d'échanges interpersonnels qui s'y jouent. C'est cette notion de « contexte », et plus particulièrement son rôle dans le paradigme compréhensif, développée en SHS que nous voulons interroger. Car la légitimité de l'utilisation de méthodes qualitatives est liée à la définition même de l'objet de recherche et à la faculté que se donne le chercheur de laisser advenir ou émerger d'autres significations que celles directement liées au focus.

Définir les faits humains, objet d'étude des SHS, comme faits sociaux et faits communicationnels

Le « fait humain» s'apparente au « fait social»des sociologues. Il est élément d'une chaîne de faits sociaux concomitants, en relation de causalité, extérieurs et imposés à l'individu selon E. Durkheim (holisme). Il peut être apprécier comme élément inhérent à l'acteur qui lui donne son sens, relatif à son point de vue et à la situation où se trouve l'acteur selon M. Weber. C'est le fait communicationnel de l'acteur en cours de construction de sens quand il est sensible au message que lui « adresse » une technologie par exemple comme le décrit Mucchielli.

Le chercheur ne peut comprendre le fait social qu'en le reconstruisant. Le phénomène construit comme « fait communicationnel » nous fait sortir alors du champ sociologique pour entrer dans celui des sciences de l'information et de la communication, il est un concept transversal. S'il caractérise la communication de l'acteur social avec une machine et le message qui les lie, nous postulons qu'il communique aussi avec tout environnement signifiant pour lui. C'est la signification du message « interprété par l'acteur en situation d'usage » selon Mucchielli (Cf. le colloque du 24 janvier 2006 de Montpellier) qui sera étudiée par le chercheur ; les significations sont contenues dans les phénomènes perceptibles et susceptibles d'être décrites par le travail de recherche. Le chercheur participe donc au sens à partir de ces phénomènes.

Ce fait communicationnel est cet ensemble insécable de significations construit et complexe car il tient aussi bien du rapport d'analogie et de réciprocité entre le fait observé et son chercheur-observateur qu'à l'« implication contrôlée » de ce dernier. L'implication est une « capacité » (Mucchielli, 1996, p. 111) du chercheur qui a besoin de « s'entraîner» pour que son travail introspectif aboutisse à « connaissance de soi » sans confusion avec la « conscience de soi» (Piaget, 1970, p. 70). C'est la notion même de « fait communicationnelle » qui impose une réflexion sur la posture du chercheur

qui justement construisant son terrain se contraint à une l'implication dite contrôlée.

L'« implication contrôlée » fait partie des outils du chercheur pour lui permettre d'appréhender, d'identifier les éléments constitutifs du phénomène observé grâce à l'application ou à la création d'un modèle. (cf. le travail de modélisation). Cette réflexion nous renvoie à l'importance de limiter les inductions du chercheur par l'application des outils méthodologiques reconnus dans le champ épistémologique du chercheur. Cette opération offre la reconnaissance des pairs et légitime l'approche du phénomène observé.

Cependant le savoir du chercheur sur la posture à adopter et son savoir faire sont soumis à l'épreuve du terrain, épreuve de réalité qui lui retire tout certitude d'objectivité et l'invite à limiter sa subjectivité à un point extrême de validation. La vigilance sera accrue dans la situation de recherche-action où l'on peut interpréter sur chaque élément composant la situation.

Car l'interprétation ne s'arrête jamais comme le dit Michel Foucault mais alors, risque de s'établir un discours ad infinitum sur le réel comme le déplore Jean Bricmont (2003). L'interprétation est alors « herméneutique » l'explique Hans-Georg Gadamer, premier philosophe à avoir utilisé le terme-évoquant les notions d'interprétation (herméneuien en Grec) et de signification non-dogmatique (sans autoritarisme, ni référence institutionnelle) – elle est l'interprétation qui donne du sens et pose un cadre dans lequel ce sens sera partagé par tous les acteurs concernés, ces mêmes acteurs du « fait de communication ».

Contexte et contextualisation

Selon Pourtois et Desmet, le contexte est « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout » (2004, p. 37). Il est fondamental dans le paradigme compréhensif. Nous insistons sur l'aspect « dynamique » contenu dans le concept de contexte avec la notion de « circonstances qui accompagnent un évènement». Le contexte devient élément fondamental épistémique et méthodologique où le sujet comme un tout est un sujet acteur, il est un sujet systémique.

C'est pourquoi l'idée de contexte écologique à décrire s'impose ainsi que celle de validité écologique (Bronfenbrenner, 1977, cité par Pourtois & Desmet, op.cip). Cette dernière suppose que le travail du chercheur se situe sur le terrain réel des acteurs, qu'elle s'associe une validité de contexte (caractéristiques du contexte social et culturel des acteurs), et une validité phénoménologique, (signification de la situation pour les acteurs). Pour

compléter son point de vue le chercheur peut prendre en compte le contexte phénoménologique qui ouvre sur la perception qu'ont les acteurs du milieu et de ses éléments. La pluralité des facettes du « contexte » offre une vraie perspective méthodologique de traitement de l'information utile pour la compréhension de la réalité de la situation à étudier.

Dans le cadre des études sur la communication des organisations, le concept englobant de contexte organisationnel (Mucchielli, 2003, Le Moënne, 2003) nous paraît particulièrement opérationnel pour saisir le sens des interactions socio professionnelles spécifiques. Méthodologiquement, il renvoie à la recherche du contexte interprétatif commun à l'ensemble concerné par la recherche.

La démarche de recherche déclenche le processus de contextualisation qui consiste en l'élaboration du cadrage de l'expérience et en la recherche des contextes pertinents pour les acteurs. Pour l'expliciter autrement la contextualisation consiste au travail de mise en relation de « quelque chose » d'expressif chez un acteur avec partie ou tout d'une situation problème pour lui-même ou un autre acteur. Signification et contextualisation sont deux faces du même processus qui témoigne de l'effort permanent des hommes pour comprendre leur environnement notamment dans les organisations.

Contexte organisationnel et communication

Les auteurs français qui réfléchissent sur la communication interne, abordent la communication organisationnelle interpersonnelle en interrogeant des médiateurs porteurs des prescriptions et injonctions de la culture d'entreprise (Lehnisch, 1985, d'Almeida, 1999, Westphallen, 2001) convoquent les théories du management (Mintzberg, 1989) pour en extraire les desseins concernant la communication interne de leur organisation. Les relations au cœur de la communication interne sont ainsi des vecteurs socio-techniques communicationnels et culturels au service du management pour partie.

Lors d'une recherche action, en terme méthodologique, le point de vue compréhensif permet une description fonctionnelle des organisations comme étant des contextes organisationnels ou pertinents pour les acteurs de par la communauté des significations circulant, soit des contextes interprétatifs communs selon le paradigme de la systémique des relations décrites par Mucchielli (2004c). Il intègre aussi l'intentionnalité managériale (consciente ou non).

Le sentiment d'appartenir au groupe socio- culturel de l'organisation repose sur un échange lisible (Abou) et gratifiant pour les personnels « enculturés » (Rasse) ou acculturés (Stoetzel). Ce processus est le résultat des caractéristiques du « contexte organisationnel » qui fixe puis fait évoluer les

relations suivant des transactions interindividuelles que la méthode qualitative de la systémique des relations par exemple peut schématiser, dessiner pour en éclairer les articulations.

Chaque élément qui compose l'organisation est un dispositif informationnel et communicationnel propre à l'organisation et il entre dans le panier méthodologique lors du recueil des données par le chercheur. Ce positionnement renvoie à l'implication contrôlée que nous avons évoquée précédemment. Afin d'éclairer notre propos nous présentons le début d'un recherche-action (R.A.) dans une organisation et mettons en évidence l'intérêt de l'élaboration du contexte écologique.

Recherche de terrain : processus de contextualisation

Présentations d'une R.A. en cours : le processus de « contextualisation »

Nous voulons montrer à travers l'analyse qualitative des données sur le fonctionnement communicationnel d'une entreprise (résolution de situation de crise communicationnelle) dans sa spécificité (histoire et situation socio-économique de l'entreprise) et sa problématique organisationnelle (« hypothèse contextuelle »), comment le processus de « contextualisation » cadre et donc pré-objective les analyses du chercheur. Nous voulons montrer l'emploi de la contextualisation comme méthode qualitative en présentant les données de départ essentielles à l'élaboration de toute la recherche-action. « La compréhension par les hommes des phénomènes (et donc des communications) repose sur un « sens qui émerge » (donner du sens et comprendre, c'est une seule et même chose). Cette « émergence » est par ailleurs, liée à une « contextualisation », c'est-à-dire à une mise en relation du phénomène avec des éléments constitutifs de son environnement » (Mucchielli, 2005, p.5).

Il s'agit d'une entreprise de grande distribution de prêt-à-porter de luxe situé en plein centre d'une grande ville française.

Pré requis : l'approche des communications organisationnelles

La problématique organisationnelle que nous étudions est celle de troubles communicationnels entre les vendeuses d'une grande entreprise de distribution. Ces dysfonctionnements engendrent un turn-over préjudiciable à la qualité du travail de vente avec conséquemment une chute de rentabilité notable.

Données préalables

La place de chacun est régie par la convention collective mais les responsabilités et faveurs d'emploi du temps sont données par les chefs de rayon.

La population est constituée de personnels « culturés » anciennes vendeuses et «acculturés », et « nouvelles » vendeuses (plus jeunes)

Méthodes d'investigation du terrain qui relève de l'observation participante

-Recueil d'éléments de l'environnement : murs, histoire, allure…

-Entretiens semi directifs qui portent sur la représentation que les vendeuses ont de leur environnement

-Observations qui portent sur la récurrence des interactions en situation de vie au travail.

Le premier cadre est celui de cette recherche-action pour laquelle nous avons été convoquées. Il restreint nécessairement le champ des phénomènes étudiés ; notre objet privilégié étant pour lors le diagnostic et la compréhension des troubles de communication organisationnels. Ce cadre répond à un processus d'intervention organisationnelle clairement décrit par Jean Dubost (1987) sous l'appellation d'intervention psycho-sociologique pour autant que ce type de recherche action, en référence aux travaux de P. Lazarsfeld, est un processus de communication.

Nous poursuivons donc un double objectif : éclaircir le problème pour l'entreprise et faire avancer nos recherches sur l'impact de l'environnement de travail sur les communications professionnelles, ou encore évaluer les variables culturelles ou écologiques dans les communications interpersonnelles.

La méthodologie qualitative s'attache naturellement à ce type de recherche-action et relève d'une conception « collaborative » par opposition à celle « technocratique » promue par Lewin. Sur des bases méthodologiques de ce type, Mucchielli a conçu et réalisé l'analyse qualitative des situations communicationnelles qui paraît particulièrement adaptée à l'entreprise si l'on cherche à extraire du sens et offrir des réponses pragmatiques à l'entreprise.

Nous exposerons une partie des éléments d'une recherche-action en communication auprès des vendeuses dans une grande entreprise française. Pour la partie intervention, l'entreprise formule une demande d'éclaircissement si ce n'est résolution, des troubles de communication dans les équipes de vendeuses. Pour la partie recherche, l'issue de la négociation permet le travail de recherche sur la culture d'entreprise et son influence sur les communications interprofessionnelles. Nous aurons donc la possibilité d'effectuer un recueil de données pendant le temps de l'intervention et hors intervention sur les lieux même de l'entreprise.

En référence aux les contextes référentiels fondamentaux décrits par Miège et Carré, et sur lesquels s'appuie Mucchielli, nous recherchons à poser grâce à l'analyse qualitative : des données sur le fonctionnement communicationnel de cette entreprise (résolution de situation de crise

communicationnelle), dans sa spécificité (histoire et situation socio-économique de l'entreprise) et sa problématique organisationnelle (« hypothèse contextuelle »). Le processus de « contextualisation » aidera à la compréhension des relations interpersonnelles à condition de prendre en compte qu'il s'avère fondamentalement lié à la posture épistémologique du chercheur et convoque la méthodologie qualitative adaptée à la mise en sens.

Contexte écologique

En référence au contexte écologique décrit par U. Bronfenbrenner notamment à propos du développement de l'enfant (Cf. les « micro-, méso-, exo-système), nous avons dégagé ce que nous appelons des géographies c'est-à-dire la délimitation de zone potentiellement chargée de sens pour la situation communicationnelle qui nous occupe. Nous nommons le premier contexte « écologique », son étymologie nous renvoie à du « domaine, de la maison, de son environnement.

Nous avons déterminé trois lieux avec lesquels les acteurs ont des relations à moins que ces lieux n'interfèrent suivant des modalités que le chercheur devra faire émerger, dans la signification de leurs échanges. La technique du cadrage-recadrage (Cf. les travaux de Watzlawick) est ici privilégiée comme outil méthodologique pour mettre en évidence tout ou une partie du « contexte organisationnel », « toile de fond à la lecture de toute les conduites des acteurs sociaux » comme le dit Mucchielli.

Géographie générale

Premier cadre signifiant, la géographie générale comprend le lieu et son histoire telle est racontée, telle qu'elle demeure dans les mémoires et les archives du magasin.

Grand magasin splendide, cette entreprise parisienne remarquablement situé au coeur d'une grande ville de province, est devenu une "grande surface" de luxe, sans particularité de décor intérieur. La rotonde qui desservait les quatre étages et ouvrait ses hauteurs sur un dôme de verre a disparu, bouchée, fermée définitivement. Le centre de la ville reste toujours marqué par la présence de ce grand magasin qui a fait les beaux jours des "années folles" de cette ville. Il était, dans ces années-là, le seul magasin luxueux de la ville. Il reste une génération de vendeuses en fin de carrière. Elles furent embauchées au temps de la splendeur du magasin. Elles en conservent un souvenir ému alors que dans le même temps elles évoquent une direction rigide et sévère, souvent injuste mais efficace pour le magasin.

Ce cadre définit déjà le clivage entre deux groupes de vendeuses les anciennes embauchées et les nouvelles. La contextualisation consiste en la

prise en compte de cette potentialité d'une émergence de sens. En effet, inclusion dans l'histoire globale du magasin, cet élément faisait parti d'un ensemble d'informations écrites (archives des journaux d'entreprise, récits des vendeuses elles-mêmes, photographies d'archives). Il résulte donc d'un tri, puis d'un choix qui ne procède de la logique de la situation-problème pour les acteurs. (Mucchielli, 2004) devenu la « situation-problème pour le chercheur-consultant autrement dit le focus.

Géographie locale

L'emboîtement des cadres établit un « resserrement » vers une précision accrue du sens de la situation problème pour les acteurs. Le processus de recadrage passe par cette seconde réorganisation des informations. Les éléments de sens (choix des lieux par l'entreprise, histoire d'une évolution des statuts des vendeuses par le directeur de la formation) affluent ; il n'en restera qu'un concentré signifiant pour le focus.

L'intervention a été négociée et elle va commencer, Un échange et une circulation dans les locaux nous paraît mériter de figurer comme dans l'axe des significations de la situation. Je me trouve dans l'entreprise avec le Directeur de la formation et nous nous acheminons vers la salle de formation tout en évoquant les difficultés entre vendeuses.

Le dernier étage est réservé à la comptabilité et tout l'administratif, dont un secteur investi d'un prestige tout particulier : la caisse centrale. Lors de ma première visite dans les locaux, le Directeur de la formation, que j'avais rencontré sur un autre lieu professionnel quelques mois auparavant, me la présentera en disant avec fierté :

> Voici la caisse centrale, j'en suis responsable depuis qu'ils ont embauché un Directeur du Personnel… Avant, c'était plus ou moins moi qui m'occupais du personnel... Depuis le temps que je suis là, je connais tout le monde

Dans ce grand magasin, où tout respire le luxe et la cherté de la vie, cela semble logique que le cœur de la comptabilité, lieu où toutes les caissières viennent le soir remettre leur recette, soit aussi auréolé de gloire.

> "D'ailleurs, je vois toutes les caissières tous les jours et je suis obligatoirement au courant du moindre problème…" me dira-t-il sur un ton un peu agacé.
>
> Et lorsque je lui demanderai :
>
> "Des problèmes, il y en a beaucoup" ?
>
> "Bien sûr, *me répondra-t-il* avec un système de caisse aussi ancien, comment voulez-vous qu'il n'y en ait pas. Une caisse par

> étage prend les cartes bleues et le système de paiement est compliqué aussi bien pour les vendeuses que pour les clientes. Je demande depuis longtemps qu'on nous les change comme ils l'ont à Paris, mais ici on passe toujours en dernier..."

Les vendeuses de l'entreprise s'occupent donc des produits de la marque que cette entreprise a créée il y a une dizaine d'années, mais aussi des produits dont certaines grandes marques lui confient la gestion, probablement pour des raisons économiques et financières. Le personnel en place est donc divisé entre les vendeuses salariées par différentes marques et les vendeuses salariées par l'entreprise. Les prérogatives accordées par les marques à leurs vendeuses ne sont pas toujours identiques à celles que l'entreprise concède aux siennes, ce qui provoque un malaise renforcé par le fait que les unes côtoient directement les autres.

> "Les vendeuses ne sont pas très bien payées, mais il y a tellement de chômage que tout le monde reste, enfin surtout l'ancien personnel… Parce qu'au niveau des jeunes il y a un turn-over important" - *me précisera le Directeur de la formation*.

La description de ce responsable offre un cadre où se dessine pour partie le système des échanges entre les vendeuses. La sélection que nous faisons des données nous paraît dessiner de façon opérationnelle pour l'intervention comme pour la recherche la configuration communicationnelle, futur socle potentiel de compréhension de la réalité de cette entreprise.

Microgéographie

Le recueil des données se poursuit : elles concernent le lieu même de l'intervention, la salle dite de formation et le chemin pour y accéder. Ainsi que le dit Mucchielli (2000), « le contexte de la conduite changeant, le sens de cette conduite change » pour exprimer que la reconstruction de la réalité organisationnelle par le chercheur vise à un éclairage qui n'est pas du sens que pour lui mais pour tous les acteurs. Le lieu de la salle de formation nous a paru recéler des significations dans le sens d'une écologie de la communication interpersonnelle de cette entreprise.

L'intervention étant acceptée définitivement, j'ai souhaité connaître dans quel cadre elle se déroulerait. Le Directeur du Personnel me propose donc de nous y rendre. Pour accéder à la salle de formation, il est possible d'emprunter deux chemins : le premier fait parcourir au visiteur les quatre étages par des escalators puis prendre un petit escalier, l'autre contraint à l'utilisation d'un ascenseur. Ce dernier itinéraire me permettra d'apprécier l'ascenseur du début du siècle, majestueux avec ses fers forgés des années 1920. Il est habituellement condamné, sauf pour quelques rares cadres de

direction et moi-même, car plus du tout conforme aux normes de sécurité et son accès est contrôlé par un liftier. Je l'emprunte pour la première fois pour aller visiter la salle de formation du personnel. Les formations concernant les cadres se font à l'extérieur de l'entreprise.

"Les cadres effectuent leur formation en externe la plupart du temps" - *me précise le Directeur du Personnel.*

Ce voyage en ascenseur aboutit sur un étroit couloir sombre dont le trajet labyrinthique conduit enfin dans une immense salle utilisée pour la formation, dont les fenêtres, obscurcies par des rideaux usés et déchirés, donnent sur une cour intérieure. C'est un lieu de stockage évoquant plus "un capharnaüm" que les réserves d'une entreprise. Sorte d'exposition de pièces de brocante, on y trouve toute une série d'objets divers qui semblent avoir été abandonnés là sans ménagement aucun. Parmi eux des mannequins de fils de fer s'entremêlent à d'autres plus humanoïdes. Me voyant observer ces objets, le Directeur du Personnel me dit :

> Eh! oui… Ici on garde tout, tout ce qui a servi pour les vitrines ou les expositions. On pense toujours qu'on va s'en resservir un jour et puis ça reste des années, entassé ici parce qu'il n'y a pas d'autre endroit où les mettre. Et comme personne ne monte jamais y voir, ça reste là… On veut faire moderne, et on reste collé à tout un passé. C'est pareil à Paris.

Pour ne pas rester dans l'évanescence de l' « impression » que déclenche cette environnement, nous avons vérifié auprès des usagers de cette salle les réflexions qu'elle suscite et ainsi pu vérifier une réelle communauté d'opinions autour d'un axe signifiant. Nous pouvons le définir ainsi : le passé dans cette entreprise ne s'est pas diffusé de façon harmonieuse, les tentatives pour l'enfouir s'associer aux résistances de l'entreprise de le voir totalement disparaître mais les soubresauts de sa survie engendre des difficultés communicationnelles dont l'équipes des vendeuses pâtit directement.

La question que nous posons alors est celle de l'interprétation. Quelle certitude peut avoir le chercheur de ne pas se tromper ? Nous proposerons aux acteurs concernés, le commanditaire (le Directeur de l'entreprise) et l'équipe des cadres et les vendeuses ayant participé aux groupes de paroles à thèmes. Nous rendons compte de la « discussion-interprétation » que nous proposons comme une hypothèse sur les soubassements de fonctionnement de cette entreprise

Discussion-interprétation

L'analyse des éléments du contexte écologique et les discours des acteurs nous incitent proposer une hypothèse sur le fonctionnent de cette organisation à partir

De l'ensemble de ces propos, qu'il s'agisse de ceux du Directeur du Personnel ou de ceux des stagiaires, plusieurs éléments appellent réflexion et méritent d'être soulignés. L'idée centrale est que ce lieu où se déroule la formation a été investi depuis de longues années par l'entreprise comme un lieu de "dépôt". "Dépôt", "remise" ou "débarras", la difficulté de trouver le meilleur terme — ici encore (Roussillon, 1988 : 160) — ne saurait se résoudre dans le contexte de cette recherche. Il reste que les objets concrets déposés dans cet espace, accumulés comme autant de rebuts du passé, sont des représentants symboliques essentiels de la culture d'entreprise telle que peut en rendre compte le projet de fondation institutionnelle de l'entreprise.

Mannequins divers, entiers ou en pièces détachées, automates à fils, présentoirs et décors miniatures, rideaux, tissus lamés et pailletés… couverts de poussière, détériorés pour nombre d'entre eux, quels qu'ils soient ces objets signent l'un des modes majeurs sur lesquels l'entreprise a pu et su construire sa renommée et son image de marque traditionnelle : il s'agit de la mise en scène et du spectaculaire. Le Directeur du Personnel me le dit bien : "(…) ici on garde tout, tout ce qui a servi pour les vitrines ou les expositions. (…)" Car c'est bien par la grandeur, le faste de l'ornement, de la parure et de la parade, et en se situant dans le registre du "donner à voir", de "l'exhibition", qu'entreprise a conquis sa réputation de Grand Magasin de luxe.

Pourtant, tel qu'il se présente au moment de l'intervention, cet espace de formation ne va pas sans susciter certaines interrogations. On ne saurait en effet attribuer seulement au hasard l'usage de cette salle, cautionné par les différentes directions depuis des années. C'est précisément la salle de formation qui s'est trouvée assignée à cette fonction de "débarras" ou de "remise" de ces objets-là, notamment de ces figures et de ces corps de fer ou de celluloïd.

Cet espace se présente comme l'envers d'un "décor" que glorifie l'architecture extérieure et intérieure de l'entreprise. La présence des mannequins entreposés juste derrière les vitres de la salle de formation, ces simulacres androïdes, jetés pêle-mêle comme des poupées dans un grand coffre à jouets transparent, constituent un environnement doté d'une "inquiétante étrangeté" au sens de Freud (1919/1985). D'autant plus, sans doute, pour le personnel récemment recruté dans cette l'entreprise et le découvrant pour la

première fois. Au cours des séances de groupe, cependant, aucun des participants n'évoquera ce qui nous entoure.

Le silence sur cet environnement, comme la nature et la pérennité de ce "débarras", peuvent conduire à risquer une hypothèse. En montrer la validité nécessiterait en effet un compte rendu des données plus important que je propose ici mon objectif étant d'expliciter le choix de « l'observabilité des données et l'interprétation du chercheur qualitatif. Il est possible que cet espace ait représenté, à un moment donné, un lieu de dépôt et de latence, que ce grand container de corps d'hommes et de femmes, dénudés et emmêlés, ait attendu la venue d'un temps de structuration et de sens. Si ce temps était venu, il eût pu voir s'élaborer alors une part majeure de l'imaginaire cristallisé autour du projet institutionnel fondateur : la séduction et les fantasmes qui lui sont associés au regard de l'apparat que constitue les vêtements féminins que l'on porte ou que l'on enlève.

L'allusion à peine déguisée au "bordel" que fera une des vendeuses en qualifiant la salle de formation de "foutoir intégral" s'inscrit bien dans cette ligne associative où se trouvent rapprochés soudain "luxe" et "luxure". Et récemment, la "Maison-Mère" n'a pas hésité pas à mettre en vitrine des "mannequins" en chair et en os, pour présenter les dernières lignes de mode des dessous féminins… Néanmoins, pour l'entreprise, on peut supposer qu'une défaillance progressive du système institutionnel ait affaibli ce dispositif potentiel de traitement et de régulation, le poussant peu à peu à devenir un "espace" d'encombrement certes, mais "vide" et dénudé. Le passé y est sans être dans l'actuel du magasin dont on sait combien la nouvelle architecture a effacé l'ancienne. La configuration des relations a évolué dans le même sens d'un effacement du pouvoir et des pouvoirs habituellement concédé aux « anciennes» y compris un pouvoir didactique que la modernité et fugacité des relations avec les clients ne leur concèdent plus. De la même façon les jeunes vendeuses forte de leur diplôme ne leur reconnaissent plus la supériorité de l'expérience. Le seul à conserver le pouvoir sur ces deux groupes est le chef de rayon ; il en use en maintenant la division du groupe. Chacun est pris dans la grande toile institutionnelle du magasin : cette toile qui fonde la culture d'entreprise et conditionne la communication interne interpersonnelle du magasin. La grandeur de l'entreprise et de la chaîne des magasins qui l'illustrent s'est toujours soutenue de l'aura que peut lui conférer l'un des apanages du luxe : la "marque" ou la "griffe". Et l'on sait bien par ailleurs que les systèmes institutionnels visent à "imprimer leurs marques distinctives sur le corps, la pensée et la psyché de chacun de leurs membres (…)" comme le dirait Enriquez (1992).

Les précédents cadrages-recadrages réalisés nous ont permis de contextualiser cette entreprise et sa communication et trouver l'un des sens qui la fait fonctionner et fait fonctionner chacun de ses membres. Nous voyons se détacher sur un contexte de fond qualifié d'écologique des contextes de resserrements autour de l'une des significations de la situation problème pour les acteurs. Les interprétations sont régulièrement soumises à l'appréciation de tous comme nous l'avons déjà précisé : la construction du sens est collective sur le terrain, elle répond au paradigme constructiviste décrit par Mucchielli (Op. Cit., 2005)

Nous avons mis l'accent sur le contexte écologique et le processus de contextualisation que nous voulons lui associer. Le recueil de données de l'environnement comprend l'arrivée dans l'entreprise_ les sensations, l'intuition, la problématique pour le chercheur en émerge puis les interprétations en découlent logiquement.

Pour intéressante qu'elle soit l'étude du contexte écologique ne suffit pas et nous avons poursuivi par une étude du système de communication interne de cette entrepris

Nous ne rendons pas compte de l'analyse systémique des relations, mais en aborderons les points essentiels. Elle nous permettait en effet de dégager la récurrence des situations de scissions à l'intérieur des groupes soit des catégories stables et récurrentes d'échanges entre les acteurs

Nous avions pu noter l'absence d'échanges entre les « anciennes « et les « nouvelles », des pratiques professionnelles différentes ou insuffisantes des «nouvelles » associé à un rejet des conseils prodigués par les « anciennes ».

Nous constations de plus que le modèle interactionnel typique des vendeuses participait à un ensemble plus vaste de mise à l'écart des anciennes par les chefs de services

Enfin le système de communication référentiel et prioritaire mettait l'accent sur le renforcement du sentiment d'isolement et confirmait l'hypothèse d'une clôture culturelle préjudiciable aux individus et au groupe.

Nous avions réalisé un cadrage pertinent et montré la prédominance de la problématique de la dualité, du conflit des générations dans le fonctionnement communicationnel de cette entreprise**.**

Mais la questions reste encore ouverte de savoir où s'arrête le recueil des données et l'interprétation. Le problèmes des limites se pose et la sensation pour le chercheur de ne pas avoir tout explorer perdure. La recherche du sens

de la réalité exige une rigueur et une humilité bien plus contraignante que dans l'utilisation de méthodes quantitatives.

Conclusion

Le processus de cadrage s'inscrit dans le processus de contextualisation *(contexte écologique)* ; il favorise l'émergence d'une situation pertinente pour le problème. Le contexte organisationnel ou « contexte interprétatif commun » (Cf. Mucchielli, Le Moënne) définit l'organisation comme terrain de recherche pertinent pour les acteurs et pour le chercheur. Cette démarche permet l'intégration des données sensibles interprétées puis soumises à l'entreprise ; elle répond au paradigme compréhensif, qui permet de comprendre la dynamique des interactions des sujets avec leur environnement (Cf. Van Der Maren) ou le « fait communicationnel ».

Or définir ce concept de « fait de communication » ouvre donc à la notion de contexte utile pour l'analyse du chercheur qui utilise les méthodes qualitatives. En même temps la compréhension du fait de communication qui sollicite le travail interprétatif-compréhensif du chercheur ou plus précisément la construction des limites de l'objet de recherche et celles du chercheur lorsqu'il contextualise les phénomènes pour faire émerger le sens commun. Mais dans le champ de la communication organisationnelle, les problématiques organisationnelles se soumettent encore peu à l'analyse qualitative et contextuelle communicationnelle, car le quantitatif définitoire perdure.

Il est vrai que l'analyse qualitative pose encore bien des questions en particulier du côté de la posture épistémologique du chercheur, les concepts sont-ils des organisateurs préalables de la pensée du chercheur ? Le « contexte » est-il le « cadre » décrit par les analystes institutionnels ou émerge-t-il spécifiquement d'une approche communicationnelle celle qui renvoie au paradigme systémique constructiviste?

Le concept de « contexte » influence sur la (re)construction de l'objet de la recherche (le fait communicationnel) et sa méthode d'approche ? Il offre indéniablement un éclairage sur les fonctionnements socioprofessionnels et les dynamiques interpersonnelles en jeu. Il reste à en rendre compte dans une analyse qui réponde à des critères scientifiquement éprouvés comme le propose par exemple l'approche par la modélisation des relations développée par Mucchielli.

Références

Bricmont J., *Dialogue avec Régis Debray, À propos de À l'ombre des Lumières*, Odile, Jacob, 2003, http://dogma.free.fr/txt/BricmontDebray.htm#fn2.

Enriquez E., *L'organisation en analyse*, Paris, PUF, 1992

Foucault Michel, "Nietzsche, Freud, Marx", in : *Nietzsche*, [7e Colloque philosophique international de Royaumont, 4-8 juillet 1964.], Paris, Editions de Minuit, 1967.

Le Moënne Ch., Questions et hypothèses sur les approches constructivistes et les recherches en communications organisationnelles, in : *La place du constructivisme pour l'étude des communications*, Actes du colloque de Béziers, CERIC, Ed. de l'Univ de Montpellier 3, 2004, pp. 9-44.

Mucchielli A., *«Le contexte organisationnel » : essai de définition d'un concept nécessaire pour les études sur les organisations »*, Ed. de l'Univ de Montpellier 3, 2004 (a).

Mucchielli, A., *Approche systémique des organisations*, Paris, Armand Colin, 2004(b).

Mucchielli, A., *Approche systémique des organisations*, Paris, Armand Colin, 2004(c).

Mucchielli, A., Sous la direction de, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines,* Armand Colin, Paris, 2004(d).

Mucchielli, A., *Approche par la contextualisation*, Paris, Armand Colin, 2005.

La démarche autobiographique et son objet : enjeux de production de connaissance et de formation

Danielle Desmarais, Professeur
Université du Québec à Montréal
Louise Simon, Ph. D.
Université de Sherbrooke

Résumé
La présente recherche-formation porte sur les pratiques collaboratives dans le milieu de l'éducation, à partir d'une démarche autobiographique en petit groupe (DAPG). Les fondements théoriques et épistémologiques de la recherche renvoient à une vision globale de l'adulte dans laquelle les savoirs visés sont inscrits dans l'intentionnalité et l'action de l'adulte qui se forme, entre autres, par sa réflexivité. Du récit oral au récit écrit, du moment de production individuelle à la collectivisation et vice versa, chacun des cinq modules du dispositif permet au sujet-acteur de développer un niveau plus satisfaisant de précision dans la narration de ses expériences de collaboration. La construction progressive de l'objet s'approfondit d'une première à une deuxième boucle de DAPG et d'un module à l'autre. Le texte présente enfin les acquis de la démarche et les questions en suspens, en les regroupant selon les intentions collectives exprimées par les protagonistes au départ de la démarche.
Mots-clés
RECHERCHE-FORMATION, DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE EN PETIT GROUPE, FORMATION DES ADULTES, CONNAISSANCE SENSIBLE, TRAVAIL EN ÉQUIPE, COLLABORATION, APPROCHE CLINIQUE.

Introduction

En ce début de XXIe siècle, les espaces sociaux se redéfinissent, qu'il s'agisse de la famille, du milieu de travail ou de l'école. Le système scolaire québécois n'a pas échappé à ces remises en question. Il a entrepris une réforme majeure qui modifie de manière importante les rôles et les responsabilités de tous les intervenants. Cette réforme prescrit indirectement dans ses grandes lignes une gestion participative et incite fortement enseignant-e-s et professionnel-le-s à collaborer davantage dans le cadre de leurs fonctions, ce qui contraste avec le modèle de gestion bureaucratique qui a marqué le système scolaire (Lessard & Tardif, 1996) et la culture individualiste qui a souvent caractérisé le travail des

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

enseignant-e-s (Corriveau, Deblois & Castonguay 1999; Dupriez 2003). Nonobstant les enjeux fondamentaux liés dès maintenant à la formation de base de l'ensemble de ces sujets-acteurs, la mise en œuvre de cette réforme pose aussi de manière cruciale la question de la formation continue de tous ceux et celles qui sont actuellement sur le terrain. Pris dans ce maëlstrom, les sujets-acteurs sont forcés de redéfinir leurs repères identitaires (professionnels) et leurs logiques d'action, et de repenser leur parcours professionnel.

La recherche-formation dont il sera question s'adresse aux acteurs du milieu de l'éducation. Elle leur permettra de développer une connaissance sensible du rapport au travail en équipe et à la collaboration, à partir d'une démarche autobiographique en petit groupe (DAPG). S'inscrivant dans une perspective ethnographique, heuristique et formative, la présente recherche contribuera notamment au développement d'une culture de collaboration dans les établissements scolaires et offrira à ses participant-e-s des outils personnels et collectifs d'action collaborative construits à partir de leurs acquis.

Le texte qui suit comprend trois parties. La première partie présente les fondements théoriques et épistémologiques de la recherche. Il s'agit d'entrée de jeu d'une vision globale de la formation de l'adulte dans laquelle les savoirs visés par la recherche sont inscrits dans l'intentionnalité et l'action dudit adulte qui se forme, entre autres, par sa réflexivité. La réflexivité du sujet-acteur s'avère en effet un élément de toute première importance dans la production de connaissances. Au niveau plus proprement épistémologique, nous nous sommes engagés dans une approche clinique de la production de connaissance et de la mise en forme de soi ainsi que dans une approche qui dialectise la théorie et la pratique. Une deuxième partie expose les principaux repères méthodologiques du processus de recherche-formation et présente le dispositif. Enfin, une troisième partie présente quelques acquis de la recherche et les questions laissées en suspens.

Fondements théoriques et épistémologiques de la recherche

Plusieurs chercheurs en formation d'adultes ont montré l'impuissance de la recherche traditionnelle à transformer les conduites ainsi que les institutions éducatives (Pineau 1985 *in* Josso 1991). Ils ont de plus souligné les tensions, observables dans ce domaine et ailleurs en sciences humaines, entre les tenants d'une recherche lourde, selon les canons disciplinaires établis, et ceux d'une recherche légère, intimement liée à l'action (Pineau 1985 *in* Josso 1991). Dans la foulée de ces pionniers, nous pensons important de rester attentifs aux arguments liés à la fois à la scientificité et à l'utilité sociale de la recherche. Divers fondements théoriques et épistémologiques nous ont amenés, pour notre

part, à privilégier un processus de recherche orienté par une double finalité : production de connaissances et formation.

Une approche globale pour la formation de l'adulte

La formation est ici synonyme de mise en forme de soi, *i.e.* de ce qui, dans l'existence de l'adulte, peut être attribué à des apports éducatifs, tant par l'autoformation que par l'hétéroformation. Cette perspective s'étale sur toute la vie de l'adulte et inclut notamment son parcours professionnel. Elle valorise un certain type de formation professionnelle *in situ*, dans le lieu de travail, combinée à l'intérêt d'une valorisation et d'une reconnaissance de ses acquis, de ses ressources personnelles et aussi collectives, le cas échéant.

La formation est une thématique qui nécessite, pour sa construction en objet, une approche globale de l'humain. Mezirow, représentant *princeps* du courant critique de la pratique éducative, refuse les distinctions habituelles entre développement intellectuel, personnel et social, puisque, pour cet auteur, la réflexion va de pair avec la sensibilité. « L'éducation aux adultes peut entraîner la transformation d'options de vie incluant l'ensemble des références, des valeurs, des connaissances et des expériences qui donnent sens à l'existence des adultes. Nous apprenons de manière à saisir la signification de nos expériences (Mezirow, 1978, *in* Dominicé, 2002 : 50) ». La perspective adoptée ici attribue une valeur théorique à la notion d'expérience chez les adultes « qui prennent forme dans la singularité de leur parcours de vie » (Dominicé, 2002 : 35). Pour Dominicé, la formation chez l'adulte s'appuie sur ses expériences qui sont mises en réflexion et en discussion dans le cadre d'interactions sociales entre apprenants et avec l'aide d'un formateur. Le processus formatif inclut aussi l'intégration de savoirs (théoriques) transformés en connaissances par le sujet apprenant.

Des savoirs inscrits dans l'intentionnalité et l'action quotidienne du sujet-acteur

La recherche en formation des adultes permet de camper le sujet-acteur au cœur même du processus de production de connaissances. « La connaissance implique la présence d'un sujet individuel qui expérimente un savoir déjà constitué ou qui extrait des réflexions d'un vécu ou encore qui alimente une réflexion systématique par une expérience » (Josso, 1991, 286). Pour reprendre le propos de Christine Josso, « le point de vue qui est adopté ici, ce n'est pas seulement celui de la singularité au sein du collectif, c'est celui du sujet qui connaît, qui se forme, qui apprend, qui se transforme en tant que sujet » par des connaissances qu'il a intégrées à partir de savoirs visés ou constitués. C'est la notion même de subjectivation « qui est effectivement postulé[e] derrière cette compréhension du sujet de la formation à travers sa formation en tant que

sujet » (Josso, 1991, 279). Le sujet se construit par la production de connaissance, non seulement sur sa vie propre et ses expériences, mais aussi sur celle(s) des autres.

Dans toute recherche empirique, on postule que les savoirs existants sont insuffisants pour éclairer notre rapport au monde, voire le transformer. Ainsi, il convient de mettre en place un processus et une méthodologie pour recueillir des données issues des acteurs sociaux eux-mêmes. Dans le processus de recherche privilégié ici, nous avons de plus adopté le point de vue selon lequel les savoirs visés par le processus de recherche s'inscrivent dans l'intentionnalité et l'action des sujets-acteurs. Ainsi, la collaboration est appréhendée comme une pratique délibérée, inscrite dans l'environnement immédiat du sujet-acteur (niveau méso-social). Ces conduites concrètes, dans la foulée de la définition que Lucien Sève (1981) propose du concept d'acte, relèvent d'un ensemble de conditions préalables; elles sont guidées par une finalité et visent des effets qui peuvent être individuels ou collectifs.

Le moteur de la recherche provient des intentions des sujets-acteurs et ultimement, la valeur de la recherche sera établie à l'aune des changements opérés dans la vie et l'action des sujets-acteurs. Les savoirs visés sont des savoirs du quotidien, thèmes par excellence des méthodes qualitatives : « Le quotidien de la salle de classe, celui de la culture organisationnelle d'une entreprise, celui du travail des femmes ou des hommes, par exemple, sont les objets privilégiés d'une approche qualitative. […] Grâce à ses instruments comme l'histoire de vie, l'observation participante ou l'analyse de contenu, la recherche qualitative permet tout particulièrement d'étudier ces moments privilégiés desquels émerge le sens d'un phénomène social » (Deslauriers et Kérisit, 1999 , 89).

Ce n'est pas un hasard si les méthodes qualitatives gagnent en popularité depuis quelques décennies. Ses objets de recherche s'inscrivent de plus en plus dans le quotidien des sujets-acteurs. Telle est la formation des adultes qui inclut des attitudes, des savoir-être, des langages ancrés dans l'expérience de vie et le respect de règles sociales intériorisées, selon Dominicé (2002). « Le savoir du quotidien […] est profondément ancré dans le système de référence construit au cours de l'existence » (Dominicé, 2002, 46). De plus, la transformation des représentations sociales, la modification de l'image de soi, la prise de conscience de nouvelles dimensions intellectuelles, autant de composantes liées à la formation de l'adulte, se réalisent dans des processus complexes ayant leur dynamique propre. Comment rendre compte de la complexité d'un apport éducatif sans embrasser toutes ces facettes?

Nonobstant ce qui précède, notre expérience, appuyée par les initiatives des pionniers des histoires de vie en formation des adultes, indique que la contribution propre des sujets apprenants produit une connaissance plus sensible de la vie quotidienne, plus fine, plus juste, quoique partielle, étant donné la complexité et les contraintes inhérentes aux dispositifs mis en place. D'autre part, cette connaissance émerge de situations elles-mêmes précaires, fragmentées, passagères, de la part de sujets-acteurs occupés à se construire des identités plurielles (Dubar 2000, Kaufmann 2004). Toutefois, une entrée dans le processus de production de connaissance par la pratique des sujets-acteurs alimente une position critique face aux savoirs existants. Le savoir constitué peut être questionné, voire contesté par la connaissance empirique. Bref, les apprenant-e-s, de concert avec le chercheur, contribuent à nommer les enjeux du savoir visé par la recherche. De ces enjeux émergeront des connaissances, inscrites au cœur de la vie des sujets-acteurs, susceptibles de les transformer eux-mêmes ainsi que leurs actions, à travers les interactions sociales (Josso, 1991).

L'importance de la réflexivité comme médiation dans la production de connaissance et la mise en forme de soi

Nous nous préoccupons d'articuler directement la visée de connaissance et celle du changement lié à la formation dans une même séquence temporelle, celle de la vie des sujets-acteurs. La réflexivité caractérise le sujet. La recherche-formation s'inscrit comme pratique de la conscience de la conscience, d'après Josso (1991). Le sujet apprenant prend conscience que ses repères mentaux –concernant la collaboration notamment- résultent d'apprentissages antérieurs et qu'à partir de la recherche-formation, il se donne les moyens, en reconstituant sa genèse et ses transformations, de prendre conscience des adhésions et attachements à certaines idées et à certaines valorisations, ainsi que des limites que celles-ci imposent à son regard et à son analyse (Josso, 1991). « La recherche-formation est une transformation du sujet apprenant par la prise de conscience qu'il est et a été sujet de ses transformations » (Josso, 1991).

Bref, la recherche-formation possède une consistance épistémologique propre, puisqu'elle permet au sujet-acteur apprenant de problématiser ce qu'il fait de lui-même et en interaction avec autrui dans le processus de recherche. Elle s'appuie sur un mouvement dialectique entre l'élaboration conceptuelle intérieure des prises de conscience, tant du chercheur que de l'apprenant-e, et la confrontation de celles-ci à une extériorité par le biais d'interactions réfléchies (Josso, 1991).

Une approche clinique de la production de connaissance et de la mise en forme de soi

Enfin, par la méthodologie privilégiée, celle de la démarche autobiographique en petit groupe (DAPG), cette recherche s'inscrit d'emblée dans ce qu'il est convenu d'appeler l'approche clinique en sciences humaines, dont participe l'anthropologie d'ailleurs (Céfaï, 2003). Cette approche comprend une exigence de formation du chercheur (formateur) à la DAPG, exigence d'une « méthode clinique spécifique en tant que les énoncés qui s'échangent ne prennent leur véritable valeur qu'eu égard au sujet de l'énonciation qui soutient ces propos » (de Villers, 1996, 130). Le chercheur doit avoir expérimenté pour lui-même et sur lui-même les effets de l'autobiographie (de Villers, 1996).

> De plus, il doit avoir mesuré les ressources et les difficultés de la mise en forme du récit de l'histoire de sa vie .[…] C'est cette expérience de narrateur qui constituera pour le chercheur en formation le matériau vivant d'une formalisation susceptible de conduire une démarche de recherche par la méthode du récit de vie. Cette démarche, intégrant les leçons de l'expérience de formation, tiendra compte des paramètres propres au chercheur, ce qui est une manière de réduire les biais d'un subjectivisme aveugle à lui-même (de Villers, 1996 , 130).

La recherche-formation implique deux types de sujets-acteurs : les chercheurs-formateurs et les sujets-apprenants. La division sociale du travail entre les chercheurs –en tant qu'experts en production de savoirs- et les acteurs sociaux –en tant qu'objets ou supports de cette production- se trouve modifiée. Pour nombre de chercheurs en formation des adultes, le critère de pertinence le plus important réside dans l'implication directe des acteurs. Allons plus loin : l'engagement de tous les acteurs nous apparaît indispensable à toutes les étapes de la recherche. Ainsi, la recherche-formation partage cette caractéristique de transformation du rapport traditionnel sujet/objet avec d'autres méthodes ou approches : la recherche-action, la recherche féministe, l'approche clinique, etc.

Le processus de recherche-formation

Cette recherche se situe dans le courant interprétatif des recherches empiriques qui, en anthropologie, a été développé par Clifford Geertz. Pour ce dernier, le chercheur en sciences humaines doit s'efforcer de dégager les logiques implicites des acteurs sociaux, ces dernières émergeant globalement de la culture qu'ils partagent. Les acteurs produisent un foisonnement de significations qui se renvoient les unes aux autres. Le chercheur doit en faire ce que Geertz appelle une description dense, tout en sachant que décrire, c'est

déjà interpréter, comme l'ont montré d'autres adeptes de cette anthropologie interprétative. Cette description dense nous amène à un approfondissement de l'analyse de la situation, ce que nous retrouvons illustré de manière convaincante dans notre propre recherche, par le passage de la 1re à la 2e boucle de la DAPG (voir plus loin).

La DAPG : une approche qui dialectise la théorie et la pratique

Les choix épistémologiques opérés par l'équipe privilégient notamment une entrée par l'empirie dans le processus de recherche et une rétroaction vers l'empirie à la fin du cycle de recherche (Desmarais & Jouthe 1996). Plus concrètement, ce choix reflète un intérêt de l'équipe de recherche d'explorer la thématique de la collaboration à partir de l'expérience qu'en ont les sujets-acteurs eux-mêmes et plus précisément, à partir des récits autobiographiques des membres de l'équipe et de leur collectivisation à plusieurs étapes. Ces derniers anticipent que cette expérience leur fournira d'une part des *insight* ou découvertes originales et aura des retombées lorsque, dans un 2e temps, ils solliciteront des informateurs en leur proposant une connaissance sensible de l'objet « collaboration ».

La démarche autobiographique en petit groupe (DAPG) désigne ici une approche qui rencontre les visées de production de connaissance et de formation liées à la recherche-formation. En concordance avec cette dernière, la démarche autobiographique valorise épistémologiquement la notion d'expérience. Elle met en évidence la façon dont le savoir se construit et s'enrichit dans l'action à travers des situations concrètes, des événements existentiels. L'expérience prend ici une portée théorique à travers le langage, le travail d'analyse et d'interprétation (Dominicé, 2002).

Comme nous l'avons écrit ailleurs, qu'elle soit individuelle, collective ou caractérisée par une combinaison de ces dernières, toute démarche autobiographique comporte trois caractéristiques : il s'agit d'abord d'une narration, faite par un sujet-acteur, à l'oral et à l'écrit. Le récit porte sur sa vie ou sur un volet de celle-ci et il se situe dans la temporalité biographique du sujet-acteur, articulée avec celle d'autrui et avec des repères historiques collectifs. Enfin, cette narration donne lieu à une recherche de mise en sens par le sujet narrateur (Desmarais *et al.* 2006). L'autobiographie est un art, une science et une éthique du singulier, en tension avec l'universel dans l'humain, mises en œuvre dans et par les interactions avec l'Autre, imaginaire ou réel. Pour Lévy (2000), l'autobiographie, c'est le besoin d'affirmer que notre vie a un sens, et que ce sens recèle une vérité valable pour tous les humains.

Le contexte immédiat de la recherche

En amont de la recherche dont il est question ici, une petite équipe de professeur-e-s d'université ont inscrit dans leur histoire personnelle et collective des pratiques de coopération, voire de collaboration. Soulignons par ailleurs, à propos de la représentativité des informateurs que constituent ainsi les membres de l'équipe de recherche, qu'ils appartiennent tous au milieu de l'éducation et que majoritairement, ils ont occupé des postes d'enseignant-e-s, voire de direction d'établissements scolaires. Les sujets-acteurs qui s'engagent dans une recherche-formation avec la DAPG constituent ainsi ce qu'il est convenu d'appeler un échantillon théoriquement représentatif des sujets-acteurs à qui l'on proposera une collaboration en acte dans une étape ultérieure de cette recherche.

Certaines questions, implicites à la recherche, ont guidé la rédaction du présent texte. Elles sont délibérément provocatrices : *En choisissant de vivre une démarche autobiographique de recherche-formation collective, une équipe de recherche emprunte-t-elle une voie heuristique face à son objet ou pratique-t-elle une mise de l'avant narcissique et stérile de la subjectivité du chercheur ? En quoi cette posture, diamétralement opposée à la rupture épistémologique pratiquée de manière largement dominante en sciences sociales, produit-elle un nouveau regard sur la réalité, une compréhension renouvelée de phénomènes socioculturels de plus en plus complexes, comme le suggère la thématique du premier colloque international francophone sur les méthodes qualitatives ?*

Des éléments du devis de recherche (un dispositif en boucles successives)

Nous distinguons quatre étapes méthodologiques pour l'ensemble de la recherche : une première étape qui couvre l'année 2003 durant laquelle s'est déroulée la première expérimentation de la DAPG d'un collectif de 5 chercheurs accompagnés par une formatrice, sur le thème du travail en équipe. La deuxième étape, qui a pris fin à l'été 2006, comprend une autre expérience de DAPG sur le thème de la collaboration; cette fois, un collectif de six personnes –dont quatre ont déjà vécu l'étape antérieure- sont à la fois chercheurs, formateurs et apprenants. Il s'agit de Michel Boyer, Lise Corriveau, Danielle Desmarais, Louise L. Lafontaine, Louise Simon et Serge Striganuk. La troisième étape comprendra une démarche comparable sur ce même thème, proposée cette fois à des intervenants volontaires d'une école secondaire du Québec, et enfin, la quatrième et dernière étape méthodologique verra la réalisation d'un projet pilote de collaboration dans l'école. Pour les besoins du présent propos, nous nous attarderons maintenant aux deux premières étapes méthodologiques que nous tenterons de présenter dans une

perspective comparative. Nous présentons ici une recherche en cours. Nos bilans ne sont pas terminés et, par conséquent, nous n'avons que peu de perspective.

Le dispositif

Le dispositif adopté dans cette recherche s'appuie sur une méthodologie développée par les pionniers des histoires de vie en formation des adultes (Pineau 1983; Dominicé 1990, 2002; de Villers 1996; Josso 1991) et expérimentée par l'accompagnatrice dans divers contextes et avec divers publics. Ce dispositif comprend cinq modules distincts et en moyenne, six rencontres d'une journée complète auxquelles il faut ajouter, pour chaque participant-e, un certain nombre d'heures dédiées à l'écriture d'un récit autobiographique sur une thématique donnée, à la lecture des récits des participant-e-s ainsi qu'à l'analyse de certains. Chacun des modules représente une étape essentielle du processus de recherche-formation, mais le dispositif peut être adapté selon les situations et le contexte. Le tableau 1 présente schématiquement les deux boucles successives de DAPG vécues par l'équipe de recherche ainsi que les éléments du processus de production de connaissance et de formation concernés.

L'articulation dialectique des finalités de production de connaissance et de formation dans le déroulement des étapes

Le premier module constitue une introduction générale au contenu de la démarche (étapes, exigences, règles éthiques, initiation théorique et méthodologique, contrat collectif, intentionnalité de chaque participant-e) et aussi à la dynamique du groupe : (développement progressif d'un climat de confiance, présentation des participant-e-s, partage de bribes de son histoire, initiation à la posture réflexive que cette démarche encourage chez chaque participant-e, échanges).

D'entrée de jeu, au regard de l'intentionnalité des acteurs, les cinq chercheurs ont manifesté des intérêts professionnels eu égard à leur engagement dans cette DA. Nous pourrions regrouper les intentions manifestes en deux grandes catégories : une première catégorie comprend des intentions de connaissance de sa propre équipe de recherche. Ce premier groupe d'intentions semble avoir été plus prégnant au départ de la première boucle de DAPG. La deuxième catégorie inclut des intentions autour de l'appropriation et du transfert et comprend plus spécifiquement des intentions liées à l'objet et à la méthodologie. Cette seconde catégorie d'intentions s'est révélée plus importante dans la deuxième boucle de DAPG.

Dans ce dernier groupe d'intentions liées d'abord à l'objet, les chercheurs souhaitaient développer une connaissance sensible du travail en

équipe, et plus spécifiquement, explorer divers champs conceptuels du travail d'équipe, approfondir les repères théoriques, faire des liens avec des repères culturels plus larges de la société québécoise et circonscrire la singularité du travail d'équipe dans le milieu éducatif. Bref, les membres de cette équipe ont développé une approche engagée et pragmatique de l'objet de recherche (le travail en équipe). Cet objet est sous-tendu par des valeurs auxquelles les membres de l'équipe adhèrent (re : l'apport reconnu de chaque membre dans une équipe, l'interdépendance, la complémentarité, etc.).

De plus, l'équipe souhaitait apprendre une nouvelle méthodologie lors de la première boucle (explorer cette nouvelle avenue de production de connaissance dans la pratique afin de l'adapter à la recherche en cours et pour ce faire, l'équipe acceptait de plonger dans l'inconnu) et se l'approprier véritablement lors de la seconde boucle. Enfin, de manière globale, les chercheurs souhaitaient transférer les acquis de l'expérimentation auprès des partenaires sur le terrain (dans les écoles, auprès des directions d'établissements, des enseignants et professionnels). Les programmes d'études supérieures qu'ils desservent portent d'ailleurs des objectifs comparables, notamment la formation des personnels de direction d'établissements et le soutien au développement de la collaboration dans les écoles.

Dans le premier groupe d'intentions explicitement formatives, les chercheurs souhaitaient développer une intelligibilité des objets de recherche privilégiés par leur propre équipe et, au niveau de sa dynamique, une conscience de ses contradictions spécifiques dans le but d'augmenter la connivence et la cohérence dans l'équipe en émergence, bref, développer une conscience critique de ses caractéristiques afin de maximiser son potentiel. Quelques intentions personnelles ont aussi été exprimées, tels le désir d'apprendre et de développer de nouveaux horizons.

Le deuxième module permet de mettre en place les repères théoriques et méthodologiques sur lesquels s'appuie la construction collective de l'objet. Cette entrée dans la thématique qui fait l'objet de la recherche-formation et dans sa méthodologie se fait simultanément par la théorie et par la pratique. D'une part, les acquis de la documentation scientifique sur la thématique et sur la démarche autobiographique sont mis de l'avant. D'autre part, l'accompagnatrice invite les participant-e-s à esquisser un portrait des expériences liées à la thématique dans leur histoire.

Le troisième module permet de présenter oralement son récit autobiographique au groupe et de poursuivre sa construction dans le passage à l'écriture, suite aux échanges dans le groupe, chacun-e occupant alternativement et à plusieurs reprises la position de locuteur-trice et d'interlocuteur-trice.

Dans le dispositif mis en place, le partage d'un récit oral, en équipe, est suivi d'un moment de collectivisation. Cette écoute du récit des autres enrichit, approfondit la précompréhension du chercheur. S'ajoute à cette voie de construction de l'objet un cheminement formatif de chaque membre de l'équipe, car la collectivisation produit un effet de rétroaction sur chaque sujet-acteur (informateur). Cet effet élargit les champs d'exploration de son propre vécu et la diversité des formes langagières d'expression de ces possibles eu égard au travail d'équipe, tant dans le moment du récit oral que dans le récit écrit subséquent.

La spécificité du récit autobiographique en tant qu'outil de cueillette de données qualitatives appelle un travail d'analyse sur la globalité de chaque récit individuel et fera ainsi émerger toute la singularité du rapport que chaque sujet-acteur auteur entretient avec l'objet. C'est donc au premier chef le point de vue de chaque auteur-e sur son récit qui prévaut dans l'analyse.

Chaque récit développe de nombreuses pistes thématiques du travail en équipe. En se racontant à l'oral, le sujet-acteur déploie un horizon de possibles. De plus, une analyse sommaire collective des récits révèle à ce moment que chaque récit s'organise autour d'une thématique principale eu égard à l'objet. Le narrateur en est à notre avis plus ou moins conscient. L'expression de cette thématique – par les membres de l'équipe – permettra ultérieurement au narrateur de réfléchir au sens – à sa pertinence, à son importance dans ce qu'il tente de cerner de ses expériences. Le récit écrit lui permettra de poursuivre une exploration sémantique plus large ou d'approfondir cette « découverte » de sens.

Il s'agit d'emblée d'une dialectique individuel/collectif. Des bribes de récit de chaque locuteur font écho, résonance pour les interlocuteurs et opèrent un effet de rétroaction chez le locuteur par l'espace d'interlocution créé. La collectivisation agit comme catalyseur, à chaque étape, dans chacun des modules du dispositif. Elle permet d'approfondir l'expression, à cette étape-ci, et également plus tard, dans l'analyse, des expériences individuelles en les reflétant, en les précisant, en les complétant, etc. Émergent déjà des éléments transversaux qui nourrissent la visée de production de connaissance, à titre d'hypothèses de travail. Dans l'esprit de la visée formative des récits de vie, il demeure toutefois capital que les échanges qui ont lieu à ce moment nourrissent la réflexion de chaque sujet-acteur informateur et lui permettent de

se recentrer sur sa propre histoire dans le passage névralgique qu'il s'apprête à faire de l'oral à l'écrit dans la production de son récit du travail en équipe. Le travail d'analyse transversale permettra dans un second temps d'amorcer un mouvement de la singularité portée par chaque sujet-acteur vers la part d'universalité de l'objet (cf : Desmarais & Jouthe 1996).

Le quatrième module est consacré essentiellement à l'analyse du corpus de récits écrits du groupe. La visée première de ce module est de nourrir la réflexivité des participante-e-s et de les amener ainsi vers des prises de conscience à propos de l'objet de la démarche, dans le but ultime de transformer ou de (re)dynamiser cette thématique dans leur vie. Les composantes de l'objet en construction servent de balises à l'analyse, mais rappelons que les participant-e-s ont à plusieurs reprises contribué eux-mêmes à l'élaboration de ces composantes à travers le partage de leurs expériences et de leurs réflexions.

Comme ce fut le cas pour les récits oraux, chaque récit écrit fait d'abord l'objet d'une analyse globale par le groupe, pour en faire ressortir les principales caractéristiques et lignes de force, à la lumière de la subjectivité de chaque lecteur-trice. D'une part, les réflexions qui émanent constituent une étape importante de collectivisation eu égard à la construction de l'objet et d'autre part marquent une distanciation pour chaque auteur face à son propre récit. Un travail systématique d'analyse est ensuite entrepris dont les étapes varient en fonction du temps imparti à l'ensemble de la démarche. Si la production de chaque récit écrit s'étend sur plusieurs semaines, l'étape de l'analyse des récits se révèle tout aussi exigeante, mais ses modalités sont à la charge de l'accompagnatrice qui doit créer les outils permettant à chaque auteur –et aussi au groupe- de faite émerger des significations nouvelles. Les outils et techniques habituelles d'analyse de contenu fournis par les acquis de la recherche sociale se révèlent ici trop lourds et dépourvus d'effets formatifs *per se*.

Les différentes étapes d'analyse comprennent des tâches individuelles et collectives et soutiennent la poursuite de la réflexion sur l'objet. Ce double volet facilite la distanciation avec sa propre histoire et permet de faire ressortir les éléments communs au groupe et les différences entre les personnes. Cette dynamique crée un portrait collectif de l'objet qui fournit à chaque auteur-e l'occasion de relire son histoire personnelle en lui attribuant des significations nouvelles et qui entraîne un processus d'intersubjectivité permettant de la relier à celles des autres.

Du récit oral au récit écrit, du moment de production individuelle à la collectivisation et vice versa, chaque étape du dispositif permet ainsi au sujet-

acteur de développer un niveau plus satisfaisant de précision en ce qui concerne ses expériences de travail en équipe. La précision, en ce qui concerne l'objet, constitue ainsi une forme de mesure en recherche qualitative; elle représente une valeur en ce qu'elle facilite l'atteinte d'une créativité à la fois pour le chercheur qui « découvre » l'objet –comme le rappelle Pirès (1997) et pour le sujet informateur et apprenant, créativité à laquelle s'ajoute l'atteinte d'une vérité, indispensable à la visée de production de connaissance ainsi qu'à la mise en forme de soi.

Le cinquième et dernier module constitue un moment de synthèse des acquis, de retour évaluatif sur l'ensemble de la démarche et d'ouverture sur l'avenir. Voilà l'occasion de nommer ses prises de conscience, de reconnaître ses acquis et de formuler les questions en suspens ou celles qui ont émergé en cours de route. Ce dernier moment permet d'opérer une boucle formative et de formaliser les découvertes sur le plan de la connaissance.

L'investissement dans deux boucles successives de DAPG

La première boucle s'est déployée sur 7 rencontres, totalisant environ 35 heures en présence. Le temps consacré à la seconde boucle de DAPG a été plus important, totalisant 9 rencontres, c'est-à-dire environ 45 heures à l'étude des dimensions théoriques reliées à la collaboration et à l'expérimentation de la méthodologie de la DA.

À chaque boucle, le calendrier des activités a été établi à partir de la disponibilité convergente des membres de l'équipe. Il est certain que la charge de travail colossale des membres de l'équipe a limité l'investissement de chacun dans la démarche. Précisons par ailleurs que l'engagement dans cette DA constitue généralement une contrainte forte pour un grand nombre d'apprenant-e-s. La durée de l'engagement des chercheurs dans l'entreprise de recherche déborde toutefois la démarche autobiographique en petit groupe et constitue un enjeu non négligeable tant du point de vue théorique que méthodologique pour la recherche qualitative. D'une part, toute théorisation sur l'objet que constitue plus largement la formation de l'adulte ne peut faire l'économie d'une prise en compte des caractéristiques contextuelles dans lesquelles se développe la dite formation (Dominicé, 2002) et d'autre part, du point de vue méthodologique, le dispositif, ses caractéristiques, ses exigences et les choix opérés par les chercheurs, notamment en termes d'investissement et de temps requis, éléments dont on ne parle pas suffisamment dans nos interventions en méthodologie qualitative, ont une influence déterminante sur l'issue de la recherche.

Au moment d'entreprendre la première boucle de DAPG, l'exploration théorique de l'objet est déjà amorcée, bien que minimalement. L'équipe choisit

d'élargir la thématique de recherche de la collaboration au travail en équipe dans la vie professionnelle. La consigne en ce sens est par ailleurs comprise différemment par chaque membre de l'équipe lors de l'étape de construction du récit oral. Cette situation ne diffère pas de toute autre recherche empirique, car chaque informateur s'approprie à sa façon la consigne émise par le chercheur, le récit oral constituant ici l'équivalent d'un entretien non directif balisé par la consigne du chercheur. Mais la suite du processus montrera combien la construction progressive de l'objet et son corollaire, sa compréhension par l'équipe, s'enrichit, s'approfondit de la 1re à la 2e boucle et d'un module à l'autre à l'intérieur d'une même boucle. Ceci va dans le sens du cercle herméneutique de Dilthey pour qui la recherche progresse dans un mouvement de spirale entre les trois temps forts que sont l'expérience du monde que vit le sujet-acteur, son expression et la compréhension qu'en développe le chercheur, cette dernière étape constituant à son tour une pré-compréhension dans un nouveau cycle de compréhension du monde vécu.

Après l'échange des récits écrits et leur lecture par tous, une première analyse sommaire de chacun livre des thématiques multiples. L'équipe en retient un certain nombre - faute de temps et d'énergie pour les traiter tous- qui trouvent un écho dans tous les récits ou dans une majorité d'entre eux, et les confie à une assistante de recherche, (dans la première boucle) ou répartit le travail entre les membres de l'équipe (dans la seconde boucle) pour en faire une analyse fine dans chaque récit. Ce travail d'analyse sera discuté collectivement et validé par chaque auteur. Au niveau du potentiel heuristique de la démarche, il faut noter que dans la première boucle, deux des trois thèmes transversaux, ayant constitué des éléments majeurs de construction de l'objet, sont abordés dans la documentation scientifique consultée, plus en tant que concepts-clés que déployés en tant que composantes d'un objet qui se construit progressivement. Par ailleurs, le troisième thème (la question de l'identité – personnelle et professionnelle –) ouvrait une piste théorique nouvelle.

Les acquis de la démarche et les questions en suspens

L'issue d'une recherche, c'est-à-dire ses produits ou ses retombées, en termes qualitatifs, constituent l'étape de formalisation pour laquelle une distance s'avère cruciale. Nous ne pouvons donc, au moment d'écrire ce texte, que les formuler schématiquement. Nous présentons les acquis de la démarche, tels que formulés explicitement par les membres de l'équipe de recherche à la fin de la première, puis de la seconde boucle du processus de DAPG, en les regroupant selon les intentions collectives exprimées par les protagonistes au départ de la démarche.

Sur l'intention de développer une connaissance sensible de la collaboration

Les récits dévoilent des nuances subtiles quant à l'expression de la collaboration. Cette diversité des formes expressives de la collaboration pointe vers une multiplicité équivalente des facettes de la collaboration; telles sont, à titre d'exemple, la coopération, la connivence, la complicité, la complémentarité, la solidarité, l'entraide. Ces nuances traduisent la couleur des relations qui s'installent et évoluent entre les personnes d'un groupe ou d'une équipe.

Quelques invariants émergent de la deuxième ronde d'analyse approfondie du petit corpus de récits.

> Les invariants constituent un code commun, des règles ou des fondamentaux du métier reconnus comme pouvant être partagés. Ce sont les règles de l'art progressivement acquises par une communauté professionnelle. […] Cette recherche d'invariants […] consiste à extraire des propositions générales à partir de constatations issues de contextes particuliers. […] L'ensemble structuré des invariants constitue un cadre de référence commun mais pouvant et devant évoluer en fonction de sa confrontation avec les nouvelles situations qui se présenteront (Le Boterf, 2004, 110).

En premier lieu, ressort l'importance de *prendre sa place* dans un groupe ou dans une équipe. Comment prendre ou ne pas prendre sa place? Quelle est cette place? Au centre, à égalité, en bordure, ou en périphérie? Les différents *rôles* joués par les sujets-acteurs tels leader, animateur, coordonnateur, participant actif, neutre ou passif, observateur ou accompagnateur, représentent des indicateurs-clés de l'espace qu'ils peuvent occuper dans le groupe. Il convient de noter que la place et le rôle diffèrent d'un groupe à l'autre, mais qu'ils sont toujours présents et qu'ils exercent une influence directe sur la dynamique de collaboration.

En lien avec ce premier invariant, les récits ont mis en évidence les nombreux *changements* qu'ont vécus tous les participants à savoir, changement de milieu, de travail, de fonctions, de responsabilités, etc. La moyenne d'âge des participant(e)s étant de 52 ans, le récit autobiographique permet de repérer les expériences marquantes sur une assez longue période. Plusieurs des changements indiqués dans les récits deviennent autant d'occasions d'intégrer de nouvelles équipes de travail et, par conséquent, d'y faire sa place. Ces périodes de transition (Simon 2000) où se côtoient le lâcher-prise et la prise en charge contribuent de façon majeure à la construction du sens de la nouvelle

réalité ainsi qu'à la construction toujours en évolution de l'identité personnelle et professionnelle, sans oublier le développement incontournable des capacités d'adaptation et d'intégration. La démarche autobiographique sur la collaboration met en perspective l'état actuel de ses ressources personnelles au regard des engagements réitérés dans plusieurs projets de collaboration.

Conséquemment, nous devenons plus conscients de l'importance de l'histoire antérieure de l'individu et de l'organisation. Nous abordons les occasions de collaboration avec les représentations générées à partir des expériences précédentes. Par ailleurs, surgissent des questions autour de ce thème, telle : « Y a-t-il une corrélation entre les expériences positives et la facilité à travailler en équipe et inversement, entre les expériences négatives et la difficulté de collaborer? » Un nombre additionnel de récits nous permettra d'explorer plus à fond ces interrogations.

De plus, les récits nous indiquent que les *projets* constituent des opportunités de mobilisation et de collaboration. D'une part, c'est souvent autour de ces projets que se développe une volonté de faire ensemble et de choisir les stratégies d'actions qui vont conduire à une réalisation commune. D'autre part, le projet assure la structure, l'organisation du travail et des énergies qui seront consacrées à la mise en œuvre. Le projet rassemble les éléments du modèle triptyque - production, relations, structure – que nous avions élaboré au moment de la première boucle. Par ailleurs, certains exemples tirés des récits démontrent que des événements déclencheurs peuvent devenir source d'une organisation plus rapide et plus spontanée de collaboration.

Enfin, cette analyse sommaire nous a permis d'esquisser un cadre de référence pour la recherche que nous effectuerons sur le terrain.

Sur l'intention de s'approprier la méthode

Dans les récits, le plaisir ou les relations conviviales ressortent davantage que les tensions ou les conflits. Trois des six récits traitent presque exclusivement de collaborations harmonieuses alors que les trois autres relatent des expériences plus ou moins difficiles. Dans une première boucle de DAPG, le dévoilement s'avère plus limité face aux collègues de travail que dans un petit groupe d'inconnus. Or une expérience antérieure d'un dispositif semblable, vécu lui aussi à deux reprises successivement (Desmarais, Boyer et Dupont 2005), montre que la seconde boucle est caractérisée par un dévoilement plus grand, comme nous le constatons plus loin en ce qui concerne la présente démarche.

À cet égard, le récit demeure un outil précieux pour se distancer de son propre cheminement et en évaluer l'impact sur soi et sur les autres, mais aussi

pour mieux comprendre le parcours de chacun et l'influence qu'il exerce sur les comportements et les investissements dans l'acte de collaboration.

La première boucle nous a paru moins exigeante que la seconde en raison de l'analyse qui a été réalisée par une assistante de recherche. La collectivisation a permis une validation en groupe des résultats de l'analyste externe. Nous en avons retiré une meilleure connaissance de soi et des autres et une plus grande tolérance à la différence s'est installée parmi nous. Le fait d'analyser soi-même les récits, conduit à un plus grand approfondissement des données. Les acquis de la première boucle ont été approfondis. Nous constatons avec plaisir que la confiance a grandi en soi, dans les autres et dans la méthodologie.

Dans la seconde boucle, l'accent est mis sur l'appropriation de la DA. Notre volonté d'utiliser cette démarche avec pertinence et efficacité dans une prochaine recherche a soutenu notre motivation à en comprendre les différentes dimensions.

L'équipe constate avec satisfaction une avancée dans la construction de l'objet de recherche. Toutefois, la démarche les laisse perplexes. En effet, les récits ont permis de mieux cerner et comprendre l'individu, le groupe, la tâche et le contexte … mais il y reste beaucoup de questions importantes autour de la dynamique collective. Bien que nous ayons relevé certains éléments concernant la dynamique de pouvoir et d'influence, nous demeurons préoccupés devant le fait que nous avons très peu écrit et, par conséquent décrit ou mis en évidence les processus de régulation ou de prise de décisions dans la dynamique de collaboration. Étrangement, nous retrouvons cette même situation dans la littérature consultée qui traite plus abondamment des intrants que de la dynamique collective. Ceci renforce la pertinence de poursuivre la construction de l'objet de recherche au regard du phénomène de collaboration.

Sur l'intention d'approfondir la connaissance de son équipe de travail

Dans la première boucle, nous avions mis l'accent sur l'enjeu de la construction identitaire (individuelle et collective) en regard de la reconnaissance accordée par les autres, tant au plan des relations qu'au plan de la contribution à la production commune. Nous voulions alors comprendre le parcours de chacun(e) et sa dynamique de travail en équipe. Notre curiosité était animée par la découverte des histoires de vie de chacun(e). Dans la seconde boucle, nous constatons avec étonnement que le point de mire s'est déplacé de l'identité (ou d'une préoccupation pour les sujets-acteurs pris individuellement) vers l'une de ses composantes additionnelles, le sentiment d'appartenance (ou de l'individuel vers le collectif).

La valeur ajoutée de la seconde boucle se situe dans l'approfondissement de la connaissance de chacun(e) et, par conséquent, de la complémentarité des membres de notre équipe. La confiance établie lors de la première boucle au moment du partage des récits a permis de dépasser la crainte du jugement dans la seconde boucle et de nous livrer plus aisément tant à l'oral qu'à l'écrit. Les intrants (individu, groupe, tâche et contexte) qui s'introduisent dans le processus en 2005 ne sont plus les mêmes qu'en 2002 parce que notre connaissance de l'objet a évolué, mais aussi parce que la première expérience a laissé des traces positives dans notre dynamique d'équipe. Ce constat, qui se situe au niveau d'un regard *méta*-processuel, illustre un aspect du rapport –non neutre- du chercheur à son objet. Ainsi, les questions de recherche sur la collaboration n'évoluent-elles pas en fonction même de l'évolution de l'équipe, de sa dynamique, de son histoire?

Plus globalement, sur l'ensemble des intentions

De la première boucle à la seconde, les récits étaient semblables. Ceci a eu un impact important. L'attrait du récit ne provenait plus de la nouveauté qu'il véhiculait mais de la profondeur qu'il recelait. L'analyse individuelle, quoique longue et exigeante, a engendré un nouveau regard sur soi, sur les autres et sur l'équipe. Nous sommes passés d'une meilleure connaissance à une meilleure compréhension du vécu de chacun. Ainsi, il est possible, à travers l'histoire personnelle, de remonter aux sources de la construction de l'identité individuelle et collective. Les étapes de la vie, les générations, le contexte, le regard des autres posent leurs marques sur le vécu et la représentation de soi. À son tour, la représentation de soi influe sur les comportements et les attitudes que nous adoptons dans un processus de collaboration. Cette compréhension nous rend plus sensibles et plus respectueux des différences.

Dans la seconde boucle, nous nous sommes davantage attardés au choix des expériences racontées. Comme nous l'avons souligné précédemment, trois participants ont choisi des expériences généralement positives tandis que trois autres ont explicitement fait part de difficultés rencontrées dans la collaboration. Pourtant, au moment des échanges, tous reconnaissent que la collaboration n'est pas toujours facile ou harmonieuse. De notre point de vue, cette situation confronte plus globalement le choix qu'opère tout informateur de ses propos dans le cadre d'une sollicitation qui lui est faite par un chercheur de prendre la parole à propos de son expérience. Les choix opérés comportent inévitablement nombre d'enjeux implicites. La troisième étape de recherche nous permettra de pousser plus loin l'investigation sur ces enjeux.

En guise de conclusion

Un nombre significatif d'anthropologues et, avec eux, un grand nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales, pratiquent une approche interprétative qui tend à atténuer la distance entre le chercheur et l'informateur. Ici, les chercheurs ont expérimenté pour eux-mêmes une DAPG qu'ils vont dans une prochaine étape proposer à des sujets-acteurs (enseignants-professionnels-direction) d'une école. Cette deuxième étape de la recherche servira à son tour de tremplin à l'accompagnement dans l'école de projet(s) pilote de collaboration. À l'aube de cette deuxième étape, l'équipe de recherche a transformé son rapport à l'objet; elle en a développé une connaissance sensible, de l'intérieur. Cela va, à maints égards, faciliter l'entrée sur le terrain ainsi que l'accompagnement qui sera proposé aux sujets-acteurs qui accepteront à leur tour de s'engager dans une telle démarche.

Notre expérience démontre clairement que la voie heuristique empruntée peut conduire à la fois vers une production de connaissances de même qu'à des prises de conscience importantes pouvant transformer les sujets-acteurs tant dans leurs représentations que dans leurs comportements individuels et collectifs. Nous sommes loin d'une pratique narcissique stérile ou d'un subjectivisme lui aussi stérile. Par ailleurs, il convient de souligner la rigueur méthodologique qui a soutenu et guidé cette démarche lui permettant d'éviter ces écueils et d'atteindre un résultat satisfaisant pour les participant-e-s et pour l'équipe.

Ultimement, cette recherche-formation vise le renouvellement des pratiques éducatives, incluant des initiatives au niveau de la collaboration entre les différents acteurs dans l'institution scolaire. De cette façon, une telle démarche rencontre les exigences de la scientificité propres aux sciences humaines et celles d'une utilité sociale de la recherche.

Références

Céfaï, Daniel. 2003. *L'enquête de terrain*. Paris, Éditions La découverte/M.A.U.S.S., 615 p.

Corriveau, Lise, Deblois, C. et C. Castonguay. 1999. « La transformation de la culture des établissements scolaires québécois dans un contexte d'accélération du changement ». In Toussaint, P. et P. Laurin. *L'accélération du changement en éducation*. Montréal, Éditions , pp. : 115-134. Logiques

Deslauriers, Jean-Pierre et Michèle Kérisit. 1999. « Le devis de recherche qualitative ». In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. *La*

recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Montréal, Gaétan Morin Éditeur.

Desmarais, Danielle, Fortier, Isabelle, Bourdages, Louise et Céline Yelle. (à paraître en 2006). « La démarche autobiographique, un projet clinique au cœur d'enjeux sociaux ». *In* Mercier, L. et J. Rhéaume (dir.). *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, PUL/IQRC.

Desmarais, Danielle, Boyer, Michel et Martine Dupont. 2005. « À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des acteurs ». *Revue des sciences de l'éducation*. Numéro spécial sur « Médiation entre recherche et pratique en éducation ». vol. XXXI, no 2.

Desmarais, Danielle. et Ernst Jouthe. 1996. « La dialectique du renouvellement des pratiques sociales à partir d'une approche biographique ». Les Filiations théoriques des histoires de vie en formation. *Pratiques de Formation/Analyses*. Formation permanente, Université de Paris VIII, No31, janvier.

Dominicé, Pierre. (1990). 2002 (2e édition). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.

Dupriez, V. 2003. « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements ». *Cahiers de recherche du GIRSEF*, mars, no 23.

Josso, Christine. 1991. *Cheminer vers soi*, Lausanne, Editions L'Age d'Homme.

Le Boterf, Guy. 2004. *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles.* Paris : Éditions d'Organisation.

Lessard, C. et M. Tardif. 1996. *La profession enseignante au Québec*. Québec, Presses de l'université Laval.

Lévy, André. 2000. « Les récits de vie : entre histoire et mémoire ». in Gaulejac, Vincent de et André Lévy (dir.). *Récits de vie et histoire sociale*. Paris, éditions ESKA.

Pineau, Gaston et Marie-Michèle. 1983. *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Montréal, Éditions Saint-Martin.

Pirès, Alvaro. 1997. « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales ». in Poupart, Jean, Deslauriers, Jean-Pierre, Groulx, Lionel-H., Laperrière, Anne, Mayer, Robert et Alvaro Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaétan Morin éditeur.

Sève, Lucien. 1981. (1re éd. 1968). *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris, Éditions sociales.

Simon, Louise. 2000. « La transition, ce mouvement intérieur et invisible du changement ». Revue *Le point en administration scolaire.* Vol. 2 no 4, p. 23-27.

Villers, Guy de. 1996. « L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation ». In *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon, p. 43-7107-136. Paris : L'Harmattan.

Danielle Desmarais *est anthropologue et professeure à l'École de travail social de l'UQAM. Elle est chercheur associé à l'équipe de recherche du département de gestion de l'éducation et de la formation de l'université de Sherbrooke. Elle travaille avec la démarche autobiographique depuis plus de deux décennies en recherche, en formation et en intervention.*

Louise Simon *est docteur en sciences de l'éducation. Elle est professeure au département de gestion de l'éducation et de la formation à l'université de Sherbrooke et membre de l'équipe de recherche du même département.*

Quelle utilisation des outils qualitatifs dans l'entreprise par les néophytes ?

Laurent Morillon, Ph. D.
Université Paul Sabatier - Toulouse 3, LERASS (EA 827)

Résumé
Réputés complexes à mettre en œuvre, les outils qualitatifs sont pourtant très régulièrement utilisés par différentes catégories de professionnels dans l'entreprise. Une étude qualitative sur les pratiques de consultants en communication organisationnelle nous a permis de constater que certains d'entre eux utilisaient les outils qualitatifs de manière néophyte. Nous nous sommes alors demandés quels pouvaient être les critères susceptibles d'assurer l'exploitation des ces outils par des néophytes et la validité des résultats ainsi obtenus. Une recherche antérieure - expérimentant l'utilisation d'outils qualitatifs par des chargés de communication interne - nous a permis d'émettre un certain nombre de pistes de réflexions.
Mots clés
QUALITATIF, ENTREPRISE, ENTRETIEN, NÉOPHYTE, CONSULTANT

Introduction

Même si elle retrouve de sa pertinence depuis quelques années (Paillé & Mucchielli, 2003), l'approche qualitative est encore aujourd'hui dévaluée (Moscovici & Buschini, 2003). Dans les pays occidentaux, la bonne représentation de la réalité passe en effet par le chiffre (De Singly, 2001). Par ailleurs, les outils qualitatifs ont la réputation d'être complexes à mettre en œuvre et de nécessiter une plus ou moins longue (et fastidieuse) période d'apprentissage. De fait, durant ces dernières décennies, l'usage des techniques quantitatives (à la facilité souvent illusoire) s'est progressivement répandu dans l'entreprise.

Notre recherche s'intéresse à l'utilisation des outils qualitatifs par les consultants en communication. Nous avons mené une étude de nature qualitative auprès d'un échantillon[1] raisonné et diversifié de consultants en communication organisationnelle, en cabinet conseil et indépendant, en France. Nous avons utilisé un mode d'investigation ouvert et semi-directif, favorisant l'expression spontanée de réflexions personnelles des intéressés sur leurs propres pratiques. Nous avons constaté que l'utilisation des outils qualitatifs par certains consultants pouvait être qualifiée de « néophyte ». Ce résultat nous

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

a donné l'occasion de mettre en perspective une expérience initiée lors de notre thèse. Dans le cadre d'une recherche action menée en entreprise, nous avions développé une méthode d'étude, utilisable en interne, susceptible de participer au développement de la qualité des documents de communication. Nous avions adopté une démarche compréhensive qui privilégie la connaissance intime d'un phénomène et la richesse des données. Dans le cadre de l'expérimentation de cette méthode, nous avions eu l'occasion de former puis de faire appliquer à des « néophytes » l'entretien semi-directif et l'analyse de contenu thématique.

Nous définirons en premier lieu le métier de consultant en communication et pour certains leur utilisation néophyte des outils qualitatifs. Nous présenterons ensuite la mise en œuvre par des néophytes d'une méthode d'évaluation des documents de communication interne à base d'entretiens semi-directifs et d'analyses de contenu thématique. Nous mènerons enfin une réflexion sur les spécificités de l'approche qualitative et les conditions de validité de leur exploitation par des néophytes.

Les consultants en communication et leurs usages des outils qualitatifs

Le consultant en communication, un spécialiste et un commercial

Le conseil est celui auprès duquel on prend un avis sur une situation donnée, à l'origine dans le domaine de la médecine ou du droit. Au sein de l'organisation, une approche systémique permet d'identifier le conseil comme un « *sous-système actif autonome* ». Sous-système car il est en interdépendance avec le système-organisation pendant la durée du contrat ; actif car il est un acteur social dans et hors de l'organisation ; autonome car il bénéficie d'une relative indépendance vis à vis de l'organisation pour accomplir sa mission (Thorion, 1992). Une position extérieure lui offre une certaine indépendance par rapport à la hiérarchie et aux enjeux personnels des acteurs ainsi que du recul vis-à-vis de la situation et des pratiques quotidiennes. Le consultant est néanmoins dans une situation ambiguë : indépendant, il reste responsable devant les instances directionnelles et fonctionnelles (Thorion, 1992a) et dépendant financièrement vis-à-vis de son client (Petitet, 2004) ; sa moindre connaissance de l'organisation, sa présence ponctuelle et ses interventions sporadiques (Thorion, 1992a) peuvent décrédibiliser son action (Villette, 2003) ; enfin le coût de l'intervention est parfois jugé excessif tant vis-à-vis de la méthodologie souvent standard mise en œuvre que du résultat finalement obtenu (Petitet, 2004).

Le métier de consultant[2] en communication est apparu dans le courant des années 1980 pour répondre aux besoins des organisations dépourvues de services de communication. Crise économique, meilleure connaissance des

potentialités de la communication, intégration de services dédiés, absence de texte juridique encadrant le libre exercice de la profession, le métier de consultant en communication est devenu protéiforme. Il amalgame des professionnels aux spécialités, techniques, statuts et niveaux d'intervention très différents (Moachon 1991). Réaliser un audit, construire une stratégie, accompagner un projet de changement, identifier et réagir à une situation problématique, apporter une expertise absente de l'organisation, mener une opération, transférer un savoir faire, suppléer un manque de temps ou une surcharge de travail, justifier une décision déjà prise : la nature de la prestation varie selon la structure et les compétences déjà existantes dans l'organisation. Le consultant en communication peut ainsi être assimilé à « *un fonctionnel de la communication, à la fois chargé d'études, fournisseur de conseils et d'informations, organisateur-gestionnaire et contrôleur de résultats* » (Thorion, 1992a).

Le consultant en communication est à la fois un spécialiste et un commercial. Un spécialiste car il maîtrise un certain nombre de méthodes et d'outils propres à la communication qu'il adapte en fonction de la situation. Les organisations attendent en effet des produits originaux, adaptés à des problèmes spécifiques et reposant sur une véritable connaissance du métier (Bounfour, 1993). Au delà d'expériences qui permettent d'enrichir pratique et référentiel, certains consultants développent des programmes de « recherche » avec prises de parole et publications qui contribuent à la notoriété et à l'image de leur entreprise. Mais confronté à des clients toujours plus exigeants en matière de délais et de prix et à des employeurs soucieux de retour sur investissement à court terme (Villette, 2003), la tendance est davantage à la standardisation des démarches et à l'instrumentalisation de la relation client dans un objectif de rentabilité (Petitet, 2004). Le consultant est donc aussi un commercial qui a pour charge de trouver de nouveaux budgets (Vaquié, 2001) et de réaliser des ventes complémentaires, parfois à l'encontre d'une certaine éthique (par exemple code de la fédération française des relations publiques, code d'Athènes, charte de déontologie des attachés de presse, code européen de Lisbonne).

Quelle utilisation des outils qualitatifs par les consultants ?

Deux années durant nous avons exercé le métier de consultant en communication dans un cabinet de conseil international. En tant que « complete observer » (Gold, 2003) - c'est-à-dire avant tout un professionnel qui observe - nous avons eu l'opportunité de constater un certain nombre de pratiques. Afin d'étudier de manière plus approfondie leur connaissance de l'approche et leur utilisation des techniques qualitatives nous avons mis en

place une étude de nature qualitative, auprès d'un échantillon raisonné et diversifié de consultants en communication organisationnelle en France, soit quatorze consultants exerçant en cabinet, en agence ou en indépendant, en régions Midi-Pyrénées et parisienne. Nous avons utilisé un mode d'investigation ouvert et semi-directif, favorisant l'expression spontanée de réflexions personnelles des intéressés sur leurs propres pratiques.

En matière d'outils qualitatifs, il est possible de distinguer deux contextes d'utilisation. Dans la phase exploratoire et lors de la mission à proprement parler. Dans la phase exploratoire - dite de « briefing », qui permet de réaliser un diagnostic de la situation - les consultants utilisent régulièrement des outils qualitatifs sans d'ailleurs forcément le savoir. En effet pour deux des catégories de consultants identifiées[3] (Morillon, 2006) les spécificités de l'approche qualitative sont méconnues. La notion d'étude est le plus souvent limitée au quantitatif, voire au sondage. Entretien individuel, réunion de groupe, recherche documentaire sont pourtant utilisées par exemple lors de la phase de « briefing » pour découvrir l'organisation, le client et ses attentes, le profil des salariés, etc. Cependant, en matière d'entretien notamment, le recueil peut davantage être assimilé à un « bricolage » (Bouzon, Devillard & Morillon, 2005) : non respect des principes d'hétérogénéité et de saturation dans la constitution de l'échantillon, non préparation d'un guide d'entretien formalisé, échange de points de vue, absence d'enregistrement ou de prise de notes systématique, etc. L'analyse n'est quant à elle que rarement menée, a fortiori de manière formelle. Seule une synthèse - le plus souvent orientée selon les préconisations envisagées - est parfois réalisée.

Pendant la mission - cause ou conséquence de la méconnaissance de leurs potentialités - l'adoption d'une approche qualitative et la mise en œuvre d'outils qualitatifs est rare. Si une étude à base d'entretiens par exemple est nécessaire, deux manières de faire co-existent. Le conseil peut tout d'abord prendre en charge la réalisation. S'il a été formé, ce qui est parfois le cas, l'exploitation se fait alors « dans les règles de l'art ». Le cas échéant, les défauts méthodologiques sont identiques à ceux constatés dans la phase exploratoire. Dans le second cas de figure, la mise en œuvre de l'étude est confiée à un « prestataire ». Il peut s'agir d'étudiants stagiaires ou d'indépendants par exemple psychologues ou sociologues. Les méthodologies employées et la qualité des résultats sont de fait assez inégales.

La connaissance et l'utilisation des outils qualitatifs par certains consultants peuvent être qualifiées de néophyte[4]. Ce constat nous a donné l'occasion de remettre en perspective une expérience menée en 1999 lors de notre thèse sous convention Cifre (Convention Industrielle de Formation par la

Recherche). Intégré au sein du service de la communication interne d'un groupe de distribution français, nous avions pour mission d'élaborer des études susceptibles de développer la qualité des documents. Nous avions alors eu l'occasion de former des néophytes à l'entretien qualitatif semi-directif et à l'analyse de contenu.

Quand des néophytes utilisent les outils qualitatifs

Une méthode d'évaluation des documents

Le service de communication interne, dans une optique de développement économique de l'organisation (Tixier, 1996), a pour mission le partage d'une culture, le développement d'une mobilisation, d'une coopération, d'une solidarité et d'une vigilance collective (Courtot, 2001). La crise de la fin des années 1990 a souligné les limites d'une communication interne qui ne parvient plus à satisfaire les attentes de ses utilisateurs. Or, l'augmentation des pressions externe et interne (Appel, 1999), oblige les services des entreprises à être efficace et à le prouver (D'Humières, 1994). Si les audits de communication interne et les études de satisfaction se multiplient, les évaluations des supports (journal, vidéo, intranet, cédérom, etc.) sont rares et non systématiques (Defourny, 1999). Lorsque les évaluations existent, elles ne concernent la plupart du temps que le journal, support à la fois largement répandu (85% des entreprises l'utilisent selon une étude du magazine « *Entreprise et Carrières* » du 16 avril 2002), coûteux et stratégique (Deley, 2000). Par ailleurs, les dispositifs d'évaluation mis en œuvre ne sont que rarement pertinents et fiables, en particulier lorsqu'ils sont gérés en interne (Morillon, 2000). Le document de communication interne est un produit qui peut ainsi être exploité sans étude, test ou validation. En l'absence de circuits de retour, l'appréciation des utilisateurs est très souvent méconnue. Nombre de ces supports sont ainsi peu lus ou visionnés mais toujours exploités « *simplement parce que personne n'a jamais pensé ou voulu remettre en question leur validité ou leur adéquation au besoin* » (Leleu-Merviel, 1997).

Dans le cadre de notre thèse nous avons développé une méthode d'évaluation à développer en interne, susceptible d'apporter aux chargés de communication les informations leur permettant d'accroître la qualité[5] des documents. La méthode s'inscrit dans un cycle d'apprentissage où l'évaluation n'est pas la vérification mais la prise en compte de ce qu'il faut améliorer (Defourny, 1999). Pour ce faire une compréhension approfondie des utilisateurs et l'appréhension de la complexité des situations de communication nous ont incité à adopter une approche qualitative. Ouverts et particulièrement sensibles, les outils qualitatifs sont de plus utilisables quel que soit le type de documents considérés. Ne requérant qu'un échantillon relativement réduit (en

moyenne constitué d'une vingtaine d'individus, élaboré selon les principes d'hétérogénéité et de saturation), la démarche qualitative peut s'avérer rapide et relativement peu coûteuse à mettre en place en interne. Autonome, elle ne réclame pas de circuits d'informations ascendants préexistants.

Une utilisation interne et régulière par des individus qui ne sont pas a priori des spécialistes induit le choix d'outils faciles d'accès, rapides à mettre en oeuvre, d'un coût relativement bas et satisfaisant le cahier des charge de la méthode d'évaluation. En matière de recueil, l'objectif étant de percevoir des motivations et des attentes, l'entretien est privilégié. Basé sur un processus d'interaction et de communication verbale entre deux individus, il permet de dépasser le discours rationnel pour aboutir à une information en profondeur (Blanchet, 1985) constituée d'opinions, de croyances et d'attitudes (De Singly, 2001). L'entretien semi-directif est préféré à l'entretien libre, trop complexe et à l'entretien directif trop superficiel. En matière d'outils d'analyse, l'analyse de contenu thématique permet de rendre compte de l'ensemble des discours des individus et de définir un certain nombre de représentations liées à une situation. Relativement facile d'emploi, elle produit des résultats qui « parlent » aux non spécialistes (Ghiglione, Blanchet, 1991). L'adoption de cette méthode induit que le réalisateur de l'évaluation reste ouvert dans ses choix d'outils aux problématiques qui lui sont soumises.

Expérimentation de la méthode et utilisation des outils par des néophytes

Nous avons eu l'occasion d'expérimenter cette méthode d'évaluation des documents dans une entreprise française de grande distribution spécialisée. Créée en 1969, leader européen et aujourd'hui filiale d'un groupe britannique, elle emploie quatorze mille personnes. Le service de communication interne, rattaché à la direction des ressources humaines, comptait lors de nos expérimentations six personnes. Il diffuse aujourd'hui encore deux périodiques (un journal et une vidéo) et plusieurs supports non périodiques (convention, livret d'accueil, intranet, etc.).

L'une des exigences du cahier des charges de la méthode d'évaluation était sa capacité à être développée en interne. Pour vérifier son accessibilité, il est paru opportun d'en confier la réalisation à de futurs chargés de communication. Dans un premier temps trois stagiaires (issus d'un DEA de linguistique, d'un DEA en sciences de l'information et de la communication et d'une école de commerce) ont participé à une étude. Si l'un d'entre eux possédait déjà une connaissance des outils qualitatifs, ce n'était pas le cas des deux autres. Après une formation sommaire[6] à l'entretien et à l'analyse de contenu thématique, ils ont réalisé des entretiens d'abord accompagnés puis seuls. Ils ont également dépouillé puis analysé les discours tenus pour certains

thèmes. Au fur et à mesure, l'expérience aidant, les entretiens et les analyses sont devenus de plus en plus efficaces. Si le travail réalisé s'est avéré satisfaisant, le suivi dont ces personnes bénéficiaient ne permettait pas de tirer des conclusions définitives sur la capacité de la méthode à être réalisée en interne par un chargé de communication.

Pour cette raison la réalisation d'une étude a dans un second temps été totalement confiée à un membre du service. Assistante d'un des chargés de communication, cette diplômée d'un BTS « action commerciale » ne bénéficiait que d'une connaissance très sommaire et purement théorique des outils qualitatifs. Après une sensibilisation identique à celle dont avaient bénéficié les stagiaires, elle a participé à une étude. Les premiers entretiens accompagnés ont permis de constater que si les interventions étaient parfois maladroites ou malheureuses, l'expérience diminuait significativement ces défauts dans la conduite de l'entretien. Peu de temps après la réalisation d'une étude en autonomie lui a été confiée. Au final, le temps de réalisation a été plus long (près de deux mois contre moins d'un mois pour une réalisation par un individu expérimenté) et la quantité d'informations recueillies légèrement moindre que dans les études auparavant menées (une dizaine dans cette entreprise entre 1997 et 2000). Les résultats produits ont néanmoins permis d'améliorer la qualité du dispositif de communication mis en place.

Quelle utilisation valide des outils qualitatifs dans l'entreprise par les néophytes ?

Une approche et des outils a priori complexes

L'approche qualitative, conçue en grande partie dans une optique compréhensive, différencie les sciences humaines et sociales du paradigme positiviste et de la méthode expérimentale des sciences physiques et naturelles. Son parti pris épistémologique est de considérer les phénomènes humains comme des phénomènes de sens qui peuvent être « compris » par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens (Mucchielli, 1996). Les techniques qualitatives s'intègrent dans une démarche compréhensive qui privilégie la connaissance intime d'un phénomène, l'explication des cas et la richesse des données. Les techniques de recueil qualitatif ont certains points communs : une absence de quantification et de traitement à la saisie, une absence d'a priori normatifs et le plus souvent de pré catégorisation, une non-directivité sur le fond. L'analyse permet pour sa part de répondre aux questions précises définies par les objectifs de l'étude. Elle s'insère dans une optique de découverte, de construction de sens, de description ou de validation des processus et non dans une logique de la preuve. C'est une démarche discursive de lecture et d'interprétation « en

compréhension » de l'ensemble étudié qui reformule, explicite ou théorise (Paillé, 1996). Seules les ressources de l'intelligence (rapprochements, confrontations, mises en relations et mises en perspectives de données, cadrages, saisie des analogies, etc.) sont en œuvre pour saisir les significations implicites (Mucchielli, 1996). Le résultat n'est ni une proportion, ni une démonstration, ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, un récit, une théorie ou une conceptualisation de l'objet.

Si l'approche qualitative apparaît en elle-même complexe, les outils précédemment expérimentés peuvent s'avérer eux aussi dans leurs principes difficiles à appréhender. Ainsi, inspiré des méthodes psychanalytiques, l'entretien individuel permet de dépasser le discours rationnel pour aboutir aux pensées inconscientes et aux motivations profondes. L'entretien est basé sur un processus d'interaction et de communication verbale entre deux individus, l'enquêteur jouant un rôle de « catalyseur », qui permet de dépasser le discours rationnel pour aboutir à une information en profondeur (Blanchet, 1985). L'entretien est un instrument privilégié pour recueillir les opinions, les croyances ou les attitudes d'un individu ainsi que pour comprendre les comportements et en analyser les causes profondes (De Singly, 2001). Les éléments susceptibles d'influencer les propos de l'interviewé sont cependant très nombreux (contexte, perception, comportements, interventions de l'enquêteur, etc.) et l'enquêteur doit s'efforcer de limiter les biais et dépasser les protections des individus (Cicourel, 1964). La personne qui mène l'entretien est en fait impliquée dans le maniement et la distance « objective » à l'objet n'existe pas (Mucchielli, 1996).

Quant à l'analyse de contenu, initialement développée par Berelson (Berelson, 1952), elle vise à décrire un discours de façon objective et systématique. Elle permet d'expliciter les critères appliqués pour décider ce qu'un texte contient et les règles présidant à la mise en œuvre de ces critères (Jones, 2000). Elle permet d'identifier le ou les sens qui sont contenus et les manières dont ils parviennent à faire sens (Mucchielli, 1996). L'analyse de contenu qualitative, amène le chercheur à décrire le matériel recueilli de façon objective et systématique, en utilisant catégorisation, mise en contexte, réduction métaphorique, recherche de formes, recherche de structures communes cachées. Les analyses de contenu sont particulièrement exigeantes (Kaufmann, 2001), rigoureuses et habituellement assez longues à mener.

Usage néophyte des outils qualitatifs : quelle hypothèse de validité ?

Cette complexité apparente de l'approche et des outils qualitatifs semble incompatible avec une utilisation néophyte. Pourtant, nous émettons l'hypothèse que quatre critères permettent d'assurer l'exploitation de tels outils

et la validité des résultats obtenus dans l'entreprise. Nous nous intéresserons notamment à l'entretien semi-directif et à l'analyse de contenu qualitative thématique.

L'utilisation néophyte d'outils qualitatifs nécessite le choix d'outils « simples » d'accès et d'utilisation[7]. Ainsi, en matière d'entretien, il est utile de distinguer l'entretien libre pour lequel les difficultés d'interprétation sont réelles et une formation de clinicien nécessaire. Les entretiens directif ou semi directif sont quant à eux accessibles sans formation poussée (Blanchet, 1985). De la même manière, l'analyse de contenu thématique est relativement facile d'apprentissage et d'emploi. L'analyse se fait en effet sans grille théorique et conceptuelle a priori, le ou les paradigmes de référence de l'analyste intervenant alors comme système implicite de perception/compréhension (Mucchielli, 1996).

L'état d'esprit et les qualités morales de l'enquêteur nous apparaissent essentielles dans la mise en œuvre d'une démarche peu usuelle, assez longue et qui peut finalement s'avérer fastidieuse. Outre une implication et un investissement intellectuel dans la démarche d'étude, l'enquêteur doit assurer un minima de professionnalisme, de rigueur, d'honnêteté intellectuelle, de maîtrise de soi, d'ouverture, de respect de l'autre, de disponibilité, de curiosité et de capacités de concentration.

La formation, même sur des outils a priori simples, est indispensable. Initialement, les personnes susceptibles d'être formées doivent posséder de bonnes capacités en matière d'expressions écrite et orale. En matière d'entretien, un certain nombre de savoirs (par exemple écoute active, empathie, prise de notes) sont à maîtriser pour atteindre les objectifs fixés et pour tenter de minimiser les biais inhérents à ce type de pratique. L'enquêteur doit développer par ailleurs cinq principales capacités : contextuation, distanciation, compréhension, régulation et observation (Blanchet, 1985). En matière d'analyse de contenu thématique des capacités de synthèse et de détachement (l'analyste doit s'en tenir à la « compréhension immédiate » qui serait celle d'un auditeur banal) sont indispensables. La formation doit permettre de repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets (Mucchielli, 1996).

L'expérience est un facteur déterminant dans l'amélioration de la maîtrise du recueil et de l'analyse. Ne serait-ce que dans l'entretien, on remarque empiriquement une grande différence entre l'attitude d'un interviewer expérimenté et celle d'un débutant : l'entretien semble naturel, sans à-coup et habilement soutenu dans le premier cas ; artificiel, heurté,

l'interviewer souvent interventionniste au mauvais moment dans le second (Blanchet, 1985). Réactivité, meilleure connaissance de l'outil …une fois expérimenté, le néophyte n'est plus.

Conclusion

Une étude qualitative à base d'entretiens nous a permis de constater que les pratiques de certains consultants quant à l'utilisation d'outils qualitatifs pouvaient être qualifiées de néophyte. Ce constat nous a fait nous remémorer une expérience menée lors d'une recherche antérieure. Nous avions développé une méthode d'étude à base d'entretiens semi-directifs et d'analyse de contenu thématique susceptible de développer la qualité des documents de communication interne. Afin de vérifier son potentiel d'utilisation par des chargés de communication interne – a priori néophytes quant à l'utilisation de tels outils - nous avions mené une série d'expérimentations. Nous émettons l'hypothèse que quatre critères (choix des outils, état d'esprit et qualités morales de l'enquêteur, formation, expérience) permettent d'assurer l'exploitation des ces outils qualitatifs et la validité des résultats obtenus dans l'entreprise.

Cette hypothèse doit être validée. Nous pensons notamment développer l'hétérogénéité de notre échantillon de néophytes susceptibles d'utiliser cette méthode. Cependant, les défauts de reconnaissance (Morillon, 2004), les diminutions de moyens et la modification des priorités que subissent les services de communication dans une période mouvementée et incertaine (Morillon, Bouzon & Caria, 2006) ne favorisent pas les opportunités en matière de terrains.

Notes

1 Le terme échantillon, portant en lui les notions quantitatives de représentativité et de stabilité, est mal adapté dans une optique qualitative (Kaufmann, 2001).

2 Les appellations conseil et consultant sont utilisées l'une pour l'autre tant dans le milieu professionnel que dans les recherches universitaires (par exemple conseil (Thorion 1992) consultant (Heller, 1998), (Le Moënne, 1991)). Le terme de consultant nous paraît le plus approprié pour désigner la personne physique.

3 Les « praticiens » (indépendants ou salariés dans de petites structures. Diplômés jusqu'à bac plus trois souvent dans d'autres domaines que la communication. Temps consacré à la prospection commerciale et à l'opérationnel) et les « stratèges » (indépendants ou intégrés à un niveau hiérarchique élevé dans des structures de taille moyenne. Diplômés jusqu'à bac plus cinq, parfois en communication. Intervention à un niveau stratégique et opérationnel auprès de PME et/ou de grands comptes).

4 Du grec neos, nouveau et phuein, faire naître. Adepte récent d'une doctrine, d'un parti - Larousse, 1984

5 La qualité désigne l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites (ISO 8402)
6 Explication des grands principes de l'écoute active et de l'analyse de contenu thématique. Peu de chargés de communication se formeront en effet de manière approfondie avant l'utilisation des outils proposés.
7 Nous avons pu constater que l'utilisation d'outils « simples » d'accès - à la condition d'une exploitation rigoureuse sur le long terme - permettait l'obtention d'une information à la fois riche et opérationnelle dans l'entreprise (Morillon, 2000).

Références

Appel V., (1999), Perrier : la mise en système médiatique d'une crise, *Communication et Organisation*, n°16

Berelson B., (1952), *Content Analysis in communication Research*, Glencoe, Ill., The free Press

Blanchet A., (1985), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod

Bounfour A., (1993), *Chers consultants : enjeux et règles des relations entreprises / consultants*, Dunod, Paris

Bouzon A., Devillard J., Morillon L., (2005), Evaluating Practices in Public Relations: Between Mending and Poaching, Colloque international *EUPRERA 2006 - European Public Relations Education and Research Association*, Lisbonne, actes à paraître

Cicourel A-V., (1964), *Method and measurement in sociology*, New York, The free press of Glencoe

Courtot H., (2001), Communication des risques dans les projets, *Communication et Organisation*, n°20

Defourny V., (1999), L'évaluation de la communication dans l'entreprise : une question de valeurs ?, Colloque *L'évaluation de la communication interne de l'entreprise*, IHECS, Bruxelles

Deley N., (2000), Le journal interne : un objet pour comprendre les enjeux de la communication d'entreprise, in Delcambre P. *et al.*, *Communications organisationnelles, objets, pratiques, dispositifs*, p 311-330, Rennes, Presse Universitaires de Rennes

Gold R., (2003), Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique, in Céfaï, D. (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte

D'Humières P., (1994), *Management de la communication d'entreprise*, Paris, Eyrolles

Ghiglione R., Blanchet A., (1991), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Paris, Dunod

Jones R-A., (2000), *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, DeBoeck Université

Heller T., (1998), Le chercheur face à la communication d'entreprise, in Le Moënne C. et al, *Communications d'entreprises et d'organisations*, p13-26, Rennes, Presses Universitaires de Rennes

Kaufmann J-C., (2001), *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université

Leleu-Merviel S., (1997) *La Conception en communication, méthodologie qualité*, Lille, Hermès Sciences Publications

Moachon L., (1991), *Conseil en communication : un métier*, Labor, Paris

Moënne (Le) C., (1991), Le rôle des consultants en communication, *Les cahiers du Lerass*, n°23

Morillon L., (2000), *Contribution à la maîtrise de la qualité des documents de communication interne : une méthode d'écoute pour l'identification du besoin et le retour d'expériences*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis

Morillon L., (2004), Quelle reconnaissance pour la fonction communication interne ? *Colloque National de la Recherche Universitaire dans les I.U.T. (CNRIUT)*, p.255-262, Nice

Morillon L., Bouzon A., Caria M., (2006), Les acteurs de l'entreprise face à l'évolution des supports de communication interne et à l'émergence des TIC : des pratiques plurielles, Colloque international *La langue de la communication médiatisée par les technologies de l'information et de la communication (CMT)*, Bordeaux, Université de Bordeaux 3, actes à paraître

Morillon L., (2006), Du consultant au chercheur et du chercheur au consultant, destins croisés et typologie de pratique, 15e congrès de la SFIC, *Questionner les pratiques d'information et de communication. Agir professionnel et agir social*, p.447-453, Bordeaux

Moscovici S., Buschini F., (dir), (2003), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, PUF fondamental

Mucchielli A., (dir), (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin

Paillé P., (1996), De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier, in *Recherches qualitatives*, n°14, Trois-Rivières, Université du Québec

Paillé P., Mucchielli A., (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin

Petitet V., (2004), *Communication et domination dans les organisations : analyse d'un cabinet conseil*, Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, ENS, Lyon

Singly F., (De), (2001), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan Université

Thorion G., (1992a), Comment le conseil en communication interne contribue à développer le sentiment d'appartenance à l'organisation, *Communication et Organisation*, n°1

Thorion G., (1992), *Le conseil en communication interne auprès des organisations : problématique de l'intervention*, Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux 3

Tixier M., (1996), Les outils de mesure de la communication, *Communication et organisation*, n°10

Vaquié R., (2001), *Profils et salaires de la communication et des médias*, Paris, Editions Stratégies

Villette M., (2003), *Sociologie du conseil en management*, Paris, Editions La Découverte

Laurent Morillon *(Ph.D.) est maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication au sein de l'Université de Toulouse 3 (France). Il est membre du LERASS (Laboratoire d'Etudes et de Recherche Appliquées en Sciences Sociales). Ses recherches portent sur la communication organisationnelle et plus particulièrement sur la communication interne, ses représentants et ses objets, la culture d'entreprise, le management. Au plan méthodologique, il privilégie une approche compréhensive usant notamment des entretiens et des observations participantes.*

Contribution de la psychanalyse aux méthodologies qualitatives : quelques mots sur la rigueur en lien avec le dispositif d'hospitalité et la fonction tierce[1]

Robert Letendre Ph. D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Après avoir rappelé quelques caractéristiques des méthodologies qualitatives ainsi que des grands principes de la psychanalyse, je discuterai de certains des critères traditionnels de scientificité en psychologie. Dans un troisième temps, je soutiendra l'idée suivante : une transposition directe de ces critères ne peut s'effectuer en méthodologie qualitative. En effet, comme les méthodologies qualitatives s'appuient sur des bases épistémologiques qui leur sont propres, les critères de rigueur se doivent d'être en lien logique avec ces fondements. Je poursuivrai en mettant de l'avant deux stratégies celles du dispositif d'hospitalité et celles de la fonction tierce, qu'un chercheur, qui s'inspire de la théorie et de la pratique de la psychanalyse, devrait mettre en œuvre, à différents moments de son travail, afin de rendre plus rigoureuse sa démarche et ainsi contribuer à l'obtention d'une plus grande validité des résultats obtenus.

«La preuve importe moins que la trace.»
Pierre Assouline (2001) en parlant de l'œuvre du photographe Cartier-Bresson.

Introduction

Devant la perte des certitudes, le chercheur peut soit rigidifier son dispositif de pensée ainsi que celui de sa recherche, soit proposer des stratégies qui en tiennent compte. Je ne suis pas un partisan de la thèse d'un continuum entre les méthodologies quantitatives et les méthodologies qualitatives et il m'apparaît que le point de vue de la complémentarité des deux approches demanderait à être examiné avec soin. Comprendre ne signifie pas expliquer. Expliquer

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

renvoie à des lois, au général, et ne pourrions-nous pas avancer l'idée suivante : dans les sciences humaines, cette recherche du général se fait souvent au prix d'une simplification outrancière de la complexité du phénomène pour n'en livrer qu'une caricature voire qu'un aspect secondaire et peu significatif. Le paradigme compréhensif pose l'idée d'une hétérogénéité entre les faits humains et les faits des sciences de la nature. On sait que les sciences de la nature sont «dotées d'une composante expérimentale et se rapportent à un objet extérieur répondant à des données empiriques» (Roudinesco, 2000) tandis que les sciences humaines «s'attachent à comprendre les comportements individuels et collectifs à partir des trois catégories fondamentales : la subjectivité, le symbolique et la signification.» Je ne rappellerai pas ici l'apport incontournable de la phénoménologie ou celle d'une certaine sociologie à l'approche compréhensive, pour m'en tenir à l'apport que pourrait offrir à la recherche qualitative.

Il n'est pas dans l'air du temps de parler de psychanalyse, mais à une époque où les images remplacent souvent la parole, où le sujet humain est souvent réduit à ses comportements et au statut et au fonctionnement d'homme-machine, où l'individu est vidé de sa capacité désirante et replié sur lui-même, confondant désirs et besoins, et où il devient apparaît défait dans une société dépressive dans laquelle règne l'efficacité de certains au détriment de plusieurs, je rappellerai, dans un premier temps quelques découvertes freudiennes que l'on a tendance à oublier, à nier ou à rejeter comme obsolètes ou inutilisables. Dans un second temps, je mettrai de l'avant l'apport possible de la psychanalyse aux méthodologies qualitatives en insistant sur l'entretien de recherche et sur la notion de tiers.

Ma pratique clinique quotidienne et la lecture des médias d'information m'amènent à constater que les médicaments de l'âme, symboles de la science dominante, remplacent trop souvent la parole – ce qui ne veut pas dire qu'ils soient toujours inutiles - et que le repérage des comportements et les tentatives de les modifier - occupent une place quasi monopolistique aussi bien en recherche qu'en clinique. La psychanalyse, comme théorie et comme pratique, continue pourtant de se poser comme une alternative à une vision scientiste du sujet mis au rang d'homme comportemental. Rappelons-le avec force : «La subjectivité n'est ni mesurable, ni quantifiable : elle est l'épreuve à la fois visible et invisible, consciente et inconsciente, par laquelle s'affirme l'essence de l'expérience humaine.» (Roudinesco, 2000).

Quelles sont-elles, ces idées que je qualifierais de fondatrices et qui balisent les recherches qui sont les miennes? En voici quelques-unes. La psychanalyse s'intéresse à l'exploration des phénomènes psychiques. La réalité

psychique est construite et alimentée de fantasmes et de représentations en bonne partie inconscients. L'être humain est un être de besoins, mais aussi un être de désirs, c'est-à-dire un être de paroles et d'échanges. Le désir est appel à la communication humaine, c'est une demande de reconnaissance en tant que sujet, c'est une «tension prometteuse avec l'autre, et c'est à l'entretien de cette tension que travaillent les sujets dans la modulation des échanges.» (Dolto, 1983). Les humains ont besoin d'interlocuteurs, sans quoi leur parole leur revient en écho, reflétant ainsi leur solitude. Les mots sont une nourriture symbolique et non un simple véhicule informatif. L'être humain naît dans un monde qui lui préexiste matériellement, culturellement. Chaque sujet s'inscrit dans une lignée et est placé par ses géniteurs dans un lieu où ont convergé et où demeurent toujours actifs les désirs de ses parents, lieu qui restera, tout au long de sa vie, une énigme plus ou moins résolue. L'enfant, même devenu adulte, est porteur des désirs de ses parents qu'il essayera de concilier avec les idéaux que lui propose (ou pas) la société, en particulier avec les êtres avec qui il engagera et entretiendra des rapports d'amitié ou d'intimité. Le psychisme humain naît des pulsions et est alimenté par tout un héritage génétique qui participe à l'inscription du sujet sa vie durant, dans des processus culturels et socio-anthropologiques. L'être humain, je l'ai déjà dit, ne se réduit ni à ses comportements, ni à de strictes données observables, ni à ce que les cliniciens nomment symptômes. L'hypothèse de l'inconscient pose que nous sommes déterminés à notre insu, que la vie psychique de se réduit nullement à sa dimension consciente, qu'il a tendance à oublier, mais qu'il peut aussi se remémorer, qu'il (se) répète. Le sujet comme d'ailleurs le chercheur, est un être divisé dont la partie consciente Le couple conscient / inconscient ne cesse de faire des compromis qui s'expriment, entre autres, par le langage.

En mettant la subjectivité au cœur de son dispositif, Freud et les psychanalystes qui ont suivi, montrent que la conscience n'est pas le lieu qui détermine le comportement, la pensée et le langage humain. À cette dualité, s'ajoutent le symbole, le langage et le tiers. La vérité matérielle est objectivable, mais n'englobe qu'une partie de la vérité de l'individu; la vérité historique est une construction du sujet qui tient compte aussi de sa subjectivité. L'être humain ne se réduit pas à son éprouvé. Il cherche à connaître (la pulsion épistémologique) et à méconnaître (le processus de refoulement). Le rapport des hommes à la vérité est entaché du désir de savoir et de la volonté farouche de méconnaître et cela vaut tant pour le chercheur que pour celui qu'il rencontre. L'humain a tendance à répéter. Si cette répétition s'inscrit dans une situation d'échange, il arrivera à comprendre quelque chose, sinon, il répétera à vide. Les questions sont l'expression d'un désir de comprendre. L'individu cherche

toujours à trouver la distance optimale dans sa relation avec l'objet. Le sujet existe dans le regard de l'autre et il arrivera, peut-être, à s'en déprendre, mais jamais complètement.

La causalité psychique diffère fondamentalement de la causalité naturelle (biologique) et de la causalité culturelle (historique, anthropologique, etc.), et ses voies d'accès ne sont réductibles ni à l'une, ni à l'autre. L'ordre de la causalité psychique pose l'inconscient, c'est-à-dire une activité qui échappe à l'appréhension du sujet. Le refoulement obéit au désir de faire taire et d'éloigner ce qui est considéré par le sujet comme dangereux ou interdit. La psychanalyse nous rappelle que « Toute parcellisation de l'individu ne peut qu'aboutir à le détruire en tant qu'objet d'étude : toute tentative d'isoler l'observateur de l'observé ne peut que fausser la pertinence de l'observation. … celui qui tient la place de l'observateur étant lui-même un individu, il n'est pas plus réductible que celui qui est observé. » (Le Guen, 1989). Le travail de faire du sens, de chercher ensemble et de proposer de la compréhension en est un, non tant de construction, mais de co-construction qui se déroule dans le temps et se déploie à partir du désir de connaître et de méconnaître spécifique à chaque interlocuteur, de façon différente pour chacun des interlocuteurs (le chercheur et ses collaborateurs). Voilà donc quelques pierres sur lesquelles repose une méthodologie qualitative qui s'inspire de la psychanalyse. Pour certains, ce sont les reliquats d'une théorie révolue, pour d'autres, elles constituent des pierres d'angle qui peuvent aider le chercheur dans sa quête de mieux comprendre le monde qui l'entoure et dont il fait partie.

La recherche et le travail clinique m'ont appris que la compréhension vient de la fréquentation amicale d'interlocuteurs choisis. Comment alors créer ce que j'appelle un dispositif d'hospitalité qui rendra possible une éventuelle rencontre? Comment mettre en place des conditions qui feront en sorte que nous arriverons à en savoir plus, et peut-être mieux, sur les phénomènes qui ont suscité notre intérêt ?

Les méthodologies qualitatives

L'expression méthodologies qualitatives recouvre un vaste de champ de pratiques qui se rapprochent ou parfois s'éloignent assez substantiellement de ce que l'on nomme communément la recherche scientifique. Quelles en ont les caractéristiques? Entendons-nous bien, tous les chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur ces caractéristiques ou ils les définissent différemment leur position ou leur a priori théorique. Certains s'en tiendront à un certain positivisme plus ou moins revisité et tandis que d'autres posent l'existence

d'une fracture épistémologique entre les méthodologies traditionnelles de recherche et les méthodologies qualitatives.

J'ai déjà dit que les méthodologies qualitatives reconnaissent une hétérogénéité entre les faits humains et les faits des sciences naturelles ou physiques. Les faits humains résultent entre autres de ce qu'ils sont porteurs de signification pour d'autres êtres humains et inscrits ainsi dans la mouvance des sens et de son interprétation. Ainsi, en parlant ou en écoutant l'autre, on se dit : « Qu'as-t-il voulu dire ? ». ou « Qu'est-ce qu'il voulait vraiment faire entendre ? ». Les méthodologies qualitatives se veulent compréhensives et s'inscrivent dans une logique de l'exploration et de la découverte plutôt que dans la vérification. Elles posent que l'observateur modifie l'objet. La perspective de tout ramener à quelques lois bien précises est souvent abandonnée pour rendre mieux compte de la complexité d'un phénomène. Les méthodologies qualitatives se veulent constructivistes ou co-constructivistes et s'appuient sur l'induction et l'interprétation en se fondant sur un abord naturaliste ou contextuel, et une démarche holistique. Il arrive quelques fois qu'elles énoncent des hypothèses que l'on cherche à vérifier, ou encore qu'elles partent sans hypothèse préalable. Nous pourrions discuter longtemps de ces caractéristiques, les auteurs n'étant pas tous d'accord sur leur nombre, mais surtout sur leur définition. Les chercheurs qui utilisent ces méthodologies ont le souci de faire reconnaître la validité de leur travail et pour atteindre cet objectif, ils mettent en place des moyens qui, l'espèrent-ils, donneront une crédibilité à leurs efforts.

Méthodologies qualitatives et stratégies de rigueur

Le dispositif crée le phénomène observé et différents dispositifs fournissent différents aperçus de ce phénomène (Holton, 1973 dans Gori 1996). Par exemple, Freud et Piaget ont différemment compris et conçu un dispositif d'observation et ont aussi proposé l'un et l'autre un autre regard sur les phénomènes étudiés. Dans le champ du positivisme, les chercheurs ont déterminé des critères de scientificité : neutralité, validité, reproductibilité, etc. susceptibles de supporter les résultats obtenus. En recherche qualitative, certains auteurs ont transposé presque directement ces critères, d'autres les ont redéfinis, enfin, quelques-uns en ont créé de nouveaux.

Les moyens mis en place pour qu'une recherche qualitative soit, non pas scientifique ou objective, mais digne de foi, valide et fiable, sont nombreux. En voici une liste non exhaustive. Le chercheur tiendra compte de l'effet qu'il produit dans l'obtention de ses informations et dans leur analyse: par exemple, il examinera attentivement ses réactions, sa propre subjectivité, ses valeurs. Il

décrira de manière détaillée ses réactions démarche de recherche, mettra en place une technique d'analyse comparative constante et se familiarisera avec son terrain pendant une période assez longue. Il se servira de différentes formes de triangulation : triangulation des données, triangulation des chercheurs, triangulation théorique, triangulation géographique, triangulation méthodologique. Il enregistrera ses données brutes (vidéo, enregistreuse), il identifiera les modalités des interactions chercheur-sujet, etc. Il construira progressivement une théorie basée sur les données empiriques obtenues, il diversifiera son échantillon, présentera à des répondants certains de ses résultats en cherchant à savoir s'il y a une correspondance entre ce qui a été dit et ce qui a été compris. Ce catalogue de stratégies demanderait un examen approfondi, car il est clair que leur mise en oeuvre ne va pas de soi.

Même si l'on peut inscrire la recherche qui s'inspire de la psychanalyse dans la grande famille des méthodes qualitatives, elle s'en éloigne sous certains aspects. Par exemple, toutes les méthodologies qualitatives ne posent pas l'hypothèse de l'inconscient : plusieurs voient l'entretien de recherche comme une quête de données, d'autres s'intéressent à la seule dimension informative du langage et il n'est pas certain que l'analyse de contenu se fonde sur la conception que la psychanalyse a de l'échange sujet-chercheur. C'est ainsi que le chercheur qui analyse le contenu d'une entrevue en s'attachant à la seule dimension informative du langage sans tenir compte d'autres dimensions, à savoir sa fonction performative (Peraldi, 1978), sa fonction d'emprise, son pouvoir d'évocation, ne tient pas compte, d'une part que la parole vise aussi à susciter une réaction chez l'interlocuteur, et d'autre part, que dans toute situation d'échange, le discours et le processus interprétatif qui l'accompagne est le résultat d'une dynamique entre les interlocuteurs.

Psychanalyse et rigueur dans la démarche

La transposition directe des critères classiques de scientificité aux méthodologies qualitatives me paraît être le signe d'un reliquat du positivisme. La standardisation des instruments, le contrôle des variables, l'échantillonnage au hasard ont souvent pour effet de ne pas rendre justice à l'expérience humaine considérée et de proposer des données non pertinentes. N'oublions pas que la méthodologie est au service des questions du chercheur qui rencontre ou met en évidence des interrogations exprimées de façon plus ou moins explicites par le sujet. La pratique de la psychanalyse et celle de la recherche qui s'en inspire où l'observation cède la place à la rencontre, m'amènent à mettre de l'avant des stratégies qui devraient renforcer la rigueur des travaux entrepris.

Qu'est ce que la psychanalyse peut apporter aux méthodologies qualitatives ? Une recherche qualitative qui s'inspire de la psychanalyse est dite rigoureuse, si elle respecte un certain nombre de critères qui sont propres à sa discipline et si les moyens mis en place pour accéder au savoir s'appuient sur les postulats épistémologiques de la psychanalyse, et cela, à toutes les étapes du processus de la recherche. Ces éléments qui participent à la construction d'une recherche rigoureuse ne sont pas tant des techniques à appliquer que des attitudes et des exigences sur divers plans à développer.

Ces attitudes et ces exigences sont nombreuses. En voici quelques unes : la connaissance et une conviction bien fondée de la pertinence des postulats épistémologiques de la psychanalyse, la fréquentation assidue du terrain, la tenue d'un journal de bord, la durée comme dimension nécessaire à l'élaboration de la pensée, une préparation adéquate aux rencontres, la participation de tous les membres de l'équipe à toutes les étapes de la recherche, la qualité de l'échantillonnage, le va-et-vient entre le terrain et le local de recherche, les tiers interlocuteurs, l'examen de l'attitude contre-transférentielle, la saturation empirique et la saturation théorique, la transparence, etc. Rappelons que ce n'est pas l'utilisation des concepts propres aux méthodologies qualitatives qui fait qu'une recherche est qualitative, mais plutôt une profonde conviction de ce qu'est une recherche menée par des humains avec d'autres humains et son incarnation dans un dispositif idoine et conséquent.

Qu'est-ce que la psychanalyse peut apporter aux chercheurs ?

La psychanalyse peut contribuer à renforcer la rigueur des méthodologies qualitatives dans la mesure où elle a une longue pratique de la rencontre et de l'échange entre interlocuteurs, de l'analyse du discours et de la co-construction de sens et en particulier des enjeux pré-conscients et inconscients qui se déploient dans tout processus de recherche. De plus, la conception psychanlytique du sujet humain et de son fonctionnement peut amener à dépasser l'idée réductionniste répandue, à savoir que l'humain est un être essentiellement biologique et comportemental. Je présenterai ici deux exemples de l'apport possible de la psychanalyse aux méthodologies qualitatives, soit celui du dispositif d'hospitalité ou du renversement du rapport au savoir et celui de la fonction tierce.

1 Psychanalyse et dispositif d'hospitalité

La psychanalyse subvertit le rapport au savoir et propose une théorie de la subjectivité et de l'intersubjectivité. Ce renversement et cette nouvelle théorie peuvent constituer une ouverture à des champs nouveaux d'exploration. Une telle position part rapport au savoir met fin à l'illusion de la domination de la

conscience et engage comme telle un renversement des positions des partenaires de la relation, postulant que le savoir et la «vérité» sont du côté du sujet souffrant. En transposant ceci au domaine de la recherche, je dirai que le chercheur n'est plus le maître de la relation au sujet répondant rencontré dans la mesure où ce dernier plutôt qu'être qu'une simple source d'informations devient sujet à part entière, détenteur non pas d'une vérité matérielle qui serait objectivable, mais sujet de sa propre vérité subjective. Le Guen (1989) le note avec justesse: « Comme toutes les idées renversantes, cette idée est simple: elle pose que celui qui écoute (et donc, qui juge) en sait moins sur celui qui parle que n'en connaît celui-ci (fut-ce à son insu)». Bref, c'est le sujet qui sait ce qu'il en est de son expérience. Il faut, en conséquence, être là, à son écoute, prêt à entendre ce qu'il a à nous dire et, par une attitude contre-transférentielle adéquate, favoriser son travail d'élaboration et cette entreprise de co-construction de sens. Partant de ce point de vue, il s'opère un redéploiement de la position classique du chercheur qui peut être lourd de conséquences sur le processus de la recherche. L'entrevue de recherche n'est plus tant un moment et un exercice d'observation qu'une occasion de converser avec, de chercher avec le sujet, en posant que ce dernier, lui aussi, est poussé par le désir de comprendre et de même par celui de ne pas savoir (refoulement, déni, négation). Chacun des interlocuteurs travaille à l'aménagement d'une distance qui lui convient. Même s'il est courant de lire que c'est le chercheur qui serait en position de demandeur et le sujet en position de répondre positivement ou non à cette demande, la psychanalyse nous apprend que chacun (tant le chercheur que le sujet) est à la fois porteur d'une demande et d'une offre. Ainsi, loin d'être négligées, la demande et l'offre des interlocuteurs ainsi que leurs motivations préconscientes et conscientes sont à examiner. Le chercheur sort de sa position d'expert et reconnaît l'autre non pas comme un objet duquel il tentera d'extraire des informations, mais un sujet doté de sa vérité propre avec qui il partage beaucoup de points communs. Je dirais que dans l'abord de recherche dont je parle, il s'agit d'un psychisme humain qui s'intéresse à un autre psychisme humain «identique pour l'essentiel» (Le Guen, 1998). Les mots acquièrent alors une valeur qui dépasse la simple information pour devenir l'expression d'une histoire qui se co-construit à l'occasion d'une rencontre par des «effets de sens réciproque, activités dans l'espace intrapsychique des deux participants, par le processus de communication» (Widlöcher, 1996). Le chercheur inspiré par la psychanalyse développera ainsi une position qui, à certains égards, pourrait se rapprocher de celle d'un certain constructivisme en sociologie[2].

Montaigne posait la question du « Que sais-je ? », Rousseau celle du « Qui suis-je ? » et Freud celle du « Comment suis-je ce que je suis, et, comment

puis-je le savoir ? »[3]. La psychanalyse a élaboré une théorie de la subjectivité et de l'intersubjectivité, et plutôt que de voir dans celle-là un biais à contrôler, elle propose d'en faire, au contraire, un levier. Tenir compte de la subjectivité ne signifie pas de tomber dans le subjectivisme, et à cet égard, la psychanalyse propose des moyens pour qui sont autant d'atouts supplémentaires à la compréhension des phénomènes étudiés. Je pense, par exemple, à l'idée de tiers discuté plus loin, et celle de l'analyse de l'attitude contre-transférentielle du chercheur[4].

La psychanalyse permet au sujet de la recherche de s'incarner et de devenir, à la faveur de la relation établie avec le chercheur, «sujet de son discours», en mettant à l'épreuve ses capacités de réflexivité, d'auto-symbolisation et d'auto-théorisation. Ne pourrions-nous pas dire que chercher c'est, en quelque sorte, voyager et que voyager, c'est un peu se quitter soi-même pour aller à la rencontre de quelqu'un qui a quelque chose à nous apprendre, et donc qui contribue à nous faire exister. Le répondant est notre guide. Baudelaire, dans Les Fleurs du mal, ne disait-il pas que voyager, c'est quitter l'ennui de soi, quitter « le monde, monotone et petit » (Baudelaire, 2006) et j'ajouterais que, peut-être, se faisant, renouer avec l'étranger en soi. En se fondant sur le travail psychique partagé avec chaque être humain, en travaillant le singulier, la méthodologie qualitative inspirée par la psychanalyse ne va pas du côté de la reproductibilité ou d'un système de lois générales, mais elle nous oriente plutôt du côté de l'universel. En sciences humaines, les vérités ou les lois, du fait d'exclure la complexité propre à chaque sujet, peuvent bien souvent, entraîner un effet de fermeture du discours et du processus de co-construction inhérent à la démarche.

En reconnaissant les limites du savoir, la psychanalyse confronte le chercheur à ses illusions de maîtrise et ses limites et l'invite plutôt à défricher des champs nouveaux et encore inédits. Le savoir ainsi construit se fait moins par accumulation de données que par approximations successives et réorganisation du sens. Nous avons donc affaire à un travail de co-construction par les partenaires (chercheur et sujet) et aussi, parfois, à l'élaboration d'une théorie issue de cette co-construction qui a certes un statut provisoire mais néanmoins rapportable à la rencontre chercheur-sujet Aussi, la façon dont le chercheur conçoit et réalise les entretiens de recherche et la façon dont il les analyse indiquent quel statut il attribue à son interlocuteur-répondant, en plus d'être souvent révélatrices de ses positions épistémologiques.

2 Psychanalyse et fonction tierce ou de l'utilité du compagnonnage[5]

La psychanalyse a développé un concept, celui de tiers, qui peut nous être très utile en recherche. Qu'est-ce que le tiers ? Le renversement opéré par certaines méthodologies qualitatives où le chercheur n'est plus celui qui sait, mais plutôt celui qui se met à l'écoute et dispose d'un espace dans lequel peutt se produire de l'imprévu, du non-maîtrisable, de l'étonnement, risque d'engendrer de l'inquiétude, de l'anxiété et, parfois même, de l'angoisse, car le narcissisme (l'idéal) du chercheur est plus moins consciemment et inconsciemment interpellé, voire menacé. Devant pareil danger, le chercheur répond, souvent sans s'en rendre compte, en installant des mécanismes de défense, dont certains peuvent entraîner un effet de clôture. La fonction tierce, à ne pas confondre avec une quelconque supervision ou surveillance, est justement ce qui permettra d'élaborer une pensée malgré et à travers l'erreur, ou encore d'éviter, une relation de type fusionnelle entre le chercheur et le sujet ou, au contraire, une trop grande distance entre eux. Suivant cette fonction, le tiers impose une limite au débordement pulsionnel. Il s'agit essentiellement d'un lieu symbolique incarné par exemple par quelqu'un, tel un lieu d'échange langagier qui n'a cependant pas pour but d'objectiver les mots échangés. Le tiers comme lieu de langage ne procède pas à une objectivation du discours de l'autre, ni à son interprétation, mais il intervient plutôt comme une condition de l'altérité. C'est le compagnon à qui on peut parler, c'est un interlocuteur amical, celui qui nous permet de nous poser la question suivante : « Comment suis-je avec tel ou telle? ». La fonction du tiers passe par des formes de transfert et s'incarne de diverses façons : sous la forme d'un livre dont on aura intériorisé le contenu, sous celle d'un membre de l'équipe de recherche, celle d'un étudiant aîné, celle d'un collègue estimé, etc. Le tiers, c'est celui qui, en dehors d'une relation d'autorité ou de surveillance, est capable d'écouter et d'entendre l'autre, qui aide à progresser malgré et en sachant tirer profit es erreurs, et ceci en protégeant le narcissisme du chercheur. La fonction du tiers peut aussi servir, l'occasion, à de mettre en évidence des taches aveugles chez chercheur. Le tiers aide l'autre à s'utiliser comme instrument de recherche, et, en ce sens, il est une médiation au service du chercheur et son sujet. Comme le narcissisme du chercheur est en jeu, il ne s'agit ni d'interpréter la démarche, ni de suggérer une méthode, mais de mettre en évidence l'idée que le chercheur a du répondant, tantôt aussi de repérer les obstacles à l'apparition d'un savoir, ou encore d'identifier des signifiants principaux ou des constructions propres au répondant et à sa logique. Le tiers ici comme fonction d'aider à repérer des irrégularités, des curiosités, à réouvrir ce qui aurait pu être fermé, il est un lieu où ce que le chercheur dit au

répondant est mis à l'épreuve en vue d'une possible libération de son écoute. Il ne s'agit pas de plaquer une ou des théories, mais d'expérimenter en commun et de créer des hypothèses. Le tiers peut aussi amener le chercheur à se familiariser avec son propre instrument, lui montrer comment le soigner comme le ferait un chanteur de sa voix, l'encourager à associer et à inventer, à accueillir et développer ses fantasmes et à ouvrir la porte à ses intuitions. Cette démarche peut constituer ou induire une forme de violence à certains moments et par la suite, le moi peut s'en garder en provoquant le refoulement. Enfin, le tiers n'opère en aucune façon une sorte d'analyse ou de psychothérapie sauvage déguisée, même si son action entraîner des effets bénéfiques. Michèle Montrelay (1984) écrit : « Parce que c'est en nous écoutant que nous entendons l'autre d'abord. », j'ajouterais, oui, mais à certaines conditions et l'une d'entre elles, c'est de trouver un tiers véritablement interlocuteur.

Si j'ai choisi d'évoquer quelques découvertes freudiennes sur le sujet humain et susceptibles de soutenir deux exemples de réflexions méthodologiques plutôt que de consacrer l'espace disponible à énumérer et discuter de stratégies servant à la rigueur[6] du processus, c'est parce que je crois que tout chercheur est dépositaire de théories qu'il à élaboré plus ou moins à son insu sur l'humain et sur les humains entre eux et que ces constructions implicites ou explicites sont à la base de son travail de recherche et agissantes à toutes les étapes de son projet. On dit que « l'habit ne fait pas le moine », j'ajouterai que ce n'est pas non plus l'emploi d'une terminologie et la manière de l'employer qui définit réellement ce qui se passe dans un processus de recherche.

Je mentionnerai en terminant quelques domaines de réflexion où la psychanalyse pourrait s'avérer des plus utiles. Je pense par exemple à la nécessaire analyse de l'attitude contre-transférentielle du chercheur, ou à la position de suspension du jugement (épochè) présente chez certains philosophes sceptiques grecs et reprise par Husserl, qui s'apparente à ce que les anglo-saxons appellent *bracketing*, et qui n'est pas sans lien avec l'«attention flottante». Je pense aussi à ce que l'on appelle la recension des écrits et qui devrait plutôt être une fréquentation de la documentation et des informateurs, et enfin, à cet atout majeur des méthodologies qualitatives qui consiste en ce va-et-vient entre le terrain et l'analyse de ce que le chercheur y a observé, vécu et construit d'un temps à l'autre du trajet de la recherche.

Conclusion

Pour faire de la recherche en utilisant une méthodologie qui s'inspire de la psychanalyse, il n'est pas question d'acquérir des habilités ou d'adopter des

techniques de recherche. Il s'agit plutôt de comprendre la signification des postulats de base de la psychanalyse et de créer un dispositif qui en tienne compte en gardant à l'esprit qu'il ne peut y avoir de transposition directe du modèle de la cure à la pratique de la recherche. Le chercheur universitaire n'a pas nécessairement effectué une cure analytique et ceux qu'on appelle les répondants, les sujets ou les acteurs, ne seront rencontrés, dans le meilleur des cas, qu'à quelques reprises, privant ainsi le chercheur d'un moyen de valider ses constructions et co-constructions, sachant que le fait que les analysants viennent et reviennent en cours d'analyse, permettant à l'analyste et à l'analysant de vérifier le bien-fondé de leurs élaborations. Utiliser une méthodologie qualitative qui s'inscrit dans le paradigme psychanalytique, c'est apprendre à composer avec le désir des acteurs de connaître et avec leur tendance à méconnaître, c'est aménager la meilleure distance possible pour accéder à l'expérience de l'autre, c'est rendre compte de l'expérience des protagonistes avec les mots idoines, et c'est enfin, étape par étape, parvenir à proposer une théorie de cette expérience, théorie qui s'inscrit certaines fois dans la lignée d'autres constructions, sinon en rupture avec celles-ci avec le risque que cet achèvement provisoire comporte une part de nouveauté qui enrichisse ainsi les connaissances. Cette construction inévitablement inachevée porte en elle la relance du désir d'en savoir encore plus ou d'en savoir autrement. Je terminerai par cette citation de l'architecte et peintre Le Corbusier : «L'angoissant du pourquoi, du comment. Le comment: la besogne de l'homme. Le pourquoi, pas de réponse. »[7]. Alors tentons de besogner avec humanité et rigueur!

Notes

[1]. Je remercie Denise Marchand qui a lu mon texte et qui m'a fait part de commentaires pertinents.

[2]. Voir par exemple l'article de A. Pires dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A. Mayer, R. Pires, A. La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Montréal : Éd. Gaëtan Morin.

[3]. Voir le magnifique texte de Masud Khan, psychanalyste, dans Le Soi caché publié en 1974 à Paris chez Gallimard.

[4]. Voir Lepage, L. et Letendre, R. (1998). L'intervention des manifestations contre-transférentielles dans le déroulement d'une recherche : réflexions sur une pratiques et exemples. Recherches qualitatives, vol. 18.

[5]. Le lecteur intéressé par l'idée de compagnonnage lira avec intérêt le texte de Masud Khan, psychanalyste, dans le Soi caché publié à Paris en 1974 chez Gallimard où l'auteur parle du rôle joué par l'amitié «dans la cristallisation du caractère et dans l'orientation de leurs recherches sur l'expérience de soi.»

[6]. Voir Letendre, R. et Drapeau, M. (2001). Quelques propositions de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative, *Recherches qualitatives*, vol. 22, pp. 73-92.

[7]. Il s'agit d'une citation de l'architecte et peintre le Corbusier placée sous une de ses peintures, lors d'une rétrospective de ses œuvres au Musée du Grand Palais, Genève, Suisse, 2006.

Références

Baudelaire, Charles (2006). *Les fleurs du mal*. Paris : Gallimard.

Blanchet, A. (1985). Les règles du jeu dans l'entretien. In *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas.

Dolto (1983). *La prévention durant la petite enfance*. Document audiovisuel. Colloque Françoise Dolto, Service de psychologie, Hôpital Maisonneuve-Rosemont.

Le Guen, C. (1989). La psychanalyse, une science ? *La psychanalyse, une science ?* Paris : Les Belles Lettres, 7-43.

Gori, Roland. (1996). *La preuve par la parole*. Paris : Presses universitaires de France.

Letendre, R. & Drapeau, M. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives, 22*, 73-92.

Montrelay, M. et al. (1984). *Direction de la cure*. Paris : PATIO/psychanalyse.

Peraldi, F. (Juin 1978). L'élangage de la folie. *Santé mentale au Québec, 3*(1).

Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthode générale pour les sciences sociales. In Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A. Mayer, R. Pires, A. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Éd. Gaëtan Morin.

Revault d'Allones, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

Roudinesco, É. (2000). *Pourquoi la psychanalyse* ? Paris : Plon.

Widlöcher, D. (1996). *Les nouvelles cartes pour la psychanalyse*. Paris : Odile Jacob.

Robert Letendre *est professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.*

Chercheur cherche sujets : la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité

Monique Deprez, assistante
Université de Mons-Hainaut

Résumé
Cet article a pour objectif de relever les implications, pour le chercheur comme pour les sujets, d'une recherche de terrain. Notre travail s'interroge sur les changements amenés, par une session de formation continue, auprès de professionnels de l'éducation spécialisée. Nous examinerons différentes étapes méthodologiques : le recrutement des participants, l'observation, les entretiens, etc. Nous détaillerons pour chacune les obstacles et défis rencontrés pour obtenir des données par des moyens qui soient fiables et respectueux des personnes et des institutions. A l'instar de Denzin et Lincoln (1994), nous considérons la recherche comme un processus interactif entre chercheur et sujet, ce qui implique un réaménagement du processus imaginé a priori par le chercheur. Doit-il sacrifier pour autant la scientificité de son travail ? Gohier (2004) distingue critères éthiques et scientifiques. Nous pensons que les uns et les autres peuvent être respectés afin d'augmenter la pertinence sociale et scientifique du travail du chercheur.

Le chercheur en sciences humaines a besoin des sujets. Qu'il veuille les décrire, les comprendre, les conscientiser ou changer la société, il a besoin de les regarder, de les écouter, de les lire, de les solliciter de différentes manières pour pouvoir développer SON sujet de recherche.

Mais les sujets ont-ils besoin du chercheur ? A priori, rarement. Excepté dans le cadre d'une recherche participative, où un groupe sollicite la collaboration d'un ou de plusieurs chercheurs pour mener conjointement un projet précis (Santelli et al., 1998), c'est généralement le chercheur qui demande la participation d'une certaine catégorie de personnes à son travail. Parfois, celles-ci en retirent un petit bénéfice matériel : un peu d'argent ou un crédit pour les étudiants. Mais le plus souvent, comme la recherche en sciences humaines a peu de moyens, il n'y a pas d'avantage matériel. Il n'est donc pas toujours facile d'obtenir la collaboration de sujets potentiels. Et pourtant, des personnes acceptent quand même de jouer le jeu. Pourquoi ? Comment les choses se passent-elles ? Et quelles conséquences cette situation entraîne-t-elle pour chacun et pour la recherche ?

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

Le recrutement

Notre recherche portant sur la formation continue, dans le domaine de l'éducation spécialisée, il était nécessaire de contacter des personnes inscrites à une session de formation. Or, dans la Communauté française Wallonie-Bruxelles, ces sessions s'inscrivent dans un contexte particulier, étant généralement commanditées ou organisées par des organismes officiels, tels que l'Institut pour la Formation en cours de Carrière (IFC), les organismes de formation liés aux réseaux d'enseignement ou dépendant du Ministère de l'action sociale. Une première étape a donc été de solliciter l'accord des responsables de ces organismes en vue de contacter ultérieurement des formateurs et des participants. Deux d'entre eux ont réagi positivement, sous 2 conditions : que les formateurs soient parties prenantes et que le recrutement des participants à la recherche se fasse, non pas directement par le chercheur mais par l'intermédiaire de ces organismes eux-mêmes.

Nous avons d'abord rencontré des formateurs, dont le programme de formation semblait correspondre à ce que nous cherchions : les objectifs de la formation étaient suffisamment opérationnels pour que leur mise en oeuvre soit observable et les méthodes utilisées au cours de la session suscitaient l'activité et la réflexivité des participants de manière à favoriser le transfert des acquis.

Cauterman et al. (1999), notamment, mentionnent la difficulté de recruter, pour une recherche portant sur la formation continue, des formateurs qui acceptent qu'un chercheur observe le déroulement de leur formation. Parmi les 6 formateurs rencontrés, un seul a marqué des réserves à notre présence à la session de formation comme observatrice. Par contre, un statut de participante, engagée dans les activités proposées, posait moins de problème. Cette formation, de même que 3 autres pressenties comme contexte de notre recherche, n'a pas été organisée, le nombre de personnes inscrites étant trop peu élevé.

Une autre crainte, manifestée par un formateur, était que le contenu de sa formation, élaboré au fil des années avec beaucoup d'investissement personnel, ne soit « pillé » par le chercheur ou qu'une évaluation négative de sa formation ne lui porte préjudice auprès de l'organisme de formation. Une explication claire des buts de notre recherche a pu apaiser ces craintes.

Nous pouvions finalement travailler sur 2 thèmes de formation : l'approche éducative des personnes présentant de l'autisme selon le programme Teacch (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) d'une part, les stratégies d'aide aux apprentissages des élèves présentant des troubles hyperkinétiques, d'autre part, avec 3 sessions

pour le premier thème et 2 pour le deuxième, soit au total 5 groupes potentiels de participants.

Etant donné les conditions émises par les organismes de formation, c'est par un courrier, transmis par leurs soins, que les personnes inscrites à ces formations ont été sollicitées afin de participer à notre recherche. Ce courrier devait être informatif mais pas trop long, au risque de ne pas être lu.

Un des premiers principes éthiques prôné par la littérature sur la recherche qualitative (Punch, 1994, Fontana & Frey, 1994) est d'obtenir le consentement des participants sur base d'une information correcte. Pour compenser la concision des informations contenues dans notre courrier, les personnes contactées avaient la possibilité de nous joindre par téléphone ou par e-mail pour avoir des informations complémentaires si elles le désiraient.

Pour une première session de formation, aucun des participants ne s'est manifesté comme volontaire. Avec l'accord des formateurs, nous leur avons proposé un questionnaire en début de session, afin de connaître les motifs de leur abstention. Sur les 13 personnes interrogées, 3 n'avaient pas reçu le courrier, la majorité des autres n'ont pas répondu parce que leur projet d'utilisation des enseignements de la formation était encore trop flou. Le fait que la recherche comprenne des moments d'observation de leurs pratiques représentait une difficulté pour certains. Deux personnes manifestaient leur souhait de participer à la recherche, s'il était encore temps, ce qui n'était malheureusement pas le cas, un contact devant nécessairement avoir lieu avant le début de la formation.

Pour les 2 sessions suivantes, 2 cas de figure se sont présentés : d'une part, une direction nous a informée que l'ensemble de son personnel, inscrit à une même formation, acceptait de participer à notre recherche, d'autre part, 4 personnes, participant à une autre session nous ont contactée à titre individuel, signifiant également leur accord.

Pour les 2 dernières sessions, une autre stratégie de recrutement fut acceptée par l'organisme de formation : après un contact téléphonique avec les directions des établissements dans lesquels plusieurs personnes étaient inscrites à une même formation, une rencontre était organisée avec ces personnes pour que nous leur présentions notre recherche. Les 16 personnes contactées de cette manière ont toutes accepté d'y participer. Les personnes inscrites de manière isolée furent contactées par courrier. L'une d'entre elles a manifesté son accord pour participer à la recherche.

Au terme de ces démarches, nous pouvons considérer être en présence de 3 contextes de participation différents :

- 5 personnes ont manifesté spontanément leur intérêt pour la recherche, à la suite d'un courrier. L'une d'entre elle ne travaillait pas dans l'enseignement spécialisé et participait à la formation principalement à titre de parent. Nous ne l'avons donc pas retenue pour la suite de notre recherche.
- 16 personnes ont accepté de participer à la recherche après un contact direct avec le chercheur autorisé par leur direction. On peut penser que ces personnes se trouvaient dans une situation où il leur était plus difficile de refuser la participation, par le fait d'être en présence du chercheur avec l'aval de leur direction.
- 16 personnes, appartenant au même établissement, participent à la recherche à la suite d'une décision collective. Il paraît probable que certaines d'entre elles ont suivi l'avis général mais ne se seraient probablement pas engagées à titre individuel.

Ces contextes différents sont susceptibles d'engendrer des attitudes et des niveaux d'engagement différents vis à vis de la recherche, ce que nous vérifierons par la suite.

L'observation

Notre souhait était de pouvoir observer, dans leur milieu de travail, les personnes inscrites à une formation, avant et après celle-ci. Le but de cette observation était double : d'abord, il nous paraissait important d'avoir une connaissance concrète du contexte dans lequel travaillait chacune de ces personnes, de voir quels étaient les enfants ou les jeunes auprès desquels elles intervenaient pour mieux comprendre à quels besoins pouvait répondre la formation ; ensuite, nous espérions comparer leurs pratiques éducatives avant et après la formation et constater ainsi une éventuelle évolution ou pas.

Adler et Adler (1994) relèvent que l'observation en milieu naturel constitue toujours une invasion et que d'un point de vue éthique, il est important pour le chercheur de considérer le poids relatif de l'intérêt de la recherche par rapport au bénéfice ou à la gêne qu'en retire le sujet. Denzin et Lincoln (1994), dont nous partageons le point de vue, considèrent que la recherche est un processus interactif entre le chercheur et le sujet et que ni contrainte ni manipulation ne sont éthiquement acceptables. Selon Fontana et Frey (1994), pour apprendre à propos de personnes, nous devons les traiter comme des personnes. Nous voulions donc considérer nos participants comme des sujets et non simplement comme objets de notre recherche. C'est pourquoi nous leur avons présenté l'observation comme un élément particulièrement intéressant pour notre travail, tout en respectant leur refus si cette observation présentait des inconvénients pour eux.

Les résultats de cette position furent les suivants :

- Des 4 personnes qui nous avaient contactée spontanément, 3 travaillant dans un contexte de classe ont accepté l'observation. Nous n'avons pas eu la possibilité d'observer la quatrième, intervenant davantage dans des rééducations individuelles.

Dans l'établissement qui suivait la formation de manière collective, nous avons pu observer toutes les classes, à l'exception d'un groupe dont l'enseignante, lors de notre premier séjour dans l 'école, a jugé préférable de ne pas accepter notre présence en classe, un de ses élèves étant particulièrement perturbé. Dix intervenants ont été observés, au moins une fois avant et après la formation. Les activités de rééducation individuelle n'ont pas été observées.

Dans les autres établissements, aucun participant n'a été observé de manière répétée. Les raisons invoquées furent : pour un service accueillant des adultes, le respect de leur vie privée, aucun visiteur n'étant admis en leur présence dans leur lieu de vie ; pour plusieurs établissements scolaires, la difficulté d'organiser dans l'horaire un moment d'observation suivi d'un moment d'entretien en dehors de la présence des élèves ; enfin, de manière générale, il était jugé délicat, plus intrusif, d'observer les interventions individuelles (logopédie, psychomotricité).

Lorsque l'observation a été possible, elle présentait inévitablement certaines limites. L'effet de l'observation sur « l'observé » a été évoqué depuis longtemps dans la littérature scientifique (Thiétard et al., 1999). Dans notre cas, les raisons présentées aux intervenants pour expliquer notre souhait d'avoir un temps d'observation étaient les suivantes : d'une part, voir quels étaient les enfants ou les jeunes concernés par la problématique abordée par la formation (autisme ou hyperkinésie), d'autre part voir « comment les choses se passaient », quelles étaient les interactions entre les intervenants et les élèves. A ces derniers, il était expliqué que nous étions là « pour voir comment ils travaillaient ». La plupart des classes accueillant occasionnellement des stagiaires, notre présence ne posait généralement pas de problème particulier aux élèves. Concernant les intervenants, nous avons pu mettre en évidence 2 réactions à notre présence : certains considéraient que l'observation que nous menions dans leur classe constituait pour eux l'occasion de recevoir ensuite un feed-back sur leurs pratiques, d'avoir un échange à propos des situations observées, ou de problématiques rencontrées ; elle était donc vécue positivement et, nous semble-t-il, sans intention « d'embellir » la réalité. D'autres subissaient l'observation parce qu'elle faisait partie du processus de participation à la recherche qui avait été décidé en équipe (inscription collective) et s'y sont soustraits quand cela a été possible. Leur comportement

durant le temps d'observation était-il différent de leur comportement habituel ? Il est difficile pour nous de répondre à cette question.

Rouleau (1996) souligne à quel point le but que poursuit le chercheur peut modifier la réalité qu'il souhaite appréhender. Soit que les personnes observées modifient leur comportement dans le sens souhaité par le chercheur, soit que le chercheur ne perçoit dans la réalité que ce qu'il y cherche. Nous rappelons que le but de notre observation était double : d'une part tenter de comprendre autant que possible le contexte dans lequel travaillaient les participants, d'autre part, appréhender l'évolution éventuelle de leurs pratiques éducatives. Nous avons procédé aux relevés des observations de différentes manières : par une prise de note succincte d'événements ou d'attitudes des élèves ou des intervenants, par l'utilisation, au terme du temps d'observation, d'une grille d'évaluation des pratiques et enfin, pour la troisième observation, pour 7 enseignants, en filmant des moments d'activités qui furent ensuite décodés au moyen des mêmes grilles d'évaluation. Le fait de filmer nous a permis notamment de calculer un accord inter-observateurs sans avoir à faire « envahir » la classe par plusieurs observateurs. Les groupes ayant été filmés étaient ceux d'intervenants ayant manifesté activement leur accord, l'avis positif des élèves ou de leurs parents ayant également été obtenu.

Une autre limite de nos observations est leur durée réduite. Nous sommes loin d'une observation participante, impliquant une immersion prolongée dans le quotidien des sujets. Notre souci était d'obtenir des informations aussi pertinentes que possible en imposant le moins de contraintes possibles aux participants et aux établissements. Notre présence au sein des écoles était donc organisée pour permettre, au cours des mêmes journées, des temps d'observation et des moments de rencontres, individuelles pour la plupart, sans perturber l'horaire habituel des intervenants et des élèves. De plus, nous avions souhaité que la rencontre de chaque intervenant soit programmée après le moment d'observation. Dans le cas de l'établissement dont la participation à la recherche concernait la majorité des intervenants, cela impliquait un véritable slalom temporel ! Nos observations en classe, dans ce contexte, avaient une durée de 30 à 50 minutes. Elles étaient d'environ 2 heures dans les établissements où une seule classe participait à la recherche. Nous ne pouvons donc prétendre que nos observations sont représentatives de l'ensemble des comportements des intervenants au sein de leur classe. Elles constituent plutôt des coups de sonde qui nous permettent néanmoins d'observer l'organisation spatiale et matérielle de la classe, d'approcher d'une manière plus concrète le vécu des enseignants, de noter des changements d'attitude et de pratique, tout ceci nous facilitant la mise en perspective de leur discours lors des entretiens.

Les entretiens

Avec l'accord des participants, les entretiens étaient enregistrés, de manière à éviter la prise de note et à accorder plus d'attention à chaque personne. La confidentialité et l'anonymat étaient garantis.

Le but des entretiens était de saisir le point de vue de chaque participant concernant la formation, ce qu'elle lui avait apporté, les difficultés personnelles ou institutionnelles éventuellement rencontrées pour l'utilisation de ses acquis. Ces entretiens étaient individuels, à 2 exceptions près. Pour un établissement, une rencontre commune à 3 participants a été organisée pour gérer au mieux le temps disponible. Dans l'autre cas, il s'agissait de 2 personnes ayant suivi la même formation, travaillant simultanément dans la même classe, constituant à 2 le noyau de base d'une équipe. Non seulement une rencontre commune constituait la formule qui perturbait le moins leur emploi du temps habituel, mais leurs interactions à propos de la formation et de leurs pratiques nous semblaient intéressantes à prendre en compte. Fontana et Frey (1994) mentionnent que les entretiens de groupe peuvent être stimulants pour les répondants, facilitent le rappel de certains éléments et peuvent être riches par la dynamique qu'ils suscitent. Dans ces 2 situations concrètes, les groupes étant de taille réduite, il était assez facile d'éviter les écueils possibles relevés par ces mêmes auteurs, à savoir la dominance d'un des participants sur l'autre ou la pression d'une culture de groupe.

Les entretiens menés dans le cadre de notre recherche peuvent être qualifiés de semi-dirigés, quelques questions de départ suscitant les réflexions et commentaires de chaque personne, l'une ou l'autre précision étant demandée par la suite. Mais nos interventions visaient surtout à nous assurer de notre compréhension du propos de l'intervenant, en répétant ou reformulant certaines phrases ou à manifester notre empathie.

Cependant, nous avions pris comme option de considérer cette recherche comme un processus interactif et nous ne voulions pas nous cantonner dans l'attitude du chercheur qui prend l'information qu'il cherche auprès de ses sujets mais n'apporte rien en retour par souci de « neutralité ». C'est pourquoi, lorsqu' un intervenant nous interrogeait sur une situation pédagogique dont nous avions été témoin durant notre observation ou nous demandait notre avis concernant les pratiques éducatives mises en œuvre, nous lui répondions, de la manière la plus nuancée possible. Grâce à notre expérience dans le domaine de l'autisme, nous étions assez à l'aise pour répondre aux questions posées par les personnes ayant suivi les sessions portant sur le programme Teacch. Par contre, au sujet de l'hyperkinésie nous ne voulions pas nous positionner comme « expert » mais pouvions réfléchir avec

la personne au problème posé, en nous référant au contenu de la formation que nous avions suivie ensemble.

Cette attitude rejoint la notion d'authenticité mentionnée par Gohier (2004), attitude qui témoigne du souci du chercheur de favoriser les apprentissages des participants. Plusieurs parmi ceux-ci ont par ailleurs mentionné que nos entretiens, menés à 2 reprises après la formation, était pour eux l'occasion d'un rappel et d'une réflexion par rapport aux apports de la formation. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la démarche de recherche, en elle-même, modifie la réalité qu'elle veut appréhender. À une objectivité et une neutralité illusoires, nous préférons donc un rapport constructif avec les personnes qui ont accepté de collaborer à notre recherche.

Les entretiens ont constitué une occasion pour les intervenants de raconter les satisfactions et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur profession. Certains ont évoqué, avec beaucoup d'émotion, des situations difficiles, voire douloureuses, très durement ressenties. Les difficultés et conflits institutionnels font partie intégrante des variables importantes à prendre en compte dans notre recherche. Mais à nouveau, il ne nous paraissait pas humainement possible de nous contenter d'enregistrer ces moments sans au moins faire preuve d'empathie et sans chercher à aider ces personnes dans la recherche de solutions.

Enfin, nous devons être conscient des limites inhérentes à l'entretien lui-même qui constitue une présentation de la réalité, une reconstruction de celle-ci par la personne qui y participe ; il ne s'agit évidemment pas d'une lecture « objective » de la situation telle qu'elle se présente en classe ou dans les groupes. Comme le soulignent Tardif et Gauthier (cités par Paquay et al, 2001) les enseignants ou autres intervenants « ne font pas nécessairement ce qu'ils disent faire et ne disent pas nécessairement ce qu'ils font, y compris à eux-mêmes ». Mais leur discours peut nous permettre de comprendre leur rapport à leur travail et à la formation concernée (Teixeira Asinelli, 2003).

La retranscription

L'aboutissement d'un travail de recherche est la constitution d'un écrit. Et une partie de ces écrits porte sur ce que nous ont livré, volontairement ou involontairement, les sujets.

Quelle est la limite entre ce qui est privé et ce qui est public ? Jusqu'où le chercheur peut-il diffuser ce que les participants lui ont révélé sans leur causer de dommage ? Rouleau (1996) évoque le droit des personnes à des visions d'elles-mêmes, des autres et des situations qui leur permettent de fonctionner sans anxiété. Une chose est de dire, dans le contexte d'un entretien, ce que l'on ressent, une autre est de voir mis par écrit ses craintes, ses

difficultés, ses sentiments et autre chose encore, de les voir commenter par quelqu'un d'autre, soumis à la lecture et donc au jugement de tiers.

L'anonymat est bien entendu respecté, mais dans quelle mesure est-il réel pour des personnes ayant participé ensemble à la recherche ? Punch (1994), dans ses considérations éthiques sur la recherche qualitative, insiste sur le fait de ne pas faire courir de risque aux participants, notamment par rapport à leurs autorités. Fontana et Frey (1994) soulignent quant à eux la responsabilité morale du chercheur envers les sujets. C'est en vertu de ces principes que nous avons choisi de ne pas diffuser la retranscription intégrale des entretiens. Elle peut être éventuellement disponible pour des chercheurs désireux d'utiliser ce matériel, après accord des participants.

Les questionnaires et échelles

Approcher un même phénomène par différentes facettes, en utilisant des outils divers et complémentaires, contribue à augmenter la richesse de la recherche. Cette démarche permet en outre de respecter la sacro-sainte triangulation, qui constitue un des leitmotivs des articles et manuels portant sur la recherche qualitative (Huberman & Miles, 1991 ; Pourtois et al., s.d. ; Dezin & Lincoln, 1994 ; Brantlinger et al. 2005).

Nous avons donc choisi de proposer à nos participants, outre un questionnaire d'identification au départ, 2 outils nous donnant accès à d'autres types d'informations que l'observation et les entretiens. L'un abordait le sentiment d'efficacité (Dussault et al., 2001), l'autre la qualité de vie au travail (Notelaers & Van Veldhoven, 2002). Ces échelles étaient remplies une première fois avant la formation et proposées ensuite à 2 reprises, un mois et 6 mois environ après la formation. Pour les participants du quatrième groupe, dont la session de formation se terminait début février, les passations étaient relativement rapprochées, l'ensemble des données ayant été récoltées avant le début juillet. Cette utilisation répétée des 2 outils a provoqué une certaine lassitude des participants qui se manifeste par un pourcentage de réponse décroissant, passant de 94 pour les premiers questionnaires à 65 pour les deuxièmes et 48 pour les derniers. Il est à noter que les premiers questionnaires nous étaient remis en mains propres en début de formation, tandis que les suivants étaient pour la plupart renvoyés par la poste (une enveloppe timbrée à notre adresse ayant été donnée à cet effet).

Dans tout le processus de la recherche, les échelles sont probablement les outils dont les participants peuvent retirer le moins de bénéfices. L'observation et l'entretien ont été menés autant que possible avec flexibilité, en fonction du contexte précis du moment, en ce compris la réceptivité de la personne ; ils peuvent être considérés par certains comme des occasions de

réfléchir sur leurs pratiques, d'échanger à propos de situations où ils se sentent souvent seuls. Ils apportent ainsi, pour les participants motivés, une forme de bénéfice secondaire. Par contre l'échelle, par définition standardisée, si elle peut susciter une certaine curiosité et amener les participants à se poser un certain nombre de questions sur eux-mêmes ou sur leur environnement lors de la première passation, n'apporte plus d'information nouvelle ni de surprise par la suite. Elle est donc considérée comme pesante ; une personne nous a d'ailleurs déclaré qu'elle remplissait une troisième fois ces échelles uniquement pour nous faire plaisir.

Conclusion

Lorsqu'un chercheur conçoit un projet de recherche en vue de répondre à quelques questions qu'il considère comme pertinentes, il imagine une méthodologie qui lui permette de répondre à ces questions de la manière la plus valide et la plus fiable possible. Mais s'il travaille en sciences humaines, il risque de devoir réadapter ce projet initial parce que sa recherche se réalise non seulement à propos d'êtres humains mais aussi avec des êtres humains et qu'il appartient lui-même à cette catégorie.

Nous avons vu comment des règles éthiques élémentaires et un souci d'authenticité vis à vis des sujets qui ont participé à notre recherche nous ont éloigné d'un schéma de recherche uniforme et rigide, d'un travail qu'on pourrait qualifier d'objectif.

Denzin et Lincoln (1994), dans l'introduction de leur ouvrage « Handbook of qualitative research » font l'apologie du chercheur qualitatif en tant que « bricoleur ». Citant Nelson et al. (1992), ils évoquent une méthodologie dont les choix sont « pragmatiques, stratégiques et auto-réflexifs. Les choix de pratiques de recherche dépendent des questions qui sont posées et les questions dépendent de leur contexte, de ce qui est disponible dans ce contexte et de ce que le chercheur peut faire dans cette situation.» Nous retrouvons dans ces termes une description de notre propre expérience de recherche sur le terrain. Il en ressort un ensemble composé d'éléments quelque peu hétéroclites mais qui, tel un puzzle, parvient quand même à reconstituer une image de la réalité que nous avons rencontrée, c'est du moins ce que nous espérons.

Qu'en est-il cependant de la scientificité d'un tel travail ? Est-ce que l'éthique, le respect des limites des sujets sont compatibles avec la rigueur scientifique ? Pour Gohier (2004), si les critères d'ordre éthique sont inévitables dans toute recherche, ils ne sont pas inclus dans les critères de scientificité. Respecter les uns ne dispense pas de respecter les autres.

Nous référant à Brantlinger et al. (2005), nous évoquerons quelques mesures de crédibilité pour la recherche qualitative que nous avons tenté de prendre en compte et qui seront développées par ailleurs : la triangulation, déjà évoquée plus haut, des données, des théories et des méthodologies ; l'infirmation d'évidence ; la réflexivité du chercheur ; le contrôle des participants, notamment par la relecture des comptes-rendus d'entretien mais aussi par la validation des conclusions de la recherche ; le contrôle de la fidélité inter observateurs ; la description précise et détaillée du terrain.

Même si la recherche sur le terrain présente de nombreuses limites, elle dispose donc également de garde-fous. Malgré les difficultés qu'elle présente, elle nous apporte la richesse de son ancrage dans le milieu de vie réel des personnes, qu'elle essaie de mieux comprendre et tente par là d'augmenter la pertinence sociale du travail du chercheur.

Références

Adler, P. A. et Adler, P. (1994) : Observational techniques. In N. Denzin, & Y. Lincoln (dir.): Handbook of qualitative research (pp. 377-392). Thousand Oaks : Sage.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. § Richardson, V. (2005) : Qualitative studies in special education. *Exceptional Children, 71*, N° 2, 195-207.

Cauterman, M.M., Demailly, L., Suffys, S., Bliez-Sullerot, N. (1999) : *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF

Denzin, N., Lincoln, Y. (dir.) (1994) : *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks : Sage.

Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001) : L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII*, n° 1, p. 181-194

Fontana, A., Frey, J. (1994) : Interviewing. The art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (dir.) : Handbook of qualitative research (pp. 361-376). Thousand Oaks : Sage.

Gohier, C. (2004) : De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherche qualitative, 24*, 3-17

Huberman, A.M., Miles, M.B. (1991) : *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : De Boeck Université.

Notelaers, G. van Veldhoven M. (2002) *Interroger le "vécu du travail » : présentation d'un outil spécifique d'analyse de la charge psychosociale de travail.* Research paper. Nationaal Onderzoeksinstituut voor Arbeidsomstandigheden, Brussel.

Punch, M. (1994) : Politics and ethics in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln : Handbook of qualitative research (pp. 83-97). Thousand Oaks : Sage.

Santelli, B., Singer, G., DiVenere, N., Ginsberg, C. Powers, L. (1998) : Participatory Action Research : reflections on critical incidents in a PAR project. *JASH,, 23*, 3, 211-222.

Thietart, R. et coll. (1999): *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

Monique Deprez *est chercheure au service d'orthopédagogie clinique de l'Université de Mons en Belgique. Elle a été impliquée dans des projets de recherche-action en milieu scolaire, que ce soit dans le cadre des classes Teacch (Projet Caroline : implantation de classes adaptées aux besoins des élèves avec autisme) ou dans le cadre de sa thèse de doctorat, portant sur les processus de changement, à la suite d'une session de formation, chez des professionnels de l'éducation spécialisée. Elle participe actuellement à une recherche collaborative qui porte sur l'utilisation de bonnes pratiques, dans le domaine de la déficience intellectuelle principalement, par des professionnels et des parents. C'est un projet en collaboration avec la KUL (Université Catholique (néerlandophone) à Louvain).*

Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données

André Balleux, Professeur agrégé
Université de Sherbrooke

Résumé
Cet article rend compte d'une démarche de recherche visant à comprendre la transition des enseignants de formation professionnelle au Québec, de l'exercice de leur métier à celui de la profession enseignante. Mais loin d'en présenter les résultats, il met l'accent sur les aspects méthodologiques de la démarche, avec ses nombreuses questions et parfois ses errements, en montrant le lent cheminement de l'analyse d'une problématique sociale vers l'utilisation du récit phénoménologique comme première étape de l'analyse des données. Fidèlement collée (au sens propre du terme) aux transcriptions des entrevues, l'étape de la mise en récit phénoménologique aura d'abord permis aux membres de l'équipe de recherche de créer au seuil de l'analyse, ce nouvel espace commun, qui n'appartient pas encore totalement aux chercheurs et qui n'appartient déjà plus entièrement aux participants. Mais elle constitue surtout l'expérience fascinante de voir émerger l'univers des participants et de tenter d'en saisir globalement la complexité, donnant ainsi à cette démarche un ancrage solide avant l'étape de catégorisation.
Mots-clés
RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE, UNIVERS INTERPRÉTATIF, TRANSITION PROFESSIONNELLE ENTRE MÉTIER ET ENSEIGNEMENT, ENSEIGNANTS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

« Lorsque j'écris, je fais l'expérience d'une altérité.
Je suis autant scribe qui écoute qu'un écrivain qui crée »
Éric-Emmanuel Schmitt (2005, p. 253)

Introduction

Ce texte relate avant tout l'expérience d'un chercheur et d'une petite équipe de recherche dont l'objectif est de comprendre le vécu des enseignants de formation professionnelle au moment de leur transition entre le métier et l'enseignement. Au cours de cette démarche et sans qu'il ait été véritablement prémédité, le récit phénoménologique vient croiser la route à un moment particulièrement crucial de l'analyse. Le caractère narratif des entrevues semi-dirigées, bien adapté aux contextes transitionnels, mais aussi notre souhait de constituer des trajectoires individuelles exemplaires, ont milité en faveur d'une

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

tel choix. Dans les faits, le récit phénoménologique a contribué à proposer une première cohésion des éléments épars du discours tiré des entrevues et à créer une référence unique pour les chercheurs. Ainsi, au seuil de l'analyse, il aura permis aux membres de l'équipe de recherche de créer un espace commun de travail et de voir aboutir une première mise à plat des parcours biographiques.

Le contexte de l'étude

Deux éléments déclencheurs ont présidé pour nous à la mise en oeuvre de la recherche dont il est question plus loin. En premier lieu, c'est à l'intérieur de la formation universitaire en pédagogie dispensée aux enseignants débutants de la formation professionnelle, que nous avons été un témoin sensible mais impuissant de leur vécu difficile au moment de leur passage du métier vers la profession enseignante. En deuxième lieu, Tardif présentait en 2001 des résultats inquiétants sur l'abandon de plus 45 % des enseignants de formation professionnelle au cours des cinq premières années. Ce constat accablant permettait seulement de mettre en évidence le phénomène, non de le comprendre. Dès lors, il devenait important pour nous de pousser plus avant son étude en identifiant d'abord l'identité socioprofessionnelle de ces néo-enseignants (Balleux, 2006b), en faisant ensuite un portrait du parcours professionnel qui les amène à la transition et en décrivant les étapes de leur processus d'adaptation à l'enseignement. C'est la deuxième étape de ce programme de recherche dont il est question dans cet article.

Les cadres de départ : un métissage de posture et d'attitude

Les éléments théoriques présentés ici sont importants à prendre en compte dans la seule mesure où, à un moment ou à un autre de la réflexion, ils ont guidé le processus de construction du projet. Dans les faits, ces différents cadres ont eu un effet heuristique sur l'élaboration du projet, car d'avancée en avancée, ils auront permis d'en nommer les limites ou d'en formuler quelques repères. Tout d'abord, il est vite apparu qu'il s'agissait d'une recherche portant davantage sur une transition professionnelle (d'un emploi à un autre) que sur une insertion professionnelle en début de carrière. Ensuite, le croisement des résultats d'une recherche préliminaire (Balleux et Loignon, 2004) avec les écrits portant sur le développement psychosocial de l'adulte et les cycles de vie, ont permis de formuler l'hypothèse que cette transition prend son sens particulier dans un parcours de vie, mettant en jeu des éléments existentiels et professionnels puissants. De plus, il s'agit bien d'un passage entre une organisation et une autre, entre un monde du travail et un autre et les écrits sur la transition organisationnelle sont éclairants à ce propos. Enfin pour tout dire, cette aventure de transition ressemble étrangement à un processus migratoire

puisqu'il y a à la fois inscription dans le temps, changement d'espace et processus de transformation.

Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un cadre théorique rigide, mais plutôt d'un cadre déclencheur et composite, capable de préciser au fur et à mesure « un univers interprétatif » (Paillé et Mucchielli, 2003) pour une recherche qui avait un caractère très exploratoire. Ceux-ci précisent en effet qu' « on peut détenir une posture relativement bien structurée mais entretenir en contrepartie une attitude de complète ouverture face aux données de l'enquête » (p. 49). Cette nuance intéressante nous permettait de résoudre cette tension entre la préoccupation de ne pas réinventer la roue et le souci de voir malgré tout émerger des données originales. Voyons maintenant un peu plus en détail quelques éléments de ce cadre composite.

Les recherches sur l'insertion et la transition professionnelles présentent des familiarités certaines : entrée dans la vie active, intégration socioprofessionnelle, adaptation à la situation de travail en sont des caractéristiques communes (Lemieux, 1993). Mais alors que l'insertion professionnelle vise davantage la mise au travail, souvent de clientèles jeunes, à l'issue d'une formation ou non (Trottier, 1995), la transition professionnelle s'intéresse plus particulièrement aux mobilités sociales et professionnelles et aux clientèles adultes (Rose, 1984 ; Riverin-Simard, 1993). C'est donc vers cette dernière que nous nous tournons d'abord puisqu'il est davantage question pour ces néo-enseignants d'aborder une nouvelle réalité tout en quittant progressivement l'exercice du métier. Il s'agit donc bien d'une dynamique de passage, mais qui s'inscrit dans le cours déjà avancé d'une vie professionnelle.

Dans cette logique, la perspective du cycle de vie comme lecture du développement de l'adulte constitue un marqueur suffisamment fort pour apporter un éclairage original à cet objet d'étude. En effet, cette transition ne s'effectue pas au hasard, puisque la grande majorité de nos répondants se situe dans la tranche d'âge des 30-50 ans, à un moment d'accomplissement et de maîtrise des compétences. Cette période du milieu de la vie (Erikson, 1980; Houde, 1999) est aussi porteuse de changements, de crises et de remises en question. Elle incarne pour Levinson (1978) notamment quatre « tâches développementales » importantes pour le développement de l'adulte : modifier son rêve de vie, devenir mentor, reconsidérer son travail et évaluer sa relation amoureuse et son style de vie. Pour Erikson (1980), c'est une période intense où s'exprime le besoin de générativité, cette relative urgence « de laisser sa marque dans l'univers » (Houde, 1999, p. 71).

Et sous l'angle de la démarche, qu'en est-il de cette transition ? Pour Bridges (1995), la transition est un processus intérieur qui s'inscrit dans le

temps : deuil, traversée du désert et renouveau en constituent les trois phases importantes. Schlossberg (1984, 1995) cherche à intégrer dans un modèle de transition des variables caractérisant transition, individu et environnement. Son étude des stratégies activées par les individus vient rejoindre notre questionnement initial sur les moyens mis en œuvre par ces nouveaux enseignants face aux difficultés rencontrées au cours de leur transition. Roberge (2002) reprend à son compte les écrits de Bridges, mais son intérêt réside dans le fait qu'elle identifie la première étape du processus comme une étape d'aboutissement dans laquelle s'effectue une rupture avec le monde ancien. La deuxième étape, nommée essentielle errance, est caractérisée par le territoire à explorer et désigne « autant le voyage, le chemin que l'idée d'errer ça et là… » (p.76). Et enfin la troisième étape est marquée par un commencement, un renouveau d'où émerge progressivement une nouvelle forme.

Pour Delobbe et Vandenberghe (2000), toute entrée dans un nouvel environnement de travail peut être considérée comme l'archétype des transitions professionnelles. À la suite de travaux menés par d'autres depuis plus de 25 ans, Delobbe et Vandenberghe (2000) proposent en synthèse un modèle intégrateur à partir de 4 approches : 1) les étapes de l'expérience d'entrée ; 2) les stratégies mises en œuvre par les individus ; 3) les facteurs contextuels et enfin 4) les différences individuelles qui régulent le processus d'ensemble. De manière plus détaillée, ils proposent que les étapes de l'expérience d'entrée soient vues à partir de 3 étapes chronologiques : la socialisation anticipatoire, l'accommodation progressive aux situations vécues et enfin l'adaptation au nouveau contexte. Appuyée sur un imposant corpus de travaux, cette posture globale de recherche permet de questionner non seulement les dimensions individuelles à partir des trajectoires biographiques et des caractères spécifiques qui les conditionnent, de mettre en évidence les stratégies développées, mais encore d'identifier les facteurs contextuels qui pèsent lourdement sur ces dynamiques de transition.

Enfin, la migration peut être intéressante pour questionner notre objet d'étude et plus particulièrement la migration transitaire (Parant, 2001) qui présente trois types de comportement migratoire. Dans le premier, le migrant transitaire improvise son parcours au hasard des événements. Dans le deuxième, le migrant transitaire planifié est bien informé et réalise un projet de migration bien structuré. Pour le troisième, le migrant de transit détourné utilise temporairement un pays comme une zone de passage et se fait dévier vers une autre destination. Cette notion de parcours transitaire fractionné (du moins dans ses deux premières propositions) peut correspondre au type de parcours effectué par les enseignants de formation professionnelle au Québec dans les

conditions que nous avons évoquées plus haut. La migration par étapes (Zabin et Hugues, 1995) peut aussi illustrer cette réalité de franchir des paliers successifs avant d'atteindre son point d'arrivée. Cette cohabitation de statuts, de rôles, de logiques et de pensées différents pendant plusieurs années rend ce passage si problématique et illustre bien ce mélange des « états » dont parlait Green (1999) dans la dynamique migratoire.

Dans un souci d'intégration des éléments épars tirés de quelques mouvements de passage, nous avons proposé (Balleux, 2006a) un cadre d'analyse provisoire qui fusionnait transition et migration. Nous y avons privilégié la dimension temporelle rythmée en trois temps forts, l'Avant, le Pendant et l'Après, arbitraires mais commodes pour l'étude de tout processus. Nous avons suggéré qu'au moment où s'opère cette transition, l'aboutissement d'un segment de vie professionnelle antérieure, l'arrêt dans un entre-deux identitaire et culturel et la résolution des tensions vécues au cours du processus sont pour la personne trois moments où se jouent des dynamiques puissantes de perte, de choc identitaire et de reconstruction en nouveau contexte.

Quelques éléments problématiques de cette transition

Cette transition est un événement majeur dans la vie de ces futurs enseignants puisqu'elle constitue le plus souvent un changement de cap important. Ce mouvement de passage s'inscrit donc à la fois dans une dynamique personnelle individuelle, mais aussi dans un contexte particulier qui joue un rôle prépondérant dans les conditions qu'il impose à cette transition.

En effet, on peut identifier des éléments structurels ou contextuels qui jouent un rôle plutôt défavorable. Le recrutement précipité sans formation préalable à l'enseignement, la précarité des statuts pendant de longues années, souvent le chevauchement entre l'exercice du métier et l'enseignement ainsi que les conditions d'embauche et d'insertion rendent le chemin vers la pleine jouissance de la profession long et difficile (Caron et St-Aubin, 1997). L'expression de « survie » (Perrenoud, 1996; Holborn et al., 1986) illustre bien le quotidien des premiers temps en enseignement. Bien que bénéfique, l'obligation à une formation en pédagogie constitue pour bon nombre un obstacle de taille qui s'ajoute aux précédents. Une conception de l'apprentissage et de la formation modelée par les situations de production marque les interventions en enseignement (Marchessault, 2004; MEQ, 1994) et les arrimages entre la réalité de l'exercice du métier et sa symbolisation dans l'enseignement restent laborieux. D'un point de vue individuel, l'imaginaire et l'univers de référence sont colorés par la culture du métier qui est à son tour balayée par une culture de l'enseignement dont ils doivent tout à coup défendre les valeurs (MEQ, 2001). Une identité et une appartenance composites, liées au

lieu de travail comme travailleurs, au lieu d'enseignement comme enseignants et au lieu de formation comme étudiants, induisent des logiques qui ne sont pas nécessairement convergentes et qui très souvent ne favorisent pas une intégration harmonieuse (Balleux, 2006a).

L'objectif général de cette recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre le processus de transition professionnelle des enseignants de formation professionnelle à l'intérieur de son contexte organisationnel particulier. Il s'agit donc de prendre en compte les démarches individuelles autant que de bien saisir les modalités de début de carrière imposées par les institutions. Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

1- Préciser les trajectoires biographiques et professionnelles qui ont amené les individus à cette transition vers l'enseignement ;
2- Dégager les étapes vécues au cours de cette transition ;
3- Décrire les stratégies mises en œuvre pour mener à bien la transition ;
4- Déterminer les facteurs contextuels les plus importants qui conditionnent cette transition.

La méthodologie

L'équation intellectuelle des chercheurs

Paillé et Muchielli (2003) définissent l'équation intellectuelle comme « l'univers interprétatif du chercheur » (p. 41). Nous avons abordé plus haut les différents apports théoriques qui ont marqué notre objet d'étude à ses débuts, mais ils ne sont pas les seuls à avoir pesé sur le cours de la recherche. En effet, nos référents expérientiels et existentiels ont été aussi déterminants puisque nous avons vécu nous-même cette transition du métier à l'enseignement et que, d'autre part, nous avons été marqué par l'expérience de la migration, deux mouvements de passage dont les effets se font encore sentir aujourd'hui et notamment en termes d'identité composite. Par ailleurs, une formation en andragogie imprégnée des écrits sur la construction identitaire à l'âge adulte, sur les cycles de vie et les histoires de vie ont laissé une empreinte profonde qui s'apparente aujourd'hui à ce que Laura Formenti (2000) appelle justement une sorte de « vocation autobiographique » (p. 103) et qui n'est pas étrangère à l'angle d'attaque de cette recherche. Pour les deux auxiliaires de recherche, leur formation en orientation scolaire et professionnelle ainsi que leur recherche portant l'une, sur l'abandon des enseignants en formation professionnelle et l'autre, sur le retour à la vie « civile » pour les sportifs professionnels ont orienté certainement leurs perspectives d'analyse.

La démarche méthodologique

À l'heure où nous disposions de quelques données générales sur un premier portrait de ces néo-enseignants et sur leur situation problématique de transition, il était devenu important d'en apprendre davantage et d'étudier cette réalité en profondeur. C'est pourquoi, depuis 2004, nous avons mis en place une série d'entrevues auprès de neuf enseignantes et enseignants ayant débuté leur fonction dans un centre de formation professionnelle depuis moins de six mois, répartis dans plusieurs centres de formation et appartenant à des métiers différents, la composition du groupe de répondants correspondant à la moyenne des débutants (1/3 d'enseignantes pour 2/3 d'enseignants). Trois phases d'entrevues ont été réalisées à ce jour, la première portant sur le passé professionnel, la deuxième sur l'entrée en fonction et la troisième ponctuée dans le temps (tous les huit mois environ) prélevant des « échantillons d'expérience » (Larson et Csikzentmihalyi, 1983 *in* Fabre, 2004, p. 16) au cours des trois premières années en enseignement. Du point de vue méthodologique, la première étape marquante après la cueillette de données des deux premières entrevues, aura certainement été la mise en forme de récits phénoménologiques (Paillé et Muchielli, 2003).

Le choix du récit phénoménologique

Jamais au départ de cette recherche, il n'avait été question de mise en récit phénoménologique comme première étape d'analyse. Le projet initial prévoyait un récit de pratique pour la troisième phase de cueillette de données, mais la confrontation au contexte des nouveaux enseignants, la difficile faisabilité de cette proposition et plusieurs mois de réflexions ont infléchi petit à petit le cours de la méthodologie. Plusieurs éléments ont présidé à ce glissement vers le récit phénoménologique.

L'importance du biographique

En éducation des adultes depuis une quarantaine d'années, l'histoire de vie s'est déployée dans toutes sortes de pratiques au fur et à mesure que celles-ci émergeaient autant en recherche qu'en formation. La place de l'élément biographique dans la construction de soi n'est plus à démontrer (Josso, 2000; Delory-Momberger, 2003), parce que l'expérience est creuset de tout projet de vie et qu'au cœur de tout projet de formation, elle est intimement intégrée au processus d'apprentissage de l'adulte (Knowles, 1990). Les histoires de vie, ces « écritures du moi » que Pineau et Le Grand (2002) définissent comme « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (p.3) existent selon eux dans l'histoire humaine bien avant que le terme soit déposé.

La notion de récit : il y a récit et récit…

Récits de vie (Bertaux, 1997), récits de pratique (Desgagné, 2005, Desgagné et al., 2001, Van der Maren, 1996), autobiographies sont des propositions communes aujourd'hui en éducation aussi bien à des fins de recherche qu'à des fins de formation professionnalisante. Ces méthodes donnent la parole aux acteurs et constituent ainsi pour eux-mêmes ou pour autrui des occasions uniques d'accéder à leurs dynamiques individuelles, à leurs aspirations, à leurs prises de conscience et à leurs évolutions. Pour bien faire la part des choses, il y a lieu de distinguer, comme l'a rappelé simplement Bertaux (1997) qu'il y a l'histoire vécue et le récit qu'on peut en faire, que dire l'action reste un acte difficile et qu'il faut de plus rester prudent face à cette forme narrative qui n'est dans le fond qu' « une expérience passée au filtre » (Bertaux,1997, p. 34). De plus, tout récit s'inscrit nécessairement dans une lecture, que ce soit par l'auteur lui-même ou par autrui, chercheur ou formateur. C'est la part relative de chacun d'eux dans l'interprétation du sens qui détermine trois modèles: dans le modèle biographique, c'est le chercheur qui mène l'analyse et l'acteur en est évacué. Dans le modèle autobiographique, c'est l'acteur qui est maître d'œuvre de son analyse et il le fait à son usage. Dans le modèle dialogique, le travail d'analyse se fait conjointement autant par les chercheurs que par les acteurs (Pineau et Legrand, 2002).

Pour Muchielli (1996), le récit de vie est une « méthode » et ce positionnement méthodologique est éclairant pour nous puisque le récit de vie est « une méthode de recueil et de traitement de récits obtenus auprès de personnes rapportant leur vécu au quotidien passé ou présent. L'entretien se fait à partir d'une trame orientant les récits obtenus sur des thèmes : les conflits, les changements survenus, les relations sociales, les conditions matérielles de vie… » (p. 199). Dans cette définition, la méthode concerne autant les participants que les chercheurs, le recueil et le traitement des données, mais sans que soient vraiment précisés la portée, le sens et la démarche des uns et des autres. Cette définition reste néanmoins une proposition intégrative autant de la démarche de cueillette que du processus d'analyse. De plus, cette définition laisse bien sous-entendre qu'il ne s'agit pas de demander aux participants un récit qui se déroulerait comme un long fleuve tranquille, mais de questionner à partir d'une grille d'entrevue dans une perspective particulière.

Desgagné, Gervais et Larouche (2001) vont plus loin en proposant l'histoire de vie, le récit de pratique et le cas de pratique comme jalons délimitant leur cadre conceptuel dans le cas d'une recherche auprès d'enseignants en formation et son potentiel de développement professionnel

dans le cas de praticiens en éducation. Ils ont mis très justement en continuum que l'histoire de vie nous donne accès à une succession en continu de faits et d'événements, que le récit de vie présente des fragments d'expérience vécue, déjà revue et corrigée, que le récit de pratique est une reconstruction de segments de pratique professionnelle et que le cas de pratique peut être vu tantôt comme l'histoire personnelle d'une pratique professionnelle (Cole et Knowles, 1993) ou comme l'histoire d'une résolution d'un cas de situation professionnelle problématique (Sykes et Bird, 1992). Dans cette chaîne notionnelle qui part de l'histoire de vie et aboutit au cas de pratique, on reconnaît bien là leur posture particulière de chercheurs-formateurs intéressés à l'utilisation des données de la pratique des acteurs dans un processus de formation. Cette distinction est pour nous intéressante puisqu'elle ne met pas seulement l'accent sur la posture des participants à la recherche mais encore sur la perspective dans laquelle est analysé l'objet de recherche. À cet égard, ces croisements de niveaux permettent de clarifier notre propre angle d'attaque : pour nous, il ne s'agit pas de comprendre une pratique professionnelle comme telle, ni de reconstruire une histoire de vie comme dans le cas de Mémoires par exemple. Au contraire, nous cherchons à identifier dans le parcours professionnel de ces enseignants, les faits ou événements marquants dans l'infléchissement de leur trajectoire professionnelle et décisifs dans le choix d'opérer un changement et, si possible, à les inscrire en continuité.

D'où la question qui vient naturellement : qu'est-ce qui fait un événement ? En cherchant à savoir si l'histoire d'une vie est faite d'événements, Legrand (2000) veut se dégager du sens commun de l'événement en cherchant à en restreindre la portée : si l'événement est « ce qui arrive », il faut que ce soit quelque chose « qui tranche, qui marque une discontinuité et qui reste mémorable » (p.89). Il propose aussi deux autres catégories biographiques que sont la catastrophe et l'impasse, la première, irruption soudaine qui apparaît comme un désastre et la deuxième qui décrit une voie sans issue. En tout état de cause, ce sont des faits qui prennent une valeur dans une vie et qui s'y inscrivent avec une intensité et des niveaux différents.

À ce propos, Bertaux (1997) suggère que dans un récit les événements et les situations racontés qui constituent une histoire de vie finissent pas se fédérer le long d'une « ligne de vie » (p.33) que d'autres appelleront « trajectoire » (Gaulejac, 1999; Mukamurera, 1998), des sortes de trajets non linéaires, mais réorientés constamment au fil du temps. De plus, comme nous l'avons constaté dans cette recherche, les entrevues font constamment des sauts dans le temps, rendant parfois ces lignes de vie difficiles à établir (ou à rétablir). Il faut donc y apporter un travail d'analyse dont l'essentiel consiste à recréer du sens en cherchant à retrouver la structure diachronique (Bertaux,

1997). Celle-ci permet de faire apparaître l'enchaînement de ces faits et situations variées marquants pour la personne et plus ou moins reliés entre eux lors de l'entrevue, comme par exemple pour l'un, le peu de goût pour les études secondaires qui le conduit après plusieurs ratés à l'apprentissage d'un métier en formation professionnelle. Mais il y a aussi une structure chronologique qui marque les repères essentiels du temps comme l'âge, la fin des études ou la date du premier travail (Bertaux, 1997). Ce sont précisément entre ces deux dimensions que nous cherchons à faire émerger ces lignes de vie professionnelle dans un effort de rendre ces parcours exemplatifs d'une tranche de vie, d'un contexte, d'une époque.

Dans une démarche classique de recherche et de formation, à l'instar de Demazière et Dubar (1997), Desgagné (2005) pose que le processus de recherche emprunte à deux postures. La première, restitutive, consiste à accompagner les participants dans « la reconstruction narrative de leur expérience de pratique » (p.33) et la deuxième plus analytique pour examiner « le potentiel interprétatif contenu dans les récits » (p. 42). Dans sa typologie, il propose le récit d'exploration, autour d'une impasse à dénouer dont l'issue est à découvrir, un récit d'accomplissement tournant autour d'un appel à s'engager, un récit d'initiation racontant une épreuve à traverser, l'occasion d'un apprentissage ou d'une transformation, un récit d'affirmation autour d'un incident à gérer et un récit d'adaptation autour d'une perte des repères, occasion de manifester ouverture et ajustement. Nous voyons qu'avec nos objectifs de recherche, nous nous situons à l'étroit dans cette typologie qui emprunte davantage à une philosophie de l'action et d'une construction professionnelle qu'à une émergence de nouvelles connaissances sur un objet donné.

Inspirée pourtant de ce fonds culturel du récit, tout autre a été notre manière de procéder dans cette recherche puisqu'à proprement parler, il n'a pas été demandé aux participants de raconter leur vie professionnelle. Pourtant, il était bien question d'évoquer avec eux une tranche de leur vie et particulièrement celle qui concerne la période précédant ou entourant leur entrée en enseignement. Pour nous, il s'agissait donc de bâtir une histoire dont le fil avait été orienté par des questions et c'est le récit phénoménologique qui allait nous permettre d'accomplir cette étape.

La notion de récit phénoménologique

Selon Paillé et Mucchielli (2003), le récit phénoménologique cherche à reproduire « la ligne le long de laquelle se construit le sens vécu et s'articule le cas. Il est en soi un résultat de recherche dans la mesure où il donne à voir dans son intégrité une portion d'expérience » (p. 75). Cette proposition de démarche

était particulièrement invitante à un moment où, une fois les entrevues terminées, il fallait procéder à leur analyse et elle convenait particulièrement bien à nos intentions puisqu'il était question de tenter de reconstruire des parcours professionnels qui avaient mené de l'exercice du métier vers l'enseignement. L'analyse est phénoménologique dans la mesure où elle cherche à « rejoindre l'existentiel, c'est-à-dire ce qui est fondamentalement humain dans la construction des phénomènes de conscience » (Van der Maren, 2003 p. 409), mais elle est aussi phénoménologique au sens étymologique de ce qui devient visible dans la lumière, de ce qui apparaît progressivement aux yeux du chercheur.

Présenté comme un récit qui rassemble « les éléments les plus phénoménologiquement probants de l'entretien » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 75), le récit phénoménologique doit permettre de faire l'expérience intime de la perspective de l'acteur. Ce qui est particulièrement tentant dans cette aventure, c'est qu'en respectant l'esprit de l'entrevue, les éléments saisis tout au long de la trame de l'entrevue ou saisis au détour des redites ou des chemins de traverse que peuvent prendre les entrevues, les chercheurs peuvent investir un domaine, une expérience, un contexte particulièrement individuel en lui donnant un ordre qui ne suit pas l'entrevue, mais s'inscrit dans une nouvelle logique.

Quoiqu'il en soit, ce récit phénoménologique met en évidence plusieurs réalités, celle du contexte dans lequel ont évolué les personnes dans leur vie professionnelle, qu'il soit d'une société, d'une institution, d'une entreprise, d'une famille ou même d'une amitié, celle de leur processus transitionnel, qui parle autant des choix qui ont été faits, des démarches entreprises pour rendre concret le projet de transition, des appuis obtenus, des moyens mis en œuvre et enfin, celle proprement du récit par ce qui est dit ou tu.

De l'entrevue au récit phénoménologique

Les grilles d'entrevue

Les trois types d'entrevues semi-dirigées s'appuyent essentiellement sur les ordres de questionnement suivants. Pour la première entrevue portant sur le passé professionnel, il est demandé de décrire le parcours scolaire et professionnel, d'identifier l'élément déclencheur qui amorce le mouvement de transition vers l'enseignement, de dégager les représentations et les attentes face à la profession enseignante et enfin de présenter les moyens mis en œuvre pour réaliser la transition. Pour la deuxième entrevue touchant l'entrée en fonction, les questions portent sur l'adéquation des attentes avec la situation réelle, sur les défis de cette phase d'accomodation que sont la maîtrise

suffisante des tâches, le développement des comportements attendus dans le cadre du nouveau rôle, l'insertion sociale et l'intégration des valeurs culturelles propres à l'enseignement. Le troisième type d'entrevue porte sur la transition au quotidien en abordant la vision du rôle d'enseignant, la maîtrise des tâches, les relations avec les collègues, la conciliation travail-famille et quelques indicateurs de l'adaptation au travail. Dans la suite, au cours de deux autres entrevues (à intervalle de 8 mois), les questions reprennent essentiellement les mêmes catégories que lors de l'entrevue précédente pour en saisir l'évolution au fil du temps. On comprend que ces différents ordres de questionnement trouvent leur origine dans les cadres dont nous avons parlé plus haut et particulièrement dans celui de la transition organisationnelle présenté par Delobbe et Vandenberghe (2000).

La construction du récit phénoménologique

Une fois les deux premières entrevues terminées et leurs transcriptions effectuées, nous étions comme tous les chercheurs, amenés à pied d'œuvre. En tournant pour la première fois les pages de ces entrevues, nous étions avides d'en savoir davantage, mais aussi largement au pied du mur. Car comment appréhender ces données qui couvraient pour les deux entrevues un ensemble de plus de 50 pages en moyenne par personne ?

Quelques balises méthodologiques

Le récit phénoménologique tel que l'ont proposé Paillé et Mucchielli (2003) obéit à quelques recommandations méthodologiques de leur part : en donnant la parole aux acteurs, il importe de chercher à rendre compte le plus fidèlement possible de leur expression, dans le style d'une présentation orale, en créant un texte aussi fluide et aussi descriptif que possible (Paillé et Mucchielli, 2003). Mais au-delà de ces recommandations stylistiques, comment procéder ? Comment mettre en œuvre ce passage de la parole retranscrite de l'acteur à la parole de l'auteur ? Ricoeur (1983) nous suggère qu' « une histoire doit être plus qu'une énumération d'événements dans un ordre sériel, elle doit les organiser dans une totalité intelligible et la mise en intrigue est l'opération qui tire d'une simple succession une configuration » (p.102). Cette mise en intrigue nous invite résolument à une certaine organisation, sinon davantage, à une réorganisation certaine des éléments tirés des entrevues, en fin de compte à articuler les éléments du temps pour s'y retrouver. Elle nous pousse aussi davantage à la mise en lumière de la complexité émergente qu'à sa simplification. Ceci nous met ainsi en tension entre le respect de la parole de l'acteur et de son authenticité, (ce qui nous est livré dans l'entrevue, avec ses pleins et ses vides) et ce que nous y cherchons à reconstruire et qui s'écarte de la logique du discours initial. Cette réelle prise de possession, organisatrice et

contrôlante, cherche son chemin entre deux extrêmes à l'intérieur desquels sans doute, les événements tirés du passé deviendront une histoire.

Mais au-delà de ces propositions, voyons les repères plus concrets que nous nous sommes donnés. Globalement, la première commande consiste pour nous à réduire l'ampleur d'une transcription d'entrevues d'environ 40 pages à 4 à 5 pages. Ensuite, puisqu'il s'agit de rendre visibles des parcours professionnels, il importe de repérer leur structure diachronique, en juxtaposant si possible les repères chronologiques et en cherchant à créer cette continuité propre au récit. Comme l'entrevue comporte une allure ouverte qui se permet de nombreux écarts et détours de langage, il nous semble nécessaire d'éclaircir le discours, d'élaguer ce qui est touffu en se centrant aux propos essentiels et comme « le matériel de base comporte non seulement de l'information, mais aussi du bruit, il faut séparer l'information du bruit… » (Van der Maren, 2003, p. 400). Plus finement, on pourrait dire qu'il s'agit tout autant de prendre en compte ce qui est visible et marqué comme important par les personnes interviewées, mais aussi de faire une lecture des éléments absents, soit pour aller les chercher ailleurs dans l'entrevue, soit pour formuler des hypothèses de leur absence.

Les étapes de réalisation

Une fois que les deux premières entrevues portant sur le passé professionnel et sur l'entrée en fonction ont été réalisées, celles-ci ont été retranscrites. Ensuite, dans un premier temps, autour d'une seule entrevue, les trois membres de l'équipe de recherche ont écrit chacun leur propre récit phénoménologique en tenant compte des consignes énoncées plus haut. Dans un travail de comparaison et de validation, la relative fidélité des trois récits est apparue rapidement, mais montrant aussi des différences stylistiques. Dans un deuxième temps, il a été décidé de partager le travail entre le chercheur principal qui rédigerait tous les récits et qu'en même temps, les deux assistantes de recherche réaliseraient les récits des entrevues qu'elles avaient menées chacune séparément. Chaque double récit a été ensuite comparé, permettant l'intégration d'éléments pertinents qui respectaient la clarté des propos, la fidélité à l'entrevue d'origine et la pertinence du sens proposé. Enfin, tous les récits ont été soumis aux participants qui en ont validé ou modifié les propos.

L'importance de l'exercice pour cette recherche

Cette expérience de récit phénoménologique aura constitué pour les membres de l'équipe de recherche une première étape marquante dans le processus d'analyse. Tout d'abord, elle aura permis de voir émerger chaque trajectoire individuelle, mais aussi transversalement, elle aura donné l'occasion de voir

s'étaler chronologiquement les huit parcours et de voir ainsi se constituer un corpus unifié autour d'un récit. Il n'est pas certain en effet qu'à partir de la dissection en catégorisations multiples, nous aurions perçu aussi finement la logique des parcours personnels et les ressemblances ou les différences des parcours d'ensemble. Mais cette traduction en récit aura aussi comporté son lot d'hésitations et de questionnements.

Le récit comme exercice périlleux d'écriture

Plusieurs difficultés ont marqué cette étape importante d'écriture. Il y a d'abord, les difficultés liées à l'entrevue elle-même, car le caractère discursif et il faut bien le dire parfois, le caractère itératif des entrevues ont entraîné les participants dans des zones qui les éloignaient considérablement de la question posée et de l'objet de recherche. Le temps présent, par exemple, a agi un peu comme écran sur lequel sont venues se projeter toutes les problématiques du passé, non seulement parce qu'il y avait constamment relecture du passé à la lumière de l'expérience quotidienne, mais aussi parce que le présent en enseignement était vécu comme plus important et comportant plus d'enjeux à leurs yeux que le passé dans le métier. Il y a ensuite les difficultés liées à l'écriture du récit lui-même et notamment dans le passage du langage vernaculaire au langage universel qui s'apparente un peu à un travail de traduction et qui, s'il permet une meilleure compréhension pour tous, perd aussi de sa force existentielle et contextuelle. Il y avait enfin la fidélité aux propos des participants, coincée entre leur pensée discursive et une mise à plat linéaire exigée par le récit.

Le récit comme prise de possession par les chercheurs

Ce travail d'appropriation par les chercheurs, surtout pour ceux qui comme moi, n'ont pas mené les entrevues, ne peut se faire que par la saisie, longue et patiente, des échanges dialogiques entre les questions et les réponses. Cette première compréhension d'une dialectique, au sens d'une « discussion par voie de dialogue » (Rey, 2000, p. 1072) passe nécessairement par un puissant travail d'analyse, puisqu'il s'agit bien au premier abord de déconstruction, de déliement des éléments d'un Tout. Mais il y a aussi en même temps un autre travail qui s'y superpose, un travail de synthèse qui cherche à replacer les éléments épars de cet échange dans un nouveau Tout cohérent. Il en résulte une crispation qui met en évidence ce paradoxe d'une démarche en profondeur, en intensité sur des données d'entrevue et d'un souci de rester en surface puisqu'il y a une volonté d'établir un fil conducteur entre les éléments de l'entrevue. Bien sûr, cet exercice va plus loin qu'un simple travail de lecture, de filtration, de condensation, de choix et de positionnement des extraits d'entrevue, car au

terme de cette épreuve, il en résulte un contenu original qui n'appartient plus entièrement aux participants, ni dans leurs mots et ni dans leur expression.

Le récit comme mise en résonance de nos propres parcours

Outre cet incessant va-et-vient entre analyse et synthèse, un autre aspect a été frappant au cours de cette rédaction des récits. Au fur et à mesure de la consolidation de chaque récit, les parcours en émergence ont ravivé des segments de notre propre histoire de vie. À ce propos, Delory-Momberger (2003) propose très justement qu'au travers de ce glissement du récit de l'un vers le récit de l'autre, on assiste à une confrontation de deux autobiographies, une sorte d' « hétérobiographie » où la forme d'écriture, les émotions, les opinions, les réactions qui nous traversent à la lecture du texte de l'autre sont bien les nôtres. Elle va plus loin en disant que ce travail de transcription et de reconstruction du monde de l'autre ne peut se faire qu'en « le rapportant à mes propres construits biographiques et en le faisant entrer, en le *com-prenant*[1], dans des rapports de résonance et d'intelligibilité avec ma propre expérience biographique (p. 33) ». Dans cette perspective, en prenant possession de l'histoire de l'autre et en donnant inévitablement un sens nouveau, cette tension causée par le souci de ne pas occulter le sens originel par le mien qui vient se superposer, a exigé de reposer sans cesse la question : quel est le sens pour la personne elle-même ? Que dirait-elle face à cette expression ?

Le récit comme émergence des parcours individuels

Bien sûr, c'était le projet initial que celui de tenter de reconstituer ces parcours d'enseignants entre métier et enseignement. Il nous a été donné bien plus tôt que prévu de les voir apparaître dans un langage personnel que n'auraient pas induit une autre forme de transmission des résultats. Avec cette première porte ouverte sur le phénomène, il se dégage insensiblement des dynamiques individuelles, des atmosphères, des contextes particuliers, des caractères ainsi recréés : l'un confronté à un choix, n'entamera aucune démarche sans avoir poussé très loin la réflexion et quoiqu'il arrive après, assumera son choix. Tel autre, plus opportuniste, réagira au fil des événements, mais surtout des rencontres qui semblent compter beaucoup pour lui et utilisera les opportunités pour construire son parcours. D'autres encore ont délibérément organisé ce passage vers l'enseignement, en planifiant, en provoquant des rencontres, en recueillant de l'information.

Le récit comme référence et outil de travail

Rempart dans la création de sens face à la parcellisation des catégories, le récit devient par la suite notre document de référence, validé par les participants. Après avoir permis une première lecture transversale d'un récit, il dégage aussi des continuités entre les récits eux-mêmes. À l'aube de l'analyse catégorielle,

des hypothèses et des questions se formulent puisque déjà à ce stade-là de la recherche, une lecture transversale est possible. Comme par exemple, quel est le poids des dynamiques individuelles face aux événements de la transition ou encore, quelle est la part des désillusions dans la démotivation des personnes en transition ? On peut penser aussi que l'élément déclencheur, même s'il s'en remet au hasard, vient en résonance des éléments antérieurs de la vie scolaire ou professionnelle de l'individu. Ces quelques exemples montrent combien le récit en cours d'écriture devient un chantier important dans la découverte des tendances lourdes des processus de transition rencontrés au cours de cette recherche.

Un exemple de récit phénoménologique : le rapprochement de trois lectures

Nous présentons maintenant un extrait d'une entrevue, suivi d'un extrait du récit réalisé par les trois membres de l'équipe, du questionnement et de la recherche de sens qui en ont suivi et enfin, du récit intégré à partir de l'étape de validation des trois chercheurs et de la période de réflexion qu'elle a générée. L'extrait que nous avons choisi de soumettre ici aborde ce moment particulièrement déterminant et délicat du parcours professionnel où, pour la première fois dans l'esprit de cette personne, il est question d'entrouvrir la porte vers l'enseignement.

> **Intervieweuse**
>
> Qu'est-ce qui fait que vous ne vous voyiez pas prof.?
>
> **Sujet G1**
>
> Hey!
>
> **Intervieweuse**
>
> Vous avez dit : « Je ne me voyais pas faire ça. »
>
> **Sujet G1**
>
> Bien, ça… Ce n'est pas que je ne me voyais pas. Je n'avais jamais, comment dire, je n'avais jamais pensé de devenir prof. là un jour. Moi j'étais technicien. Puis ça ne m'était jamais venu à l'idée de dire : « Bien prof, ça m'intéresserait là. » Mais si quelqu'un me l'aurait proposé avant, même si je n'aurais pas eu le poste, peut-être que là j'aurais dit oui. Mais s'il y a une opportunité, quelque chose. Mais pas avant ça, ça ne me venait pas à l'esprit de ça. Mais là, de la manière que c'est arrivé. C'est que là j'ai entendu que j'étais dans les personnes qui étaient… Puis par pur hasard, j'avais un appel de service ici à la commission scolaire, à l'école puis au bureau de la maintenance. C'est juste à côté. Puis Albert était dans le couloir, puis on s'est

> croisé. Puis il dit : « Attends un petit peu, il faut que je te parle. » C'était au mois d'avril 2004. Fait que là, on a parlé cinq minutes. Il me dit : « Pense à ça! » Puis c'est à partir de là que je me suis mis à penser. Fait que je n'ai pas fait sur un coup de tête.

Récit n° 1

> Mon changement de carrière pour l'enseignement a été une opportunité, un hasard… ce n'est pas quelque chose que j'avais envisagé un jour, ça ne m'était jamais venu à l'idée de dire : « Bien prof, ça m'intéresserait. J'ai eu à faire un appel de service au centre et j'ai été approché par un enseignant en électricité. Ils cherchaient un enseignant pour remplacer quelqu'un qui partait à la retraite…

Récit n° 2

> Pour ce qui est de l'enseignement, je n'avais jamais envisagé ça. C'est un adon[2], un hasard… ». C'était au mois d'avril, j'avais eu à réparer des équipements à l'école et j'ai croisé le responsable du département d'électricité qui m'a informé qu'un enseignant prenait sa retraite. Il cherchait un prof qui était dans le domaine…

Récit n° 3

> Je n'avais jamais pensé à devenir enseignant, l'idée d'être prof était absente, elle m'était étrangère. Et puis, il y a eu une opportunité, un pur hasard, à la commission scolaire pour laquelle j'avais un appel de service, j'ai rencontré dans le couloir un prof du département qui m'a informé qu'un collègue prenait sa retraite et qu'ils cherchaient quelqu'un du domaine…

La recherche de sens autour du hasard

Une fois les trois récits mis en présence l'un de l'autre, le questionnement à propos du hasard s'est fait jour malgré le beau consensus manifesté autour de cet extrait par les membres de l'équipe. En effet, ceux-ci ont à peu de chose près retenu les mêmes expressions pour réaliser leur propre récit. D'abord, « Le changement (…) a été une opportunité, un hasard », ensuite « C'est un adon, un hasard », et enfin « Il y a eu opportunité, un pur hasard », ce qui est fidèle au texte de l'entrevue puisque le passage vers le récit s'est fait suivant notre consigne de travail selon un mode copié-collé du texte original. Mais d'emblée, laisser au hasard le soin de déterminer cet instant déclencheur de la transition créait un malaise et laissait un doute pour nous. Accepter ainsi l'idée de hasard, c'était donner toute la place au sens commun pour expliquer cet événement

aussi marquant. Il était impensable pour nous de voir une personne mettre tant d'énergie pour s'adapter à une nouvelle réalité de travail dans un contexte difficile s'en remettre au hasard pour décider de la mise en route de ce mouvement de passage. Nous étions donc dans une impasse…

Par ailleurs, trois des personnes interrogées ont invoqué le hasard ou un synonyme pour expliquer l'élément déclencheur de leur transition et ce qui est étonnant, c'est qu'elles donnaient l'impression d'avoir martelé le terme. Dans le cas qui nous occupe, le participant a mentionné une fois « adon », trois fois « hasard » et une fois « un pur hasard », mais par cinq fois, a utilisé le mot « opportunité » et il est vrai qu'en relisant jusque-là le récit de sa vie professionnelle antérieure à l'entrée en enseignement, sa dynamique personnelle avait semblé utiliser depuis sa jeunesse cette capacité à réagir devant ce qui se présente, qu'il s'agisse de changer d'études, d'écoles ou de travail. Un autre point d'achoppement résidait dans le fait que cette personne mentionnait cette incapacité à « se voir comme enseignant », une sorte de cécité à envisager une autre voie professionnelle ou au contraire un aveuglement par quelque chose de trop brillant qui l'empêchait de se projeter dans l'avenir comme enseignant. Cette posture qui plaçait l'idée d'enseignement comme étrangère à son univers venait ainsi renforcer la notion de hasard comme si l'élément déclencheur ne lui appartenait pas, comme s'il était le jouet du hasard.

Or, le hasard « ce qui se présente », « ce qui arrive » comme nous le rappelait Legrand (2000) doit nécessairement trancher, marquer pour avoir valeur d'événement. Autrement dit, il y a des événements qui traversent nos vies sans prendre nécessairement du sens et il y a des événements significatifs parce qu'ils s'inscrivent en clair dans le parcours. Au fil de cette réflexion, il apparaissait dès lors de plus en plus évident que ce qui avait constitué l'événement significatif pour cette personne n'était pas le hasard, mais bien la rencontre avec des personnes, et dans son cas les rencontres, fussent-elles de hasard. Ainsi, ce hasard avait été nécessaire (Vézina, 2001) pour créer l'événement, mais il n'était pas suffisant pour lui donner du sens. Il nous fallait donc renommer cette transcription du texte initial en « rencontre de hasard ». Et la suite du récit nous révèle d'ailleurs que c'est à partir de cette rencontre et de ce qui s'était dit que l'idée d'enseignement avait fait son chemin jusqu'à l'amener à poser des gestes concrets pour rendre cette idée plus concrète.

En mettant en évidence l'importance de la « rencontre par hasard », nous déplacions le sens de l'événement vers les deux personnes qui avaient été actives dans cette rencontre. Dès lors, cette restauration permettait de proposer une lecture diachronique plus éclairante que si elle avait fait appel au seul

hasard et de replacer la rencontre comme un des éléments déclencheurs de la transition vers l'enseignement. Et par le fait même, cet événement-rencontre prenait date dans la structure chronologique du récit phénoménologique. La version intégrée de l'extrait du récit en question devenait donc celle-ci :

> Je n'avais jamais pensé à devenir enseignant, non pas que je n'aimais pas cela, mais plus simplement parce que l'idée d'être prof était absente, elle m'était étrangère. Et puis, il y a eu une opportunité, une rencontre de hasard à la commission scolaire pour laquelle j'avais un appel de service. J'ai croisé le responsable du département d'électricité qui m'a informé qu'un enseignant prenait sa retraite. Il cherchait un prof qui était dans le domaine, puis il avait déjà ciblé des gars dans la compagnie, j'étais parmi ces quatre gars-là. Et quand on m'a fait cette offre, là je me suis mis à réfléchir à la question.

Le récit phénoménologique d'un passage de l'exercice du métier à l'enseignement du métier[3]

En exergue de ce récit, les membres de l'équipe avaient décidé de placer une citation de l'entrevue représentative du vécu de la personne interrogée lors de cette transition.

> Parfois quand j'étais sur le marché du travail, on voyait des professeurs de métier, on disait : Hé! Vous êtes ben, vous êtes ben, mais tant qu'on n'est pas dedans, tu ne le sais pas. C'est un autre monde…

Ainsi commence le récit phénoménologique de cette transition :

> Aujourd'hui, j'ai 37 ans et je suis enseignant dans un programme d'électricité de construction en plus d'être étudiant au baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle. Il y a 20 ans, j'avais commencé un diplôme d'études professionnelles en dessin industriel, mais je ne l'avais pas terminé, je n'aimais probablement pas assez le dessin pour en faire ma vie. Dans la suite, entre 85 et 89, j'ai travaillé chez un grossiste en plomberie tout en suivant de soir un cours de réfrigération. Je ne l'ai pas terminé non plus, mais entre temps, un de mes amis m'a invité à jeter un coup d'œil du côté de l'électricité de construction. Je me suis inscrit au cours, ce qui fait qu'aujourd'hui, au moment où je donne moi-même mon

premier cours, j'ai 14 ans d'expérience en électricité de construction.

J'ai aimé mon métier, parce qu'il est très diversifié autant par les équipements, les lieux, les clients, les types de travaux. Ce n'est pas monotone, c'est un métier où tu touches à tout. Cela m'a amené à une polyvalence qui a probablement fait la différence au moment où j'ai été recruté. En 14 ans, j'ai été à l'emploi de deux compagnies. J'ai eu des bonnes années là-bas, après quelques problèmes avec mon premier patron, j'ai changé très rapidement pour une plus grosse compagnie, mais où les possibilités de diversifier étaient encore plus grandes et mon expérience professionnelle s'est élargie dans la continuité de la première.

Je n'avais jamais pensé à devenir enseignant, non pas que je n'aimais pas cela, mais plus simplement parce que l'idée d'être prof était absente, elle m'était étrangère. Et puis, il y a eu une opportunité, une rencontre de hasard à la commission scolaire pour laquelle j'avais un appel de service. J'ai croisé le responsable du département d'électricité qui m'a informé qu'un enseignant prenait sa retraite. Il cherchait un prof qui était dans le domaine, puis il avait déjà ciblé des gars dans la compagnie, j'étais parmi ces quatre gars-là. Et quand on m'a fait cette offre, là je me suis mis à réfléchir à la question. Dans le fond, l'idée valait la peine d'être creusée. Et malgré le fait que l'idée me souriait (moi, devenir un prof !), qu'est-ce que je perdais au change ? Et puis, est-ce que je serais capable ? Il demeure que pour moi, ça impliquait un choix.

J'ai pris le temps d'y penser… Et je me suis rappelé qu'au cours de mon deuxième emploi, après 6 ou 7 ans de métier, je m'étais aperçu que j'étais rendu plus loin que les autres parce que, quand j'avais un problème, quand je ne comprenais pas, je cherchais jusqu'à ce que je trouve. Et on m'appelait pour aider les autres à résoudre certains problèmes. On me disait dans l'entreprise que j'expliquais bien et on me confiait des petites tâches de formation avec mes collègues. Je me disais que ça pouvait se rapprocher un peu de l'enseignement et que c'était comme un plus pour moi. Plusieurs personnes m'ont encouragé et m'ont dit qu'ils me voyaient bien là-dedans. Cela m'a encouragé à faire le saut. Des tas de questions se

bousculaient dans ma tête, mais j'ai pris le temps d'y penser, j'imaginais que mon travail allait devenir plus régulier que sur les chantiers. Je me suis renseigné sur les conditions de travail, sur les exigences du bac. Je me référais un peu à mes DEP que j'avais faits et je savais comment les modules fonctionnaient, le processus. J'aime aussi l'idée de transmettre du savoir. La dégradation de ma condition physique (j'ai commencé à souffrir d'arthrose) a aussi pesé lourd dans la décision de quitter le travail, encouragé d'ailleurs par le médecin à diminuer l'intensité de ma charge de travail.

Quand je l'ai annoncé à l'entreprise que je partais, on m'a demandé si je n'étais pas satisfait des conditions, mais la question n'était plus là, le choix était fait et je voyais ce changement comme un défi à relever. En un sens, c'était comme une situation de non-retour, parce que je voulais réussir. Mais par leurs questions et réflexions, je sentais que j'étais apprécié dans l'entreprise. Une fois la décision prise, j'ai été porter mon CV au moment de l'annonce dans le journal et je suis passé en entrevue quelques jours plus tard. Le lundi suivant, ils m'appelaient pour me dire que j'avais eu le poste. Dans la suite, j'ai rencontré les ressources humaines et sans pouvoir vraiment négocier, j'ai constaté que j'allais avoir une baisse de salaire. Par contre, je travaillais moins et j'avais 13 semaines de vacances.

Le 20 septembre 2004, à l'âge de 37 ans, j'ai commencé à enseigner à temps plein et je me suis inscrit au baccalauréat en enseignement à l'université. Tout est arrivé en même temps, j'ai quitté mon emploi d'électricien, je suis devenu prof à temps plein et j'ai commencé mon premier cours à l'université. À date, je ne regrette absolument pas mon choix, mais ça ne fait que quelques mois que j'enseigne. Pour le moment, j'ai plus l'impression de manquer de temps, mes cours à l'école la semaine, mes corrections, mes cours à l'université la fin de semaine. Pourtant, dans l'ensemble ma qualité de vie s'est améliorée, en termes d'heures de travail, de conditions de travail et je suis plus présent dans ma famille et à mes enfants. C'est sûr que ma vie a aussi changé du côté des conditions de travail, je ne suis plus sur les chantiers et je suis moins exposé du côté physique, mais pour le travail, tant que tu ne l'as pas fait, tu ne le sais pas.

J'avais imaginé que je me trouverais devant des élèves, mais je n'avais pas du tout vu que j'allais avoir à faire avec une structure, une école. Je l'apprends un petit peu tous les jours. Je ne le savais pas avant, mais quand je montrais quelque chose à mes collègues, cela me donnait une satisfaction, cela me « faisait un petit velours ». Ma plus grosse surprise tient à la préparation des cours, je découvre qu'il faut deux fois plus de temps, et souvent plus, pour préparer un cours que pour le donner. Ce qui m'a marqué aussi, c'est le côté individuel de la préparation de cours, on est tout seul, même si on est en équipe avec les autres profs. Grâce aux autres, je peux avoir accès plus rapidement aux informations, mais je reste seul pour mener le travail. J'ai dû aussi m'adapter au fait que désormais, je reste à la même place, même lieu, même local, même environnement, je n'étais pas habitué à cela puisque j'étais toujours sur la route.

J'ai aussi fait de la récupération avec les élèves, c'était nouveau. J'ai fait du suivi d'équipements tout au long de ma vie professionnelle, mais je n'imaginais pas que j'aurais à le faire avec les équipements qu'on utilise pour l'enseignement, il faut que ça fonctionne quand on donne cours là-dessus. J'ai eu aussi à m'occuper du renouvellement des pièces pour les équipements, ce n'était pas un problème pour moi, je le faisais déjà dans mon travail, mais je ne pensais pas que j'aurais à le faire ici. Et puis, j'ai fait aussi les tournées de promotion dans les écoles pour faire connaître le programme et la profession, c'était nouveau.

Au niveau des cours que je donne, j'enseigne 12 modules à l'intérieur du programme. Je dois respecter le programme d'études et les contenus de cours doivent être fidèles : cela me fait beaucoup de travail d'appropriation sans compter le fait que je ne suis pas très à l'aise avec certains contenus parce que je n'avais jamais travaillé sur ces équipements-là. Mais, même si je sais que ce n'est pas pertinent pour les élèves, je suis obligé de le donner, comme par exemple certains modules comme l'électronique que le programme considère comme de l'initiation et qui est en réalité très approfondi et trop approfondi pour les besoins des élèves et surtout du marché du travail. J'ai été obligé de me perfectionner chez nous pour pouvoir l'enseigner aux élèves. Après discussion avec d'autres enseignants de Montréal qui avaient le même module à enseigner, nous avons réalisé que

c'était un module problématique, pour lequel il n'y avait personne de qualifié pour l'enseigner.

Au niveau des comportements, j'ai découvert qu'il me fallait une dose de patience bien supérieure à celle que je croyais quand même posséder au départ. J'ai eu aussi à faire la discipline face à des élèves perturbateurs ou démotivés. Je n'ai pas le choix, il faut faire la loi un peu sinon ils vont te piler sur la tête. Les élèves de deuxième année, les finissants, reviennent de stage et ont quelques cours à faire avant d'aller travailler. Souvent, ils savent qu'ils ont une job à la fin alors ils ne font plus d'efforts. Ça j'ai trouvé ça un petit peu dur. Il faut toujours essayer de les garder. Il a fallu que je m'adapte. Au début, c'est frustrant mais après tu trouves des façons de fonctionner. Même si je sens que le programme est la règle, je me sens assez de liberté pour m'adapter aux situations, travailler plus en atelier avec un groupe moins fort en pratique, ou l'inverse… On m'a dit : suis les contenus de cours et du moment que tes élèves réussissent les examens, c'est toi le boss pour mener le cours à ta façon.

Ça s'est bien passé avec mes confrères de travail, il y avait toujours quelqu'un pour me répondre ou me donner des pistes. Au niveau de la liberté d'action, elle était plus présente où je travaillais avant dans l'entreprise privée pour prendre des décisions. Ici, à l'école, c'est plus limité mais pour moi, ça ne m'affecte pas dans mon travail. L'entraide et le respect sont présents dans mon département, je ne sais pas pour les autres. J'ai quand même une personnalité qui fait que je m'entends bien avec tout le monde. Dans le centre, nous avons eu de la formation sur PowerPoint et Excel, mais tout va trop vite, on n'a pas le temps de vraiment assimiler les logiciels, ce qui fait que je ne les ai pas utilisés.

Du côté des pertes, il y a certainement en premier lieu, l'appartenance au groupe de travail, à mes collègues dans l'entreprise. Malgré tout, l'ambiance et la gang me manquent. Ensuite, si je veux suivre l'évolution du métier, il faut que je m'organise seul, que je demande à aller chercher du perfectionnement alors que dans l'entreprise, on avait régulièrement de l'information ou des rencontres sur les nouveaux produits ou les nouvelles techniques. À l'école, il y a bien du perfectionnement, mais uniquement en pédagogie, pour

le métier, il faut que je me débrouille. Mais comme j'ai toujours été chercher l'information qui me manquait, je continue maintenant et surtout avec Internet qui facilite le travail.

Je me suis aussi inscrit à l'université parce que je savais que j'avais à le faire, j'étais très inquiet, car ça faisait 20 ans que j'avais quitté les bancs de l'école. Inquiétude, parce que je m'en allais dans l'inconnu, je n'avais été ni au Cégep ni à l'université et je n'avais aucun repère. Je me suis renseigné auprès de mes nouveaux collègues et j'ai eu un mentor qui m'a été assigné pour me guider. Je prends les choses une à une. Si j'avais atteint la quarantaine, je pense que je n'aurais pas embarqué dans la formation universitaire, c'était une grosse décision à prendre parce que je ne veux pas aller toute ma vie à l'école. Mais je ne regrette rien. Le bac, ce n'est pas imposé parce que je l'ai accepté. Par contre, je le subis puisque je ne l'ai pas choisi. Il faut que je le suive, si je veux maintenir mes conditions ici.

Mais c'est sûr que les cours au baccalauréat, c'est un gros morceau, je me demande encore comment trouver du temps pour avancer dans les cours de l'insertion. C'est une grosse année. On a nos familles et nos contenus de cours, c'est certain que j'y vais à mon rythme, mais quand même, j'ai l'impression parfois d'être saturé. Mon mentor fait un suivi de ce que j'ai à faire, il me situe dans le parcours, dans ce qui reste à faire, ça va bien avec lui.

Conclusion

Dans cette recherche d'une méthodologie adaptée au contexte de transition et à notre intention d'établir des parcours biographiques et professionnels qui en rendent compte le plus justement possible, nous avons mis à profit avec intérêt la proposition du récit phénoménologique.

Ce premier récit que nous avons présenté et choisi parmi les 7 autres qui ont suivi a commencé à lever le voile sur la période cruciale de transition entre métier et enseignement. Son mérite essentiel a été de proposer à l'issue des entrevues un tout cohérent, dynamique et chargé de l'expérience des participants qui se présente effectivement comme l'ont suggéré Paillé et Muchielli en une véritable étude de cas. Et de fait, depuis ce temps de la rédaction des récits, les éléments dégagés de l'analyse « participent du déploiement même de l'histoire » (Paillé et Muchielli, 2003, p.75).

Notes

[1] En italique et fractionné dans le texte.
[2] adon : n.m. chance, heureux hasard *in* Bergeron, L. (1980). Dictionnaire de la langue québécoise (p. 20), Montréal, VLB.
[3] Les informations contextuelles et individuelles ont été modifiées pour les besoins de cette publication.

Références

Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage, *Carriérologie*, 10, 3-4, 603-627.

Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires, *Revue canadienne d'enseignement supérieur,* 36(1) 29-48.

Balleux, A. et Loignon, K. (2004). Quitter le métier pour l'enseignement : rapport de recherche sur l'identité des enseignants débutants en formation professionnelle. Document non publié. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique.* Paris : Éditions Nathan.

Bridges, W. (1995). *La conquête du travail. Au-delà des transitions.* Paris : Éditions Village mondial.

Caron, L. et G. St-Aubin (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle,* FECS et CEQ.

Cole, A.L. et Knowles, J.G. (1993). Shattered images : Understanding expectations and realities of field experiences, *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6), 457-471.

Delobbe, N. et Vandenberghe, C. (2000). Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle. *Revue québécoise de psychologie, 21*(3), 11-132.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation – figures de l'individu objet*. Paris : Anthropos.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Gervais F. et H. Larouche (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. *In* A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Éds). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, (p. 203-223). Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York et Londres, Norton and Co.

Fabre, C. (2004). Critique et contribution à la mesure de la socialisation organisationnelle en recherche de gestion. Actes du Congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines, Université du Québec à Montréal, 1er au 4 septembre, document électronique.

Formenti, L. (2000). Les histoires de vie dans ma vie : reconstruction, découverte ou invention. *In* M-C. Josso (Éd) *La formation au cœur des récits de vie*. Paris : L'Harmattan.

Gaulejac, V. de (1999). *L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.

Green, L.N. (1999). Transfrontières : pour une analyse des lieux de passage, *Socio-Anthropologie*, 6, Paris.

Holborn, P., Widen, M. et Andrews, I. (1988). *Becoming a teacher*, Tome II, Toronto, Kagan and Woo, traduit et adapté par Heynemand, J. et Gagnon, D. (1993). *Devenir enseignant*, tome II, Montréal : Éditions Logiques.

Houde, R. (1999). *Les temps de la vie – le développement psychosocial de l'adulte*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Josso, M.C. (2000). (dir) *La formation au cœur des récits de vie : expérience et savoirs universitaires*. Paris : L'Harmattan.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte - Vers un nouvel Art de la Formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Larson, R. et M. Csikszentmihalyi (1983). "The experience sampling method". *In* H.T.Reis (Ed.), Naturalistic approaches to studying social interaction, (p. 41-56). San Francisco : Jossey-Bass.

Legrand, M. (2000). Événement et biographie. *In* Barbier (Éd.) *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 85-106), Séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM. Paris : Presses Universitaires de France.

Lemieux, N. (1993). *Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employés de bureau.* Thèse de Doctorat. Université Laval. Sainte-Foy, Québec.

Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. et B. MacKee, (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York : Knoff.

Marchessault, L. (2004). *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences : analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle.* Mémoire de Maîtrise, document non publié, Université du Québec à Montréal.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel – Les orientations Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle – Rapport d'analyse de situation de travail*, Gouvernement du Québec.

Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Parant, M. (2001). La crise du territoire politique : migrants transitaires et frontières virtuelles. *Revue Études internationales*, *XXXII*(1), 69-96.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Pineau, G. et Le Grand (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.

Rey, A. (dir). (2000). Le Robert, dictionnaire historique de la langue française. Paris : dictionnaires Le Robert.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris : Gallimard.

Riverin-Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles : choix et stratégies*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Roberge, M. (2002*). Tant d'hiver au cœur du changement : essai sur la nature des transitions.* Collection Libre cours, Sainte-Foy : Québec.

Rose, A. (1984). Personality development and career choice. *In* D. Browne, L. Brooks et coll., *Career Choice and Development* (p. 31-54). San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Schlossberg, N. K. (1995). *Counseling adults in transition – Linding practice with theory*. New York : Springer (1re éd. 1984).

Schmitt, É.E. (2005). *Journal d'un roman volé*. Paris: Albin Michel.

Sykes, G. et Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. In G.Grant (dir), *Review of research in education*, 18, (p.457-521). Washington, DC: AERA.

Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. *In* A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Éds). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, (p. 131-141) : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Trottier, C. (1995). Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. *In* C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université* (p. 15-44). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.

Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck

Vézina, J.F. (2001). *Les hasards nécessaires : la synchronicité dans les rencontres qui nous transforment.* Montréal : Les Éditions de l'Homme.

Zabin, C. et Hugues, S. (1995). Stage Migration in Mexico and the U.S., *International Migration Review*, 29, 395-422.

André Balleux *a des intérêts méthodologiques qui vont vers la recherche qualitative avec des instruments d'analyse comme le récit phénoménologique, les cartes conceptuelles et les études de cas. Ses recherches et publications portent sur les problématiques du lieu de travail comme lieu de formation, sur les dynamiques d'apprentissage, sur la transition professionnelle des enseignants de formation professionnelle et enfin, sur les concours de métier, les Olympiades de la formation professionnelle et technique, comme événements significatifs de formation.*

L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie

Richard Étienne, Maître de conférences
Université Paul Valéry Montpellier 3

Alain Jean, Doctorant
IUFM de l'Académie de Montpellier

Résumé
Nous avons commencé depuis une dizaine d'années des travaux de recherche sur les métiers d'enseignement et d'éducation (professeurs, chefs d'établissement, personnels de surveillance, d'orientation et d'encadrement). Ces travaux ont abouti à la mise en place d'un diplôme de Master (de Maîtrise au Québec) intitulé *Conseil et Formation en Éducation*. Cette communication porte sur la révolution méthodologique faisant construire la profession par les professionnels de l'éducation, de la recherche et de la formation et déterminant par là-même une récursivité de la recherche sur l'enseignement et le développement des compétences liées à l'éducation. Toutefois, cette invention soulève de nombreuses questions que nous posons à la communauté universitaire dans le cadre d'une discussion de nos réalisations.
Mots-clés
IMPRÉVUS, ÉVÉNEMENT, FORMATION, SITUATION, ANALYSE

Questions actuelles sur l'invention d'une formation professionnelle reposant sur la singularité des situations étudiée en approche qualitative

Formant des formateurs à partir d'un principe central défini comme étant l'analyse de situations d'éducation et de formation (Fumat, Vincens & Étienne, 2003 ; Giust-Desprairies, 2005), le Master *Conseil et Formation en Éducation* de l'université Paul-Valéry-Montpellier 3 met en œuvre des recherches qualitatives dans ces deux domaines, notamment à l'occasion du travail de mémoire qui est considéré comme la clé de voûte entre la théorie et la pratique et entre le terrain et le centre (Étienne, 1999).

Nos équipes de recherche (CERFEE-Montpellier 3 et LIRDEF-IUFM) liées par une convention récemment renouvelée ont impulsé depuis longtemps des comparaisons entre les différents dispositifs afin d'inscrire l'action du Master dans le domaine prometteur de l'analyse de l'action, des situations, des pratiques et du travail (Étienne, 2004a). Toutefois, les questions méthodologiques de recueil et d'analyse des données en vue de leur

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

interprétation sont loin d'être toutes résolues dans la mesure où toute trace de l'activité se situe entre les deux polarités de l'objectivité impossible à assurer et de la subjectivité incontournable mais créatrice de biais dont la prise en compte permet de limiter les effets non voulus. De plus, le respect des acteurs et de leur intelligence de l'action impose de les associer au travail de recherche dans le cadre d'une coopération entre le praticien chercheur et le praticien enseignant ou formateur (Étienne, 2004b) ; cette association occasionne des entretiens de recherche (Vermersch, 1994, 1997) dont l'analyse linguistique nécessite la prise en compte des particularités langagières qui s'invitent dans le dialogue.

Afin de faire partager notre souci de dialogue avec la communauté des chercheurs qui recourent à des méthodes qualitatives, nous traiterons de cette tension entre l'ingénierie d'où nous venons et la clinique vers laquelle se dirigent la recherche et la formation professionnelles selon l'ordre suivant : nous exposerons d'abord les raisons qui conduisent à repenser l'ingénierie (si nous pouvons conserver ce vocable) de formation à partir de la singularité des situations, puis nous développerons l'exemple d'une recherche sur les professeurs de technologie et nous terminerons par une discussion sur les questions méthodologiques posées par ce type de recherche.

Pourquoi repenser la formation à partir des situations ?

L'histoire de la formation professionnelle est assez mal connue de la plupart des institutions qui la font généralement remonter à leur modèle présenté comme indépassable. Or, une réflexion historique permet toujours de situer théories et pratiques en référence à leur émergence, donc de comprendre que la formation, tout comme l'éducation, est profondément déterminée par les conditions sociales du moment mais qu'elle témoigne de l'inventivité humaine et échappe à un strict déterminisme. Si l'on veut excepter les périodes antiques sur lesquelles nos connaissances sont particulièrement lacunaires dans la mesure où les réalisations concrètes étaient conduites par des esclaves, nous pourrons considérer que la première organisation du travail (*tripalium*) remonte au système des corporations médiévales. En effet, pour la première fois, nous assistons à une triangulation entre formation, certification et production. Dans ce système, la primauté accordée à la certification explique forces et faiblesses de la production obtenue. La certification se fait à partir du *chef d'œuvre* et le compagnonnage impose un mode productif proche de la cellule familiale avec père et mère, maîtres de ceux qui partagent leur pain. Cette organisation corporatiste repose sur le contrôle (Ardoino & Berger, 1989) ; c'est dire si seule la perfection compte. Au dix-septième siècle, les limites de ce mode de production apparaissent : culte de l'objet unique et impossibilité de déterminer une durée de fabrication mais aussi de formation. Quand Cugnot fabrique son fardier, il développe un véhicule automobile conçu pour avancer… mais il

oublie le freinage et fracasse son engin sur un mur ; ce n'est qu'une reproduction que l'on peut admirer au musée du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.

Le développement des fabriques impose avec lui le produit standard : les normes de qualité reposent, curieusement, sur une dégradation de la qualité (Barbier, 1984). La question de la formation devient seconde puisque l'idéal de ce mode de production consiste à éliminer la variabilité humaine pour parvenir à une normalisation des gestes garante de celle des objets et l'idéal d'Henry Ford se résumait à ce que tous ses modèles T fussent noirs. C'est le règne des ingénieurs et l'organisation rationnelle, voire scientifique, du travail. Les recherches menées dans ce cadre négligent le facteur humain en le réduisant à l'état de constante pour mieux l'intégrer dans la chaîne dont Charlie Chaplin fourni l'exemple caricatural dans *les Temps modernes*. Il faut un siècle pour qu'apparaisse en Autriche la première école *normale* qui s'inscrit dans la droite ligne de cette standardisation du monde. L'enseignement et la formation deviennent alors les pourvoyeurs d'une industrie triomphante et en adoptent les valeurs pour une raison bien simple à comprendre : le coût du produit nécessite une maîtrise parfaite du temps consacré à le fabriquer et sa vente impose un standard de qualité supérieur à la moyenne mais sans rapport aucun avec la perfection qui caractérise le compagnonnage. Ce dernier survit en se réfugiant dans la niche des objets uniques (charpente, taille de pierre, etc.). La formation en école introduit la mesure du temps sous une forme découpée et le *curriculum* devient une affaire d'années, de semestres ou de trimestres, de semaines et d'heures. Même l'université se soumet à ce dépeçage du temps et le système de Bologne récemment adopté en Europe avec son système de crédits équivalents à du temps (ECTS) couronne une construction tricentenaire.

Les années mille neuf cent cinquante marquent une nouvelle rupture dans l'organisation du travail : insidieusement, puis de plus en plus ouvertement, le produit personnalisé remplace l'objet standard. Les situations professionnelles se caractérisent par des tensions entre une organisation économique fondée sur la production et un marché qui détient les clés de l'achat. Dans une société libérale, ce n'est plus le producteur qui impose son produit à l'acheteur mais l'inverse qui se met en place. D'où l'émergence dans les années soixante-dix de l'accompagnement et de la formation par problème et par projet (Boutinet, 2004) : la boucle est bouclée mais surtout les contradictions deviennent de plus en plus évidentes et l'on doit fabriquer une voiture qui n'existe pas : la Renault Twingo (Midler, 2004). La formation et l'enseignement y perdent leur latin : il faut former vite et bien ; l'école française de psychologie du travail, la tradition sociologique américaine sont appelées à la rescousse et fournissent la clé d'une évolution qui repose à

nouveau sur l'intelligence et l'éducation : la réflexion (Perrenoud, 2001) du *reflective practitioner* (Schön, 1983) rencontre l'analyse de l'activité (Leplat, 1997). Un mouvement timide se dessine dans l'univers de la formation et tend au développement de l'accompagnement (Étienne, 1998) mais le règne des référentiels de compétences impose encore de se réclamer de l'ingénierie de formation qui est largement inspirée de la *gestion par objectifs* (GPO) avec son double niveau emboîté de référentiel-métier et référentiel-formation. Nous estimons que ce système est encore très marqué par les références au monde standardisé des trois derniers siècles. Le nouveau modèle est encore à inventer et à développer, ce qui nécessite une réforme radicale de la formation ; autrement dit, il entraîne un changement de sa forme qui va avec tout bouleversement de fond. Dans ce domaine, les apports de la recherche sont indispensables et la nécessité de tenir compte de la personne, de son inventivité, dans un univers post-moderne et socialisé sur un mode de plus en plus individualiste complique la tâche des équipes qui devront se montrer humbles dans leurs propositions de travail coopératif.

Quelques hypothèses jalonnent notre travail : la formation repose sur la capacité des personnes et des groupes à inscrire une action inventive dans un ensemble normé, ce qui maintient la pertinence de la prescription sur le résultat attendu. Pour cela, nous adoptons le modèle de la *communauté de pratiques* (Lave & Wenger, 1991) constamment renouvelée par une *communauté de discours* (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003). Dès lors, l'éducation et la formation changent radicalement de modèle de référence : leur économie impose de redécouvrir dans une perspective d'appropriation le savoir caché du professionnel (Schön, 1983 ; Chautard & Huber, 2001) qui lui échappe car il est transformé en habitus (Bourdieu, 1972) et d'identifier pour ce faire des situations qui permettent de le verbaliser et de le transmettre.

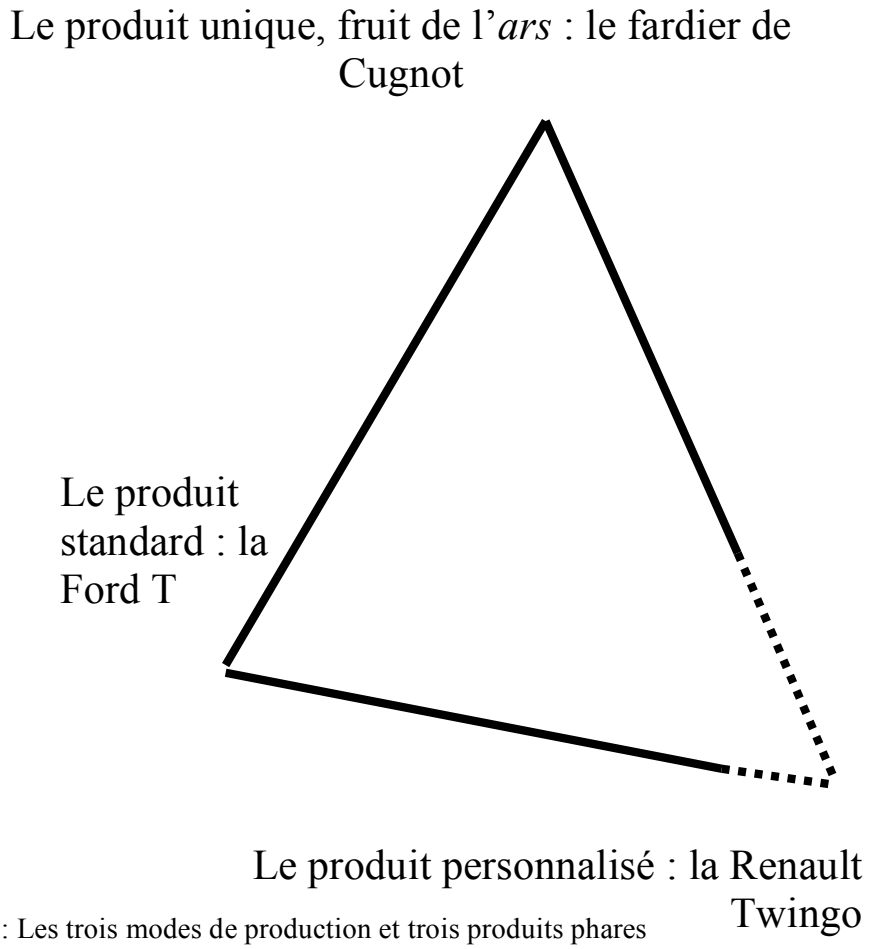


Figure 1 : Les trois modes de production et trois produits phares

(les pointillés du troisième sommet signifient que ce modèle de production et de formation est encore en voie d'apparition, ce qui explique qu'il n'est pas encore totalement défini à l'opposé des deux autres qui subsistent et cohabitent)

L'imprévu et l'improvisation réglée : une recherche sur la formation des professeurs de technologie

En France, la technologie s'enseigne depuis 1984 selon une démarche de projet ; elle a succédé à l'éducation manuelle et technique qui avait supplanté les travaux manuels. De Peretti (1987), l'instigateur de cette rénovation, a voulu que ces savoirs fussent acquis non comme connaissances déclaratives mais plutôt comme *besoins* ressentis à partir d'une démarche liée à la commercialisation d'un produit imaginé, étudié, réalisé et commercialisé par les élèves. Une classe imagine de commercialiser un antivol. Pour en faire un projet, elle va lancer une étude de marché et définir un cahier des charges qui lui permet de concevoir la production et la diffusion de son antivol dans une logique économique. Ce faisant, elle aura acquis des compétences et des connaissances en gestion, en informatique et en physique. Ces savoirs d'action (Barbier, 1996) sont plus transférables que des connaissances acquises dans des situations simplement transmissives et scolaires (Jonnaert, 2002). L'enjeu de la formation des professeurs de technologie devient primordial et le cadre habituel marqué par la standardisation (apprendre puis appliquer) ne correspond plus du tout aux perspectives réflexives de ce programme.

En mathématiques comme dans l'ensemble des disciplines scolaires, les recherches sur la formation sont aussi interpellées par les limites du modèle (faire une préparation de cours-l'appliquer en classe puis analyser les écarts à la norme pour les diminuer en vue de les supprimer). À Montpellier, un formateur-chercheur fait reposer une innovation en formation sur les *visites formatives* (Lerouge, 1999, 2003). En effet, traditionnellement, le maître novice fait un cours auquel assiste un expert qui lui fait analyser ses erreurs. Dans le cas évoqué, trois autres novices font l'essentiel du travail sous la conduite de l'expert et ce quartette vit tour à tour la situation d'observé et d'observateur (visites tournantes). Les références au socio-constructivisme sont évidentes : l'acquisition des connaissances, voire des compétences, d'analyse de sa pratique provient de conflits socio-cognitifs ; elle est moins assurée en cas de conflit intra-cognitif déclenché par le formateur-visiteur qui a assisté à une leçon et la fait analyser par le professeur novice. Transposée par Jean (2004), responsable de la formation des professeurs de technologie, cette stratégie de formation fait apparaître quelques failles : l'analyse du prévu ne concerne que 15% du temps de cours des professeurs novices alors que 85% de leur temps est consacré à faire face à des *imprévus* donc à de *l'improvisation*.

Comment ces données ont-elles été recueillies ? Grâce à une approche clinique utilisant deux supports : tout d'abord l'enregistrement vidéo de la séance qui montre que, dans l'espace d'une heure de cours, cent à cent dix

imprévus se présentent et que seule une partie fait événement (Jean & Étienne, à paraître). Il suffit pour le repérer de comparer le réalisé au prévu qui est couché sur un document écrit : la fiche de préparation. Les concepts bien établis de *travail prescrit* et d'*activité réelle* expliquent cette large prédominance de ce qui fait varier le cours du cours. Une deuxième démarche se met alors en place : *les visites à visée formative* (*ibid.*) : sans abandonner la référence à la prescription, l'essentiel du travail s'inscrit davantage dans la vie du métier : il s'agit, dans un premier temps, d'identifier les imprévus, et de développer pareille expertise chez les novices, ce qui a donné lieu à un apprentissage spécifique, rapidement développé grâce à un soin particulier ; la vidéo permet de noter et de comptabiliser les imprévus et l'entretien collectif peut démarrer par le décompte de ces imprévus. Perçus et pris en compte par le professeur, ils se transforment, dans un second temps, en événements et nous faisons l'hypothèse que leur négligence, fréquente chez les experts, est aussi un événement, selon le principe qui fait de tout non-événement un événement. Quoi qu'il en soit, la réaction du professionnel est alors inéluctable et elle se traduit par une improvisation et des gestes d'ajustement. La formation consisterait, dans cette hypothèse, en un développement simultané de l'attention aux imprévus et de la capacité d'en mener à bien la transformation événementielle chez le professeur. Nous parlerons alors d'« *imprévu prévu* » (*ibid.*).

Nous fournissons trois exemples de situations imprévues repérées au cours de la recherche sur la vingtaine de cours enregistrés. Ces enchaînements imprévus mais prévisibles peuvent être rapprochés de ce que Barbier et Galatanu (2000) ont étudié au cours d'un séminaire du CNAM :

- Oubli de fiches photocopiées par l'enseignant ; le formateur et les trois autres visiteurs novices lui remettent leurs fiches ; l'enseignant donne ses fiches à un seul des quatre groupes d'élèves.
- Effacement de fichiers sur les ordinateurs des élèves ; le professeur dicte les consignes.
- Question d'une élève portant sur les pourcentages dans une étude de projet qui les considère comme acquis. Le professeur improvise des réponses qui n'éclairent pas les élèves et se heurte à un problème de didactique des mathématiques.

La part essentielle de l'activité professionnelle consacrée à la gestion des imprévus/événements se traduit par une action d'improvisation/ajustement qui est la marque de la professionnalité dans le développement des enseignants. Nous en déduisons une révolution copernicienne dans leur formation : s'intéresser d'abord à ce qui se passe dans la classe et considérer que l'imprévu

n'est pas une atteinte à l'exécution d'un programme mais un épisode inévitable dans la gestion du cours. La recherche sur les situations d'enseignement, d'éducation et de formation fournit les savoirs indispensables à la conception de nouveaux modèles ou plutôt de modélisations de l'action des élèves, des professeurs et des formateurs. La question des méthodes utilisées pour le recueil et l'interprétation des données devient alors essentielle et l'approche qualitative irremplaçable.

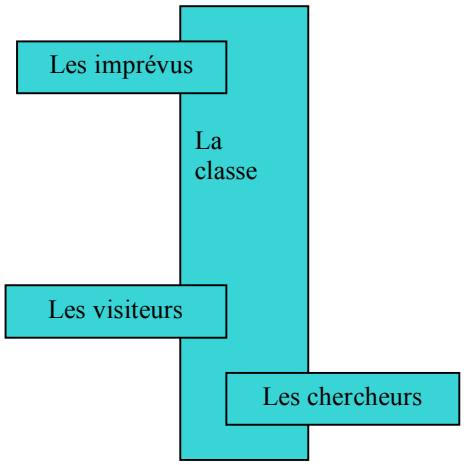


Figure 2 : la primauté des imprévus dans la gestion de la classe

Questions méthodologiques sur la recherche en formation professionnelle

Commencée depuis trois ans et donnant lieu à de premières publications (Bucheton, & Jorro, à paraître), cette recherche est marquée par un très haut niveau d'exigences méthodologiques. Dans le cadre de cette communication, il n'est question ni d'en dresser une liste exhaustive ni de fournir des réponses définitives et péremptoires. Nous choisissons au contraire le mode interrogatif et tentons de préciser l'ensemble du questionnement évoqué par le point soulevé en espérant que nous pourrons trouver des échos dans la communauté de chercheurs qui s'intéressent à la recherche qualitative.

La première question soulevée pour nous est celle de l'économie de la formation : l'alignement de la formation sur la recherche ne risque-t-elle pas d'entraîner des surcoûts importants à un moment où l'ensemble des systèmes est fragilisé par le statut équivoque de la formation qui pour l'Organisation

Mondiale du Commerce et pour l'Union Européenne est un service comme les autres ? Ce renchérissement éventuel de la formation est obtenu en calquant son économie sur celle des médicaments dont la mise sur le marché est subordonnée à une découverte de la recherche (phase dite fondamentale) transformé en un produit commercialisable (phase technologique) et testé selon un protocole rigoureux (phase expérimentale). Comment la recherche qualitative peut-elle contribuer à un débat démocratique pour que ce qui paraît évident à tous quand il s'agit de la santé le devienne également en matière d'éducation et de formation des personnels auxquels est confié l'enseignement ? Leur rôle est en effet de plus en plus déterminant dans le développement d'une société de la connaissance. Comment intégrer dans les recherches des éléments permettant de chiffrer les coûts prévisibles de l'évolution de la formation et de les intégrer dans les changements en éducation ? Est-il possible d'agir à l'instar des qualiticiens dont le premier soin est de calculer le coût de la non qualité, ce qui leur donne une marge pour faire financer leur propre intervention ?

La question du support utilisé suit immédiatement : nous assistons à une sorte de controverse entre l'*enregistrement* (Clot, 1999) et la *réminiscence* (Fumat, Vincens & Étienne, 2003). Les arguments échangés se réfèrent au fantasme de l'objectivité repris aux sciences dites « *dures* » que nous préférons classer comme « *inhumaines* ». L'œil de la caméra ou le micro du magnétophone semblent plus pertinents pour transcrire ce qui se passe, la réalité, que les réminiscences ou les déclarations des intéressés. Tout le monde connaît les biais introduits par la confiance aveugle placée dans la parole de l'acteur sur son action. En fait, nous pouvons faire avancer un débat qui nous semble assez mal parti puisque nous n'hésitons pas à développer une utilisation croisée de ces supports. En fait, suivant de près (Étienne, 2004c) tout ce qui se passe en analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail (ASPAT), nous faisons remarquer que toutes les méthodes recourent au point de vue du sujet qui est confronté à différentes traces de son activité : traces vidéoscopées ou enregistrées au magnétophone ou écrites mais aussi traces mémorielles et orales dont Vermersch (1994, 1997) a tiré une méthode qui nous inspire beaucoup dans la recherche en mettant en avant le mot d'« *explicitation* ». Ce qui nous semble questionné par toutes ces recherches qui foisonnent actuellement et auxquelles nous avons apporté notre contribution à l'occasion d'une conférence de consensus (Collectif, 2006) est de l'ordre de l'herméneutique dont le dévoilement permet de construire une connaissance scientifique de ce que fait le professionnel quand il agit. Comme il ne peut se connaître et se faire connaître (ou reconnaître) au moment où il fait puisqu'il est préoccupé par le faire et non le dire sur le faire, comment

déclencher et utiliser sa réflexion sur l'action passe pour en faire un élément constitutif du savoir sur son *savoir caché* et a posteriori construire une didactique professionnelle (Pastré, 1997) ? En un mot, comment associer, combiner et faire interagir les méthodes d'évocation et d'analyse pour que la réflexion sur l'action soit réglée et validée par la *reviviscence* de l'action suscitée chez le ou les sujets par le chercheur et/ou le formateur ?

Une troisième question est celle de la documentation : une *communauté de pratiques* (Lave & Wenger, 1991) est, par nature, inventive, improvisée et ouverte mais il ne suffit pas de l'affirmer. Encore faut-il proposer une démarche méthodologique qui permette son identification et sa description, voire, mieux, sa modélisation en vue d'une éventuelle transmission ou auto-socio-co-construction par les acteurs du métier, les professionnels ? Les difficultés sont accrues dans le cas des métiers à pratique solitaire que l'on peut définir comme étant exercés hors la présence d'un autre spécialiste du métier, hormis quelques circonstances exceptionnelles de formation ou d'inspection, ou, encore plus rare, de supervision. Si nous reprenons la recherche sur la formation des professeurs de technologie, elle a mis à mal la notion floue de « *culture commune* » sur laquelle ont été conçus les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en France (Bancel, 1989) : sa première conséquence a été de remplacer les visites formatives pertinentes pour les mathématiques par les visites à visée formative mieux adaptées à la didactique pratique de la technologie (Martinand, 1994). Au-delà du changement d'appellation se joue un renversement en formation : ce n'est pas un modèle que l'on souhaite imposer mais une confiance dans la capacité de construction des compétences à partir de situations correctement agencées. Nous faisons donc l'hypothèse qu'il y a des communautés de pratiques enseignantes mais nous ne savons pas encore comment les définir dans la mesure où nous estimons avoir mis à mal la notion de référentiel-métier qui se confondrait avec un référentiel explicite de compétences. Dans le meilleur des cas ,ce n'est que 15% de l'action enseignante qui serait définissable ainsi (Jean, 2004). Quid des 85% restant ? Comment se construit et se reconstruit sans cesse une communauté de pratiques ? Est-elle superposable à ce que nous pouvons avancer comme étant une communauté de praticiens ? Enfin, comment suivre ses évolutions alors même qu'elle est dynamique, dynamisme particulièrement évident dans le cas des professeurs de technologie, mais bien évidemment présent dans tous les corps de métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ?

Au delà de la documentation, il faut se poser la question de la méthode : comment faciliter l'émergence d'une *communauté de pratiques* puisqu'elle est la clé de la professionnalité à défaut d'être celle de la

professionnalisation (Barbier, 1996) ? Surtout, comme nous venons de l'établir, dans le cas de métiers à pratique solitaire ! S'il est évident pour les linguistes depuis longtemps que le faire et le dire ne sont pas identiques, tous les chercheurs en ASPAT n'ont pas cette culture car beaucoup viennent du monde de l'enseignement, de la technologie, de l'informatique, de l'ergonomie ou de la psychologie et n'ont pas de culture linguistique première. Pour nous, il n'y a pas de génération spontanée d'une *communauté de pratiques*. Elle se construit, elle vit et elle meurt aussi par la parole selon qu'elle est partagée, controversée ou évitée. De plus, la parole n'est pas réductible à son référent (Saussure, 1916). Dans le fait de dire que l'on fournit des consignes à quatre élèves d'un même groupe, se cache une intention que seul le dialogue permet de faire émerger : la volonté d'occuper ces quatre élèves qui ne posent pas que des problèmes didactiques. Autrement dit, la parole révèle et cache ce que les professionnels savent échanger à *demi-mot*. Les préoccupations de l'enseignant ne se réduisent pas à la didactique même quand il tient le cap des savoirs à faire acquérir, à transformer en connaissances. Son action et sa parole sur son action reflètent une complexité plus dynamique dans laquelle s'entrecroisent des enjeux et des références que la seule observation est loin de détecter. Ce constat incite formateurs et chercheurs mais aussi praticiens à aller vers une analyse du *discours*, quitte à le provoquer, qui tienne compte des spécificités du langage et de sa non superposabilité à l'action. Sommes-nous alors fondés à le faire à travers l'analyse de situations que nous préférons à celle des pratiques dans la mesure où cette dernière suppose qu'on ait pu les isoler pour travailler sur elles ? La voie de l'analyse du méta-discours sur l'action ou le travail est-elle indiquée pour travailler dans le sens de l'herméneutique donc du dévoilement des raisons de l'action au sens premier du *logos* (le λόγος désigne la parole mais aussi la logique qui la conduit, même si cette dernière se réfère à d'autres critères que ceux d'Aristote) ?

Enfin, nous soulevons la question des outils d'analyse du discours, qu'il soit soliloque comme s'efforce de le faire émettre Vermersch (1994, 1997), dialogue à l'instar des autoconfrontations croisées de Clot et al. (2000) ou encore entretien collectif et ordonné que nous mettons en place dans les groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (Fumat, Vincens & Étienne, 2003). Certes, la tentation est grande de s'appuyer sur les analyses linguistiques que nous connaissons depuis le début du vingtième siècle, mais nous nous heurtons au fait que l'analyse conversationnelle s'est développée dans des circonstances qui sont indépendantes de la formation professionnelle. En un mot, pragmatisme et interactionnisme sont sans doute réutilisables mais tout élément de psycho-linguistique ou de socio-linguistique doit être revu et intégré dans ce que nous proposons d'appeler une ergo-linguistique : ainsi, la

question, déjà redoutable, comment analyser les situations professionnelles ? deviendrait comment analyser les propos tenus et échangés sur les situations professionnelles dans le but de déchiffrer l'activité et ses fondements et dans la perspective de les réintégrer dans la formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue ? Nous rappelons que nous avons repris à Bautier et Rochex une distinction, la secondarisation (Étienne, 2004d, 103), qui nous paraît féconde et que nous lui avons ajouté un troisième niveau : la primarisation, qui est le retour au faire, avec son opacité. La secondarisation, regroupe de nombreux sous-niveaux mais peut se résumer comme un dire sur le faire, et la tertiarisation qui sera le faire fondé sur le dire sur le faire est une mise en boucle qui justifie l'abstraction de la démarche et explique que l'analyse n'est pas un but en soi mais un moyen de transformer les habitus professionnels, voire les habitus tout court. Comment ne pas utiliser le langage pour faire de l'analyse ? Mais aussi, comment utiliser le langage pour en faire ? Les travaux de nos équipes et de bien d'autres vont sans doute converger vers cet incontournable qui fait de l'approche qualitative une méthodologie qui se préoccupe avant tout de littéralité comme l'approche quantitative se réfère essentiellement à la numération.

Ces cinq questions, leur emboîtement et leur environnement déterminent un programme de travail qui recompose l'architecture des sciences humaines dans les domaines professionnels. Elles imposent une réflexion et des avancées sur la refondation disciplinaire qui ne peut pas ne pas se référer davantage aux objets travaillés (conduire une classe de technologie en collège) qu'aux champs selon lesquels ils sont abordés (sociologie de l'éducation, didactique, psychologie sociale, ergonomie, etc.). Les premières approches ont été productives mais, loin de résoudre les questions simples que nous posons (qu'est-ce que la pratique professionnelle du professeur de technologie ? comment la co-construire avec lui dans l'analyse et dans la formation en la faisant reposer sur une démarche scientifique et non prescriptive ? quelle démarche ergo-linguistique pour éviter la naïveté qui fait confondre le *faire* et le *dire* ?), elles ne font que souligner l'urgence d'un programme de recherches sur la discussion professionnelle (Tozzi & Étienne, 2004).

En conclusion, nous soulignons notre conviction selon laquelle que ni les formateurs ni les chercheurs ne détiennent les clés de métiers qui s'inventent et se co-construisent au jour le jour : la clinique vole alors au secours de l'ingénierie (au point de la menacer ?) et le savoir professionnel se construit selon une démarche en boucle que schématise la Figure 3

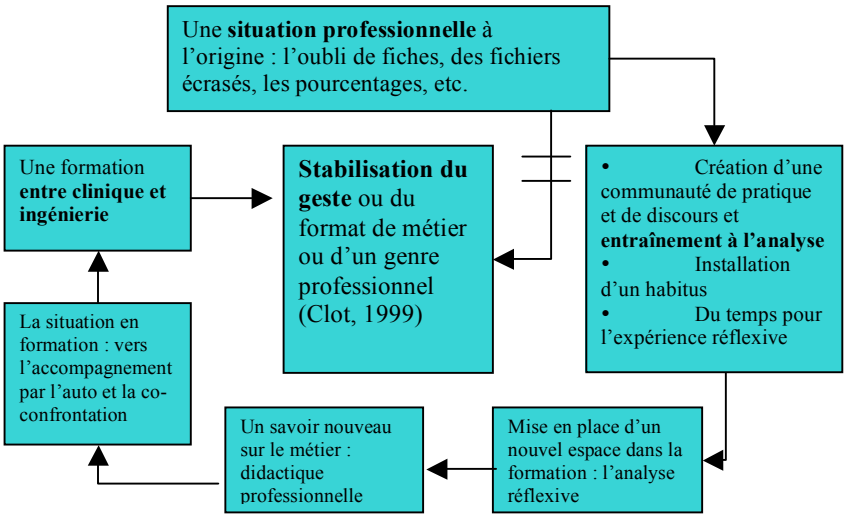


Figure 3 : de l'invention du métier à sa stabilisation par la recherche et la formation

Nous en tirons une première certitude et proposons un renoncement ou, tout au moins, une adaptation du concept d'ingénierie de formation dans les *métiers de l'humain* : c'est dans l'évolution post-moderne et la personnalisation mais aussi la dynamique des situations que nous établissons l'impossibilité de figer un métier par des paroles d'experts.D'où le recours à la clinique dans une perspective de formation (et non de thérapie) : c'est en se penchant humblement avec professionnels sur leurs situations de travail que nous co-dévoilerons les façons de faire et de dire qui apparaissent pertinentes en contexte précis et singulier. Nous soulignons dans ce cadre, le rôle majeur de l'analyse qui s'appuie sur une mise en récit (l'évocation) mais aussi sur une mise en pièces (l'analyse) de l'action. Nous essayons alors de ne pas être aveugle et naïf car la verbalisation sur l'action n'est pas un calque exact de ce qui s'est fait et nous nous attachons à étudier le phénomène de secondarisation qui permet le développement professionnel à condition qu'on puisse en sortir et retourner à l'action (ce que nous appelons tertiarisation).

C'est là que nous repérons une multitude de chantiers de recherche en formation professionnelle : nous avons isolé et évoqué cinq questions épistémologiques et méthodologiques à traiter mais nous sommes bien conscients que la communauté scientifique saura les développer aussi bien en épaisseur (chacune est comme un feuilletage qui n'est que grossièrement évoqué dans notre contribution) qu'en nombre : nous avons esquissé une

approche globale mais nous ne sommes pas sûrs de ne pas commettre l'erreur de Colomb qui a découvert l'Amérique en croyant avoir tracé la route occidentale pour les Indes !

Références

Ardoino J., Berger G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Matrice-ANDSHA.

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : La Documentation française.

Barbier, J.-M. (1984). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M. (1996, dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M., Galatanu, O. (2000, dir.). *La singularité de l'action : quelques outils d'analyse*. CNAM-CRCF. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Droz.

Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas, une mutation des temporalités.* Paris : PUF. Collection Sociologie d'aujourd'hui.

Bucheton, D., Jorro, A. (à paraître). *Début de cours, les gestes professionnels de l'enseignant et leur acquisition*. Toulouse : Octarès.

Chautard, P., Huber, M. (2001). *Les savoirs cachés de enseignants*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, *2*(1). Mai 2000 - Réflexion sur la pratique http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm ; consulté le 19 janvier 2006.

Collectif (2006). Conférence de consensus sur l'analyse des pratiques en formation d'enseignants organisée par l'IUFM de Créteil en janvier 2006 : http://ffo.creteil.iufm.fr/article.php3?id_article=294 ; consulté le 11 août 2006.

Étienne, R. (1998). L'accompagnement est-il soluble dans le Vieux-port ? *In* Chappaz, G. (éd.). *Accompagnement et formation* (p. 182-187). Aix-en-Provence : service des publications de l'Université de Provence et Marseille : CRDP.

Étienne, R. (1999). Le mémoire professionnel, une clé de voûte de la formation, *Cahiers Pédagogiques*, *373*, 53-55.

Étienne, R. (2004a). Socialisation démocratique et analyse de pratiques, de nouvelles missions pour l'école pour la formation ? *Cahiers du CERFEE*, 20, p.7-12.

Étienne, R. (2004b). Parole de praticien, parole de chercheurs : restituer, lire, écrire l'éducation prioritaire. Communication présentée le 26 novembre 2004 à Lyon lors du colloque international *Chercheurs et praticiens dans la recherche* organisé conjointement par l'Université Lumière Lyon 2, l'IUFM de l'Académie de Lyon et l'Université Catholique de l'Ouest. Actes publiés sur CD-ROM.

Étienne, R. (2004c). Dossier des *Cahiers du CERFEE*, n° 20 paru sous le titre « L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique ». Montpellier : publication de l'université Paul Valéry.

Étienne, R. (2004d). *Apories et contradictions du changement en éducation scolaire*. Note de synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Téléchargeable sur le site de la recherche de l'université Paul Valéry : www.univ-montp3.fr. Montpellier : université Paul Valéry.

Fumat, Y., Vincens, Cl., Étienne, R. (2003, rééd. 2006). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.

Giust-Desprairies, F. (2005, dir.). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Créteil : CRDP, collection Professeur aujourd'hui CRDP-IUFM.

Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J.-P. (2003). Construction des connaissances et langages dans les disciplines d'enseignement : actes du colloque international pluridisciplinaire. Université V. Segalen de Bordeaux 2 et IUFM d'Aquitaine. (2 CD-Rom).

Jean, A. (2004). *Des visites formatives aux visites à visée formative, recherche sur la formation initiale des professeurs de technologie*. Université Montpellier 3 : mémoire de Master *Conseil et Formation en Éducation*.

Jean, A., Étienne, R. (à paraître). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. *In* Bucheton, D., Jorro, A. (à paraître). *Début de cours, les gestes professionnels de l'enseignant et leur acquisition*. Toulouse : Octarès.

Jonnaert, Ph. (2002). Une notion tenace. *Cahiers pédagogiques*, 408, 11-12.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leplat, J. (1997). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Tome 1. Toulouse : Octarès.

Lerouge, A. (1999). *La visite formative en formation des enseignants de mathématiques*. Grenoble : IUFM, Grain d'aile (CD-Rom).

Lerouge, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique: la visite de classe formative. *Tréma*, n° 20-21, avril 2003, IUFM de Montpellier.

Martinand, J.-L., (1994). Didactique. *In* Champy, Ph., Etévé, Ch., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université, coll. Réf,, 255.

Midler, Ch. (2004). *L'auto qui n'existait pas : Management des projets et transformation de l'entreprise*. Paris : Dunod.

Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, *49-1*, 89-100.

Peretti, A. de (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books. Trad. par Heynemand, J. et Gagnon, D.(1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres.

Tozzi, M., Étienne, R. (2004, dir.). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches.* Paris : L'Harmattan, collection Action & Savoir.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Vermersch, P., Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Richard Étienne *est agrégé de l'université, docteur en études latines, professeur, formateur et maître de conférences habilité à diriger des recherches, il a coordonné de 1988 à 1993 les plans de formation des établissements secondaires et les universités d'été au sein de la Mission Académique de la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) de Montpellier. Après avoir dirigé le site de Montpellier de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) où il était chargé de la formation des formateurs (1993-2000), il a rejoint le département des sciences de l'éducation de l'université Paul Valéry-Montpellier III où il est enseignant-chercheur depuis février 2002 et Habilité à Diriger des Recherches depuis le 20 novembre 2004. Il coordonne le Master Conseil et formation en éducation. Il poursuit ses recherches au sein du CERFEE, du LIRDEF (IUFM de Montpellier) et il est associé au Laboratoire-Innovation-Formation-Éducation (LIFE) de l'Université de Genève. Il consacre ses recherches et interventions au changement en éducation scolaire, au projet personnel ou collectif dans les systèmes éducatifs, à l'organisation du travail du personnel d'enseignement, d'encadrement ou de formation et des élèves ainsi qu'à l'éducation prioritaire en utilisant l'approche clinique. Il est membre du comité de rédaction des Cahiers du CERFEE (http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/) des Cahiers pédagogiques (www.cahiers-pedagogiques.com), de XYZep (www.inrp.fr) et Directeur du département de sciences de l'éducation de son université.*

Alain Jean *s'intéresse particulièrement dans le cadre de sa thèse à la formation des professeurs de technologie à la gestion des nombreux imprévus qui surgissent en classe (110 à 125 par heure de cours) et son cadre théorique rejoint celui de son directeur de thèse, Richard Etienne.*

L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants

Virginie Martel, Professeure-chercheure
Université du Québec à Rimouski, Campus Lévis

Résumé
Postulant que la rencontre d'un chercheur et de sujets, au moyen d'entretiens, était à même de permettre la construction d'une connaissance nouvelle sur le processus de lecture, un cadre méthodologique qualitatif permettant de baliser la cueillette de discours d'apprenants de 12 ans quant à leur vie cognitive et l'analyse et l'interprétation rigoureuse de ces discours a été élaboré pour la réalisation d'une recherche doctorale. Au regard d'une compréhension toujours à enrichir quant aux apports et aux limites de la recherche qualitative, l'expérience de cette recherche nous invite à réfléchir à la question de l'échantillonnage de type qualitatif. De même, elle nous invite à réfléchir à l'observation et à l'analyse difficile mais possible d'un objet de recherche inobservable à l'œil nu mais conscientisable et communicable dans le cadre d'une rencontre structurée avec rigueur entre un chercheur et de jeunes apprenants.
Mots Clés
ENTRETIEN QUALITATIF, SUBJECTIVITÉ, CO-CONSTRUCTION, VALIDITÉ, LIMITES

Introduction

Longtemps, les chercheurs dans le domaine de l'éducation se sont inspirés essentiellement du positivisme dans le choix de leurs méthodes, soucieux qu'ils étaient de réaliser des recherches dont le caractère scientifique ne serait pas mis en cause. Au cours des dernières années, grâce à un mouvement de réflexion qui s'est amorcé au début des années 70, les sciences de l'éducation se sont aussi et heureusement ouvertes à la recherche dite qualitative (Pirès, 1997; Anadon, 2000; Savoie-Zajc, 2000; Laperrière, 1993; Poisson, 1991).

Dans son sens large, la recherche qualitative cherche à comprendre les

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

phénomènes humains et à découvrir leur signification au moyen d'approches différentes de celles utilisées habituellement pour étudier les phénomènes physiques. Pour proposer une compréhension donnée de réalités complexes, elle met notamment de l'avant la notion de co-construction de sens et la notion d'interprétation. Ce qui est visé, c'est « *la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche* » (Poisson, 1991, p. 15). Cette étude particulière des phénomènes humains, on le devine aisément, demande que l'on exploite, tout en la balisant, les ressources de la subjectivité, celle des sujets comme celle des chercheurs, premier instrument de recherche (Deslauriers & Kérisit, 1997; Laperrière, 1993).

Dans le cas de la recherche par laquelle a émergé cette réflexion sur les apports de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation, le rapport constant à cette subjectivité et à l'interprétation des acteurs en jeu, et plus encore le souci de baliser cette subjectivité afin qu'elle ne soit pas un frein à la validité scientifique de la recherche entreprise ont été des éléments de réflexion constats et des moteurs d'action. En cherchant dans le cadre d'une recherche doctorale à mieux comprendre le processus de compréhension en lecture et les difficultés qu'il génère chez les apprenants du cycle primaire, c'est en effet tout un monde de réflexion sur la recherche qualitative et plus précisément sur sa capacité à permettre l'observation et l'analyse rigoureuse de la vie mentale de jeunes apprenants qui a émergé et qui nous a envoyés sur la piste des moyens méthodologiques à mettre en œuvre pour observer le plus objectivement possible une réalité de recherche inobservable à l'œil nu : la vie mentale inhérente aux actes d'apprentissage scolaire.

Un temps d'arrêt nécessaire : coup d'œil descriptif sur la recherche entreprise

Comme toute recherche, la recherche sur laquelle s'appuie cette réflexion a pris sa source dans une problématique donnée, en l'occurrence les difficultés des élèves en lecture. Rapidement énoncé, le problème est le suivant : tout en étant bon lecteur au sens premier du terme, capables donc de sonoriser les mots d'un texte, un grand nombre d'élèves n'arrivent pas à donner du sens aux textes divers qui leur sont donnés à lire. Pour illustrer le propos, il faut savoir par exemple que 25% des élèves de 12 ans au Québec n'ont pas encore atteint les niveaux nécessaires de lecture pour accéder au secondaire après les six années du primaire (Van Grunderbeeck, 2003).

Face à cette problématique aux conséquences multiples, il nous est apparu pertinent de nous intéresser à l'identification et à la description de facteurs cognitifs susceptibles d'expliquer la réussite ou l'échec en lecture.

Désirant approcher des procédures cognitives peu étudiées dans les recherches actuelles mais éventuellement porteuses d'explications nouvelles, nous nous sommes tournés vers une approche théorique encore peu confrontée au monde de la recherche en lecture : la théorie de la gestion mentale élaborée en France par Antoine de La Garanderie. Afin de mieux situer le cadre de la recherche et notamment l'objet de recherche, il importe de savoir qu'essentiellement, la gestion mentale, appelée aussi pédagogie des gestes mentaux, propose un schème explicatif de la réussite et de l'échec scolaire centré principalement sur le jeu des habitudes mentales différenciées selon les apprenants. Au cœur des procédures mentales employées par chacun pour apprendre, l'évocation, soit le fait de faire exister mentalement, et les habitudes évocatives sous-jacentes à ce projet de faire exister mentalement sont, pour Antoine de La Garanderie, les premières composantes cognitives à questionner dans tout acte d'apprentissage. Au regard du processus de lecture, ce travail évocatif et tout ce qui le caractérise est de fait la dimension cognitive du lecteur qu'il faut approfondir afin de mieux comprendre le processus de compréhension en lecture et les difficultés qu'il génère (La Garanderie, 1990;1997;2002)

Bien qu'intéressantes au premier coup d'œil, il faut savoir que ces réflexions proposées par La Garanderie pour mieux comprendre l'apprentissage demeurent des vues théoriques qui n'ont pas été confrontées à la rigueur d'une recherche scientifique. Afin de palier à ce manque, les objectifs de recherche suivants ont donc été retenus et ils ont inspiré toute la méthodologie dont il sera question dans les prochaines pages : 1) décrire et comparer les procédures mentales (formes et contenus évocatifs) utilisées par de bons et mauvais lecteurs de 12 ans durant deux tâches de compréhension en lecture; 2) dégager et décrire des profils évocatifs de lecteurs susceptibles d'apporter des éclairages sur les aspects cognitifs de l'activité du lecteur pouvant permettre de mieux comprendre la réussite ou l'échec en lecture.

Afin d'atteindre les objectifs de recherche fixés, une méthodologie conséquente a été mise en œuvre. Sans entrer dans tous les détails méthodologiques, il importe de savoir que l'étude réalisée met de l'avant une recherche par entretiens au cours desquels la chercheure et les sujets ont construit ensemble l'information, en mettant notamment à jour les structures cognitives en jeu dans une tâche de compréhension en lecture. Afin de recueillir les données pour fins d'analyse, tous les sujets retenus pour l'échantillon (des lecteurs en réussite et des lecteurs en échec) ont été placés, à deux reprises, en situation de lecture d'un texte informatif avec la consigne de bien lire ce texte pour bien le comprendre. Suite à chacune des tâches de compréhension en lecture (à intervalle d'un mois), les sujets ont été interrogés dans le cadre d'un entretien de type qualitatif sur les procédures cognitives

qu'ils ont mises en jeu au cours de leur lecture. Les données ainsi recueillies (les discours tenus par les sujets donc) ont par la suite été analysées, suivant une démarche fixée préalablement et avec l'aide d'une grille conceptuelle d'analyse élaborée à partir du cadre conceptuel. Une analyse de contenu a permis d'étudier le contenu des discours de chacun des sujets, d'en dégager une signification et d'élaborer une description des portraits évocatifs et cognitifs de chacun. Ensuite, une étude comparative a permis de comparer les portraits cognitifs de l'ensemble des bons lecteurs et de l'ensemble des mauvais lecteurs afin de dégager des ressemblances et/ou des différences et de mettre à jour une structure de fonctionnement récurrente pour chacun des groupes.

Il est aisé de deviner qu'au cours de la réalisation d'une telle recherche, plusieurs réflexions et interrogations quant à la méthodologie à suivre ont surgi et nourri sans cesse les choix à faire. Principalement, et ce sont ces thématiques qui seront traitées dans les prochaines pages, il nous a fallu tout d'abord poser les balises nous permettant de constituer l'échantillon de recherche, il nous a aussi fallu relever le défi posé par l'observation la plus objective possible de la vie cognitive de jeunes apprenants et la cueillette de données qu'elle sous-tend, et enfin, il nous a fallu relever le défi posé par l'analyse de discours tenus par des enfants à propos de leur vie cognitive.

La question de l'échantillon en recherche qualitative

Bien que l'échantillonnage dans une démarche qualitative ait longtemps été soumis au besoin de l'observation participante sur le terrain, qui ne nécessitait pas de justification théorique, il est de plus en plus courant de baliser la constitution d'échantillons respectueux des besoins de la recherche qualitative. Bien entendu, le problème de l'échantillonnage en recherche qualitative est différent de celui qui se pose dans une démarche qui s'appuie sur le paradigme positiviste. D'emblée, la probabilité comme critère de la représentativité de l'échantillon au regard de la population globale n'est pas le principe directeur de la constitution de l'échantillon. De même, au cours de la sélection, il ne s'agit pas de constituer des groupes qui soient en tous points équivalents (comme le nécessitent les recherches expérimentales qui cherchent à établir une relation de cause à effet par l'observation d'une variable - isolée - sur une autre). Il faut plutôt rechercher, comme le mentionnent Savoie-Zajc (2000) et Pirès (1997), la représentativité des sujets sélectionnés au regard des objectifs de recherche et les possibilités de comparaison entre les sujets.

Le type d'échantillon retenu : une question de pertinence au regard de la recherche

Dans le cadre de la recherche par laquelle émerge cette réflexion, l'échantillon retenu est composé de sujets différents quant à leur performance en

compréhension en lecture (premier et dernier quartile) mais comparables par ailleurs quant à une série de critères qui les unit (par exemple, milieu socio-économique commun, scolarité commune, etc.). Pour nommer le type d'échantillon qui a été choisi, nous avons utilisé le terme d'échantillon par « contraste-approfondissement » présenté par Pirès (1997). Essentiellement, ce type d'échantillon est positionné à mi-chemin entre l'étude d'un cas unique et l'étude de cas multiples, chaque cas étant décrit et étudié en profondeur de manière à se compléter et à établir une comparaison porteuse de sens.

La question de la taille de l'échantillon ou les « deuils de grandeur » qu'il faut réaliser

Comme le laisse entendre le terme d'étude de cas, il a été décidé pour le cadre de cette recherche que l'échantillon serait constitué d'un nombre restreint de « cas de lecteurs ». Afin d'établir un nombre approximatif et éventuellement sujet à modification en cours de recherche, nous avons questionné, comme il se doit, la problématique et les objectifs de recherche afin de fixer un nombre de sujets qui nous paraissait suffisant quant à la quantité et à la qualité de données à recueillir. De même, il nous a fallu, et cela est loin d'être négligeable dans les choix effectués, être sensibles à la faisabilité pratique de la collecte et de l'analyse des données. La recherche qualitative étant relativement flexible quant au nombre de sujets à considérer pour son échantillonnage, il nous est apparu qu'une quinzaine de sujets (en raison d'un maximum de 30 entretiens), comme le proposent Klave (1996) et Lofland et Lofland (1984), s'avéraient un nombre réaliste quant la fiabilité et la faisabilité de la recherche.

Afin de constituer un échantillon à l'intérieur duquel nous pourrions comme chercheur « naviguer à l'aveugle », nous avons jugé bon de donner la responsabilité de l'identification des sujets de recherche, particulièrement la responsabilité de l'identification du degré de compétence en compréhension en lecture, à une personne extérieure à la recherche. Un tel choix dans le partage des responsabilités s'explique principalement par notre volonté dans le cadre de cette recherche de demeurer ignorant de la compétence des sujets sélectionnés (bons ou mauvais lecteurs). Loin d'être inutile dans le cadre d'une recherche qualitative touchant de près à la subjectivité de la chercheure et des sujets, cette ignorance a favorisé la mise à distance d'une expérience professionnelle fortement ancrée dans la remédiation auprès des élèves en difficultés. De même, cette ignorance a permis de mettre en place une relation d'égalité et de confiance entre la chercheure et les sujets, notamment en démontrant aux élèves, en réussite et principalement en échec, que leur compétence n'était absolument pas jugée; c'est leur spécificité comme apprenant qui était digne d'intérêt.

Au final, c'est-à-dire après que toutes les étapes de la recherche aient été réalisées et suite aux modifications inhérentes à la réalité scolaire (perte de sujets en cours d'année scolaire), 10 sujets et donc 20 entretiens de recherche ont finalement constitué l'échantillon. Conséquemment, et comme plusieurs recherches qualitatives réalisées en éducation, notre recherche doit donc être considérée comme une étude de cas car elle cherche à projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers grâce à l'observation d'un nombre restreint de sujets et sans la prétention d'aboutir à des certitudes ou des généralisations.

L'observation de la vie cognitive de jeunes apprenants : possibilités et contraintes de la cueillette des données

Du moment où l'on s'intéresse à l'observation de la vie mentale, on touche à la difficulté soulevée par l'observation des phénomènes mentaux qui, parce qu'internes, s'observent beaucoup plus difficilement, particulièrement parce qu'ils ne peuvent être observés de l'extérieur (à moins de les inférer à partir des produits qu'ils génèrent ou des comportements extérieurs qui peuvent parfois y être associés). Pour toucher directement l'activité mentale, et à défaut donc de pouvoir l'observer de l'intérieur comme le ferait un scanner, il nous a fallu chercher dans la diversité des moyens méthodologiques disponibles.

Pour observer la vie mentale en jeu dans l'apprentissage, La Garanderie, le penseur derrière la gestion mentale, a choisi d'ancrer sa démarche sur l'observation intérieure et la rencontre de l'autre. Porté par le projet d'approcher la vie mentale pour y découvrir des structures et des procédures récurrentes, il a estimé qu'on pouvait se livrer, à propos des actes de la connaissance nécessaires aux tâches d'apprentissage, à une analyse phénoménologique, dans la lignée des propositions de Husserl (1985) et de Heidegger (1985). Soucieux d'approcher la vie mentale dans cette perspective phénoménologique, La Garanderie s'est tourné dès le début de ses recherches vers les méthodes fondées sur l'observation intérieure et la verbalisation, notamment sur la procédure d'investigation intérieure qu'est l'introspection. Dans son souci de mettre à jour une phénoménologie de l'intelligence qui prenne en compte l'idée du sens, tel que le préconisait déjà Socrate lorsqu'il invitait ses élèves à revenir à eux-mêmes afin d'exposer leurs points de vue et à donner leur raison, La Garanderie a cherché à donner à cette introspection, de type eidétique, une dimension expérimentale.

C'est principalement dans la tradition de la psychologie expérimentale du début du XXe siècle que La Garanderie a puisé les moyens de sa volonté d'introspection et notamment les moyens pour réhabiliter cette méthode et montrer sa validité épistémologique et son statut scientifique. Déplorant que la

psychologie se soit partagée entre deux types d'héritiers (les tenants du béhaviorisme et ceux de la psychanalyse), La Garanderie a cherché au cœur de cette tradition à démontrer l'existence d'un troisième type d'héritiers: les tenants de la conscience auxquels aurait été dévolu le soin d'aiguiser l'instrument d'investigation qu'est l'introspection (La Garanderie, 1989). Les chercheurs qui ont retenu l'attention de La Garanderie sont principalement Binet (1973), Burloud (1938) mais aussi les psychologues de l'Institut de Würzburg (Watt, Bühler & Messer). Pratiquant l'enquête introspective pour mettre à jour les contenus mentaux utilisés et les structures opératoires mises en œuvre lors de tâches intellectuelles, ces derniers, et particulièrement Binet, ont eu le souci d'inscrire l'emploi de l'introspection au cœur d'une démarche scientifique (La Garanderie, 1994, 1992; Binet, 1973). Principalement, La Garanderie a retenu de leurs propositions d'emploi méthodologique de l'introspection la nécessité de placer les sujets dans des situations de tâches mentales (reproductibles) afin de les inviter à décrire ce qui se passe dans leur tête au cours du vécu de tâche. De même, il a retenu l'importance de s'entourer de précautions pour éviter tout phénomène de suggestions. Afin de placer l'enquête introspective au service de la pédagogie, La Garanderie a développé ce qu'il a appelé le dialogue pédagogique. Essentiellement, ce dialogue se veut, comme le décrit Gaté (1996), « (...) une interrogation directe du sujet visant à cerner avec précision son mode de fonctionnement mental dans la tâche, c'est-à-dire à décrire les opérations de la pensée à partir de la conscience propre qu'en a le sujet » (p. 190). Selon les besoins, il peut être un outil de recherche et/ou un outil de médiation (dans le cadre d'une intervention proprement pédagogique).

Considérant ces perspectives méthodologiques de La Garanderie mais désirant également les dépasser ou du moins les rendre plus rigoureuses et plus soucieuses des critères de validité scientifique aujourd'hui recherchés, il nous est apparu essentiel d'identifier, pour le cadre de notre recherche, des moyens méthodologiques inscrits dans les dernières avancées en matière de méthodologie qualitative. Dans la mesure où nous voulions éviter les reproches souvent énoncés quant à la méthodologie de la Garanderie jugée trop « intuitive » et "passéiste", un tel cheminement nous paraissait indispensable. Ne pouvant observer de l'extérieur les procédures mentales recherchées, le questionnement direct des sujets et plus précisément les techniques d'observation intérieure appuyées sur la verbalisation des sujets, ont été retenus. Cherchant dans tout l'arsenal des méthodes qualitatives un moyen de cueillette de données spécifique ouvrant la porte à une compréhension et une connaissance de l'intérieur, l'entretien de nature qualitative a, dans le prolongement de ce choix, émergé.

Le choix de l'entretien qualitatif

Bien qu'il existe plusieurs types d'entretiens et donc des définitions multiples, plusieurs auteurs, dont Savoie-Zajc (2000 et 1997), Poupart, (1997), Boutin (1997) et Van der Maren (1996), s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une méthode de collecte d'informations utilisant un processus de communication verbale guidé par un canevas plus ou moins contraignant et qui peut revêtir plusieurs formes. L'entretien est de fait classifié généralement à partir de deux variables: le degré de liberté laissé aux interlocuteurs (présence et formes des questions) et le niveau de profondeur des échanges (richesse et complexité des réponses). Considérant l'objectif complexe visé par la réalisation de ces entretiens, soit la cueillette de données susceptibles de permettre l'identification et la description de procédures cognitives mises en oeuvre dans l'acte de lire par des apprenants de 12 ans, l'entretien de type semi-dirigé qui s'illustre à travers un type d'interaction verbale animée de façon souple mais tout de même organisée a été sélectionné.

La nécessité de baliser le degré de directivité des entretiens de recherche

Bien que l'entretien de type qualitatif veuille éviter une structuration préalable qui augmenterait les risques de pré-structuration du discours en raison de la forme prédéterminée des questions et des réponses (Poupart, 1997), c'est au chercheur que revient la responsabilité d'initier la démarche d'étude et de guider l'entretien (Savoie-Zajc, 1997). Comme le présente bien Deslauriers (1991), le principe fondamental de l'entretien en recherche qualitative est de fournir un encadrement à l'intérieur duquel les répondants, particulièrement des sujets de 12 ans, pourront exprimer leur compréhension des choses (ici, des procédures restées bien souvent implicites) dans leurs propres termes. Dans le cadre de cette recherche, mais nous pourrions élargir le propos à plusieurs autres recherches, cette responsabilité du chercheur d'initier et de guider la démarche d'étude a été essentielle car elle a permis d'assurer à la collecte une certaine rigueur. Plus précisément, la volonté de construire un outil de collecte suffisamment précis pour rendre compte de phénomènes mentaux non directement observables, dont on peut donc assurer la validité et la fiabilité, a inspiré l'élaboration rigoureuse d'un protocole d'entretien et d'un canevas de questionnement.

Concernant dans un premier temps le protocole d'entretien, l'organisation générale de chacun des entretiens a été établie. Pour ce faire, chaque entretien a d'abord été envisagé au regard d'un texte donné à comprendre et au regard des deux procédures de verbalisation retenues (après tâche pour le premier entretien et en cours de tâche pour le second). Dans un deuxième temps, la réalisation des entretiens a été structurée plus

profondément en prévoyant notamment l'ordre approximatif dans lequel pourraient être approchées les différentes étapes de l'entretien, par exemple le temps d'accueil, l'explicitation du projet de recherche, le temps de lecture permettant de placer les sujets en situation de tâche réelle, l'entretien de type introspectif spécifiquement, la conclusion et les remerciements.

Suite à la structuration générale et spécifique des entretiens, et toujours dans le prolongement de la volonté de construire un outil de collecte suffisamment précis pour rendre compte de phénomènes mentaux non directement observables, il nous a semblé tout autant essentiel d'envisager un canevas de questionnement par lequel les procédures cognitives recherchées pourraient être approchées. Pour structurer ce canevas de questionnement, il importe de faire référence à la question de recherche et au cadre conceptuel qui la sous-tend. Pour notre recherche, ce sont donc les concepts inhérents à la notion d'évocation en gestion mentale qui ont servi d'appui à cette dynamique interrogative. Au regard de ces concepts, des questions susceptibles d'approcher chacune des dimensions de la vie cognitive recherchées et des procédures cognitives qui peuvent y être associées, ont été identifiées. À la lumière de cette banque de questions, leur ordre approximatif a été précisé. À cet effet, il est apparu important d'établir en début d'entretien si le sujet rencontré évoque ou non, c'est-à-dire s'il demeure au stade perceptif ou s'il réalise un travail réel et cognitif d'appropriation de l'information. Une fois cela réalisé, des questions davantage susceptibles d'aider le sujet à décrire les différentes procédures cognitives mises en œuvre ont été envisagées. Cherchant à respecter la dynamique du général au particulier (abondamment suggérée dans la littérature qui a trait aux entretiens qualitatifs), une attention particulière a été portée afin de prévoir des questions plus ouvertes en début d'échange et des questions plus fermées en fin d'échange (Savoie-Zajc, 1997; Anadon & L'hostie, 1993). Conséquemment, et sans pour autant pouvoir élaborer un canevas de questionnement unique à tous les sujets, il a ainsi été possible de baliser la réalisation des entretiens. De fait, une certaine constance a pu être assurée d'un entretien à l'autre et ceci, même si l'ordre des questions, le niveau de détail et la dynamique particulière d'entretien ont varié selon les sujets (Savoie-Zajc, 2000).

La nécessité des compétences de l'intervieweur lors d'entretiens qualitatifs

En plus d'assurer une structure aux entretiens de recherche, il nous est apparu tout autant indispensable de s'assurer de la compétence de l'intervieweur (ici la chercheure) à mener des entretiens semi-dirigés. Les auteurs qui s'intéressent à la technique de l'entretien reconnaissent tous en effet que cette technique a des limites et des biais qu'il faut connaître pour mieux s'en prémunir. Poupart

(1997; 1993) propose une classification intéressante de ces biais: les biais liés au dispositif d'enquête (le contenu et les formes des questions), les biais liés à la relation intervieweur-interviewer (interventions verbales et non-verbales, présupposés, etc.) et les biais rattachés au contexte de l'enquête (attentes respectives, craintes). Afin de se prémunir des conséquences souvent coûteuses de ces biais, les compétences qui guident de manière générale la technique de l'entretien qualitatif et, de manière plus spécifique, les compétences qui guident la pratique du dialogue pédagogique (La Garanderie, 1996; Verneyre, 1993; Chich, Jacquet, Mériaux & Verneyre, 1991) ont été éclairantes lors de la préparation et de la réalisation des entretiens.

Savoie-Zajc (1997) propose une terminologie particulière pour nommer les compétences qui sont nécessaires à la réalisation d'entretiens rigoureux. Pour cette auteure, la maîtrise de compétences affectives (capacité relationnelle, compréhension emphatique, écoute active, respect), de compétences professionnelles (habileté du chercheur à structurer l'entretien avec la recherche en cours, habileté à guider au besoin les répondants, habileté à faire des liens) et de compétences techniques (langage non verbal, formulation des questions, reformulation) est fondamentale. Dans le respect de ces compétences, et au regard des suggestions de bon nombre d'auteurs (dont Boutin, 1997; Van der Maren, 1996; Vermersch, 1991), plusieurs compétences ont été pour cette présente recherche apprises dans le cadre de formations spécifiques et mises en œuvre au cours de la réalisation des entretiens. Les compétences d'entretien qui ont par exemples été apprises et mises en œuvre au cours de notre recherche sont : garder une attitude non-directive, accueillir l'autre dans sa différence, éviter un climat d'évaluation afin de favoriser un climat de confiance, faire de l'écoute active, éviter les questions fermées, utiliser seulement au besoin des questions avec hypothèses de réponses et pratiquer le plus régulièrement possible la reformulation afin d'approfondir l'analyse et de valider en direct des interprétations.

Conséquences des choix posés pour la cueillette des données : les réalités rencontrées

Si nous revenons sur ce qui a finalement été vécu quant à la cueillette de données, nous pouvons affirmer que le protocole d'entretien et le canevas de questionnement ont été d'un grand secours pour assurer une constance dans la rigueur de la cueillette et dans l'efficacité de celle-ci. Bien que les entretiens aient permis d'investir l'activité cognitive des sujets rencontrés, ces derniers n'ont par contre pas tous la même richesse et la même rigueur. Au cœur des difficultés rencontrées au cours de la cueillette des données, il nous faut notamment souligner la capacité inégale des sujets à investir la démarche

d'entretien proposée ainsi que la difficulté pour la chercheure à appliquer avec constance toutes les compétences d'entretien visées.

Un mot sur la capacité réelle mais inégale des enfants à verbaliser leur vie cognitive

Comme les sujets dans plusieurs recherches de type qualitatif sont des instruments premiers de recherche puisque ce sont leurs perceptions et leurs réflexions verbalisées qui permettent de faire naître la connaissance recherchée (Savoie-Zajc, 2000), leur capacité à investir l'objet de recherche est un facteur fondamental dans la réussite de cette dernière.

Dans le cadre de notre étude, et sachant que l'utilisation de l'entretien semi-dirigé avec de jeunes sujets favorise leur participation réelle et leurs compétences (à cause de son rapprochement du contexte de la conversation-Boutin, 1997), il importe de noter que le type d'entretien choisi a permis à la majorité des sujets de l'échantillon retenu d'investir la dynamique de construction de sens visée. Particulièrement, ce sont les sujets bons lecteurs qui ont eu le plus de facilité à mettre en mots les actions mentales qui portent leur démarche de compréhension, ce qui n'est guère étonnant lorsque l'on connaît la compétence des élèves en réussite en matière de métacognition. Bien que plusieurs d'entre eux aient reconnu les difficultés que peut soulever l'introspection, notamment parce qu'elle a pour objet des procédures sur lesquelles il est peu fréquent de réfléchir ou parce qu'elle porte sur des procédures automatisées, ces sujets de l'échantillon se sont donc distingués quant à leur connaissance des procédures cognitives qui supportent leur acte de compréhension et quant à leur capacité à les mettre en mots pour les communiquer à la chercheure.

Au contraire des sujets bons lecteurs, les sujets mauvais lecteurs ont eu davantage de difficultés (sauf un sujet) à investir avec précision l'objet de recherche. Plusieurs des propos tenus par ces sujets sont ainsi restés confus, très peu précis, voire contradictoires. « Victimes » de leurs difficultés à gérer la démarche introspective proposée dans l'entretien, ils ont eu beaucoup plus d'obstacles à relever pour répondre aux questions posées. Conséquemment, les entretiens réalisés avec ces sujets ont un caractère plus directif. Outre la spontanéité du discours quant à une procédure cognitive précise (recours à l'imagerie mentale), la plupart des dimensions de la vie cognitive associées à l'acte de lire ont été, par exemple, approchées avec ces sujets par des questions plus précises et/ou avec l'aide d'hypothèses de réponses proposées comme des procédures susceptibles d'avoir été mises en œuvre au cours de la tâche de compréhension.

Malgré ces difficultés réelles qui commandent une nécessaire prudence quant à l'analyse qui a été posée sur la base de quelques entretiens plus laborieux, il demeure que tous les sujets de la recherche sont parvenus à investir en totalité ou partiellement l'objet de recherche visé.

Investir par entretien la vie cognitive : un défi de tous les instants pour le chercheur

Parallèlement à la compétence des sujets à investir la démarche d'entretien proposée, il importe que le chercheur, premier instrument de recherche, soit à même de conduire avec efficacité ces entretiens. Cette compétence, loin d'être anodine, est en effet fondamentale en recherche qualitative car elle est à la base de toute la dynamique de co-construction de sens visée par le biais des entretiens de recherche.

Bien que nous avons mentionné antérieurement la nécessité du chercheur de se former aux différentes compétences inhérentes à la réalisation d'entretiens de type qualitatif afin d'éviter les biais liés à ceux-ci, la réalité humaine de l'entretien nous amène à admettre qu'il n'est pas toujours facile de mettre en œuvre les compétences recherchées. Dans le cadre de notre recherche par exemple, notamment lors des entretiens réalisés avec les sujets lecteurs en difficulté moins habiles à verbaliser leur activité cognitive, certaines compétences d'entretien ont été négligées ou moins bien maîtrisées. Comme cela a été exprimé au point précédent, nous n'avons pu, par exemple, toujours su garder une attitude non-directive, principalement lorsque des hypothèses de sens nous ont conduit à conclure rapidement à des procédures et à proposer des hypothèses de réponse sélectives (c'est-à-dire incomplètes quant à toutes les possibilités de fonctionnement cognitif). De même, il a parfois été difficile d'éviter les questions fermées.

Bien que ces attitudes, on le devine, aient fragilisé le degré de directivité visé, elles ont aussi, et paradoxalement, contribué à la réussite des entretiens, principalement auprès des sujets mauvais lecteurs. Considérant la difficulté de traduire un discours de recherche et un modèle théorique en discours accessible à tous, accessible notamment à de jeunes apprenants, de telles « faiblesses » d'entretien ont en effet aidé les sujets à verbaliser leur pensée en ce qui concerne un objet de recherche resté souvent implicite jusqu'au jour de l'entretien. De fait, et nous nous permettrons de conclure avec ceci en ce concerne le défi proposé par la cueillette la plus objective possible de verbalisations portant sur la vie cognitive de jeunes apprenants, il nous apparaît que nous sommes parvenus à construire un pont entre une certaine forme de non-directivité permettant d'approcher le plus objectivement possible un phénomène et une certaine forme de directivité réflexive permettant de

guider des sujets dans un entretien inédit. Bien qu'il aurait été intéressant que les sujets puissent s'exprimer spontanément sur l'objet de recherche à partir de questions exclusivement ouvertes, les données sur la démarche introspective montrent la nécessité de guider quelque peu l'entretien, d'où la nécessité d'une certaine forme de directivité. Dans le cadre de notre recherche, cette directivité « relative » de l'entretien, particulièrement la formulation occasionnelle d'hypothèses de réponses, nous paraît avoir favorisé chez les sujets la prise de conscience et la verbalisation de procédures cognitives restées souvent implicites jusqu'alors. Loin d'accepter par influence subjective suspecte la proposition explicative de leurs procédures cognitives dominantes, les sujets ont ainsi pour la plupart témoigné d'une exigence d'exactitude qui les a rendu fort circonspects devant nos propositions.

L'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants : possibilités et contraintes de l'analyse des données

Comme plusieurs recherches qui s'inscrivent dans le courant de la recherche dite qualitative, nous avons postulé dès le début de la réalisation de notre étude que la rencontre du chercheur et des sujets, ici les 10 jeunes lecteurs constituant l'échantillon retenu, était à même de permettre la construction d'un réseau de sens crédible porteur d'une connaissance nouvelle. Comme c'est régulièrement le cas en recherche qualitative, nous avons considéré la chercheure et les sujets comme étant les premiers « instruments » de recherche puisque d'eux seuls, de leurs perceptions et de leurs réflexions placées en contexte interactif pouvait naître la connaissance recherchée (Savoie-Zajc, 2000). En premier lieu, les sujets ont ainsi été invités, avec l'aide de la chercheure, à décrire l'objet d'étude, à savoir les procédures cognitives employées pour comprendre les deux textes de lecture proposés. En deuxième temps mais parfois aussi simultanément, la chercheure a dû investir l'étape délicate mais fondamentale de l'analyse des données par laquelle il importe de découvrir la logique sous-jacente aux données présentées de manière éparse (Anadon & L'hostie, 1993) et de découvrir des liens porteurs d'explication ou de compréhension.

La nécessité d'une démarche d'analyse rigoureuse et transparente

Dans le cadre de la recherche dont il est question ici, l'objet d'analyse consistait à dégager, à partir des verbalisations obtenues au cours des entretiens, les procédures cognitives (formes et contenus évocatifs) utilisées par de bons et de mauvais lecteurs lors de tâches de compréhension en lecture. Pour réaliser l'analyse des données recueillies (dans le cadre de cette recherche, 1200 pages de transcription d'entretiens), la méthodologie propre à l'analyse de contenu a été retenue. Le choix d'une analyse de contenu se fonde sur l'intérêt que nous avions pour l'information contenue dans le discours. Une

telle analyse permet d'exploiter les informations que l'on retrouve dans la communication afin d'en dégager du sens (Mucchielli, 1998). À ce propos, deux types de contenu sont nommés dans la littérature et les deux types de contenu ont été utilisés dans le cadre de notre recherche. Aussi, l'analyse a dans un premier temps porté sur ce qui a ouvertement été dit par les sujets (contenus manifestes des discours). Au-delà, l'analyse a également porté sur les contenus latents du discours, c'est-à-dire sur le non-dit mais le saisissable au moyen d'une clé de lecture spécifique (Van der Maren, 1996; L'écuyer, 1987).

Van der Maren (1996) présente bien la démarche d'analyse que nous avons retenu en parlant de l'analyse interprétative. Ce type d'analyse procède en comparant le discours à analyser avec une fiction idéale ou un modèle issu de l'orientation théorique et donc du cadre conceptuel (ici, la théorie de la gestion mentale). Dans ce cas, le discours à analyser fait figure de surface puisque c'est plutôt ce qu'il sous-tend, le contenu latent donc, qui intéresse la recherche. Pour réaliser une telle analyse, quelques étapes sont préconisées et nous les avons retenues et mises en œuvre afin d'assurer à l'analyse un cadre qui soit le plus rigoureux possible. Dans un premier temps, et après que tous les entretiens aient été retranscrits, une lecture globale du matériel afin d'en dégager un sens général a d'abord été réalisée. Par la suite, et afin de repérer les divers thèmes significatifs au regard de l'objet de recherche, les verbatims d'entretiens ont été fractionnés en extraits signifiants, en d'autres mots des extraits se rapportant aux concepts d'étude recherchés et aux unités d'analyse identifiées dans le cadre conceptuel ont été repérés et codés. Grâce à ce premier travail d'interprétation, il nous a été possible de traduire cette étape d'analyse dans un discours organisé en fonction des unités de sens retenues et utilisant un langage inspiré du cadre conceptuel. Afin de réaliser cette traduction permettant la systématisation de l'ensemble des données (Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1996; Poisson, 1991), une lecture horizontale de chacun des sujets a d'abord été réalisée. Grâce à plusieurs relectures des regroupements des extraits signifiants pour un sujet, l'approfondissement de la question suivante a donc été entrepris : « *comment les relations entre ces indices interprétables de la surface peuvent correspondre aux relations entre les éléments de la trame latente de façon à pouvoir faire correspondre le sens de la totalité du texte avec le modèle latent présupposé* » (Van der Maren, 1996, p. 410-411). Par la suite, une lecture horizontale permettant une analyse comparative des sujets bons lecteurs et par conséquent une description des caractéristiques principales de ce groupe ont été réalisées. La même démarche a ensuite été réalisée pour le groupe mauvais lecteur. Enfin, une analyse intergroupe a permis d'identifier les complémentarités et les différences existantes entre le groupe bons lecteurs et le groupe mauvais lecteurs, ce qui nous permis d'identifier des portraits

cognitifs récurrents à partir de chacun des traitements particuliers réalisés pour chacun des sujets puis chacun des groupes.

Pour bien identifier les unités d'analyse par lesquelles s'est réalisée toute de la tâche d'analyse, il va de soi qu'une grille d'analyse a dû être élaborée afin d'assurer une transparence quant à l'interprétation réalisée. Essentiellement, cette grille d'analyse nous a permis d'identifier les unités d'analyse à rechercher, les concepts s'y rapportant au regard du cadre conceptuel et les indices de discours pouvant se rattacher à ces concepts recherchés. Comme il faut parfois remettre notre ouvrage cent fois sur le métier, cette grille d'analyse s'est réalisée en trois temps : avant l'expérimentation (car l'ensemble de la méthodologie a été pré-expérimentée avant d'être finalisée), après l'expérimentation pour les corrections à apporter et l'ajout d'unités d'analyse, et finalement, durant la phase même de l'analyse afin de pouvoir prendre en compte toutes les spécificités des discours produits et toutes les spécificités de la vie cognitive des sujets rencontrés.

Toujours afin d'assurer le plus de rigueur à la démarche d'analyse, l'utilisation de la triangulation a aussi été retenue. La recherche qualitative accordant une grande place au chercheur en tant que premier instrument de recherche, la mise en place de dispositif pouvant valider la réflexion de ce dernier a été d'un grand secours, notamment parce qu'elle nous a permis de s'assurer que les résultats du processus de construction de sens engagé lors de la collecte des données et finalisé lors de l'analyse des discours étaient porteurs de sens pour un ensemble d'intervenants (Savoie-Zajc, 2000, 1993; Van der Maren, 1996; Miles & Huberman, 1991). À défaut de recourir à la triangulation théorique ou à la triangulation des méthodes, la triangulation indéfinie et la triangulation du chercheur ont été retenues pour le cadre de cette recherche. La triangulation indéfinie est caractérisée par un souci de retourner aux participants afin de provoquer une discussion autour de la co-construction de sens émergente (Karsenti & Demers, 2000). Dans la cadre de notre recherche, ce retour s'est effectué durant la collecte des données dès le moment où la chercheure a cherché à confirmer auprès des sujets (par des questions et des reformulations nombreuses) ses hypothèses et ses interprétations spontanées. Grâce à ce retour aux sujets, des erreurs d'interprétation ont pu être corrigées et des aspects d'analyse négligés ont pu être mis en lumière ou nuancés. Quant à la triangulation du chercheur, deux choix ont été retenus. D'abord, l'analyse du portrait cognitif de chacun des sujets a été réalisée à deux moments différents (principe de la double analyse) afin de pouvoir juger de la cohérence et de la concordance des interprétations posées. De plus, les données et les résultats d'analyse ont été soumis à des chercheurs extérieurs à la recherche mais compétents quant à l'analyse de profils cognitifs inspirés de la théorie de la

gestion mentale. Ces stratégies de triangulation, qui proposent, comme l'écrit Savoie-Zajc (2000), une sorte de "*procès d'intercompréhension"* (p. 194*),* nous ont permis de nous mettre à distance par rapport à la démarche de recherche entreprise.

Conséquences des choix posés pour l'analyse des données : les réalités rencontrées

Si nous revenons sur notre expérience quant à 'analyse la plus « objective » possible des procédures cognitives de jeunes apprenants, nous pouvons affirmer que le protocole d'analyse qui vient d'être explicité a été d'un grand secours pour assurer une constance dans la rigueur de l'analyse. Malgré cela, des difficultés rencontrées doivent être mentionnées.

D'entrée de jeu, il importe de souligner la difficulté à analyser, sur la base d'un schème conceptuel donné ou d'un modèle issu d'une orientation théorique (ici la théorie de la gestion mentale) toutes les spécificités des discours produits au cours d'une recherche de type qualitatif. En plus d'obtenir nombre de discours qui ne peuvent être analysés parce qu'ils sortent complètement du cadre d'analyse retenu ou même du sujet de recherche, certains discours obligent le chercheur (heureusement diront plusieurs) à revoir et/ou à modifier certaines de ses unités ou thèmes d'analyse afin de bien rendre compte de toute la complexité du phénomène à l'étude. C'est ainsi, par exemple, que nous avons dû en cours de recherche inclure dans les éléments d'analyse des procédures cognitives dont nous n'avions pas soupçonné l'existence mais qui ont apporté des nuances fondamentales. Ainsi, certaines étapes de recherche, habituellement standardisées, se chevauchent régulièrement en recherche qualitative pour laisser place à un devis de recherche plus ouvert par lequel des catégories conceptuelles et des hypothèses de recherche peuvent s'élaborer en cours de route (Deslauriers et Kérisit, 1997).

Parallèlement à cela, il importe aussi de souligner la difficulté à analyser l'acte de compréhension de certains sujets de l'échantillon, particulièrement les sujets dont les discours étaient plus imprécis, voire parfois contradictoires. Dans ce cas, toute la procédure d'interprétation et d'analyse doit être réalisée et présentée avec beaucoup de nuances et de prudence et sans cesse, le chercheur doit revenir à son protocole d'analyse et sa grille afin de demeurer dans les balises fixées.

Enfin, et cela est tout autant fondamental, il nous faut aussi souligner l'exigence de ce type d'analyse qualitative. L'exigence s'enracine d'abord dans l'aspect temporel de la procédure d'analyse étant donné le temps qu'il faut consacrer à la réalisation de ce type de travail interprétatif, particulièrement

dans le cas de l'analyse de procédures cognitives demeurées bien souvent implicites jusqu'alors. L'exigence prend aussi racine dans le rôle essentiel et incontournable du chercheur qui, en tant que premier (et souvent seul) instrument de recherche et de réflexion se doit d'être toujours en parfaite maîtrise de son objet de recherche et du protocole de recherche qu'il s'est fixé.

Pour conclure : mot de la fin sur la validité de la recherche qualitative

Il nous faut maintenant conclure et c'est en abordant la question de la validité interne de la recherche qualitative que nous aimerions le faire. La validité interne, suivant la définition classique « (…) réside essentiellement dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation » (Laperrière, 1997, p. 377). Les partisans de la recherche qualitative assurent habituellement la justesse et la pertinence de ce lien en « restituant au sens sa place centrale dans l'analyse des phénomènes humains, par la prise en considération du rôle de la subjectivité dans l'action humaine et de la complexité des influences qu'elle subit en contexte naturel » (Laperrière, 1997, p. 384).

La recherche par laquelle a émergé cette réflexion illustre bien cette nécessité de restituer au sens et à la subjectivité de l'action humaine une place, mais elle illustre aussi l'importance de se prémunir le plus possible des biais relatifs à une telle réalité de recherche. Dans le cadre d'une recherche portant sur l'observation des procédures mentales invisibles à l'œil nu, donc pour lesquelles il est nécessaire de questionner les sujets et d'analyser leurs discours, l'échange social que constitue l'entretien et la place importante de l'interprétation dans les analyses de ces derniers pouvaient, nous en sommes conscients, affecter la validité. Notamment, le rôle central du chercheur, avec tout ce qui le caractérise (ses attentes personnelles, sa subjectivité et sa perception sélective) et la crédibilité des répondants (la fiabilité de leurs réponses et leur sensibilité à l'influence du chercheur) auraient pu et ont pu avoir des influences sur la validité recherchée.

Généralement, les différents choix effectués à propos de l'objet de la recherche, du cadre conceptuel de référence, des objectifs fixés et des choix méthodologiques sont autant de réalités qui ont eu des répercussions sur la portée et la valeur d'une recherche. Dans le cadre de la nôtre, et afin de palier aux faiblesses annoncées, une attention a été accordée à la description détaillée de toute la démarche de recherche afin de bien asseoir notre volonté de rigueur scientifique. En privilégiant une telle précision et en facilitant la reproduction et l'évaluation des analyses par d'autres chercheurs, Savoie-Zajc (2000) et Laperrière (1997) soutiennent que l'on rend les analyses fiables. De même, le

souci d'élaborer un canevas d'entretien le plus rigoureux possible et l'attention portée aux diverses compétences nécessaires aux entretiens constituent également des moyens que nous avons mis en place afin de réduire au maximum les biais relatifs à la subjectivité. L'explicitation des assises théoriques qui ont fondé le travail de questionnement et d'interprétation et la systématisation de la démarche d'analyse en constituent d'autres qui, sans réduire en totalité le caractère subjectif de la démarche, ont eu le mérite de la baliser.

Malgré ces précautions, les difficultés à investir, au moyen d'entretiens de recherche, la vie cognitive de jeunes apprenants de 12 ans sont réelles et elles ont été explicitées. De même, les difficultés soulevées par l'analyse des discours recueillis n'ont pu être passées sous silence. Pourtant et malgré l'exigence constante d'une telle démarche de recherche ou à cause de cette exigence, nous continuons de penser que notre étude, et les moyens méthodologiques utilisés, constituent un chemin de plus vers une compréhension enrichie des apports bénéfiques de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation. Fort de notre expérience, nous pouvons aujourd'hui conclure qu'il est bel et bien possible de relever le défi de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants de 12 ans par le biais des procédures de recherche proposées par la méthodologie qualitative.

Références

Anadon, M. & L'hostie, M. (1993). Le jeu de la communication humaine dans un parcours de recherche : de la collecte à l'analyse du discours. Dans M. Anadon & D. Côté-Thibaul (Éds), La recherche qualitative en éducation : réflexions sur ses fondements, ses modèles et ses pratiques, *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, volume 8, hiver 1993.

Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec . Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, Introduction à la recherche en éducation *(*pp. 15 à 32). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Binet, A. (1973). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Centre d'étude et de promotion de la lecture.

Burloud, A. (1938). *Principe d'une psychologie des tendances*. Paris : Félix Alcan.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Chich, J.P., Jacquet, M., Mériaux, N. & Verneyre, M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale.* Paris : Retz.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique.* Montréal : Mc Graw-Hill, éditeur.

Deslauriers, J.-P & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp.85 à 112). Montréal : Gaëtan morin éditeur.

Garanderie, A.(de la). (1989). *Défense et illustration de l'introspection.* Paris : Centurion.

Garanderie, A. (de la). (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence.* Paris : Centurion.

Garanderie, A. (de La). (1992). Sens et structure. Dans A. de la Garanderie (Éd), Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale. (pp. 15 à 35). Paris : Bayard.

Garanderie, A. (de La). (1994). Les critères de la gestion mentale. Dans A. de La Garanderie (Éd), Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale (pp. 13 à 34). Paris : Bayard.

Garanderie, A. (de La). (1996). *Dialogue pédagogique avec l'élève.* Paris : Bayard.

Garanderie, A. (de La). (1997). *Critique de la raison pédagogique.* Paris : Nathan.

Garanderie, A (de La). (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance : une pédagogie du sens.* Lyon : Chronique sociale.

Gaté, J.-P. 1996. L'apport de la gestion mentale à la pédagogie du lire-écrire. Dans A. La Garanderie (Éd), Gestion mentale et recherche de sens (pp. 189 à 195). Paris : Nathan-Pédagogie.

Heidegger, M. (1985). *Les concepts fondamentaux de la phénoménologie* (1927-1975). Paris : Gallimard.

Husserl, E. (1985). *L'idée de la phénoménologie.* Paris : PUF.

Karsenti, T. & Demers, S. (2000). *L'étude de cas.* Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, Introduction à la recherche en éducation (pp. 225 à 248). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Klave, S. (1996). *Interviews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks : Sage Pub.

Laperrière, A. (1993). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux (pp.45 à 66). Rimouski : Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale du 17 mai 1993.

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, La recherche

qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp. 113 à 167). Montréal : gaëtan morin éditeur.

L'écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étape. Dans J.-P. Deslauriers (Éd), Les méthodes de la recherche qualitative. (pp. 49 à 66). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lofland, J. & Lofland, H.L. (1984). *Analyzing Social Setting : A guide to Qualitative Observation and Analysis.* Belmont : Wadsworth.

Miles, M. & Hubermans, A. M.. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : De Boeck, éditions du Renouveau pédagogique.

Mucchielli, A. (1998). *Les méthodes qualitatives.* Paris : collection encyclopédique.

Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L,-H. Groulx & al, La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologique (pp. 113 à 167). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation.* Québec : Presses de l'université du Québec.

Poupart, J. (1993). Les débats autour de la scientificité de l'entretien. Dans Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux (pp. 101 à 108). Rimouski : Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale du 17 mai 1993.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp. 173 à 209). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation : là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. Dans M. Anadon & D. Côté-Thibault (Éds), La recherche qualitative en éducation : réflexions sur ses fondements, ses modèles et ses pratiques. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, volume 8, hiver 1993.

Savoie-Zajc, L. (1997). *L'entrevue semi-dirigée* . Dans B. Gautier, Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (pp. 263 à 286). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, Introduction à la recherche en éducation (pp. 171 à 198). Sherbrooke : CRP.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation.* Montréal : les presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.

Vermersch, P. (1991). *L'entretien d'explicitation.* Paris : ESF.

Verneyre, M. (1993). *Sens et finalités de l'entretien pédagogique*. Dans A. de La Garanderie (Éd), *Gestion mentale : revue d'études et de pratiques sur la vie mentale* (pp. 55 à 82). Paris : Bayard.

Van Grunderbeeck, Nicole, et al. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire.* (pp. 3-16-31-35). Montréal : Université de Montréal.

Virginie Martel *est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Elle a soutenu sa thèse de doctorat en mai 2004. Ses domaines de recherche s'inscrivent principalement dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences en lecture de l'école primaire aux études universitaires (persévérance et réussite). De même, elle s'intéresse au développement des compétences langagières et citoyennes par le biais de l'exploitation de la littérature de jeunesse.*

Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative

Marc Humpich, professeur
Université Moderne de Lisbonne

Danis Bois, professeur
Université Moderne de Lisbonne

Résumé
Nos recherches ont pour thème la dimension perceptive des interactions humaines, en particulier au sein des actions éducatives ou soignantes. Les cadres d'expérience que nous recrutons ouvrent sur la donation de phénomènes inédits, résistants, porteurs de sens que nous rangeons sous l'appellation d'expérience du corps sensible. Nos objets de recherche sont en lien avec les processus d'apprentissage, de santé et de transformation, envisagés dans leur dimension somato-sensible. La donation du corps sensible suppose que le chercheur recrute une posture d'inspiration phénoménologique qui mérite d'être explicitée. De plus la quête d'une base épistémologique en cohérence avec nos objets de recherche nous amène à interpeller le paradigme compréhensif. Nous abordons ces enjeux sur la base de nos actions de formation et de recherche menées à l'Université Moderne de Lisbonne et à l'Université du Québec à Rimouski entre 2000 et 2005.
Mots clés
PSYCHOPÉDAGOGIE, PERCEPTION, CORPS, SENSIBLE, PARADIGME

Cet article est né de notre volonté de partager nos interrogations de chercheurs confrontés à des objets de recherche qui semblent exiger de nous que nous osions questionner certaines des figures codifiées de la recherche qualitative. Nous sommes en effet placés dans la nécessité de laisser émerger une méthodologie qui soit en cohérence avec la nature des phénomènes que nous étudions et avec leur mode d'appréhension. Dans une formulation extrêmement générale, ces objets de recherche et les phénomènes qui les fondent relèvent de la dimension perceptive des interactions humaines.

L'activité de recherche dont nous entendons partager ici quelques aspects accompagne l'enseignement d'une discipline émergeante, la « psychopédagogie perceptive », dont les fondements théoriques et pratiques

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

font l'objet d'un cursus de troisième cycle (mestrado) à l'Université Moderne de Lisbonne (Bois, 2006a). Ce cursus s'adresse aux professionnels des domaines de la santé, de l'éducation et des arts. En guise de première ébauche, avançons que la psychopédagogie perceptive propose des modalités d'accompagnement des personnes ou des groupes qui recrutent des cadres d'expérience centrés sur le rapport au corps et au mouvement, avec le projet de favoriser l'enrichissement de la dimension perceptive, mais aussi cognitive et comportementale des interactions que la personne déploie avec elle-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure.

Dans un premier temps, nous préciserons le contexte de notre recherche, dans ses dimensions socioprofessionnelle et institutionnelle d'une part, puis pédagogique et scientifique d'autre part. Nous évoquerons certains éléments de notre démarche de psychopédagogie de la perception en dégageant les cadres d'expérience auxquels sont exposés formateurs, apprenants et futurs accompagnés, cadres au sein desquels se dévoilent des phénomènes particuliers que nous rangerons dans la catégorie d'« expérience du corps sensible » et plus généralement d'expérience « du sensible » (Bois, 2001). Dans un deuxième temps, nous tenterons le difficile exercice de préciser la nature des phénomènes liés aux impressions sensibles ainsi rencontrées et nous ébaucherons une description des éléments de posture qui permettent d'y accéder. À travers ces derniers, nous partagerons une réflexion méthodologique concernant l'attitude phénoménologique du praticien-chercheur. Dans une troisième partie, nous décrirons la nature des projets de recherche que nous menons au sein du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP), à l'Université Moderne de Lisbonne. Il sera alors possible pour nous, dans une dernière partie, de convier le lecteur ainsi informé à aborder quelques-uns des questionnements épistémologiques auxquels nous sommes confrontés. Nous interrogerons principalement les éléments de démarche, de posture et de paradigme de nos recherches.

Nous conclurons en évoquant la dimension panoramique de l'interrogation méthodologique à laquelle nos objets de recherche nous ont conduits.

Contexte de la recherche

Contextes socioprofessionnel et institutionnel

Nous l'avons évoqué, notre activité de recherche accompagne l'enseignement de la psychopédagogie perceptive, discipline nouvelle que nous ne décrirons pas ici de façon panoramique mais dont nous esquisserons certaines caractéristiques dans la mesure où elles sont au cœur de nos enjeux de chercheur. Cette formation à l'accompagnement à médiation du corps sensible – le statut du « corps sensible » et du « sensible » sera précisé plus loin – est en

même temps une formation *à* la recherche et *par* la recherche qui s'adresse, rappelons-le, à des professionnels des domaines de la santé, de l'éducation et des arts. Dans notre action de formation-recherche, nous avons donc un public d'adultes en quête d'un renouvellement de leur pratique et désireux de s'engager dans un apprentissage et un exercice de la recherche.

Précisons au passage que le conseil scientifique de l'Université Moderne de Lisbonne a jugé bon d'ouvrir un domaine croisé – « psychopédagogie et sciences de la santé » – choisissant ainsi de créer une opportunité pour que des formateurs et chercheurs œuvrent au carrefour des actions de formation et de soin, carrefour fécond mais encore peu balisé (Honoré, 1992, 1996, 2003).

Pour délimiter plus avant le contexte institutionnel de notre recherche, précisons que la psychopédagogie perceptive entre également dans les propositions de formation faites au Québec, au sein du Baccalauréat en psychosociologie de la communication offert par l'Université du Québec à Rimouski (Rugira, Galvani, 2002). Dans son prolongement, il est certains étudiants du programme de Maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR qui choisissent d'effectuer leur recherche autour de la psychopédagogie perceptive et de ses applications (Briand, 2005).

Enfin, les objets de recherche mis à jour au sein de la psychopédagogie perceptive fondent plusieurs projets doctoraux, au sein des départements de sciences de l'éducation de l'Université de Séville, de l'Université François Rabelais de Tours, de Paris 8 ainsi qu'au département philosophie de l'Université Paris 4 - Sorbonne.

Ce rapide survol du paysage institutionnel est suffisant pour rendre claire la situation double de chercheurs et de formateurs de chercheurs dans laquelle nous nous trouvons, situation qui nous amène à interroger les figures codifiées de l'exercice de la recherche selon des critères qui, nous le verront dans la quatrième partie, revoient à une cohérence avec les objets de cette même recherche.

Contextes pédagogique et scientifique

Le cursus de formation à la psychopédagogie perceptive comporte deux années. La première est centrée sur l'exploration conceptuelle et expérientielle des rapports corps/esprit/sensible, sur la découverte des cadres de travail et d'interaction propres à la psychopédagogie perceptive et sur l'apprentissage de la recherche. Progressivement, les praticiens-chercheurs délimitent un projet de recherche qu'ils vont mener à bien durant la deuxième année du cursus.

Au sein d'une quête principale de renouvellement de leurs pratiques d'accompagnement, les adultes en formation viennent également faire

l'expérience d'un enrichissement perceptif du rapport au corps – rapport à leur propre corps ou rapport au corps de l'autre. Au passage, la démarche exploratoire du rapport au corps et au mouvement qui fonde la psychopédagogie perceptive est le principal facteur qui permet de réunir dans une collaboration féconde des professionnels issus de champs aussi éloignés que ceux de l'éducation, du soin et des arts. Tous et toutes se retrouvent ici dans le fait premier du « corps en scène », tant il est vrai que dans l'accompagnement que chacun d'entre eux entreprend, auprès d'une personne ou d'un groupe, le corps est le premier maillon incontournable de leur interaction (Humpich, 2003).

Dans les faits, l'entrée en scène d'un rapport conscient à la perception, au travers des objets nouveaux qu'elle atteint tout autant qu'au contact des modalités sensorielles et des qualités attentionnelles qu'elle recrute, convoque très fortement un rapport inédit à la subjectivité. Nous pouvons dès maintenant parler d'« extra quotidienneté », tant cette façon d'investir la subjectivité en acte est en contraste par rapport à une attitude naturaliste, une attitude de tous les jours.

Le principal attrait des apprenants pour la psychopédagogie perceptive se fonde très vite sur le constat empirique suivant : tel que proposé et expérimenté, le développement d'un rapport inédit au corps et à la subjectivité vient dynamiser les processus de santé, d'apprentissage et de transformation de la personne. En matière de santé, c'est par exemple la découverte qu'il est possible, à travers la médiation manuelle, d'accompagner activement une personne vers un meilleur équilibre tonico-psychique (Courraud-Bourhis, 2005) et par là même, d'avoir une action positive sur la douleur physique et la souffrance psychique. En matière d'apprentissage et de transformation, les cadres d'expérience proposés se révèlent créer les conditions d'une expérience formatrice en ce sens qu'ils activent des potentialités dans les domaines des ressources attentionnelles et motivationnelles, de l'utilisation de la pensée, du recrutement d'informations corporéisées vectrices de nouvelles mises en action de soi. Il y a apprentissage dans la mesure où les personnes font l'acquisition de nouvelles stratégies perceptives, motrices et cognitives ; il y a transformation dans la mesure ou l'enrichissement du rapport au corps et à la subjectivité s'accompagne d'un enrichissement de la présence à soi dans l'action et d'un déploiement de potentialités inexplorées dans le champ du rapport aux autres, au monde et plus largement aux expériences de vie (Bois, 2006a *op. cit.*, 2006b).

Le fait qu'il y ait, au travers du déploiement d'un rapport au corps sensible, un renouvellement de l'expérience de soi s'avère très interpellant pour les adultes en formation. Si les propositions conceptuelles et pratiques de la

psychopédagogie perceptive suffisent à venir enrichir l'exercice professionnel des apprenants, il émerge conjointement chez ces derniers une curiosité nouvelle, un élan de recherche autour de questionnements fondateurs : en quoi et comment un enrichissement du rapport au corps peut-il venir nourrir la réflexion et transformer les stratégies à l'œuvre au sein du rapport à soi, aux autres et au monde ? Qu'est-ce que signifie apprendre de son propre corps ? Comment les expériences corporelles peuvent-elle contribuer à la formation de soi ? Quelle est la nature du « sensible » tel qu'il s'expérimente au travers des cadres pédagogiques proposés ?

Sur le plan scientifique, il est utile de préciser que les recherches relatives au corps et à sa place dans les processus d'apprentissage sont rares dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, si l'on exclut les travaux issus du champ très spécifique des activités physiques et sportives. Pour une analyse précise de la littérature francophone à ce sujet, le lecteur pourra consulter le mémoire de D.E.A. *Approches du corps en sciences de l'éducation*, réalisé par Ève Berger (2004), elle-même membre de notre équipe de recherche. Au travers d'une étude poussée des publications francophones de ces quarante dernières années dans ce domaine, il ressort que les aspects du corps réellement étudiés en sciences de l'éducation sont surtout le corps pulsionnel tel que l'aborde la psychanalyse, le corps-potentiel – écho dans le champ de l'éducation des années 1975-1985 du mouvement du potentiel humain – et enfin le corps comme langage social et support des interactions.

Le corps que nous abordons dans notre recherche est tout autre : il s'agit du corps sensible, au sens du corps de l'expérience, du corps comme « caisse de résonance » de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, motrice, cognitive ou imaginaire. À travers des cadres d'expériences propices, il est possible de s'émanciper de certaines de nos habitudes concernant le rapport au corps, et d'apprendre « à toucher, au sens propre du terme, le 'lieu' du corps où, au plus profond d'une intériorité mouvante et émouvante, on peut se percevoir comme sujet incarné » (Berger, 2005, p. 52), comme sujet *de* son expérience *dans* son expérience. Nous parlons ici d' « éprouvé », au sens d'une présence distincte mais contemporaine du sujet et des impressions sensibles relatives à l'objet de l'expérience.

Entamons à cette occasion les réflexions d'ordre méthodologique pour souligner ici que cette caractéristique de l'éprouvé qui renvoie à la possibilité d'une présence à soi dans l'acte de percevoir, d'agir ou de penser sera précieuse pour le chercheur. Elle définit l'un des paramètres de sa posture d'implication.

Revenons aux caractéristiques du corps sensible. Il se révèle capable, « par des voies dépassant les outils quotidiens de l'attention à soi, de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états, significations, que l'on ne peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées. » (*ibid.*)

Prolongeons les propos de Eve Berger en avançant le constat que le corps sensible se révèle être un organe de perception permettant l'accès à des « facettes de l'expérience » inaccessible par la voie des sens classiques. Nous sommes même dans l'obligation de constater que seul un chercheur ancré dans un rapport à son corps sensible peut entreprendre une investigation de terrain autour de la question du corps sensible.

À propos des phénomènes rencontrés

Nature des mouvements explorés

Rappelons que le projet pédagogique premier de la psychopédagogie perceptive est de faciliter l'accès aux impressions sensibles liées au rapport au corps et au mouvement. Pour simplifier, nous pouvons classer les mouvements explorés en trois catégories, des plus « objectifs » aux plus « subjectifs ».

- *Les mouvements gestuels*. Dans la médiation gestuelle telle que nous l'envisageons, nous prospectons le mouvement humain, le geste, l'action. C'est là une activité des plus complexes mais nous nous contenterons de dire ici que le projet psychopédagogique consiste à passer d'une gestuelle en tant que déplacement de mobiles anatomiques dans l'espace à une véritable mise en action de soi. L'apprenant s'éloigne ici du projet de déplacement, de représentation ou de performance motrice qui anime bien souvent ses mouvements quotidiens pour habiter son geste en investissant la dimension de présence à soi au sein de son action (Leão, 2002 ; Berger, 1999). En termes simples, la dynamique de la découverte est ici : « bouger pour se ressentir, bouger pour s'apercevoir, bouger pour apprendre de son mouvement ».
- *Les mouvements tissulaires***.** C'est par la médiation du toucher, au travers de protocoles retenus ici tant pour leur dimension thérapeutique que pour leur valeur pédagogique que le praticien-chercheur accède à la dynamique sensorielle des différents tissus du corps – peau, muscles, organes, os et liquides (Courraud-Bourhis, 2005, *op. cit.*). Plus subtile et à la limite du visible et de l'invisible, de l'objectif et du subjectif – voire de l'impalpable pour un sujet non entraîné – la dynamique de nos

tissus est cependant extrêmement riche et se dévoile au praticien-chercheur dès que celui-ci mobilise des ressources attentionnelles spécifiques, se donnant les moyens d'un accroissement de sa compétence perceptive. Au-delà de la dimension technique des gestes faisant appel à une connaissance anatomo-physiologique précise, au-delà et de leur enjeu thérapeutique, nous pourrions résumer la dynamique de découverte propre à ce cadre d'expérience à travers l'intitulé suivant : « toucher pour connaître, être touché pour se reconnaître ». À travers la première partie de cette formule, « toucher pour connaître », nous faisons indirectement référence au travail de Stréri (1996) autour de l'importance du toucher dans le développement cognitif du nourrisson en affirmant la force formatrice du toucher chez l'adulte.

- *Les mouvements internes***.** Par mouvements internes, nous entendons des mouvements qui ne se donnent pas à voir à un observateur extérieur mais à vivre au sein d'une perspective impliquée, en première ou en deuxième personne – ces éléments de positionnement seront développés plus loin. Mentionnons entre autres : les mouvements toniques, fluctuations permanentes, spontanées ou provoquées par le toucher du praticien-chercheur au contact des tissus de la personne accompagnée ; les mouvements cognitifs avec par exemple les mouvements attentionnels, s'exprimant à la fois à travers les variations de l'orientation du faisceau attentionnel du sujet depuis une région du corps vers une autre et à travers les modifications de l'effort attentionnel lui-même ; le mouvement des représentations qui correspond au remaniement des concepts, idées et allants de soi que le sujet porte et qui peuvent se trouver révélés voire questionnés au contact d'une expérience perceptive nouvelle (Bois, 2006a, *op. cit.*) ; les mouvements méta-affectifs, dans lesquels, à l'instar des états émotionnels d'arrière-plan mentionnés par Damasio (1995), la personne fait l'expérience de diverses tonalités, fluctuations très subtiles de son « ambiance interne » (Bois, 2006a, *op. cit.*).

Un tel travail d'exploration d'une subjectivité corporéisée exige et déploie, dans un même mouvement, un enrichissement du rapport aux instruments internes que sont par exemple l'attention, la perception, la pensée, la mémoire, l'empathie, quand ceux-ci sont dédiés à l'éprouvé du rapport au corps. Ces instruments, par ailleurs centraux dans les processus d'apprentissage, sont ici investis dans une visée d'une nature phénoménologique particulière. L'apprenant éprouve par exemple les effets dans sa matière corporelle d'une qualité d'attention qui s'affine et en retour,

accueille les modifications que cette résonance intra corporelle peut exercer sur les mouvements même de sa conscience ; il n'est plus dès lors dans une simple attention focalisée mais dans une véritable attentionnalité (Leão, 2002, *op. cit.*). La dynamique de la découverte est ici : « devenir présent à sa subjectivité en acte et participer au déploiement d'une réciprocité dynamique entre ses actes de conscience et leurs objets corporéisés ». La proposition d'installer un rapport aux instruments internes instaure une médiation introspective.

En résumé, pour permettre aux sujets – praticiens-chercheurs ou personnes accompagnées par ces derniers – de s'ouvrir à une dynamique de la découverte au contact des mouvements gestuels, tissulaires et/ou internes, la psychopédagogie perceptive propose des cadres d'expérience pratique faisant appel à trois natures de médiation, toutes centrées sur le rapport au corps : les médiations manuelle, gestuelle et introspective. En soutien et en prolongement des cadres d'expérience évoqués précédemment, une dynamique d'entretien vient s'inscrire en médiation quatrième, amenant tout d'abord le moyen d'un guidage pédagogique au sein des trois médiations évoquées précédemment et dans un deuxième temps, devenant le support de l'explicitation du contenu de l'expérience telle qu'elle se déploie. Dans un troisième temps, l'entretien accompagne les processus de dévoilement du sens qu'emporte avec lui le rapport au corps sensible tel qu'il se dévoile dans ces différents cadres pédagogiques (Bois, 2006a, *op. cit.*). La médiation verbale privilégie la description à l'interprétation ; la dynamique de la découverte pourrait s'exprimer à ce niveau dans les termes suivants : « décrire pour reconnaître, nommer pour valider, expliciter pour apprendre ».

Encore une fois, les caractéristiques de réciprocité entre acte de conscience et objet corporéisé ainsi que l'orientation de la dynamique d'entretien que nous avons évoquées concernent bien sûr le praticien mais tout autant le chercheur : la réciprocité parle de la nature de la subjectivité dans laquelle il s'installe et la dynamique d'entretien évoque des caractéristiques de la méthodologie de recueil des données. En psychopédagogie perceptive, nous trouvons une certaine isomorphie des éléments de posture, chez le praticien et chez le chercheur.

Conditions d'accès à l'expérience

Certaines de nos interrogations méthodologiques sont liées au statut de l'expérience que nous proposons. Tentons de clarifier celui-ci. Un parcours de la littérature autour de la question de l'expérience mène à la conclusion que l'idée d'expérience recouvre une réalité très riche et qu'il est aussi difficile d'en donner une seule définition que d'en faire un concept clairement délimité. En philosophie, nous constatons que depuis l'expérience sensible chez Platon,

qui ne débouche que sur l'opinion, jusqu'à l'expérience phénoménologique, qui se situe en deçà de la conscience productrice de savoirs, « co-présence immédiate du sujet aux objets du monde dans un rapport d'évidence muette » (De Villers, 1991, p. 13-19), la question de l'expérience traverse les différents courants et époques. Pour notre propos, nous retiendrons ici la définition proposée par Alquié (1966) : « L'expérience indique ce contact formateur du moi avec les choses, sans distinguer ici […] ce qui vient du dehors et ce qui vient de nous » (p. 1).

Au sein du champ des sciences de la formation, le concept d'expérience est central ; la dimension dite « expérientielle » de la formation est incontournable, en particulier en ce qui concerne la trajectoire des adultes. Pineau et Courtois (1991) soulignent cette dimension en ces termes : « L'expérience […] renvoie à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne sans médiations ni différé. S'il y a formation, c'est une formation par contact direct. » (p. 11) Insistons sur le fait que l'accès à l'expérience et à son potentiel formateur n'est pas donné : « Cette irruption du contact direct de l'expérience n'est pas si fréquente. En effet, s'interpose habituellement entre l'organisme et son environnement une zone tampon intermédiaire, invisible, faite des rapports habituels que l'organisme entretient avec ce qui l'entoure. Cette zone tampon fait que souvent rien n'arrive » (Pineau, p. 29). Pineau poursuit sa réflexion en ajoutant : « Dans un premier temps, l'expérience est la rupture de cette continuité : l'introduction d'une discontinuité par le surgissement, l'avènement en direct d'une nouveauté » (p. 30).

En matière de rapport au corps et au mouvement, l'écran constitué de nos habitudes est particulièrement prégnant et la plupart du temps, nous n'apprenons plus rien de nos propres mouvements ou des mouvements d'autrui. À notre décharge, reconnaissons qu'une fois passée la phase d'apprentissage psychomoteur dans laquelle l'enfant est obligé d'engager une attention élevée au regard de son activité sensori-motrice, l'adulte parvient à effectuer la plupart de ses gestes quotidiens en ne mobilisant qu'une attention de très faible niveau. Cette aptitude de l'être humain de pouvoir « automatiser » ses gestes est heureuse car elle permet d'effectuer une activité aussi complexe que la marche par exemple, tout en restant disponible sur le plan attentionnel et plus généralement cognitif. Cette automatisation se paie cependant d'un prix : celui d'une relative absence à soi, au sens d'un éloignement d'un moi corporéisé qui semble vivre une vie anonyme, autonome et lointaine. Dans quelles circonstances cet écran va-t-il être levé ? Faut-il laisser le soin au cours des événements de la vie de créer cette rupture ? En psychopédagogie perceptive, nous considérons que la « zone tampon », la distance qui existe entre l'apprenant et son corps et en conséquence entre

l'apprenant et ses mouvements gestuels, tissulaires et internes, mérite d'être interpellée activement. À cette occasion, les habitudes qui résistent se révèlent être de nature motrice mais aussi perceptive et conceptuelle. Les cadres d'expérience de la psychopédagogie perceptive sont ainsi construits autour de conditions que nous résumons à travers le vocable d'« extra-quotidienneté », déjà évoqué plus haut et que nous allons maintenant expliciter.

L'extra-quotidienneté en tant que voie d'accès à la nouveauté

La mise en situation extra-quotidienne est ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience quotidienne, cette dernière se composant à la fois d'un cadre habituel et d'une attitude naturaliste en ce qui concerne le rapport à l'expérience.

Par contraste, une situation extra-quotidienne implique qu'elle se déroule dans des conditions non usuelles. Par exemple, en ce qui concerne l'expérience du mouvement gestuel, l'expérience de tous les jours est celle d'un mouvement rapide (la vitesse habituelle d'exécution), avec un but à atteindre, un résultat à obtenir et peu de conscience de ce qui se passe au cours du geste, entre le début et la fin du trajet. Par contraste, la mise en situation extraquotidienne de mouvement gestuel en psychopédagogie perceptive va permettre d'expérimenter le mouvement dans de toutes autres conditions : lentement, de manière relâchée, en prenant en compte consciemment la composante linéaire du geste, sans but fonctionnel à atteindre, avec une sollicitation attentionnelle centrée sur le déroulement du trajet et les effets du geste (Berger, 1999, *op. cit.*)… « Bref, c'est presque d'un autre mouvement qu'il s'agit, alors même que le geste en lui-même peut sembler tout à fait identique » (Bois, 2006a, *op. cit.*, p. 127).

On voit d'emblée que les conditions extraquotidiennes servent à produire des perceptions inédites. C'est cet inédit qui crée l'étonnement, qui fait que l'expérience interne va pouvoir devenir une motivation en soi, qu'un intérêt va se dessiner de la part de la personne pour des aspects d'elle-même et de son expérience qu'elle ne connaissait pas jusque-là. Ces perceptions, nous l'avons vu, ne sont pas accessibles par la perception de tous les jours (la perception naturaliste) et demandent, pour être appréhendée, une attention et une intention particulières. « Notamment, les conditions de réception de l'information se jouent dans la sphère de l'immédiateté, c'est-à-dire sur un mode préréflexif, en même temps extrêmement présent, avec une grande acuité attentionnelle. Ce n'est pas seulement l'information qui est saisie mais aussi ses effets dans la sphère de l'éprouvé corporel interne » (*ibid.*). C'est ce mode de perception extraquotidien qui offrira un « ressenti signifiant », un ressenti qui porte un sens.

En résumé, l'extra-quotidienneté place le sujet dans un rapport à son expérience qui le sort de l'expérience dite première, à propos de laquelle Bachelard mentionne qu'elle ne peut être productrice de connaissance (1999). Elle installe des conditions productrices de nouveauté, mais cette nouveauté ne relève pas de « l'accident », de l'imprévisible mais bien d'un choix, d'une série de contraintes installées par le praticien-chercheur. En quelque sorte, la nouveauté formatrice est convoquée, voire « provoquée » en ce qui concerne ses conditions d'émergence. Quant au contenu de cette nouveauté, il relève de la donation d'un rapport au corps sensible qui interpelle le chercheur.

Transformation du statut du corps

En pratique, les cadres d'expérience présentés plus haut se révèlent extrêmement favorables à l'instauration d'un rapport inédit à la perception et en particulier à la perception du corps, nous donnant à voir, à éprouver, à accompagner un corps dans ses changements de statut. Le corps objet que nous fréquentons au quotidien laisse ainsi progressivement la place à un corps sujet, voire à un « corps sensible » dont les premières caractéristiques ont été esquissées précédemment.

Pour aller plus loin, tentons tout d'abord d'inscrire notre exploration des différents statuts que peut prendre le corps dans un contexte philosophique. Nous serions tentés de dire, dans un mouvement de simplification extrême, que nos explorations interpellent le chercheur sur un axe que l'on pourrait définir à travers les positionnements marqués par Descartes et Spinoza respectivement. Bien qu'il faudrait amener ici les nuances présentes dans le discours de chacun de ces deux philosophes quant à la question des rapports entre le corps et l'esprit, pour des questions de concision, nous nous en tiendrons à la distinction classique suivante (Damasio, 1995,*op. cit.* et 2003) :

- Descartes s'inscrit dans un dualisme corps/esprit en distinguant radicalement le corps objet (*res extensa*) de l'esprit (*res cogitans*).
- Spinoza, à l'opposé, voit dans le corps et l'esprit deux attributs parallèles, deux manifestations d'une même substance.

Plus proche de nous temporellement, la phénoménologie, dans le prolongement de Maine de Biran, enrichit le débat en introduisant la notion de « corps propre », de corps vécu, pour nommer le corps en tant que lieu de notre expérience, en tant que média de notre être au monde (Merleau-Ponty, 1945, 1964a). Avec un sens remarquable de l'aperception et de la mise en mot des données subtiles de l'expérience subjective du rapport à soi et au monde, Merleau-Ponty précise la richesse et en même temps le statut paradoxal du corps : « Nous disons donc que notre corps est un être à deux feuillets, d'un côté chose parmi les choses et, par ailleurs, celui qui les voit et les touche ;

nous disons, parce que c'est évident, qu'il réunit en lui ces deux propriétés, et sa double appartenance à l'ordre de 'l'objet' et à l'ordre du 'sujet' nous dévoile entre les deux ordres des relations très inattendues » (1964a, *op. cit.*, p. 178).

Dans un deuxième temps, faisons référence à notre expérience de formateurs et de chercheurs spécialisés dans l'étude du rapport au corps. Un constat de départ s'impose : « l'homme vit chaque jour dans la proximité d'un corps qu'il ne connaît pas » (Bois, 2006a, *op. cit.*, p. 53). Il est en effet flagrant de constater la prédominance attentionnelle de nos apprenants vers la dimension d'extériorité, et quand l'attention se tourne vers les « objets internes », c'est en général vers les émotions ou les pensées, bien davantage que vers les perceptions liées en propre au rapport au corps et au mouvement. Ce rapport a bien souvent le statut d'un acquis et n'est plus questionné.

Pourtant, en écho avec le double statut du corps mentionné par Merleau-Ponty, notre pratique nous montre que sur cet axe virtuel qui irait du corps objet au corps sujet, il y a possibilité d'évolution de la qualité de rapport que la personne entretient avec son corps. « Si frontière il y a, entre *corps propre* et *corps objet*, elle n'est ni d'ordre anatomique, ni d'ordre physiologique, mais d'ordre d'une carence perceptive qui appauvrit le rapport établi avec le corps » (p. 53).

Nous avons répertorié toute une gamme de rapports au corps qui se déclinent selon le niveau de compétence perceptive de l'observateur et que nous présentons synthétiquement dans le tableau ci-dessous.

Pour des commentaires plus fournis sur ces différents statuts du corps et sur les compétences perceptives correspondantes, nous renvoyons le lecteur à (Bois, 2006a, *op. cit.*, pp. 46-60).

Nous centrerons notre propos sur quelques caractéristiques supplémentaires du « corps sensible » tel qu'il se donne à percevoir au sein de nos cadres de travail. À propos du rapport au corps sensible, les apprenants témoignent tout d'abord de l'expérience d'une nouveauté. Rappelons que celle-ci se déploie tout d'abord selon deux axes :

- le corps sensible donne accès à la résonance de toute expérience dans la matière de l'être humain ;
- il emporte avec lui une forte aperception interne de soi.

Tableau 1
Les différents statuts du corps (Bois, 2006a, *op. cit.*, p. 56)

Les statuts du corps	**Fonctions**
« J'ai un corps »	Corps utilitaire, corps machine, corps étendu
« Je vis mon corps »	Corps ressenti (douleur, plaisir) nécessitant un contact perceptif
« j'habite mon corps »	Corps prenant le statut de sujet, impliquant un acte de perception plus élaboré, le ressenti devenant lieu d'expression de soi à travers les perceptions internes
« Je suis mon corps »	Corps faisant partie intégrante du processus réflexif de la personne à travers des tonalités qui livrent un fort sentiment d'existence
« J'apprends de mon corps »	**Corps sensible**, caisse de résonance de l'expérience capable de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit

Au sein du champ phénoménal qui se dévoile depuis cette attitude de réciprocité entre le sujet et son expérience du corps sensible, il s'offre également ce qu'il conviendrait d'appeler une « étrangeté perceptive », une nouveauté d'un « troisième type ». En effet, dans notre contexte d'un rapport au sensible « en mouvement », c'est-à-dire à la faveur d'un geste visible habité ou d'une sollicitation manuelle par un thérapeute de l'élasticité vivante des tissus du corps, le sensible tel que nous le découvrons s'offre sous le visage d'une force dynamique se donnant à percevoir sous la forme d'une « substance animée ». Que le lecteur ne se méprenne pas, il ne s'agit pas là de l'évocation d'un retour à un vitalisme car ce « mouvement substantiel » (Bois, 2001, pp. 105-115) ne se donne qu'à la faveur d'une réciprocité active entre le sujet et son expérience, à la faveur d'un investissement fort dans l'acte perceptif en direction du corps et du mouvement. Le « mouvement interne » nous apparaît ainsi comme le produit d'une interaction entre un sujet se donnant les moyens d'un paroxysme perceptif et un corps, le sien propre ou celui d'autrui, sollicité de façon extra-quotidienne dans une expérience de mouvement ou d'action. Pour qualifier cette modalité d'interaction, nous retiendrons le terme de

« réciprocité actuante », la qualification d'« actuante » venant faire référence à cette part très active, voire agissante, du sujet dans la réciprocité.

Au vu de tout ce qui précède, il est maintenant temps d'avancer une définition de ce que nous entendons par la dimension « somato-sensible » de l'expérience. Nous y faisons directement référence dans le titre de la présente communication. La dimension somato-sensible renvoie, dans le contexte d'une expérience extra-quotidienne, à la dynamique interne permanente de transformation des états internes physiques et psychiques *et* de leur mode d'apparaître au sujet qui les vit. Son accès convoque donc clairement une attitude d'inspiration phénoménologique. Toutefois, « la phénoménologie, lorsqu'elle aborde la dimension du sensible, limite celle-ci à la perception sensible impliquant les sens extéroceptifs. Dans ce cadre, la perception sensible est toujours entrevue dans un rapport au monde extérieur ou à un objet. Lorsque j'aborde la dimension du sensible, je l'inscris dans un rapport, une relation à l'intériorité du corps. Je ne parle plus alors de perception sensible qui est dévouée à la saisie du monde, mais de *perception du sensible* émergeant d'une relation de soi à soi. C'est à partir de cette posture que l'étudiant découvre cet horizon du sensible et qu'il est amené à analyser et à décrire le contenu de son vécu » (Bois, 2006a, *op. cit.*, p. 27). Ajoutons que cette « relation de soi à soi », inédite et particulièrement féconde, se prolonge dans l'ouverture à une relation à l'autre, elle aussi fondée sur un rapport au sensible corporéisé.

De l'impossibilité de rendre totalement compte du sensible en mouvement

À ce stade de notre exposé, précisons que notre tentative nous confronte, auteurs et lecteurs, à une difficulté majeure : la description aussi fine soit-elle des phénomènes intra ou intersubjectifs que nous évoquons ne remplacera jamais l'expérience de ceux-ci. Nous nous reconnaissons ici dans la position épistémologique qui affirme que, dans le cadre général de la recherche sur la subjectivité, l'expérience vécue et les données phénoménales sont irréductibles. « Elles ne peuvent être réduites à la perspective en troisième personne ni dérivées d'elles » (Varela, Shear, 1999, p.4).

Toujours autour de l'irréductibilité, nous pouvons également reprendre ici les propos de Ferdinand Alquié autour de l'expérience sensible en général, en tant que rapport perceptif au monde. L'expérience sensible « est à la source de notre perception et de notre science de l'objet. Le Monde ne se présent-t-il pas, d'abord, comme un ensemble de qualités sensibles ? […] Ces qualités sont indéfinissables : vouloir expliquer ce qu'elles sont à qui ne les connaîtrait pas serait, comme on dit, parler à un aveugle des couleurs » (Alquié, 1966, *op. cit.*, p. 25). Les réflexions qui précèdent s'appliquent, dans l'esprit du philosophe, à

la perception du monde extérieur essentiellement mais nous affirmons qu'il en va de même pour ce qui est de la perception des impressions sensibles liées à l'expérience du corps et du mouvement, à plus forte raison quand celle-ci se déroule dans les conditions d'extra-quotidienneté que nous avons mentionnées.

À la lecture des textes philosophiques en rapport avec l'expérience sensible, nous sentons l'importance de mentionner que la découverte du sensible en mouvement nous place dans la nécessité de préciser ce que serait une praxis phénoménologique qui s'intéresserait non pas aux contenus de conscience issus de l'articulation avec des contextes quotidiens mais aux contenus de conscience tels qu'ils s'offrent au sein de l'extra-quotidienneté, celle-là même qui nous donne à fréquenter *le* sensible et non pas seulement l'expérience sensible. Alors que le philosophe prend la peine de préciser que « l'expérience sensible n'est pas l'expérience du sensible » (*ibid.*, p. 26), il avance dans le même temps que cette expérience du sensible n'est pas atteignable : « Qu'est-ce cependant que cette expérience, si évidente et si constante ? Dès qu'on veut la saisir, la sensation se dérobe et paraît n'être plus offerte qu'à une sorte d'expérience limite, qu'il faudrait découvrir au bord du sommeil, ou de l'évanouissement, c'est-à-dire aux frontières de notre conscience. La sensation n'existe pas ; ce donné pur n'est, en réalité, pas donné ; la qualité est toujours l'élément constitutif d'autre chose à quoi elle renvoie, elle est nécessairement soutenue par l'objet. C'est la perception, et non la sensation, qui est pour nous incontestable ; c'est l'objet, et non le sensible, qui nous paraît offert. » (*ibid.*) Au vu de notre pratique, il semblerait que cette approche asymptotique du sensible, cette « tension vers » jamais résolue, puisse réellement trouver son accomplissement dans une coïncidence vraie, à une double condition :

- que l'objet visé soit le rapport au mouvement ;
- que cette visée se fasse dans les conditions d'extra-quotidienneté telles qu'avancées plus haut.

Pour des raisons de concision, nous ne développerons pas plus avant les termes de cette phénoménologie du sensible « cinétique », c'est-à-dire encore une fois, liée au rapport au mouvement.

En point d'orgue de cette évocation du sensible, nous évoquerons que c'est peut-être dans l'« étonnement », tout à la fois philosophique *et* expérientiel, qui accompagne la découverte de ce donné réputé inatteignable, qu'il faut chercher la force mobilisatrice de l'expérience que nous proposons. Cette même force fait dire à beaucoup de nos apprenants que la rencontre avec le sensible en mouvement entre dans les expériences non seulement formatrices mais « fondatrices », pour reprendre une terminologie introduite par Christine Josso dans ses réflexions autour de la formation expérientielle de l'adulte. En

reprenant à notre compte les propos de l'auteur, nous osons avancer que la rencontre avec le sensible tel que nous le fréquentons s'inscrit au rang des expériences « qui bouleversent les cohérences d'une vie, voire les critères mêmes de ces cohérences » (Josso, 1991, p.192)

Nature des projets de recherche

Autour de cette expérience nouvelle qu'est la rencontre avec le corps sensible et plus généralement le sensible, va naître chez les praticiens une motivation pour la recherche, à travers des projets que nous pouvons classer en trois catégories.

La première réunit les tentatives de dégager une description phénoménologique des processus et phénomènes rencontrés. Entrent par exemple dans ce cadre les projets abordant :

- les modalités sensorielles de donation du « processus dynamique du sensible » ;
- la transformation des relations corps/esprit qui se déploie à la faveur du dialogue psychotonique manuel ;
- la dimension intensive de la transformation de la personne à médiation du corps sensible.

Une deuxième catégorie de projets de recherche rassemble les essais de compréhension et de modélisation de ces mêmes processus. À travers quelques titres, en voici des exemples :

- « Corps sensible et transformation des représentations – Propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adultes » ;
- « Accompagnement et corps sensible – Recherche sur la relation au corps sensible comme alternative dans l'accompagnement des personnes en formation » ;
- « Psychopédagogie perceptive et motivation immanente – Étude du rapport à la motivation dans un accompagnement à médiation corporelle d'adultes en quête de sens ».

Enfin, nous rangerons dans une dernière catégorie les recherche portant sur les démarches d'application des propositions de la psychopédagogie perceptive dans des cadres professionnels divers. À nouveau au travers de leur intitulé, en voici quelques exemples :

- « Psychopédagogie perceptive et relation à l'apprentissage – Application d'un atelier du sensible à un groupe d'élève du premier cycle » ;
- « Rapport aux sens et accompagnement en formation – Parcours heuristique d'un formateur-chercheur au contact du sensible » ;

- « Corps sensible et autisme - Proposition pour une approche psychopédagogique perceptive de l'accompagnement thérapeutique de l'enfant autiste » ;
- « La dimension du soin dans la psychopédagogie perceptive – Étude de la relation d'aide manuelle dans l'accompagnement en contexte hospitalier des personnes qui souffrent ».

Au cœur du questionnement méthodologique

Nous l'avons mentionné, au sein de notre cursus de mestrado, les projets des étudiants voient le jour au cours de la première année et vont faire l'objet d'un accompagnement durant toute la deuxième année. C'est à l'occasion de cet accompagnement et de l'action de formation à la recherche qui le sous-tend que sont devenus saillants les questionnements concernant l'articulation de notre dynamique de la découverte avec les cadres méthodologiques proposés par la recherche qualitative.

Les questions de posture et de démarche

Nature de l'implication

Nous avons établi dans ce qui précède que dans les activités de recherche que nous interrogeons, le praticien-chercheur crée, au sens premier, les conditions d'apparaître des phénomènes que sa recherche entend interroger, à savoir la donation du sensible en mouvement, phénomène autour duquel les processus de santé, d'apprentissage ou de transformation vont pouvoir être étudiés.

Au sein de la recherche en sciences humaines, la posture de praticien-chercheur a été soigneusement pensée (Mackiewicz, 2001). Toutefois, nous préciserons ici qu'au regard plus général des constantes que présentent la recherche qualitative, la posture de recherche que nous investissons pousse à son paroxysme la caractéristique mentionnée par Paillé selon laquelle « le principal outil méthodologique [en recherche qualitative] demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de sa recherche » (Paillé, pp. 226-228).

Pour rendre compte de la nature de l'implication propre à la recherche que nous menons, nous avons retenu la terminologie de « neutralité active ». Au sein de cette terminologie en forme de paradoxe, il faut lire la caractéristique d'« entrelacement », de « chiasme », chère la phénoménologie de Merleau-Ponty et qui n'est que le reflet, depuis la positon de l'acteur qui interroge le sensible, de la nature profondément paradoxale de ce même sensible. Nous ne développerons pas ici les paradoxes du sensible mais nous préciserons que, sur le plan pratique, la neutralité-active renvoie le praticien-chercheur à une posture dans laquelle il lui faut concilier deux attitudes :

- l'activité, qui consiste pour lui à mettre en place les cadres d'expérience manuel, gestuel, introspectif ou verbal succinctement

présentés plus haut, ce qui constitue une interaction forte avec les participants de sa recherche – ses patients ou ses élèves ;

- la neutralité, qui consiste à maintenir en tout temps une attitude propre à la réduction phénoménologique, et qui dans notre contexte, prend le visage particulier d'un « époché de tout ce qui n'est pas mouvement ». De cette façon le praticien-chercheur reste attentionnellement ouvert « à toute dynamique qui va s'offrir et qu'il ne connaît pas ». Dans cette attente protentionnelle, l'attention se dilate en une attentionnalité (Leão, 2002, *op. cit.*) qui se révèle compétente à installer une réciprocité avec le processus dynamique du sensible et ses résonances corporelles, gestuelles ou mentales.

Dernière caractéristique de cette implication du praticien-chercheur, la neutralité active ne concerne pas uniquement la sphère des *a priori*, des préconceptions, comme on est en droit de l'attendre de toute démarche d'inspiration phénoménologique. La neutralité, comme l'activité, s'étend aux sphères perceptives et motrices. En effet, le praticien-chercheur doit veiller tout à la fois à son ouverture perceptive, via l'attentionnalité, et à son engagement moteur, à travers par exemple un véritable dialogue psychotonique (Courraud-Bourhis, 2005, *op. cit.*), particulièrement à l'œuvre dans les situations d'accompagnement à médiation manuelle.

Précisons enfin que dans ces conditions, même si le déploiement des phénomènes fondant nos objets de recherche se fait dans l'espace fortement interactif entre le praticien-chercheur et les participants de son étude, ce même déploiement se voit laissé à sa dynamique propre, dans un équilibre entre interaction et autonomie. Que s'installe une activité trop prégnante de la part du praticien-chercheur et le processus dynamique du sensible s'éteint, l'interaction praticien-chercheur / participant se réduisant alors à une simple directivité. Que la neutralité prédomine à l'excès et le corps, tout autant que le psychisme des participants, parvient à se maintenir à l'intérieur du contour des habitudes, interdisant par là même l'ouverture à la nouveauté ; l'émergence du processus dynamique du sensible n'a alors pas lieu

Nature de la démarche

Nous nous sommes demandés dans quelle mesure nos modalités de recherche pouvaient se réclamer d'une démarche exploratoire compréhensive. Nous sommes restés interpellés par deux constats. Premièrement, aucune de nos recherches ne se mène dans un rapport naturaliste aux participants ; deuxièmement, quand la sphère subjective des patients ou élèves qui se prêtent aux modalités d'accompagnement de la psychopédagogie perceptive est prospectée, c'est très souvent dans un contexte réglé autour des conditions

d'extra-quotidienneté. Nous sommes ainsi loin d'une activité de recherche qui serait menée « en milieu naturel ».

Autre nature d'interrogation, dans notre approche, les modalités manuelle, gestuelle et introspective comportent en elles-mêmes, nous l'avons répété, certaines des conditions d'apparaître du sensible en mouvement ; elles constituent des cadres d'expérimentation au sein desquels certains paramètres du rapport au corps et au mouvement sont soigneusement stabilisés – la vitesse d'étirement des tissus, par exemple, dans la médiation manuelle. Peut-on parler ici de variables contrôlées ? Ce point nécessiterait une réflexion soignée que nous ne mènerons pas ici.

Si parfois nous sommes tentés de nous situer à un impossible carrefour entre démarche inductive exploratoire et démarche expérimentale (Van der Maren, cité par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 63), nous préférons, en l'état actuel de nos réflexions méthodologiques, nous en tenir à la première.

De plus, quand nous examinons la dynamique de notre recherche au regard du « rapport au contexte théorique et à l'observation du contexte de l'objet », nous nous reconnaissons davantage dans les « approches ouvertes » au contexte de l'objet de recherche ainsi que dans un contexte qui privilégie la découverte à la preuve (Everston et Green, cités par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, *op. cit.*).

Les questions de paradigme

Si la recherche qualitative a fortement contribué à ouvrir le champ épistémologique en sciences humaines, autorisant par exemple la démarche phénoménologique, elle maintient toutefois comme contrainte pour le chercheur de préciser soigneusement la cohérence paradigmatique dans laquelle il entend s'inscrire. Dans un premier mouvement, nous avons pensé pouvoir trouver dans le paradigme compréhensif une épistémologie offrant une cohérence avec notre activité de chercheurs. Mais avec l'avancée de nos travaux et au fil de nos échanges avec les acteurs de la recherche, en particulier dans le champ des sciences de l'éducation, nous avons senti la nécessité de questionner attentivement ce premier choix.

Les axe principaux de notre réflexion épistémologique peuvent être présentés en s'appuyant par exemple sur les trois caractéristiques de l'approche compréhensive que nous propose Mucchielli (2004, *op. cit.*, pp. 24-27).

Tout d'abord, l'épistémologie compréhensive postule « la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions…),

parties prenantes d'une situation inter-humaine ». Si nous nous reconnaissons dans le statut du fait humain porteur de sens, nous nous interrogeons sur la nature du sensible en tant qu'objet de recherche au regard de la distinction qui précède. En tentant de coïncider au plus près avec le « donné » qu'est le processus dynamique du sensible, en examinant la démarche d'accompagnement inter humaine qui permet cette rencontre – voire la démarche intra humaine quand il s'agit d'entrer en relation avec le sensible en soi – nous sommes là aussi devant un paradoxe. Il semblerait que la condition de donation du sensible en mouvement soit que le praticien-chercheur parvienne dans un même geste, au sein d'une qualité attentionnelle adéquate, à entrer en relation tout à la fois avec le corps objet *et* le corps sujet. En quoi cela représente-t-il un défi ? En quoi cela viendrait-il convoquer une réforme épistémologique ?

Entrer en relation avec le corps objet consiste, dans l'approche par le toucher par exemple, à solliciter la dynamique des différents tissus du corps – derme, muscles, os, organes – dans une interpellation manuelle qui en révèle les caractéristiques de tonicité, de tension ou de relâchement, de densité ou de malléabilité, d'inertie ou de mouvement… Il s'agit là ni plus ni moins que d'interagir avec des paramètres de structure et de comportement biomécaniques, comme le ferait un chercheur en sciences dites dures, à ceci près que le psychopédagogue perceptif n'interpose aucun instrument, aucune « technologie » entre lui et l'objet de ses observations. Ce sont ses propres capteurs, en particulier tactilo-kinesthésiques, et sa propre capacité attentionnelle – celle-ci étant élevée au rang de compétence par un entraînement adéquat – qui entrent en scène.

Par contre, entrer en relation avec le corps sujet signifie s'intéresser à des faits d'une toute autre nature : la capacité de résonance empathique de la personne avec son propre corps, les états émotionnels d'arrière-plan (Damasio, 1995, *op. cit.*) voire les tonalités qui se déploient au fil de l'entretien à médiation corporelle. Il s'agit bien là de faits porteurs d'une signification, même si celle-ci ne se livre pas directement sous la forme discursive. Avec de l'entraînement, toujours, le praticien-chercheur devient capable de donner sens à cette confidence le plus souvent silencieuse. Il s'agit bien là de faits « porteurs de significations véhiculées par des acteurs »

Notre pratique nous démontre ainsi que l'accès au corps sensible suppose que l'on réussisse à faire le « chiasme » entre corps objet et corps sujet, entre un contact avec des données biomécaniques et une relation avec une humanité qui se donne à la faveur de l'accompagnement. Qu'une prédominance s'installe en faveur du corps objet et la dynamique vivante du sensible s'éteint, le geste se réduisant à une mobilisation d'un corps machine.

Que le dialogue se focalise sur la dimension inter humaine et la donnée matiérée du sensible « s'évapore », laissant le praticien-chercheur dans la seule sphère d'une improbable empathie. Il semblerait que la nature du « fait sensible » – il y aurait ici à argumenter de la pertinence du terme « fait » – ne relève ni de l'objet ni du sujet, ni de la matière ni de la conscience mais d'une nature troisième, fruit d'un chiasme entre deux natures réputées épistémologiquement irréconciliables.

Tel est le constat que notre phénoménologie du sensible emporte avec elle. Sur le plan conceptuel, tenter de se représenter ce que pourrait être un donné qui ne serait ni objet ni sujet, ni juxtaposition des deux, met le lecteur devant un inconcevable. Mais ce qui n'est pas concevable se révèle pourtant, dans des conditions d'extra-quotidienneté, *percevable*.

C'est précisément là une des caractéristiques provocantes du sensible en mouvement, de celles-là même qui convoquent le chercheur dans la quête d'une épistémologie qui se révélerait cohérente avec cette singularité.

Deuxième élément identitaire de l'approche compréhensive, elle postule « la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » (2004, *op. cit.*, pp. 24-27). Si Mucchielli fait référence ici au « principe d'intercompréhension humaine », autrui étant considéré comme potentiellement un autre soi-même, il nous semble qu'au sein du processus dynamique du sensible se constitue la possibilité non pas d'une intercompréhension au sens ou le définit le « parallélisme intersubjectif » (Van der Maren, 2004, p. 182-183), mais bien de la participation à une coïncidence avec le sens, un sens qui ne serait ni totalement propre à la personne accompagnée, ni exclusivement construit par le chercheur-accompagnateur. Pour rendre compte pleinement de cette autre « étrangeté », il faudrait développer la propriété du sensible de mettre à portée du chercheur une dimension antéprédicative du sens, un sens qui, avant de se donner en discours, se dessine en sensorialité signifiante, se faisant mouvement dynamique d'exister, déploiement de l'être pour l'action. En présence de cette donnée multimodale du sens – tantôt sensorialité, tantôt orientation dynamique, tantôt signification – nous préférons parler « d'information circulante » plutôt que d'intercompréhension, pour rendre compte qu'une certaine donnée du sens se fait accessible au praticien-chercheur sans qu'il soit possible de l'isoler du liant sensible qui instaure une unité sans fusion ni confusion entre l'accompagnateur et l'accompagné, entre le praticien-chercheur et les participants de sa recherche.

Troisième caractéristique de l'approche compréhensive, elle « comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un

effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs » (Mucchielli, 2004, *op. cit.*) Attardons-nous sur la notion d'empathie. Dans l'approche compréhensive, l'empathie est principalement entrevue comme une « sensibilité altérocentrique » (Paillé, Mucchielli, 2003, p. 72). De Dilthey à Rogers, l'empathie marque la réflexion en sciences sociales et Paillé en retient la définition suivante : « la capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, de participer à son expérience dans toute la mesure où les communications verbale et non verbale le permettent. » (*ibid.*) Si nous reconnaissons l'immense contribution de cette entrée en scène de l'empathie au sein des processus de recherche, nous nous interrogeons sur ses caractéristiques propres et sur leur compatibilité avec une enquête au cœur même de la subjectivité humaine. Si le champ de la psychologie s'entend pour qualifier l'empathie d'intersubjectivité primordiale, il lui est également attribué la caractéristique d'infra consciente. Si elle présente un caractère universel, elle n'en échappe pas moins au contrôle de la volonté. Comment dès lors hisser l'empathie au rang de modalité participant à la recherche, tant il semble que son entrée en scène ainsi que ses modalités soient hors de portée d'un examen critique fin ?

Alors que l'empathie semble échapper par nature à la possibilité d'une habitation par le chercheur, notre prospection du sensible nous a offert de faire l'expérience d'une modalité de présence à soi et à autrui que nous avons qualifiée de « réciprocité actuante ». Rappelons que la qualification d'« actuante » renvoie à la part très active du praticien chercheur. Le substantif « réciprocité », quant à lui, traduit le renoncement à l'asymétrie que comporte bien souvent l'attitude empathique : en effet, l'empathie est souvent entrevue comme un mouvement de se mettre à la place d'autrui. Certes, ce mouvement existe mais, dans la réciprocité, il est contrebalancé par le mouvement de laisser autrui entrer en soi. La nuance peut paraître anodine mais ne nous y trompons pas, elle signe une différence de taille, celle-la même qui permet d'installer une présence à soi dans l'acte de connaître l'autre. C'est bien à la lumière de cette présence à soi que le praticien-chercheur est capable de réguler l'influence qu'il exerce dans sa double tentative d'aller vers l'autre et de l'accueillir. La réciprocité marque ainsi le rapport à l'autre d'une symétrie conscientisée. La présence à soi au sein de l'acte d'écoute donne l'opportunité au chercheur de réguler l'influence de ses habitudes conceptuelles bien sûr, mais donne également à voir le jeu déformant de ses habitudes perceptives et motrices. Là où l'empathie s'offre comme un pont invisible et impalpable entre la subjectivité du chercheur et celle des participants à sa recherche, la réciprocité se déploie comme un liant sensible dont la texture peut être aperçue, dont la tenue peut être évaluée, dont la fonction de vecteur des « informations

circulantes » peut être régulée en temps réel. Certes, nous ne prétendons pas que la réciprocité annule tout biais de la part du chercheur. Nous disons toutefois que la réciprocité est compatible, dans la neutralité active dont elle se réclame, avec la prospection d'un donné aussi fin, aussi « sensible » aux fluctuations intra et intersubjectives que peut l'être le sensible en mouvement.

Résumons notre propos épistémologique en mettant en parallèle les caractéristiques que nous avons évoquées à propos de l'approche compréhensive et leurs homologues que notre travail au contact du sensible nous invite à dégager.

Tableau 1
Mise en contraste épistémologique

Épistémologie compréhensive	**Épistémologie du sensible**
Radicale hétérogénéité entre les faits humains et les faits des sciences de la nature	Entrelacement entre les faits humains et les faits de la nature
Accès au sens – essentiellement discursif – via le principe de l'intercompréhension humaine	Donnée multimodale du sens – sensorialité, orientation et signification – à partir du principe de l'information circulante
Effort d'empathie	Installation de la réciprocité actuante

Conclusion

À l'occasion de cette communication, nous avons souhaité partager quelques-uns des aspects d'une vaste réflexion méthodologique et épistémologique. Nous avons conscience d'ouvrir un chantier très conséquent. Si celui-ci ne nous apparaît nullement nécessaire pour continuer de former des intervenants en psychopédagogie perceptive, il est clair cependant qu'une telle entreprise est indispensable à la formation de praticiens-chercheurs et à l'assise de notre propre activité de recherche.

Nous avons plaidé en faveur d'un rapport renouvelé au corps comme voie d'enrichissement de la dimension formatrice de toute expérience. Nous avons tenté la description d'un donné d'une nature nouvelle, le processus dynamique du sensible. Au passage, précisons qu'il nous faudra préciser les contours respectifs du « corps sensible », du « sensible » et du « processus dynamique du sensible », ainsi que les articulations de ces éléments entre eux.

Dans un premier temps, nous avons préférer offrir au lecteur un mouvement de circulation entre ces termes tant il nous semble que leur entrelacement est fort. À l'occasion d'une réflexion menée autour de l'œuvre de Merleau-Ponty, Isabel Matos-Dias s'interroge elle aussi sur ces enjeux du discours : « Mais comment dire, sans pétrifier cette vie du sensible qui se répand en imprégnant et en contaminant, vie où tout se touche et s'échange, faite de plis, dédoublements et redoublements qui se densifient *ad infinitum* ? Comment dire, sans démêler, ce qui est mélangé ? » (1998, p. 285) Merleau-Ponty lui-même s'était prononcé sur cet enjeu : « les paroles les plus chargées de sens ne sont pas nécessairement celles qui enferment ce qu'elles disent, ce sont plutôt celles qui ouvrent énergiquement sur l'Être, parce qu'elles rendent plus étroitement la vie du tout et font vibrer jusqu'à les disjoindre nos évidences habituelles. » (1964a, *op. cit.*, p.137)

Dans nos réflexions, nous avons affirmé la nécessité d'une extra-quotidienneté qui seule permet au praticien-chercheur d'assister activement au processus de dévoilement d'un corps « devenant humain ». Nous avons mentionné le caractère d'irréductibilité de cette expérience, évoquant à son propos les limites d'une perspective distanciée et la fécondité d'une attitude de réciprocité. Fallait-il que nous renoncions à toute tentative de description du sensible en mouvement tel qu'il nous apparaît ? Mais alors, comment rendre compte de la nature profondément interpellante et provocatrice des phénomènes rencontrés et comment partager notre quête d'une démarche méthodologique en cohérence avec cette découverte ? Faut-il alors accepter que certains lecteurs n'entendront pas l'avertissement lancé de ne pas tenter de rapprocher l'expérience du sensible telle que nous l'évoquons d'un « déjà connu », d'un « identique à soi » ?

Nous avons tenté de fournir au lecteur des éléments de posture phénoménologique pour esquisser les premiers traits d'une phénoménologie de l'extra-quotidienneté en espérant qu'il se trouvera des chercheurs prêts à adopter la radicalité du positionnement phénoménologique qui voudrait qu'« aborder un phénomène en phénoménologue, c'est l'aborder sans *a priori* théorique, sans préjugé, sans conception préétablie, et cela en faisant une mise à jour préalable de ce que l'on connaît ou pense connaître du phénomène. » (Meyor, 2005, p. 41)

À travers cette phénoménologie de l'extra-quotidienneté, nous nous inscrivons en contraste par rapport à Amedeo Giorgi (1997) et par rapport à la « méthode phénoménologique scientifique » qu'il a formalisée et diffusée dans le champ de la recherche en sciences humaines, dans la mesure où, comme le rappelle Meyor, cette méthode recrute la « production d'une description concrète et détaillée d'expériences spécifiques d'après l'attitude quotidienne

d'autres personnes » (2005, *op. cit.*, p. 28). Nous reconnaissons toutefois la remarquable contribution de Giorgi à l'enrichissement des méthodologies de recherche dans le champ de la psychologie et plus généralement des sciences humaines ; à la fin des années 1960, il a en effet fait partie des leaders dénonçant la prédominance de la méthodologie positiviste sur les problèmes et phénomènes qui se présentaient au chercheur désireux de rendre compte de la réalité de la personne humaine en tant qu'objet de recherche. Giorgi n'a pas hésité à affirmer, en sont temps, que c'était à la science d'inventer « une méthode qui s'ajuste au phénomène » (cité dans Craig, 1978, p. 50).

Nous nous sommes également prononcés sur des éléments de posture, de démarche et de paradigme. Peut-être devrons-nous prolonger l'effort de cohérence qui voudrait que l'on « s'ajuste au phénomène » en poussant plus avant notre réflexion autour de ce qui pourrait à terme constituer le « paradigme du sensible ». Dans le souci de scruter toutes les étapes du processus de la recherche, il nous faudra également rendre compte de nos études concernant les phases de recueil, d'analyse et d'interprétation des données de terrain.

La psychopédagogie perceptive est une discipline émergente. Issue d'une pratique d'accompagnement formulée méthodologiquement et conceptuellement au cours des vingt-cinq dernières années, son statut de discipline universitaire est récent (2000). L'ouverture de notre Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive l'est encore davantage (2004). Nous savons reconnaître les forces et faiblesses liées à la jeunesse de notre activité de recherche mais nous nous réclamons d'une dynamique de la découverte particulièrement féconde. De cette dynamique de la découverte à la dynamique de la recherche, il y a un effort considérable à fournir, de formalisation et de communication. Prenons garde à ce que les enjeux de méthode ne nous coupent pas de la force d'apprendre que nous inspire la fréquentation du sensible en mouvement.

Les chantiers méthodologiques que nous entreprenons doivent également leur état d'avancement au dialogue entamé avec certains acteurs de la recherche en sciences humaines qui, fait rare, se sont donné les moyens de se mettre à l'épreuve des cadres d'expérience de la psychopédagogie perceptive. Ces échanges sont nourrissants et bien souvent encourageants comme ce constat de Pierre Vermersch, livré à l'occasion de sa préface du livre *Le Moi Renouvelé* (Bois, 2006b, p. 14) : « Les échanges avec Danis Bois et ses collaborateurs m'ont vite rendu évident que la seule façon de vouloir dialoguer avec eux était d'être sûr de comprendre ce qu'ils nommaient 'mouvement interne', 'point d'appui', 'sensible', pour cela je devais en faire l'expérience dans ma chair, à la première personne. J'ai donc vécu cette expérience du sensible, j'en ai été très

touché, je l'ai trouvé pleine de saveur, et ne peut finalement qu'admirer la remarquable congruence de cette démarche originale. » Un tel témoignage nous mobilise vers le développement d'une « congruence » encore plus aboutie. Au delà de cet exemple, nos échanges au sein de la communauté scientifique nous confirment qu'il est des hommes et des femmes qui cherchent et que nos travaux viennent interpeller.

Nous conclurons en écho à Merleau-Ponty qui ouvre son ouvrage *L'œil et l'esprit* par une phrase d'une force remarquable : « La science manipule les choses et renonce à les habiter. » (1964b, p. 9) Dans notre réflexion sur les questions de méthodologie de la recherche, nous pourrions avancer que de notre côté, nous puisons notre énergie dans la proposition suivante : « Nous choisissons d'habiter les choses sans pour autant renoncer à la science ». Notre travail, ainsi que le dialogue avec les chercheurs qui voudront bien s'interroger avec nous, nous démontrera jusqu'où un tel choix est tenable.

Références

Alquié, F. (1966). *L'expérience*, Paris : PUF.

Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.

Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états : les recherches de Danis Bois*, Paris : Éditions point d'appui.

Berger, E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des point de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte*, Mémoire de D.E.A., université Paris VIII.

Berger, E. (2005). « Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? », dans *Pratique de formation - Analyses*, *corps et formation*, No 50, université Paris 8, coordonné pour C. Delory-Momberger, pp. 51-64

Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*, Paris : Éditions point d'appui.

Bois, D. (2006a). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte – Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*, Thèse de doctorat européen présentée à l'université de Séville – Département didactique et organisation des institution éducatives.

Bois, D. (2006b). *Le Moi Renouvelé*, Paris : Éditions point d'appui.

Briand, M. (2005). *Le développement du potentiel d'adaptabilité chez les enfants : une relation de présence à son corps en mouvement*, mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales.

Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie*, Paris : Éditions point d'appui.

Courtois, B., Pineau, G. (1991). « De quoi parle-t-on quand on parle de formation ou d'apprentissage expérientiel ? », dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française.

Craig, E. P. (1978). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines*, traduction du Chapitre II, consacré à la méthodologie, tiré de la thèse doctorale de l'auteur, *« The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching »*, Boston University Graduate School of Education, traduit par Ali. Haramein, automne 1988.

Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob.

Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob.

De Villers, G. (1991). « L'expérience en formation d'adultes », dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française, p. 13-19.

Giorgi, A. (1997). « De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation », dans Poupart, J. et coll. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, p. 341-364.

Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*, Paris : L'Harmattan.

Honoré, B. (1996). *La santé en projet*, Paris : Inter-Editions.

Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin : la mise en perspective des pratiques*, Paris : L'Harmattan.

Humpich, M. (2003). *Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements*, Communication présentée au Colloque international sur l'accompagnement et ses paradoxes – Questions aux scientifiques, aux praticiens et aux politiques ; Fontevraud,

Université de Tours – Départemement des Sciences de l'éducation ; Université Catholique de l'Ouest – Département des Sciences de l'éducation

Josso, C. (1991). « L'expérience formatrice : un concept en construction », dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française, p. 191-200.

Lessard-Hébert, M., Goyette G., Boutin G. (1996). *La recherche qualitative-Fondements et pratiques*, Montréal : Éditions Nouvelles.

Leão, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*, Université Paris VIII, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique.

Matos-Dias, I. (1998). « Maurice Merleau-Ponty : une esthésiologie ontologique », dans Merleau-Ponty, *Notes de cours sur l'origine de la*

phénoménologie de Husserl, suivi de, R. Barbaras (sous la direction de), *Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty*, p. 269-288.

Mackiewicz, M.-P. (coordonné par), (2001). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*, Paris : L'Harmattan.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1964a). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard, Coll. *Tel*.

Merleau-Ponty, M. (1964b). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.

Meyor, C. (2005). « La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité », dans *Recherches qualitatives*, Vol. 25 (1), p. 25-42.

Mucchielli, A. (2004). « L'approche compréhensive », dans A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2e édition, Paris : Armand Colin, p. 24-27.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative*, Paris : Armand Colin.

Pineau, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française.

Rugira, J.-M., Galvani, P. (2002). « Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation », d*ans* « L'accompagnement dans tous ses états », *Education permanente,* No 153/2002-4, p. 179-196.

Stréri, A. (1996). *Motricité et sensori-motricité*, dans Lécuyer, R., Stréri, A. et Pécheux, M.-G., *Le développement cognitif du nourrisson*, Paris : Nathan, p. 81-146.

Van der Maren, J.-M. (2004), « Parallélisme intersubjectif », dans A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2e édition, Paris : Armand Colin, p. 182-183.

Marc Humpich *est professeur associé de l'Université Moderne de Lisbonne et coordinateur du programme de mestrado (master) en psychopédagogie perceptive. Il est également professeur associé au Département sciences humaines de l'Université du Québec à Rimouski et membre de la Jeune Équipe 2449 Dynadiv - Dynamique et enjeux de la diversité : langues, cultures, formation – à l'Université François Rabelais de Tours.*

Danis Bois *est professeur cathédratique de l'Université Moderne de Lisbonne et coordinateur de la post-graduation en somato-psychopédagogie, approche dont il est l'initiateur. Il a fondé le Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive en 2004 et y dirige une équipe pluridisciplinaire travaillant la question des liens entre rapport au corps d'une part, et processus de santé, d'apprentissage et de transformation des personnes d'autre part. Il est*

également chercheur en Didactique et organisation des institutions éducatives à l'Université de Séville. Au cours de ces 20 dernières années, il a publié de nombreux ouvrages, essentiellement tout public.

Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes scolaires du primaire

Catherine Lanaris, Ph. D
Université du Québec en Outaouais.

Lorraine Savoie-Zajc, Ph. D.
Université du Québec en Outaouais.

Mélanie Dumouchel, M.A. en éducation
Université du Québec en Outaouais.

Isabelle Dupel, B.A. en éducation
Université du Québec en Outaouais.

Résumé
Dans le système scolaire québécois une réforme a été mise en œuvre dans les écoles primaires en 2000, favorisant l'utilisation de nouvelles démarches pédagogiques, comme, entre autres, la pédagogie par projets. Pour plusieurs organisations scolaires cette réforme a introduit un changement majeur amenant des défis de taille, car l'ensemble de l'équipe scolaire doit développer une nouvelle façon de travailler : formulation d'un projet éducatif, travail en équipe (élèves et enseignants), implication des élèves, nouveaux rôles des parents, etc. Face à ces changements, les écoles se trouvent souvent dépourvues. Afin d'explorer cette problématique, nous avons entrepris une démarche de recherche qualitative visant à examiner l'appropriation et la mise en pratique de la pédagogie par projets par une équipe scolaire. On considère qu'un regard qualitatif contribue à une meilleure compréhension du phénomène d'appropriation d'une nouvelle démarche pédagogique, puisqu'il permet de mettre en évidence le point de vue des différents acteurs impliqués. Le texte qui suit fait état de cette démarche de recherche, en mettant en évidence la façon dont les différents acteurs voient leur rôle dans un tel processus d'appropriation. Nous terminons par la présentation de certaines conditions qui pourraient en faciliter une appropriation efficace.

Mots-clés
PÉDAGOGIE PAR PROJETS, PROCESSUS D'APPROPRIATION, RÔLES DES ACTEURS, ÉQUIPE SCOLAIRE, CHANGEMENT DES PRATIQUES

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

Au Québec, une réforme scolaire est mise en place depuis l'automne 2000; celle ci touche principalement les écoles primaires et s'inspire d'une approche par compétences privilégiant l'utilisation de certaines démarches pédagogiques, dont la pédagogie par projet. Nous avons mené une recherche auprès de cinq écoles primaires québécoises, afin d'examiner la façon dont chaque équipe scolaire s'approprie de la pédagogie par projets. Après six ans de mise en œuvre de la réforme et des démarches pédagogiques qui lui sont propres, plusieurs critiques lui sont adressées; il nous semblait pertinent de jeter un regard qualitatif sur le processus d'appropriation d'une démarche pédagogique, afin de comprendre la réalité à laquelle font face les différents acteurs impliqués dans ce processus. À l'heure actuelle, plusieurs critiques sont formulées à l'égard des démarches pédagogiques privilégiées par la réforme. Toutefois, avant de commencer à porter des jugements de valeur sur leur pertinence, il faudrait examiner le processus de leur mise en œuvre. En fait, la question qui constitue la trame de fond de cette recherche est de savoir quelles sont les conditions qui devraient être mises en place pour une appropriation efficace de la pédagogie par projets. Nous débuterons par une brève présentation du contexte; ensuite nous présenterons les objectifs de la recherche ainsi que la démarche méthodologique que nous avons privilégiée. Nous-nous attarderons sur une partie des résultats, à savoir les conceptions que les acteurs ont de leur rôle dans l'utilisation de la pédagogie par projets et nous terminerons par quelques considérations sur les conditions d'une appropriation efficace de cette démarche pédagogique.

Le contexte

La réforme scolaire au Québec

Dans le contexte actuel de la réforme en éducation, on considère que l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, par la mise en place d'une approche multidisciplinaire, contribuera significativement à la réussite de tous les élèves (MÉQ, 1999; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Dans cette perspective, l'élève qui réussira est celui qui deviendra l'artisan de son propre processus d'apprentissage; ce dernier se construit à travers la maîtrise des savoirs ainsi que le développement des compétences, dans des situations qui présentent un défi (Tardif, 1992). C'est pourquoi l'utilisation, parmi d'autres stratégies pédagogiques, de la pédagogie par projets est préconisée. Il va de soi que la mise en œuvre de la réforme nécessite une modification dans les pratiques des enseignants et également dans le fonctionnement des établissements scolaires. Comme on va le voir par la suite, l'utilisation de la pédagogie par projets devrait, en principe, amener les enseignants à modifier leurs pratiques dans les classes tout en redéfinissant les façons de faire des équipes scolaires.

La pédagogie par projets en milieu scolaire

Quelques définitions

Cette approche pédagogique puise ses fondements théoriques dans le courant socio-constructiviste, elle permet à l'élève de s'approprier son acte d'apprendre car elle privilégie la réflexion sur le sens des comportements, la résolution des problèmes et l'utilisation de l'ensemble du groupe dans une démarche de développement du sens des responsabilités (Caouette, 1992). Plusieurs définitions de la pédagogie par projets existent, celle donnée par Arpin et Capra (2001) semble être la plus complète; ces dernières définissent cette démarche pédagogique comme étant une approche qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement, et qui invite l'enseignant à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance.

La mise en place dans une classe de la pédagogie par projet

Pour faire de la pédagogie par projets, un enseignant devrait amener les élèves à se donner des tâches collectivement définies, orientées vers des buts communs (résultant d'une collaboration entre les enseignants et les élèves), accomplies dans un esprit de coopération et conduisant à une production concrète et communicable (Ferdinand, Lorrain, Morissette, Pérusset, Rouleau, Sarrazin Soucy & Veilleux, 2000); de cette façon, les élèves atteignent des objectifs d'apprentissage et de développement personnel et social, tant sur le plan collectif que sur le plan individuel; par ce fait même, l'acquisition des compétences déterminées par les différents programmes ministériels, se trouve facilitée (idem). Selon Giasson, (1995) le projet poursuit une double visée, celle de fournir un contenu concret et vivant et celle de suivre un processus naturel d'acquisition d'apprentissages par des actions posées pour réaliser le projet. L'élève qui conçoit un projet qui l'intéresse, s'investit dans sa démarche, construit ses apprentissages en collaboration avec ses pairs et y consacre l'énergie nécessaire (Arpin & Capra, 2001). Il semblerait alors que cette pédagogie présente beaucoup d'avantages et peut même favoriser, jusqu'à un certain point, la réussite scolaire, puisqu'il s'agit d'une démarche de découverte, visant l'épanouissement de l'élève ainsi que la communication et le partage des connaissances, permettant de répondre aux besoins des élèves, de développer leur sens de responsabilités et, par conséquent, d'augmenter leur motivation (Lanaris, 2003; Arpin & Capra, 2001).

La structure actuelle

Dans le contexte actuel de la réforme, on incite fortement les écoles à définir leur projet éducatif qui devrait en principe être en lien direct avec le plan de réussite. Le projet éducatif est défini comme étant une démarche locale

dynamique, porteuse de vision et d'action, établie en concertation avec tous les partenaires de l'établissement, en vue de réaliser la mission éducative (Tardif, 1992). Pour ce faire, l'équipe-école est invitée à réfléchir sur ses orientations pédagogiques ainsi que sur la direction de son développement. Dans chaque école, il y a un Conseil d'Établissement qui est composé de la direction, de représentants du corps professoral, de parents ainsi que de représentants des membres de la communauté. Chaque Conseil d'Établissement adopte le plan de réussite et le projet éducatif qui sont la plupart du temps élaborés par certains membres de l'équipe école; la façon d'élaborer le plan de réussite et le projet éducatif varie d'une école à l'autre, car il n'y a pas de procédure unique. Une fois adoptés par le Conseil d'Établissement, ces textes deviennent des documents publics et sont déposés à la Commission Scolaire ainsi qu'au Ministère des Sports et du Loisir. Par la suite, le projet éducatif devrait aboutir à des projets qui seraient réalisés en classe et auraient des liens évidents entre eux et avec la thématique privilégiée par l'école. Nous pouvons constater que la structure actuelle est davantage une structure linéaire, qui ne favorise pas, par exemple, la modification du projet éducatif à la suite des projets expérimentés dans les classes; elle prévoit toutefois, une collaboration entre les différents acteurs dans l'établissement et la mise en œuvre du projet éducatif.

Objectifs de recherche

La recherche que nous avons menée vise à faire une analyse critique de la démarche d'appropriation dans les écoles primaires de la pédagogie par projets. Les connaissances actuelles sur le sujet nous ont amenées à formuler l'hypothèse que pour être utilisée de façon efficace, la pédagogie par projet doit refléter une cohérence entre les actions individuelles et les actions collectives. Les enseignants qui se sont approprié cette démarche, devraient alors être en mesure de la mettre en place dans leurs classes, en impliquant les élèves dans des tâches individuelles et collectives, permettant ainsi à ces derniers d'acquérir les compétences visées par les programmes et de développer leurs habiletés sociales. De plus, si l'école s'inscrit dans une logique « de projet », des liens entre les projets réalisés en classe et le projet éducatif devraient exister. La présente recherche se propose de jeter un regard sur la façon dont se vit l'utilisation de la pédagogie par projets dans diverses écoles de l'Outaouais québécois. C'est pourquoi les objectifs suivants sont poursuivis : Examiner le processus d'appropriation et la mise en pratique par les enseignants de la pédagogie par projets. Examiner l'appréciation des enseignants, des élèves et des parents de cette démarche pédagogique (apports, obstacles, conditions de succès). Examiner le lien entre ces pratiques et le projet éducatif de l'école. Par cette recherche on cherchait à mieux comprendre comment les écoles

s'approprient la démarche des projets et à dégager les conditions qui favorisent son utilisation efficace.

Démarche méthodologique

Type de recherche

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons mené une recherche exploratoire et descriptive, qui a eu lieu dans cinq écoles primaires de l'Outaouais québécois. Nous avons privilégié l'approche de l'étude de cas multi-sites (Karsenti & Demers, 2000; Merriam, 1988; Miles & Huberman, 1991; Stake, 1994). Cette dernière favorise une compréhension systémique du phénomène étudié. Nous visons donc d'abord une *compréhension verticale* dans la mesure où nous pourrons dégager la dynamique d'appropriation, la mise en pratique et l'appréciation que les acteurs scolaires pour *chacune* des écoles et aussi pour *chaque groupe* d'acteurs. Nous voulons en fait dégager ce que pensent les directeurs d'école, les enseignants, les élèves et les parents, de l'appropriation de la pédagogie par projets. Dans un deuxième temps, la comparaison entre les écoles et entre les groupes d'acteurs mène à une *compréhension horizontale*; cette double analyse permet de dégager les rôles que chaque groupe d'acteurs s'attribue, les difficultés rencontrées dans le processus d'appropriation, les avantages, selon chaque groupe de cette démarche pédagogique, ainsi que ses apports sur l'apprentissage des élèves.

Pour ces différentes catégories d'analyse on aura le point de vue de chaque école, qui sera mis en relation avec celui des autres écoles, afin de dégager les ressemblances et les dissonances. Ce double mouvement d'analyse nous permettra de mettre en évidence les conditions qui pourraient faciliter la mise en œuvre des projets.

Participants

La recherche s'est effectuée dans cinq écoles primaires de la région urbaine de l'Outaouais. Nous avons mené des entrevues individuelles avec 13 enseignants; ces derniers avaient entre 2 et 17 années d'expérience en enseignement; un enseignait au préscolaire, 5 au premier cycle, 3 au deuxième cycle et 4 au troisième cycle. Nous avons également rencontré individuellement les 5 directeurs d'école pour une entrevue d'une durée d'environ une heure. Nous avons effectué des entrevues de groupe dans les classes des 13 enseignants participant à la recherche et nous avons également formé trois groupes de discussion auprès des parents.

Instruments de collecte de données

Plusieurs modes de collecte de données ont été envisagées : entrevues individuelles, entrevues de groupe, observations de pratiques exemplaires, analyse de documents. Divers groupes de personnes ont été invités à participer à la recherche, en accord avec la dimension systémique de l'étude de cas: les enseignants-tes, les élèves, la direction de l'école, les parents. Nous avons également fait l'analyse du Plan de la réussite et du Projet éducatif de chacune des écoles. Des entrevues individuelles d'une durée d'une heure environ ont été menées auprès des directeurs d'école et des enseignants. Les thèmes abordés étaient leur définition de la pédagogie par projets, leur pratique de la pédagogie par projets (planification, partage des responsabilités, les problèmes rencontrés et la dynamique de résolution de problèmes, la contribution des autres acteurs dans une telle approche pédagogique; nous les avons également questionnées sur les obstacles, les conditions de succès, le lien entre le projet de classe et le projet éducatif de l'école.

Nous avons mené des entrevues de groupe dans les classes des 13 enseignants qui ont participé à la recherche. Les thèmes abordés avec les élèves ont été la mise en pratique de la pédagogie par projets (tel que vécue par l'élève), la démarche du projet, la nature des relations avec leurs collègues et leur enseignant-te, des suggestions d'amélioration et de sources d'appui.

Nous avons également rencontré trois groupes de parents pour échanger sur les thèmes suivants : le rôle des parents dans une pédagogie par projets, les répercussions sur les parents de la pédagogie par projets, les apprentissages que leur enfant réalise, leur appréciation de cette approche, leur implication réelle et souhaitée, leur connaissance du projet éducatif et de ses liens avec les projets réalisés en classe.

Présentation des résultats

L'analyse des données a fourni plusieurs résultats intéressants, puisque les différentes catégories d'analyse touchent plusieurs aspects de l'appropriation de la pédagogie par projet. Pour les fins de ce texte, nous présenterons les ressemblances dans les conceptions que les différents acteurs ont de leur rôle dans le cadre de l'appropriation de cette démarche pédagogique.

Le rôle des directeurs d'établissement

L'aspect qui fait consensus concernant le rôle de la direction de l'école quant à l'appropriation de la pédagogie par projets, est celui du soutien; les différents acteurs questionnés sont d'accord sur le fait que c'est à la direction de l'école d'offrir un soutien financier aux projets et de faciliter le travail des enseignants. Les enseignants soulignent que la direction de l'école doit s'informer du projet et se montrer intéressée à connaître son déroulement.

Le rôle des enseignants

À la suite de l'analyse des entrevues, on constate que tous les acteurs sont d'accord sur le fait que ce sont les enseignants qui ont le rôle le plus important dans la réalisation des projets. Les quatre groupes questionnés indiquent que le rôle des enseignants est de faire respecter les consignes; les enseignants et les parents soulignent le fait que ce sont les enseignants qui doivent habiliter les élèves à travailler en projet, en leur fournissant les outils nécessaires pour ce faire. Selon les enseignants et les directeurs, le rôle de l'enseignant est de se former à cette démarche pédagogique. Les directeurs et les élèves mentionnent que le rôle de l'enseignant est d'évaluer le projet et d'assurer son suivi. Seuls les directeurs d'école voient la planification du projet comme faisant partie du rôle de l'enseignant, tandis que seuls les enseignants considèrent que c'est à eux de structurer le projet.

Nous constatons donc que même si les quatre groupes attribuent beaucoup de responsabilités à l'enseignant, ils ne s'entendent pas toujours sur la nature de ce rôle; on remarque également que la dimension du développement d'apprentissages est absente dans les conceptions du rôle de l'enseignant et de l'élève, et que seuls les directeurs d'école considèrent que c'est à l'enseignant que revient l'évaluation du projet.

Le rôle de l'élève

Trois groupes, les directeurs, les enseignants et les élèves mentionnent que le rôle de l'élève dans cette démarche pédagogique est de devenir plus responsable. Les enseignants et les directeurs indiquent également que le rôle de l'élève est de s'impliquer. Les enseignants et les parents sont d'accord sur le fait que le rôle de l'élève est de demander de l'aide.

On constate donc, encore une fois, qu'il existe peu de définitions communes sur le rôle de l'élève. De plus, on peut dire que ce dernier a un rôle assez limité, ce qui peut paraître paradoxal pour une démarche pédagogique qui se veut « active », puisqu'elle nécessite l'implication de l'élève. Il faut également souligner qu'aucun groupe ne fait référence au fait que dans cette démarche pédagogique le rôle de l'élève est de réaliser des apprentissages.

Le rôle des parents

Selon les quatre groupes, les parents n'ont pas un grand rôle à jouer dans l'appropriation de cette démarche pédagogique, car tout ce qu'ils peuvent faire c'est donner du soutien à leur enfant pendant la réalisation du projet. Seuls les parents mentionnent qu'une des responsabilités des parents serait d'aider leur enfant à faire le transfert des apprentissages à la maison.

Quelques conclusions

L'analyse des conceptions que chaque groupe d'acteurs a sur leurs rôles respectifs est fort intéressante; elle nous permet en fait de constater qu'il y a relativement peu de ressemblances dans la conception des rôles et qu'il ne semble pas avoir un consensus sur le « qui fait quoi » dans cette démarche pédagogique. On remarque également qu'il y a peu d'interdépendance entre les rôles : en fait, les différents acteurs ne semblent pas avoir des liens de collaboration et agir en synergie vers l'accomplissement de buts communs. On remarque également que les quatre groupes identifient l'enseignant comme l'acteur ayant le « rôle principal » dans cette démarche pédagogique. On note également une vision relativement « traditionnelle » du rôle de l'enseignant, étant donné que, d'après les quatre groupes, la responsabilité qui est le plus fréquemment mentionnée est celle de l'exercice de la discipline.

Un autre élément qui est assez intéressant, est l'absence de la dimension de l'apprentissage : en fait, seuls les parents voient qu'ils ont un rôle à jouer dans le transfert à la maison des apprentissages réalisés en classe. Il est assez étonnant que ni les enseignants, ni les élèves ne mentionnent pas le développement et l'acquisition de nouveaux apprentissages dans leurs rôles respectifs. On pourrait conclure que, même s'il s'agit d'une démarche pédagogique, les acteurs ne voient pas nécessairement le lien avec le processus d'apprentissage qui devrait, en principe, faire partie des projets. Les projets restent davantage dans le domaine du « social », et les différents acteurs ne voient pas tellement leur impact dans le processus d'apprentissage.

Ce regard qualitatif dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projets dans 5 écoles primaires québécoises nous amène à dégager certaines « tendances » : dans un premier temps on remarque qu'actuellement le processus d'appropriation est davantage vécu dans les classes que dans l'ensemble de l'école : en fait, les projets fonctionnement par classe et peu des liens sont établis entre ces derniers et le projet éducatif de l'école; également il existe peu de liens de collaboration entre les acteurs : les enseignants sont perçus comme étant les « premiers responsables » du projet, tandis que les autres groupes ne voient pas tellement leur implication dans cette démarche pédagogique. En fait, on pourrait dire que la conception des rôles défie ce qu'on connaît sur l'utilisation efficace de cette démarche pédagogique puisque, pour travailler en projet, une équipe devrait avoir établi des buts communs, ce qui nécessite une compréhension commune des rôles respectifs ainsi que le développement d'une interdépendance permettant d'atteindre des buts communs (Boutinet, 1990, 2005). Les entrevues nous laissent déduire que le travail en projet se fait davantage de façon isolée, et que chaque participant a de la difficulté à inscrire ses actions dans un cadre plus global.

Les conditions favorisant l'appropriation de la pédagogie par projet

À la lumière de l'analyse des résultats, on peut voir que la façon dont la pédagogie par projet est mise en place dans les écoles, n'est pas toujours la plus optimale. Chaque acteur ne semble pas avoir développé une compréhension précise de son rôle, ni de celui des autres et il ne se voit pas en interaction avec les autres dans la mise en œuvre du projet; on pourrait alors dire que les conditions actuelles font en sorte que chaque acteur a une vision « compartimentée » de son rôle et n'agit pas en coopération avec les autres. Cette façon de faire s'éloigne de ce qu'on connaît sur la mise en œuvre optimale d'une démarche par projet.

On peut en fait conceptualiser une situation idéale d'appropriation du « projet », comme étant celle d'une équipe-école qui se dote, en collaboration avec les différents partenaires, d'un projet éducatif auquel se greffent, de façon cohérente et réfléchie les pratiques enseignantes qui engagent leurs élèves dans la pédagogie par projets. Selon Boutinet (1990, 2005), deux dimensions interreliées devraient être présentes dans un projet: une dimension volontariste (l'individu qui se dirige) et une anticipation (vers un avenir projeté). Il est donc pertinent de s'attendre à ce que le projet soit orienté vers un but, une compétence à atteindre et réalisé par un individu engagé dans la poursuite de ce but. Le projet de l'élève peut alors être différent de celui de l'enseignant et de celui de l'école; cependant l'un et l'autre devraient poursuivre des visées de développement et d'apprentissage idéalement interreliés.

On peut dire alors qu'une des conditions de succès de cette pédagogie est la cohérence entre les projets individuels des élèves et le projet collectif poursuivi par l'ensemble des élèves; autrement dit, dans une classe on devrait trouver une cohérence entre, d'une part, les buts d'apprentissage et de développement poursuivis par le projet collectif de la classe et d'autre part, les buts personnels et les besoins spécifiques des élèves (Giasson, 1995; Arpin & Capra, 2001). Boutinet (1990, 2005) ajoute cependant une dimension systémique à la démarche des projets : selon ce dernier, il existe de multiples types de projets dans une institution scolaire, donc pour que cette approche puisse être profitable, il est nécessaire de réussir à articuler ces différents projets en respectant le projet individuel de l'élève.

En fait, comme le souligne Caouette (2003), une cohérence au sein de l'équipe-école au niveau des valeurs et des pratiques est nécessaire afin que les projets contribuent à la réussite scolaire des élèves. Pour que la pédagogie par projets fonctionne dans une classe, l'ensemble de l'école devrait donc être engagé dans un projet collectif, en lien avec les projets développés dans les classes, et posséder les habiletés pour le faire.

Par ailleurs, plusieurs recherches indiquent que pour favoriser la réussite des élèves la création d'une communauté éducative autour de ces derniers est un facteur de succès; la communauté éducative consiste en un regroupement de partenaires qui se sentent concernés par la réussite et le développement du plein potentiel des élèves et qui partagent des valeurs, une vision et des buts communs (Deslandes, Bertrand, 2001). Ces partenaires sont évidemment les enseignants, la direction, les professionnels de l'école, mais également les parents; on peut dire que l'engagement dans un projet collectif cohérent avec les projets poursuivis dans les classes, devient, en quelque sorte, la clé du succès de la démarche pédagogique par projets. Pour être efficace, une communauté éducative devrait reposer sur un sentiment d'appartenance habité par des valeurs de partage, de coopération et de cohérence. Il est nécessaire alors, de développer une cohésion entre ce qui se fait dans les classes et ce qui se passe dans l'ensemble de l'école. La cohésion ne cherche pas à créer une uniformité, mais plutôt une association et un engagement autour de préoccupations, d'intérêts et des buts communs (Caouette, 2003). En fait, il devrait y avoir une mobilisation autour d'un projet commun (projet-école), qui se concrétise par des projets-classe englobant les projets individuels des élèves.

Références

Arpin, L., Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets. Montréal* : Chenelière Mc-Graw Hill.

Boutinet, J-P. (1990, réédition 2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

Caouette, C. (1992). *Si on parlait d'éducation: pour un projet de société*. Montréal : VLB éditeur.

Caouette, C. (2003). Les valeurs qui habitent un vieux rêve. *Vie pédagogique*, *126*, 22-25.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Gouvernement du Québec.

Deslandes, R., Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche. Québec : CRIRES.

Ferdinand, M.F., Lorrain, L., Morissette, P.L., Pérusset, C., Rouleau, A., Sarrasin, L., Soucy, L. et Veilleux, J. (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal : Chenelière Mc-Graw-Hill.

Giasson, S. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous les élèves*. *Projet de politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation* (p.p. 225-247). Sherbrooke: Éd. du CRP.

Lanaris, C. (2003). L'exercice de la discipline dans la pédagogie par projets. *Vie pédagogique*, *126*, 68-69.

Merriam, S.B. (1988). *Case Study research in Education*. San Fransisco, CA: Jossey Bass Inc.Pub.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données*. *Bruxelles*: De Boeck.

Stake, R.E. (1994). Cases Studies. In N.K. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-246). Thousand Oaks: Sage Publications.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

Catherine Lanaris *est professeure au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle détient un doctorat en Psychopédagogie et une maîtrise en psychoéducation.. Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur la gestion de la classe, l'utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques et les processus de changement de la pratique, en lien avec la réussite scolaire. Ses publications sont orientées vers l'efficacité professionnelle et l'appropriation du changement par les enseignants qui font face à diverses problématiques reliées à la réussite scolaire. Dans ses travaux de recherche elle privilégie les démarches qualitatives et mixtes; elle a une expérience en recherche-formation, recherche-action et science action.*

Lorraine Savoie-Zajc *est professeure au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est titulaire d'un doctorat en technologie éducative de la Indiana University. Elle est impliquée depuis plusieurs années dans des recherches portant sur le processus de mise en œuvre d'innovations pédagogiques ainsi que les ajustements de pratiques professionnelles. Elle s'intéresse aussi aux conditions facilitantes à la réussite scolaire d'adultes de retour à l'école, engagés dans des programmes de formation professionnelle. Elle a signé plusieurs articles et des chapitres de livres sur ces diverses thématiques. Du point de vue méthodologique, elle travaille avec des approches qualitatives/ interprétatives et la recherche-action.*

Méthode interactionniste centrée sur l'appropriation du chercheur: Recettes pour appréhender les situations de consultation d'objets hypermédias

Jean Brunel, Attaché temporaire d'enseignement et de recherche
Doctorant au CERIC Université Montpellier III

Valérie Méliani, Chargée de cours et Doctorante au CERIC
Université Montpellier III

Résumé
La méthode que nous présentons cherche à identifier les significations émergentes pour l'acteur en situation de consultation d'objets hypermédias. Partant d'un même procédé méthodologique qui sera présenté dans ses principes généraux, notre application diverge dans son utilisation au regard de nos objets et objectifs de recherche. Cette communication s'intéressera à montrer les apports, les limites et les différences d'application d'une méthode interactionniste. Nous illustrerons des applications de cette méthode à travers deux exemples : l'évaluation de sites web et les usages de sites artistiques. Après avoir exposé les principes et le protocole méthodologiques, nous présenterons les spécificités de chacune des utilisations de la méthode de manière indépendante pour enfin dégager les apports et limites de notre proposition. La qualité de cette méthode réside dans son adéquation avec l'objet et l'objectif du chercheur. C'est ainsi, par cette souplesse, que le principe d'appropriation méthodologique est au cœur de notre démarche.
Mots-clés
MÉTHODOLOGIE, INTERACTIONNISME, OBSERVATION, RECUEIL DE DONNÉES, OBJET HYPERMÉDIA.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

Introduction

L'idée de cette communication est née de l'utilisation commune d'une méthode qualitative d'observation et de recueil de données. Cette méthode cherche à identifier les significations émergentes pour l'acteur en situation de consultation d'objets hypermédias. Nous adoptons une approche communicationnelle sur ces objets, c'est-à-dire que nous nous demandons « qu'est-ce qui se passe, du point de vue de la communication, lorsque des acteurs humains ont des activités à l'intérieur de dispositifs sociaux-techniques qui, nécessairement font intervenir des TIC ? » pour reprendre la démarche proposée par Mucchielli (2006, p. 8). Ces objets sont pour nous intentionnels (Auziol, 1996), ils portent des intentions d'action qui se révèlent, ou non, dans la situation d'interaction avec un acteur.

Ancrée dans le paradigme compréhensif et pleinement inscrite dans l'approche qualitative en sciences humaines, notre méthode veut pallier à un manque dans l'appréhension des objets hypermédias, dû au caractère émergeant de ces objets et à la prégnance des approches quantitatives (taux de fréquentation, statistiques d'équipement, de coût) ou purement technique et/ou ergonomique. S'inscrivant dans la conception de l'acteur comme sujet capable de décrire les actions qu'il entreprend, issue notamment de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967), notre méthode consiste à observer et recueillir les procédures mises en œuvre par les acteurs pour accomplir leur projet dans la situation de consultation d'un site web. Dans cette optique, il est demandé à l'acteur de verbaliser son projet à partir de ses actions ; cette démarche s'inspire des travaux de Vermersch (2006) sur l'entretien d'explicitation.

Dans un premier temps, nous présenterons les fondements de la méthode, à savoir les principes et les éléments de base. Puis, à travers des terrains spécifiques et avec des objectifs de recherche différents (liés aux terrains et aux chercheurs), nous verrons dans un deuxième temps comment cette méthode est employée. Enfin, nous terminerons dans un troisième temps en insistant sur les apports et les limites de ce travail de recherche partagé.

Cette communication présente une méthode cherchant à saisir les significations qui se construisent pour les acteurs en situation d'interaction avec un site web et ne vise pas à présenter des résultats de recherche. Elle se focalise sur l'intérêt d'une méthode qui réside principalement dans son application : adaptabilité aux objets du chercheur, respect des contraintes qualitatives, centrée sur l'interaction en situation acteur/objet, spécifique aux objets hypermédias.

Principes et éléments de base de la méthode

Nous pouvons définir une méthode comme « une procédure de réflexion (...) qui mène à une meilleure connaissance d'un phénomène »(Mucchielli, 1996, p. 5). Une méthode est à la fois « (une) démarche générale de pensée dans un domaine scientifique» (Dortier, 2005, p. 554); dans notre cas, elle cherche à appréhender la complexité des phénomènes humains. Une méthode est aussi, et c'est ce que nous allons développer maintenant, l'agencement de « certaines techniques d'investigations propres à la recherche (Dortier) », qui seront pour nous de nature qualitative.

Principes fondateurs

Notre méthode s'appuie sur la mise en situation de l'internaute pour recueillir des commentaires à propos de l'objet étudié. Trois principes fondamentaux viennent soutenir notre construction méthodologique.

L'étude de l'objet par sa mise en situation avec un acteur social, principe situationnel et phénoménologique. Notre objet est un objet communicationnel dont le sens se comprend dans l'interaction, c'est à dire dans l'action située de navigation de l'internaute (Quéré, 1999). Ce premier principe s'ancre dans une approche phénoménologique et situationnelle : chaque acteur construit ses propres significations en situation d'interaction, et ces significations sont aussi partagées par des communautés d'acteurs qui se définissent par leurs normes socioculturelles.

Le recueil de commentaires émis par l'acteur sur son action avec l'objet, principe constructionniste (construction sociale de la réalité). Ici, le site web sert de matériel starter pour amener l'internaute à produire une première analyse « personnelle » de l'objet. Nous cherchons à recueillir la construction sociale du sens pour l'acteur en interaction avec l'objet afin de savoir comment celui-ci construit son monde et quelles sont les règles qui engendrent et gouvernent son jugement (Garfinkel).

La construction de la situation de recherche caractérisée par la mise en situation acteur/objet permettant le recueil de données (observation et discours) par le chercheur, principe méthodologique qualitatif. La construction d'une situation d'expérimentation se justifie par l'impossibilité d'observer « la réalité habituellement vécue ». Il s'agit d'intégrer le chercheur à la situation d'interaction entre l'acteur et le site, en restant au plus près des phénomènes empiriques. « Le sujet-analysant est toujours là, avec ce qu'il est et ce qu'il porte, mais le sujet-*analyseur* est mis entre parenthèses (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 71) ». Le chercheur opère un décentrage pour se soustraire à ses catégories initiales d'interprétation qui peut s'avérer aveuglantes.

Les éléments de base

La méthode proposée s'appuie sur un certain nombre d'éléments incontournables dont l'agencement est libre. Ces éléments sont de deux natures : les outils (ustensiles, techniques ou instruments) et les composants (ingrédients, matières premières).

À l'instar d'une recette de cuisine, tous les ustensiles et ingrédients sont présents, mais ils peuvent être utilisés dans un ordre différent par le chercheur, en fonction de ces objets et objectifs de recherche. Pour autant, la méthode ne prendra que si leur agencement, dont le chercheur doit avoir conscience, est pertinent.

Tableau 1

La métaphore de la recette de cuisine : notre protocole méthodologique

Métaphore de la recette de cuisine		**Explicitation**
Chef	Chercheur	Celui qui prépare le plat à l'aide de la recette / construit la situation à l'aide du protocole
Ustensiles	Outils	Ce qui aide le chef à faire son plat / le chercheur à construire sa situation
Ingrédients	Acteurs et entités	Ce qui rentre dans la conception du plat / participe à la construction du sens
Nom du plat cuisiné	Méthode	exemple : « lapin à la moutarde » / « méthode interactionniste »
Plat cuisiné	Sens de la situation	Ce que l'on crée et que l'on mange / ce qui émerge et que l'on partage
Recette de cuisine	Protocole méthodologique	Différentes recettes existent pour un même nom de plat / différents protocoles existent pour une même méthode

Tout réside dans l'appropriation de la recette de cuisine / du protocole méthodologique : avec les mêmes ustensiles et les mêmes ingrédients, différents chefs cuisinent différemment le même plat.

A/ Les ingrédients : ce sont les matières premières, acteurs ou entités, sans quoi rien ne peut se faire. Un ingrédient est une entité indépendante qui a son existence propre en dehors de sa participation à la méthode. La composition de ces ingrédients fait que quelque chose émerge.

- **Un acteur internaute :** au centre de notre attention, c'est celui qui se confronte à l'objet ; il a un projet de navigation et dans son action, révèle ce qu'il ne peut formaliser (ses acquis socioculturels, ses déjà-là).
- **Un site web :** objet hypermédia, il est considéré comme un acteur de la situation. L'objet est porteur d'intentions explicites et implicites, intentions de conception aisément identifiables et intentions qui échappent aux

concepteurs, mais se révèlent dans l'interaction avec l'acteur.

- **Un ordinateur :** dispositif informatique. Nous entendons par là l'ensemble du matériel nécessaire à une navigation sur le web : ordinateur personnel, dispositif de pointage, clavier, connexion Internet, écran, etc. C'est à la fois un média, un support, une interface qui permet d'accéder, de mettre en forme et d'instaurer la relation entre l'acteur et le site web.
- **Une caméra :** outil permettant le recueil de données audiovisuelles. Elle est fortement présente dans la situation d'expérimentation construite par le chercheur et l'éloigne de la "situation habituellement vécue" par l'acteur. Elle est indispensable compte tenu de la complexité de la situation observée, complexité relative aux multiples possibilités d'interactions de l'acteur avec l'objet web et non due à la technicité du site.
- **Un lieu habituel de navigation :** pour être au plus près du vécu des acteurs observés, et éviter les biais trop importants d'une observation expérimentale en laboratoire.

B/ Les ustensiles : le chercheur (le chef) dispose d'ustensiles pour appliquer sa méthode. Ils ne rentrent pas dans la composition de la recette mais ce sont eux qui permettent au chercheur d'y aboutir et de construire le sens (le plat). Ils contribuent à la méthode, ils en font partie. Ils sont conçus afin d'être intégré dans une ou plusieurs méthodes, ce sont outils dédiés. Les ustensiles de la méthode sont :

- **Formaliser le projet de navigation :** Dans une attitude empathique, comme dans un entretien non-directif, nous cherchons à identifier les intentions de navigations de l'acteur : ce qu'il pense faire au cours de sa navigation. On cherche ici à identifier le projet que porte l'acteur social, projet qui traduit ses actions et ses conduites (Mucchielli, 1998). Formaliser le projet de navigation à un temps T est capital pour apprécier l'évolution de ce projet qui se traduira par les actions de l'acteur au cours de sa navigation. Le projet évolue à partir de deux variables : les intentions d'actions proposées par le site web, ou affordances de sens, et les intentions de l'acteur, intentions formalisables et inconscientes, celles qu'il a tellement intégrées qu'il ne peut plus les formaliser et qui expriment, « souvent à son insu, ses préférences et ses croyances» (Auziol).

- **Observer la navigation de l'acteur avec le site dans le dispositif construit :**

  Comportement de l'acteur dans l'environnement

  Interaction acteur/objet et incidents critiques

L'observation se focalise sur le comportement de l'acteur dans l'espace restreint du rapport à l'ordinateur et sur les actions de navigation.

Au niveau du comportement, nous relevons les gestes du corps, le positionnement, la distance à l'écran, la main posée ou non sur la souris, le regard sur les éléments proches, et enfin l'attitude générale de l'acteur, ce que l'école de Palo Alto appelle la communication digitale (Watzlawick, 1972). Pour les actions de navigation, nous observons les éléments interactifs qui lient l'acteur au site : souris, clavier et liens hypermédias (son, image, texte, vidéo). Nous cherchons à relever l'implication de l'acteur dans les propositions que lui fait le site web, par exemple si l'acteur clique sur un lien, ou enlève sa main de la souris pour prendre du recul et regarder la vidéo qui se met en lecture, ou au contraire s'aide de la souris pour surligner du texte, ce qui lui permet de mettre en évidence les mots qu'il souhaite lire.

- **Verbalisation des actions** (verbalisation constructionniste pour l'acteur en situation) : À l'aide des apports des méthodes d'entretien en sciences humaines, l'intervieweur, dans une attitude empathique, cherche à recueillir le discours de l'internaute sur ses actions avec l'objet site web. Il s'agit ici d'une part de décrypter ce que les actes suggèrent d'un projet bien souvent non conscient et d'autre part de favoriser la verbalisation en insistant le dire sur et à propos des conduites interactives de l'internaute.
- **Retour sur les moments critiques :**Toute navigation connaît des moments « critiques », c'est à dire des moments où l'internaute ne sait pas résoudre le problème qu'il se pose ou se retrouve bloquer dans sa navigation. Afin de comprendre au mieux la navigation, le chercheur reviendra sur ses moments critiques pour les approfondir en identifiant les processus mis en œuvre par l'acteur pour comprendre les significations émergentes dans ces « situations de crise ». Ces moments sont particulièrement révélateurs du sens qui se construit dans l'interaction de l'acteur avec le site.
- **La gestion du temps :**Indispensable, elle crée le lien entre les ingrédients et les ustensiles. Elle peut représenter un biais en contraignant l'acteur dans sa navigation. Mais, bien employée, elle facilite le passage d'une navigation "pour faire bien devant le chercheur" à une navigation proche de celle habituellement vécue par l'internaute. Un autre biais lié à la durée de l'expérimentation réside dans la volonté de l'acteur de résoudre un problème qu'il aurait abandonné en situation « réelle ». L'entretien permet d'identifier ce comportement.

L'ensemble des ustensiles et la combinaison des ingrédients permettent ainsi d'obtenir une appropriation du protocole de la méthode par le chercheur.

Appropriation du protocole méthodologique au regard de nos recherches

Cette appropriation par la mise en application d'une méthode de recueil fondée sur des principes épistémologiques partagés, s'explique par la recherche

d'objectifs singuliers, eux-mêmes liés à des objets d'études différents.

Les deux points ci-dessous correspondent à une présentation respective de notre appropriation du protocole méthodologique. Nous synthétisons notre recette, protocole de la méthode, sur un schéma afin de mieux saisir l'agencement global des ingrédients de la méthode en cohérence avec notre objet d'étude et nos objectifs de recherche. Ou, pour le dire autrement, d'après notre terrain et notre problématique nous avons chacun une appropriation différente de cette méthode. Nous appelons protocole, cette mise en œuvre de la méthode.

Évaluer des sites institutionnels

Au départ de notre réflexion sur une méthode interactionniste pour appréhender les situations de consultation des sites web se situe un questionnement général sur l'évaluation des sites web et les méthodes disponibles dans ce domaine. Face à la prédominance des méthodes quantitatives et statistiques, notre intérêt s'est focalisé sur une méthode qualitative qui prenne en compte le caractère spécifique du site web : objet communicationnel, complexe et contemporain uniquement compréhensible dans l'interaction avec un acteur social. Partant de cette définition du site web, son évaluation ne peut se résumer en l'application mécanique de grilles d'analyse qui ne tiendrait pas compte de l'utilisation de l'objet. Notre regard s'est donc porté sur une méthode favorisant l'analyse du site web par l'étude de la situation de consultation. La méthode que nous présentons dans ces lignes répond à cet objectif et vient compléter efficacement notre dispositif méthodologique d'évaluation des sites web, qui intègre notamment la description phénoménologique du site web et son analyse critériée. Nos travaux d'évaluation portent principalement sur des sites web institutionnels (sites web de municipalités, sites web ou blogs d'élus politiques, etc.). Globalement, la problématique centrale est celle de la construction du sens avec un objet spécifique, ici un site web institutionnel et politique. Les questions qui émergent sont alors : comment les utilisateurs s'emparent d'un site (ou blog) d'un élu politique ? Comment évaluer un site web à partir des conduites *intentionnelles* des acteurs sociaux ? Comment évaluer le site web en s'intéressant à la navigation et à la recherche d'informations et en dépassant le caractère purement ergonomique de l'objet ? Quelles sont les influences du site web sur la navigation des internautes en se focalisant sur les confrontations d'intentions dans un contexte social et normatif ? Dans cette approche, l'accent est mis sur l'intention de l'objet et sa rencontre avec l'acteur social et sur l'émergence de « messages signifiants » dans cette rencontre.

Partant des principes et des éléments de base de la méthode que nous présentons dans les lignes précédentes, nous avons élaboré notre protocole

méthodologique en vérifiant son adéquation avec la spécificité de notre objet d'étude (le site web) et de notre objectif général (l'évaluation de cet objet).

Pour un site web, l'évaluation est menée avec une dizaine de personnes contactées par la liste de diffusion de ce site web ou un mode de contact similaire (forum, etc.). De sorte, les personnes qui participent aux différentes expérimentations sont déjà des utilisateurs, à des degrés divers, du site web. Tout au moins, ils ont navigué au moins une fois sur le site web. Nous nous centrons ainsi sur des publics ayant une connaissance initiale, plus ou moins approfondie, du site évalué.

Le protocole méthodologique est toujours le même et se décompose en trois temps, repris dans la figure qui suit (cf. Figure 1) :

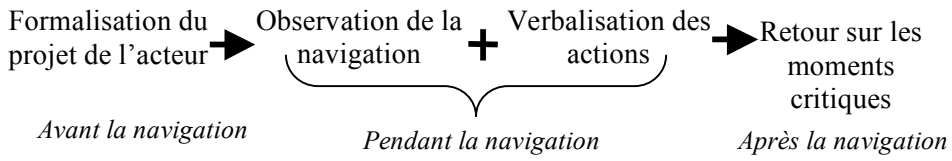


Figure 1. Protocole méthodologique pour l'évaluation de sites web institutionnels

Le premier temps permet de comprendre les habitudes de navigation sur le site web de l'acteur social internaute qui se prête à l'expérimentation. L'internaute nous fait part, lors d'un bref entretien, des relations qu'il a avec le site web, qui peuvent varier très sensiblement, d'une bonne connaissance et d'une régularité à la visite, à une très mauvaise connaissance voire même des internautes qui ne connaissent pas le site web. Cela a pu arriver car nous évaluions entre autres un site web d'un élu politique, qui avait initialement une liste de contacts par courriels. Il diffuse des informations hebdomadairement à ses contacts et les renvoient vers son site web mais certains ne l'avaient jamais visité ; ils ont répondu à mon appel à recrutement (par le biais de cette même liste) sans avoir pris le temps de découvrir le site.

Après la découverte des habitudes, l'internaute précise son projet de consultation, c'est-à-dire ce qu'il compte faire lors de la navigation sur le site web. La mise à jour de ce projet sert de scénario de départ pour la situation d'expérimentation une fois qu'il est reformulé par nous et accepté par l'internaute.

Le deuxième temps se compose de la consultation du site web et de l'explicitation de ses actions par l'internaute au fur à mesure de l'expérimentation. A l'aide des dimensions du discours développés par Pierre Vermersch et des questions d'élucidations qu'il présente dans ses travaux sur

l'entretien d'explicitation (2006), l'intervieweur facilite la verbalisation et met en confiance l'internaute pour permettre la production d'un discours pertinent lors de l'analyse. Mener la verbalisation et la navigation lors de la même phase nous permet d'éviter une réaction de prestance trop importante de la part de l'internaute lors de l'entretien. Cette réaction de prestance qui peut apparaître comme une volonté d'intellectualisation de ses actions par l'acteur social serait néfaste à notre projet de compréhension de l'émergence des significations dans une optique évaluative. De plus, comme nous l'avons développé en amont, cette phase permet aussi une première observation des aspects non verbaux intervenant dans la consultation d'un site, tant dans l'interaction entre le dispositif informatique et l'acteur que dans les mimiques, gestes et postures diverses de l'acteur. Dans cette phase, nous nous intéresserons à cette communication non verbale dans ce qu'elle peut porter d'informations permettant d'enrichir le questionnement et par la même le discours de l'internaute.

Le troisième temps permet de revenir, une fois la consultation du site achevée, sur les moments critiques afin d'en comprendre toute la teneur et de préciser en quoi ils ont influencé le comportement de l'internaute et son projet initialement défini avec nous.

À la suite de ces trois temps, qui constituent la période pendant laquelle l'internaute est présent, le chercheur passera à la phase d'analyse des données recueillies, grâce à la vidéo, en exploitant le parcours de navigation de l'internaute, le discours recueilli durant les trois temps et s'intéressera avec plus de détails au langage du corps et aux aspects non verbaux de la navigation.

À la suite de l'ensemble du travail de recueil et d'analyse des données, nous possédons un matériau qui permet de comprendre les émergences de significations pour l'acteur, de voir comment se modifier son projet au cours de la navigation par la rencontre des intentions de l'objet et du projet de l'acteur. A partir de tout cela, nous pouvons, en complément avec d'autres techniques qualitatives d'évaluation de sites web, obtenir une évaluation de sites web qui permettra, *in fine*, d'améliorer le site évalué. Ainsi, dans cette démarche et contrairement aux travaux que mène Valérie Méliani, nous nous intéressons à l'objet site web par le biais des acteurs qui l'utilisent et non directement à la compréhension des usages des acteurs. Pour autant, notre utilisation de la méthode interactionniste, dont la souplesse permet d'être appréhendée dans plusieurs recherches, répond aux principes que nous définissions conjointement plus haut même si elle n'est pas inscrite dans la même problématique et dans le même corpus méthodologique au regard de nos objectifs respectifs.

Identifier et comprendre les usages de sites artistiques

Phénomène contemporain encore peu étudié, l'art numérique prend forme de différentes manières dans notre société. Après avoir recueilli auprès des artistes leur point de vue sur cet objet émergeant, nous nous intéressons aujourd'hui au point de vue des publics d'installations d'art numérique et d'art en ligne. Notre problématique est d'identifier directement sur les situations d'usage des publics de l'art numérique si l'on retrouve les évolutions liées à la technologie qui ont été pressenties par les artistes au niveau de l'interaction des publics au dispositif. La méthode, exposée précédemment, nous est utile pour comprendre l'interaction qui se construit peu à peu des publics-internautes aux sites artistiques en ligne, nous ne parlerons pas ici de notre approche des publics des installations numériques.

Notre terrain d'étude dans le cadre du web se limite aux usages de sites artistiques. Cela veut dire que les acteurs que nous rencontrons se définissent comme internautes intéressés par l'art et ayant des pratiques quotidiennes sur des sites Internet relatifs au domaine artistique. Un point clé de la méthode est la mise en situation d'usage. L'acteur doit accepter que l'expérimentation se déroule dans l'endroit où il a l'habitude de consulter des sites artistiques en ligne. Il ne doit pas être sorti de son contexte au risque de faire émerger des significations dues à la rencontre d'un nouvel endroit, d'un contexte différent, d'une machine autre, sur laquelle l'usager n'a pas de repère.

D'un point de vue général, notre démarche consiste à observer ces acteurs en situation de consultation d'un site artistique et à les interviewer sur leur parcours de visite. Notre questionnement est centré sur la construction du sens pour des acteurs-internautes-usagers avec des sites artistiques que nous qualifions d'objets communicationnels (leur sens naît dans la situation d'interaction), contemporains (ils sont émergeants, nouveaux dans notre société) et complexes (considérés comme porteurs d'intentions et participant à l'interaction avec l'acteur). La méthode nous sert à répondre aux questions : qu'est-ce qui fait que les publics sont intéressés par ces objets artistiques sur le web ? Quelles relations construisent-ils avec ces objets ? Quels sont leurs usages des sites artistiques ?

À partir des fondements de la méthode, nous avons progressivement construit un protocole de recueil de données propre au questionnement que nous posons à notre objet d'étude. Nous avons rencontré une vingtaine d'acteurs à trois reprises, pour une durée d'une heure à une heure trente à chaque fois. Cette inscription dans le temps et dans la durée nous permet d'établir une relation de confiance avec l'acteur et de mieux saisir sa vision du monde, c'est-à-dire de percevoir son point de vue des sites artistiques sur le

web en tenant compte de son vécu, de ses normes, de ses référents socioculturels.

Lors du premier rendez-vous, l'acteur est informé qu'il doit choisir un site artistique sur lequel il naviguera entre quinze et trente minutes. Il devra au préalable expliciter son choix et ce qu'il compte faire pendant sa navigation. Son parcours sera filmé et son interaction à l'objet observée par le chercheur. Dans un dernier temps, en visionnant le film, nous reviendrons ensemble sur son parcours et ses choix.

En demandant à l'acteur de choisir un site pour ce premier rendez-vous, nous lui demandons en quelque sorte un *témoignage* de son usage de sites artistiques. Le site choisi est vécu dans notre rencontre avec l'acteur comme un élément starter, un révélateur de son monde socioculturel. La formalisation du projet de l'acteur est réalisée au début pour identifier l'intérêt qu'il porte dans l'objet web choisi et expliciter ce qu'il compte faire avec, c'est-à-dire définir son projet à un temps T pour pouvoir le comparer avec ses actions effectives. Pendant la navigation, l'acteur est mis en situation d'usage, il lui est demandé de naviguer le plus normalement possible, considérant qu'il sait qu'une caméra filme l'écran de sa navigation et que nous sommes également en retrait afin d'observer son comportement. Les biais inhérents à ce lourd dispositif d'observation tombent assez facilement dans le troisième temps qui consiste à faire verbaliser ses actions à l'acteur en se servant du film comme support. Pendant que l'acteur verbalise ses actions, il identifie aussi les biais, dus au dispositif méthodologique, par exemple : « Si j'avais été seul, j'aurais pris le temps de m'inscrire à leur liste de diffusion ».

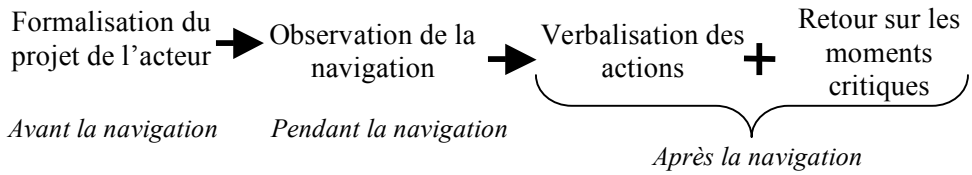


Figure 2 : Protocole méthodologique pour l'analyse des usages d'un site web artistique connu de l'acteur social

Contrairement à Jean Brunel, la navigation et la verbalisation se font séparément dans notre protocole. L'objet étudié participe fortement à cette différence. En effet dans notre cas, l'objet « site artistique » est définit comme un objet singulier, qui s'adresse de manière intime, subjective et très souvent intuitive à l'acteur. Le caractère artistique du site induit généralement une forte implication de l'acteur dans sa relation à l'objet. Dans ce contexte, lui demander de verbaliser pendant sa navigation ne ferait que l'éloigner de sa

« situation de navigation habituellement vécue ». Énoncer ses actions à voix haute fait nécessairement prendre de la distance à l'acteur sur sa navigation, ce qui représente sur notre objet de type artistique un biais trop important. C'est pourquoi nous choisissons de différer la verbalisation, en gardant comme support les images vidéos de sa navigation pour rester au plus près du vécu de l'acteur et ne pas partir dans des processus d'intellectualisation, de rationalisation ou de justification de ses actes qui le détacherait de son rapport au site, de son interaction à l'objet.

Le deuxième rendez-vous n'est pas une appropriation de la méthode proposée dans cette communication. Il est demandé à l'acteur de choisir au préalable trois à six sites qui sont significatifs, de son point de vue, et qui témoignent de son usage des sites artistiques. Dans un premier temps, nous esquissons à l'aide d'un entretien qualitatif une typologie de ses usages des sites artistiques. Nous identifions ensemble les genres de sites artistiques sur lesquels il a l'habitude d'aller, ce qu'il y recherche et la fréquence à laquelle il s'y rend. Pour mieux comprendre, prenons un exemple d'usage pour un acteur : une œuvre peut être vue une seule fois, mais il navigue environ deux fois par an sur une galerie en ligne, alors que sur une autre galerie il s'y rend tous les mois, une fois par semaine il va sur une revue en ligne et presque tous les jours sur un bloc. Dans un deuxième temps, tout en restant à ses côtés, l'acteur nous montre les sites qu'il a choisis pour illustrer son usage des sites artistiques. Il navigue sur ces sites en faisant le lien avec les catégories que nous avons construites précédemment. Il lui ait demandé de montrer physiquement ce qu'il fait habituellement sur le site en question en explicitant à voix haute ce qui l'intéresse dans ses actions.

Le troisième et dernier rendez-vous est une autre appropriation de la méthode proposée dans cet article très proche du protocole défini lors du premier rendez-vous. La seule différence est que c'est le chercheur, et non l'acteur, qui choisit un site artistique. Tous les acteurs de l'étude sont confrontés à ce même site. Découvrant le site choisi par le chercheur au début de sa navigation, l'acteur ne peut formuler de projet sur ce site au préalable. C'est pourquoi, dans ce cas, la formalisation du projet est réalisée après la navigation et avant la verbalisation, toujours aidée par le support vidéo. À ce moment du protocole, le chercheur met la première image vidéo en pause et demande à l'acteur ce qu'il s'est passé pour lui quand il a découvert cette page internet. Le chercheur accompagne l'acteur dans un effort de remémoration, soutenue par le support visuel, pour définir après la navigation quel était son projet à cet instant. La question posée est du type : lorsque vous avez pris connaissance du site, que pensiez-vous faire à ce moment-là ? Ce rendez-vous est placé en dernier pour que l'acteur ait le temps lors des deux précédents, de

se familiariser avec le chercheur et avec ses méthodes d'enquête. La durée permet d'éviter des biais qui seraient présents lors d'une première rencontre car ici l'acteur a assimilé qu'il n'était pas jugé ou évalué, mais qu'il constituait lui-même l'intérêt du chercheur en agissant ordinairement.

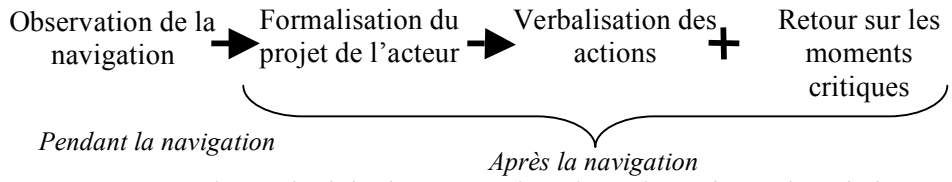


Figure 3 : Protocole méthodologique pour l'analyse d'un site web artistique non connu de l'acteur social

Ce troisième rendez-vous nous permet dans le cadre plus général de notre étude de confronter tous les acteurs de l'enquête à un même objet artistique pour comparer leurs constructions de sens sur cet objet, compte tenu de notre connaissance de leur univers.

Apports et limites de la méthode

Nous venons d'illustrer concrètement la mise en place de protocoles méthodologiques différents pour appréhender nos terrains d'étude en fonction de nos problématiques respectives. Nous allons développer maintenant cet apport principal, son appropriation par le chercheur, puis nous lierons notre approche aux spécificités des objets étudiés ; enfin, nous pointerons les limites de cette méthode.

Appropriation du chercheur

L'apport principal de cette méthode réside dans l'appropriation du protocole par le chercheur en fonction de l'objet et de l'objectif de recherche, principe fondamental de la posture d'un chercheur qualitatif (Paillé & Mucchielli). Nous voyons ici qu'autour de mêmes principes, d'ingrédients et d'ustensiles identiques, nous construisons chacun des protocoles de recherche certes voisins, mais différents car nous sommes dans des optiques distinctes : évaluation de sites web *versus* compréhension des usages de sites web. Qualité des objets (institutionnels, artistiques), problématiques (évaluation, usages) et angle d'approche (centré objet, centré acteur) ne sont pas les mêmes dans nos recherches. Les fondements de la méthode respectés, la part de flexibilité et de plasticité est suffisamment importante pour permettre des appropriations du protocole. Nous observons dans notre laboratoire de recherche d'autres appropriations de cette méthode, même si elles ne sont pas explicites (Belin, 2006). Pour autant, cette appropriation, principe central dans l'analyse

qualitative, ne vient pas « dénaturer » la méthode ; au contraire, elle conserve toute sa pertinence en laissant une grande place à l'heuristique.

Comme nous l'avons vue, la situation de navigation que nous observons n'est plus simplement une situation de consultation d'un objet extérieur à l'utilisateur mais la rencontre, donc l'interaction, entre le site web défini comme objet intentionnel et l'acteur social porteur d'un projet de navigation. Notre objectif de recherche, saisir les émergences de sens de la confrontation des intentions entre un acteur et un objet hypermédia en situation d'interaction, n'est réalisable qu'à condition que le chercheur soit intégré à cette situation. Nous ne pouvons recueillir de donnée sur nos objets de recherche en adoptant une position d'observateur extérieur. Notre méthode de recueil s'ancre dans une démarche fondamentalement qualitative qui pose comme préalable l'expérimentation directe de la connaissance par le chercheur. En se plaçant au niveau du chercheur, elle permet de mettre en application les quatre principes forts du constructivisme (Mucchielli & Noy, 2005, pp 31-35) :

- Principe téléologique : l'appropriation de la méthode dépend en grande partie des finalités du chercheur. Pour expliciter cette appropriation, la méthode pousse donc le chercheur à énoncer ce qu'il cherche ; ce qui permet *in fine* de comparer ce qu'il recueille en rapport avec ce qu'il attend.
- Principe de l'expérimentation de la connaissance : « le chercheur doit donc être au contact des phénomènes qu'il explore ». Notre méthode pousse le chercheur à expérimenter avec l'acteur la situation de recherche construite, ils sont ensemble auprès des phénomènes concrets : le site web.
- Principe de la connaissance par l'interaction : notre méthode construit une situation où chercheur, acteur et objet sont en interaction. Les points de vue font émerger des sens différents correspondant aux niveaux expérimentés dans la situation : le chercheur construit du sens avec l'acteur, lequel construit du sens avec le site web.
- Principe de la récursivité de la connaissance : ce principe privilégie « toutes les méthodologies itératives et modulables ». Notre méthode n'est applicable pour un chercheur que s'il se l'approprie et l'adapte à son terrain.

Approche et spécificités des objets étudiés

Le deuxième intérêt de cette méthode est qu'elle est dédiée aux sites web, médias numériques, encore peu appréhendés aujourd'hui dans toute leur complexité. Les quatre forces de cette démarche sur les objets hypermédias sont :

– Elle se focalise sur des objets communicationnels et complexes, c'est-à-dire dont le sens n'est compréhensible qu'en situation de communication, en

situation d'échange avec un acteur ; et complexes car lié aux actions de l'acteur et dont une multiplicité de significations peuvent émerger.

- Elle s'inscrit dans une vision interactionniste de la relation acteur-objet où l'objet n'est pas appréhensible autrement qu'en situation d'usage et dans laquelle il est placé *au même niveau* que l'acteur à travers le concept d'intention. La vision interactionniste de la relation acteur-objet renvoie ici à *l'interaction* et non simplement à *l'interactivité* qui est une forme et une intention de l'interaction mais qui ne peut pas la résumer.
- Elle opère une déconstruction des processus d'émergence de sens pour l'acteur. Elle s'intéresse à l'émergence de sens qui naît de cette situation d'usage et elle permet d'en comprendre, par la verbalisation, tout le processus.
- Elle se fonde sur le constructionnisme de l'acteur social (en verbalisant, l'acteur social construit la réalité sociale dans laquelle il s'inscrit) et sur le constructivisme scientifique du chercheur (le chercheur construit une situation de recherche dans laquelle il demande à l'acteur de construire sa réalité sociale).

Limites et biais inhérents à la méthode

Nous partons des limites les plus générales, souvent identifiées dans les méthodes qualitatives, pour aller vers celles plus spécifiques à la méthode que nous vous proposons :

- Méthode lourde à mettre en place (temps, durée, lieu, prise de contact et disponibilité des acteurs), elle limitée en quantité. Le chercheur doit acquérir une certaine expérience en pratiquant car le dispositif méthodologique est contraignant et nécessite un temps de préparation.
- Respect du cadre : *lieu habituel de navigation*. Exceptés les cybercafés, les personnes sont souvent sur Internet dans des endroits intimes : espace de travail, maison.
- Conformité du faire au dire. Elle est peu rencontrée car le cadre méthodologique est assez souple la durée de navigation suffisamment longue pour que l'acteur se détache du désir de conformité au regard de l'observateur.
- Matériel de recueil de données : comme notre présence, l'enregistrement vidéo de la navigation vient perturber cette normalité qui nécessité une gestion de l'espace et du temps pour maîtriser la situation d'observation. Les biais éventuellement engendrés par le dispositif sont relevés par le chercheur pendant la verbalisation avec l'acteur.
- La méthode proposée demande à l'acteur de se conduire avec le site de

manière la plus naturelle ou spontanée possible, sachant que l'observateur comme l'acteur sont conscients de la présence de ce dispositif méthodologique. Ce biais est très facilement dépassé lors de la verbalisation : ce qui n'a pas était fait de manière spontanée est énoncé par l'acteur dans son discours sur ses actions.

Conclusion

Notre contribution essaye de répondre à un grand axe défini par le colloque, celui des prospectives sur les méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Pour faire progresser la compréhension des phénomènes humains et contemporains, nous participons à la réflexion sur de nouvelles méthodes dédiées à l'étude des significations pour l'acteur en situation de consultation d'un objet hypermédia. Cette proposition vient répondre à un manque dans les méthodes qualitatives pour appréhender les objets web sous l'angle de l'interaction. La particularité de ces objets étant leur caractère communicationnel, ils ne font sens qu'en situation de communication avec un acteur. En même temps que ces objets prennent place dans notre monde, il nous faut, en se référant aux acquis, développer et enrichir l'existant des outils méthodologiques qualitatifs pour être en phase avec ces nouvelles situations caractérisées par leur contemporanéité, c'est-à-dire adapter les outils méthodologiques existants dans un nouvel assemblage, une méthode qui permet d'étudier ces nouveaux objets.

Travaillant sur ce type de méthode, nos recherches respectives et cette communication commune participent au développement des méthodes et des approches qualitatives sur les objets contemporains, complexe et communicationnel car nous proposons :

- Une méthode qui prend en compte l'interaction entre l'acteur et l'objet web alors que jusqu'à présent, ces objets n'étaient appréhendés que de manière *directe*, par eux-mêmes et pour eux-mêmes et leurs usages en dehors de tout contexte.
- Une observation et un recueil de données qui se mènent en situation et s'inscrivent dans une perspective d'approfondissement, de généralisation d'une situation de navigation, sans visée obligatoirement la représentativité mais en cherchant la qualité du commentaire.
- Une méthode qui porte sur un objet communicationnel (le sens en situation), complexe (émergence de significations multiples en fonction des mondes de l'acteur) et contemporains (sites web, objets innovants).

Comme nous l'avons exposé plus haut, le point fort de cette méthode est son appropriation par le chercheur aux vues de sa problématique et de son terrain de recherche. L'appropriation méthodologique : c'est ici que résident les

perspectives de développement et d'enrichissement de la méthode, appropriation par d'autres chercheurs et/ou sur d'autres terrains.

Références

Auziol, E. (1996). Intentionnelle (analyse). In A. Mucchielli (ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 105-107). Paris : Armand Colin.

Belin, O. (2006). « Expérience de consultation, expérience d'organisation, les tests utilisateurs par ancrage phénoménologique ». In A. Bouzon & V. Meyer (eds.), *La communication organisationnelle en question : Méthodes et méthodologies* (pp. 127-138) Paris : L'Harmattan.

Dortier, J. F. (2005). *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Editions Sciences Humaines.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Mucchielli, A. (ed.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin. 2e édition.

Mucchielli, A. (2006). Un cadre de référence pour « l'approche communicationnelle » des TIC. In A. Mucchielli (ed.), *Etude des communications : Le dialogue avec la technologie* (pp. 7-35). Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. (1998). *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris : L'Harmattan.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. & Noy, C. (2005). *Approches constructives : Etude des communications*. Paris : Armand Colin.

Quéré, L. (1999). Action située et perception de sens. In M. De Fornel & L. Quéré (eds.), *La logique des situations* (pp. 301-338). Paris : EHESS.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF. 5e édition.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Jean Brunel *est doctorant en sciences de l'information et de la communication et attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université Montpellier 3 – antenne de Béziers. Il est membre du Centre d'Etude et de Recherche en Information et Communication. Son projet de thèse porte sur l'évaluation des sites web. La particularité de ses recherches est de mettre l'accent sur l'approche qualitative de l'évaluation des sites web en privilégiant l'étude et l'analyse des situations de consultation plutôt que le site web lui-même. Analysant l'existant en matière de méthodes d'évaluation, sa recherche vise à proposer une méthodologie spécifique des sites s'appuyant sur les apports de l'approche qualitative, dans une perspective*

compréhension en faisant appel notamment aux derniers développements méthodologiques initiés dans ce domaine. Pour ces travaux, il s'intéresse plus particulièrement aux sites web institutionnels.

***Valérie Méliani** est doctorante et chargée de cours en SIC à l'université Montpellier 3 – antenne de Béziers, elle est aussi chercheur au laboratoire du Céric (Centre d'Etude et de Recherche en Information et Communication). Son domaine de recherche est l'art numérique du point de vue de ses publics. Ses études s'inscrivent dans une approche compréhensive des phénomènes humains, et dans cette optique, elle favorise une démarche empirico-inductive pour comprendre comment se construisent les pratiques des publics de l'art numérique. La particularité de sa méthodologie de recueil qualitative est de faire ce recueil de données pendant l'interaction des publics avec les œuvres numériques. C'est en observant l'acteur en situation que l'on peut reconstruire ses émergences de significations pour comprendre ses pratiques.*

Les méthodes qualitatives : outils indispensables à la conception d'hypermédias adaptatifs

Lise Verlaet, allocataire de recherche
Montpellier III

Résumé
Avec l'inexorable expansion du Web, de nombreux dispositifs socio-techniques ont émergé, certains méritant plus la dénomination de dispositifs techniques, l'utilisateur n'étant peu ou pas au centre des préoccupations tant au niveau de la conception que de l'exploitation du produit hypermédia. Si les méthodes d'enquêtes qualitatives font doucement surface en phase d'élaboration, et un peu plus fréquemment en phase d'évaluation, elles demeurent toutefois marginaliser face aux méthodes quantitatives plus simples à mettre en œuvre et plus aisément exploitables. Concevoir un dispositif socio-technique c'est avant tout permettre aux utilisateurs de maîtriser l'usage, la production et la communication d'informations et de savoirs. Pouvons nous dès lors envisager un tel dispositif sans prendre pour ancrage les perspectives profondes des acteurs ? Avec l'apparition d'une nouvelle génération de dispositifs dits "adaptatifs" ou "intelligents", le recours aux méthodologies qualitatives devient indispensable, et ce à plus d'un titre.

Introduction

Les avancées technologiques en informatique sont en train de révolutionner le milieu de l'édition numérique lequel influera nécessairement sur notre manière de lire ou de se s'informer. Deux courants informatiques, que nous considérons comme majeurs, contribuent à ces mutations : le Web Sémantique, dont l'ambitieux projet est de créer un réseau intelligent dont l'aboutissement serait la domotique, et, les Hypermédias Adaptatifs, résolument tournés vers l'utilisateur en lui proposant des contenus et interfaces adaptés à leurs besoins. Ces recherches loin d'être dichotomiques, ont largement inspiré la conception d'une revue adaptative. Une revue adaptative se veut, au même titre qu'une revue numérique "classique", un portail scientifique et culturel ouvert à tous; mais également un outil d'aide intellectuelle dont le dessein vise principalement à familiariser les jeunes chercheurs aux revues et articles scientifiques, à faciliter les recherches d'informations (soit de réduire les phénomènes liés à la surcharge cognitive et à la désorientation dans l'hyperespace), et à aiguiser le sens critique des lecteurs.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3
Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

Un premier prototype de revue adaptative, dont la conception est basée sur les apports du Web Sémantique et des Hypermédias Adaptatifs, a été expérimenté sur notre cible privilégiée : les jeunes chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication. Les méthodes qualitatives ont fait émerger de nouvelles et précieuses pistes de recherches pour améliorer la pertinence de la revue adaptative au plus près des besoins et attentes des lecteurs; lesquelles auraient été difficilement décelables avec d'autres méthodes de recueil comme les méthodes quantitatives. Qui plus est, les résultats inhérents à l'évaluation de ce prototype nous ont permis de redéfinir notre problématique de recherche initiale, et orienté vers l'utilisation ou plus précisément la transposition d'une analyse qualitative, l'analyse sémio-contextuelle, cœur de notre système d'adaptation.

Postulats de recherches

Afin de mieux comprendre les tenants et les aboutissants des recherches menées, il faut le dire principalement par des informaticiens, autour du Web Sémantique et des Hypermédias adaptatifs, nous allons dans un premier temps en relater les grandes lignes.

Le Web Sémantique

Le Web Sémantique, comme son nom l'indique, repose sur la sémantique qui est l'étude du langage du point de vue du sens. Le Web Sémantique étend les capacités du Web en terme de description du monde et par la même de partage des connaissances. A l'initiative entre autre de Tim Berners-Lee et du W3C, le Web Sémantique est un vaste projet de réseaux intelligents dont l'un des aboutissements serait la domotique : *"The Semantic Web is an extension of the current web in which information is given well-defined meaning, better enabling computers and people to work in cooperation"* Tim Berners-Lee et al (2001). Notre modeste implication dans ce vaste projet était avant tout de savoir si les outils intellectuels et techniques proposés par le Web Sémantique pouvait véritablement améliorer la coopération entre l'homme…et la machine.

Pour parvenir à un Web sémantique, il est nécessaire de travailler à l'indexation de l'ensemble des ressources hypermédias pour en permettre une exploitation optimale : la sémantisation des données. A cette fin, le XML (eXtensible Markup Langage) est sans conteste l'une des clés du Web Sémantique. En effet, le XML est un métalangage qui permet de décrire les contenus de manière "illimitée" et en langue naturelle grâce à un système de balise interprétable par la machine mais invisible pour le lecteur (<exemple_balise>Ceci est une balise XML.</ exemple_balise>). L'une des caractéristiques distinguant le XML du HTML est qu'il possible de séparer le contenu de la présentation, ceci permet par exemple d'afficher un même document sur des applications ou des périphériques différentes sans qu'il soit nécessaire de créer autant de versions du document que de représentations. Le seul langage XML est insuffisant puisqu'il s'agit de

balises descriptives, d'autres technologies, extensions du XML, sont nécessaires.

Parmi elles, le XSLT (eXtensible StyleSheet Language Transformation), qui est un langage de définition de feuilles de style pour les documents XML. Outres l'aspect purement représentationnel d'un document, le XSLT permet aussi de traiter un ou plusieurs documents XML afin d'en modifier totalement la structure. Ces feuilles de styles agissent comme des filtres sur les informations traduites sous forme de balises au sein des documents XML. Les contenus sont donc devenus malléables et réutilisables selon différentes intentionnalités de lecture. Balpe nous dit que *"le numérique est dans sa nature profonde une mise à disposition dynamique d'informations adaptatives"*, les capacités de ces outils vont inévitablement contribuer à cette action.

Les modélisations des connaissances sont des notions fortes inhérentes au Web Sémantique, ces modélisations sont généralement de deux sortes : l'ontologie et le réseau sémantique. Une ontologie est une spécification partielle et formelle de la conceptualisation d'un domaine de connaissance. Souvent assimilé au thésaurus, l'ontologie est née des besoins de représentations et d'organisations des connaissances afin que les données sémantiques puissent être traitées et manipulées par les machines. Elle est composée de concepts organisés en une hiérarchie de classes et de sous-classes obéissant à la relation de spécification "est un", le tout prenant corps sous forme arborescente. La constitution d'une ontologie demande à la fois une étude des connaissances humaines et la définition de concepts pour le langage de représentation. Le réseau sémantique est un modèle de représentation des concepts portant un sens dans un domaine donné, à travers leurs relations mutuelles plutôt que dans une structure extérieure comme une arborescence lexicographique. C'est une représentation de l'organisation des connaissances en mémoire. Il est constitué de noeuds et d'arcs soit de concepts et de relations entre ces concepts, un concept acquérant son sens par les relations qui le lient aux autres concepts. Le réseau sémantique ne se limite donc pas aux relations de spécification.

Si ces modélisations apparaissent comme de fabuleux outils de structuration, organisation et représentation des connaissances, ces dernières comportent toutefois plusieurs inconvénients notamment liés à la méthode à employer pour les formuler. La constitution des modélisations et particulièrement des ontologies est difficile lorsqu'elle a pour objet l'univers des abstraits. De plus, il semble fort peu probable que deux experts devant formuler une ontologie à partir de la même liste de concepts obtiennent un balisage identique. Par ailleurs, la constitution de modélisation des connaissances est un travail long et fastidieux qui relève d'une interprétation de son propre schème représentationnel, ceci ne semble pas véritablement problématique pour les disciplines logicomathématique dont

les fondements conceptuels sont fortement ancrés. Mais dans d'autres domaines et spécialement ceux relatifs aux Sciences Humaines, les divergences épistémologiques, induites par la complexité humaine, rendent quasi impossible l'acceptation collective d'une modélisation des connaissances. Enfin, les modélisations des connaissances sont difficilement exploitables de manière graphique : problèmes d'ergonomie et de surcharge cognitive. Malgré la noirceur du tableau dressé, les modélisations des connaissances sont de formidables outils pour l'orientation des utilisateurs dans l'hyperespace.

Les Hypermédias Adaptatifs

Depuis quelques années, de nombreux chercheurs travaillent sur les hypermédias adaptatifs, conscients que si les hypermédias traditionnels offrent d'importantes possibilités de navigation aux utilisateurs, ils sont également la cause de nombreux désagréments. Le plus évident et plus courant est la perte ou la désorientation dans le cyberespace, l'utilisateur ne retrouve plus le cheminement des navigations effectuées, ou à l'inverse, il ne sait plus quel chemin prendre. L'effet "tache d'huile" des hypermédias traditionnels qui fonctionnent sur plusieurs niveaux de pages statiques, évoqué par Vanderdorpe (1999), ne permet pas à l'utilisateur de construire une représentation mentale suffisamment cohérente et fiable des informations consultées et de leurs interconnexions. L'une des résultantes de cette représentation mentale non structurée se traduit souvent par une incapacité à mesurer et à évaluer le travail accompli ou celui restant à faire. Pis encore, cela peut engendrer une compréhension erronée de l'information. Un autre problème majeur des hypermédias traditionnels ou statiques repose sur le fait que ces sites étant préconstruits, l'actualisation des informations est souvent difficile. De fait les mises à jour sont peu ou pas effectuées pour des questions de temps et de coût. L'autre grand facteur préjudiciable des hypermédias "classiques" réside dans le phénomène de surcharge cognitive. La surcharge cognitive est définie comme l'effort d'attention et de concentration que l'utilisateur doit nécessairement produire pour explorer l'espace d'information mis à sa disposition. Plus la masse informationnelle proposée à l'utilisateur est importante, plus la surcharge cognitive est marquée. Donc la surcharge cognitive est proportionnelle à la masse d'informations. Ainsi le Web dont l'expansion est principalement liée à la facilité d'échanges d'informations ainsi qu'à la quantité des informations disponibles, voit de plus en plus dans ce qui a fait son succès un risque éventuel de désintérêt pour les utilisateurs, inhérent à la désorientation dans le cyberespace et à une surcharge cognitive. C'est pour pallier à ces inconvénients que la communauté des hypermédias adaptatifs inscrit ses problématiques de recherche, et entend résoudre ces problèmes en adaptant les informations présentées à l'utilisateur. *"By adaptive hypermedia systems we mean all hypertext and hypermedia systems which reflect some features of the user in the user model and apply*

this model to adapt various visible aspects of the system to the user.", Brusilovsky (1998).

L'adaptation d'un hypermédia adaptatif repose sur trois notions. La première notion concerne l'adaptation des contenus, il consiste à adapter le contenu d'une page en fonction d'un utilisateur particulier, à partir de ses connaissances, ses objectifs ou d'autres caractéristiques qui lui sont propres. Par exemple, le système pourra agir sur le degré de compréhension ou de détail du document en prenant en compte l'expertise de l'utilisateur. Ainsi un expert se verra proposer plus de détails, alors qu'un novice recevra des explications supplémentaires. La navigation adaptative constitue la seconde notion d'adaptation, elle a pour but d'aider l'utilisateur à trouver son chemin dans l'espace d'information en adaptant la présentation des liens en fonction des objectifs, de la connaissance ou d'autres caractéristiques de l'utilisateur. La navigation adaptative permet de guider l'utilisateur vers l'information la plus intéressante, la plus pertinente; le système peut par exemple ajouter ou supprimer le lien. Et enfin, la troisième notion exposée est celle de la présentation, ce sont ici l'ensemble des caractéristiques visuelles qui sont concernées : les adaptations portent donc sur la forme ou apparence de l'hypermédia présenté aux utilisateurs. Les méthodes les plus courantes visent l'adaptation des caractéristiques graphiques du document. Par exemple, l'interface pourra proposer à l'utilisateur plusieurs modèles selon ses préférences et l'objet de ses recherches.

Les différentes notions de l'adaptation que nous venons de passer en revue sont dépendantes d'un modèle utilisateur. Un modèle utilisateur recueille un ensemble d'informations et de caractéristiques pertinentes sur un individu ou un groupe d'individus donnés compte tenu de l'offre informative que l'on veut faire. Ces données sont ensuite traitées afin d'ajuster les systèmes d'adaptation des informations à l'utilisateur. Cet ajustement se fait en fonction des connaissances, des objectifs, attentes ou habitudes (…) de l'utilisateur. Les différentes recherches réalisées sur les dispositifs adaptatifs nous permettent d'isoler quatre principaux modèles utilisateurs :

- Le modèle *overlay* ou par recouvrement est appelé ainsi car il traduit le recouvrement des connaissances de l'apprenant par rapport au modèle du domaine. Egalement nommé modèle d'expertise partielle, il tend à considérer la connaissance d'un apprenant comme un sous-ensemble des connaissances d'un expert. Ce modèle est fréquemment rencontré dans les dispositifs éducatifs actuels, il consiste à modéliser les connaissances de l'apprenant afin de les confronter par recouvrement à la modélisation d'un domaine de connaissance. Pour concevoir un tel modèle, le domaine de référence doit être analysé à partir des connaissances d'experts et de novices afin de construire un modèle expert qui tienne compte de l'ensemble des nuances possibles de raisonnement pour

l'élaboration du domaine. Le domaine à présenter est donc découpé en unités d'informations et l'estimation de la maîtrise de chacune d'elles par l'apprenant est stockée dans le modèle utilisateur. Ce système permet guider l'apprenant dans le choix des thèmes ou sujets à aborder et dans les exercices à traiter. Les modèles récents de l'overlay prennent appui sur une ontologie du domaine pour identifier les sous-ensembles connus de l'apprenant et ceux qu'il reste à couvrir.

- Le modèle *buggy* (Burton & Brown, 1978) consiste en l'établissement d'un réseau de procédure pour acquérir un savoir-faire donné. Le réseau ainsi constitué contient l'ensemble des procédures élémentaires correctes ainsi que leurs variantes incorrectes (les bugs). Le modèle analyse ensuite les erreurs de procédure de l'apprenant et en recherche les origines dans une liste pré-établie de causes d'erreurs. Le système *debuggy* a été mis en place pour déterminer la combinaison de procédures correctes et incorrectes la plus proche possible du comportement de l'apprenant afin de tenter d'y remédier. Cette méthode est particulièrement utilisée dans des formes plus évoluées de diagnostic d'erreurs : selon le résultat obtenu, une nouvelle leçon est générée pour corriger les erreurs ou les confusions de l'utilisateur. Toutefois les études menées par Ohlsson (1991), Chi (1989), et Noël et Py (1993) *in* Jean-Bernard Auriol (1999) démontre que la création d'un catalogue de bugs pour un domaine donné demande un travail considérable d'analyse de protocole.
- Le modèle des *stéréotypes* considère les grandes caractéristiques des utilisateurs lesquels sont rassemblées et étudiées pour constituer des classes d'utilisateur. Seules les données correspondant au stéréotype utilisateur seront présentées : "utilisateur débutant", "utilisateur expert", etc. Ce modèle tend à considérer un utilisateur via un stéréotype afin de déduire les préférences de cet utilisateur en fonction des préférences d'autres utilisateurs faisant partis de la même classe ou de la même catégorie. Ce stéréotypage de l'utilisateur est établi à partir d'informations qui lui sont demandées, lesquelles sont ensuite calculées pour définir sa catégorie. Ce modèle utilise les "interactions" des utilisateurs d'une même classe avec le système afin de proposer aux utilisateurs de cette même classe des informations similaires.
- Les modèles *hybrides* qui associe plusieurs des modèles énoncés précédemment.

Conceptuellement les recherches sur les Hypermédias adaptatifs sont très intéressantes, toutefois il faut être vigilent dans l'utilisation des processus d'adaptation.

Contexte de la revue adaptative

Inspirée des études menées autour du Web Sémantique et des hypermédias adaptatifs, nous nous sommes intéressé au concept de revue adaptative. Si l'appropriation des revues scientifiques par les doctorants ou jeunes chercheurs a été plus rapide que pour les enseignants-chercheurs, on notera toutefois que ces revues, et surtout les articles qu'elles contiennent, restent opaques pour des lecteurs peu expérimentés. Les moins motivés auront tendance à vite baisser les bras devant tant d'incompréhension. Ces derniers ne possèdent pas encore les compétences requises pour accéder à ces documents. Le lecteur connaît quelques concepts-clés mais rencontre des difficultés quant à l'articulation, à l'organisation de concepts abstraits entre eux. Il ne reconnaît pas les concepts dans diverses situations d'application. Par ailleurs, face à une problématique précise, il peine à trouver des réponses. Pour un jeune chercheur, la recherche d'information sur un concept n'est pas évidente. Il est fréquemment amené vers la lecture d'articles dont *primo*, le taux de bruit par rapport à la requête est important, et *secundo*, lorsque l'article peut être pertinent, le concept recherché est "noyé" parmi d'autres concepts dont cet utilisateur n'a pas forcément connaissance. De fait, les revues électroniques, calquées sur les modèles d'édition papier auxquels ont été ajouté quelques liens hypertextes et un moteur de recherche "plein texte", ne conviennent pas aux jeunes chercheurs. Ces revues ne sont pas suffisamment accessibles pour ces derniers. Ces utilisateurs ne possèdent pas encore l'ensemble des modèles et cadres de références d'un chercheur confirmé pour qui la lecture d'un article ne pose aucune difficulté. Paquette (2005) nous rappelle l'échelonnage des connaissances et donc des compétences dont les grands niveaux sont les suivants (Cette présentation de l'échelle des compétences est adaptée de Paquette, Aubin et Crevier (1994)) :

- *Sensibilisation* : à ce niveau une personne peut traduire dans ses mots l'essence du contenu d'une connaissance ou d'un ensemble de connaissances.
- *Familiarisation* : à ce niveau une personne peut appliquer relativement fidèlement les connaissances acquises, elle prouve que face à des problèmes ou à des situations de même nature elle peut reproduire les connaissance en cause (le plus souvent à l'aide de consigne ou bien en étant supervisée).
- *Maîtrise* : à ce niveau une personne applique judicieusement les connaissances acquises à diverses situations, et par là même peut adapter ses connaissances lors de situation inconnue avec le minimum d'aide.
- *Expertise* : à ce niveau la personne participe à la création de nouvelles connaissances. Elle est capable d'expliquer les règles et les principes heuristiques propres au domaine de connaissances, ainsi que de mener une réflexion sur son propre apprentissage (métacognition).

Au regard de cet échelonnage, nous pouvons constater que les revues électroniques ne sont pas adaptées aux besoins et attentes des utilisateurs en phase de *sensibilisation* ou de *familiarisation*. Ils ne possèdent pas encore les compétences nécessaires pour appréhender un article dans son intégralité. Par ailleurs, ces revues électroniques ne répondent que difficilement aux actes de lecture dits d'*exploration* (Mucchielli 2005b) soit une recherche essentiellement basée sur le repérage de concepts. Ce sera là l'objectif principal de notre revue adaptative, offrir à ces utilisateurs un nouveau mode d'accès aux informations, faciliter les lectures d'*exploration* et par là même familiariser les apprenants aux revues et articles scientifiques.

Les études d'Olivier Dyens (2005) mettent l'accent sur le fait que les jeunes lecteurs possèdent *"une nouvelle structuration d'acquisition des connaissances"*, structure à l'origine de leur compréhension du monde. L'influence et les pressions sociales sont pour lui aussi une des causes de cette évolution, *"un monde beaucoup trop rapide et fiévreux pour que nous puissions le comprendre avec nos outils cognitifs classiques."* Cette nouvelle structure se fonde sur des perceptions plus englobante, on survole plus que l'on approfondit, c'est cette superficialité qui selon Dyens permet de gérer le bref, le provisoire. Le terme de superficialité n'a pourtant pas l'aspect négatif que l'on lui associe généralement, en effet face aux nombreuses pressions de notre société *"la superficialité n'est plus signe de paresse mais bien d'intelligence car la vitesse à laquelle nous devons absorber et réagir à l'information est beaucoup trop importante pour que nous puissions utiliser les stratégies cognitives plus anciennes que sont la réflexion, la contemplation et l'analyse systématique"*.

Ces recherches nous amènent à considérer un système pouvant apporter aux apprenants la superficialité correspondant à leur structure cognitive tout en jouant de ruse pédagogique pour les amener vers d'autres ouvertures intellectuelles.

Conception d'une revue adaptative

Principes généraux

Une revue adaptative se veut, au même titre qu'une revue "classique", un portail culturel et scientifique ouvert à tous, mais également, un outil qualitatif soucieux de pallier les problèmes de surcharge cognitive et de désorientation dans l'hyperespace des utilisateurs. Notre revue adaptative a initialement été développée pour les jeunes chercheurs du Sciences de l'Information et de la Communication, cependant le caractère particulier de cet outil peut également intéresser les chercheurs du domaine.

Une revue adaptative est une revue dont les articles ont été balisés (en XML) afin de faire surgir les fragments de textes porteurs de sens pour les utilisateurs sur un concept. Ces fragments d'articles sont ensuite

réorganisés (grâce aux XSLT) au sein d'un nouveau document, un "document recomposé", document qui semble répondre au phénomène de superficialité exposé par Dyens. Le principe de "décontextualisation-recontextualisation" inhérent aux documents recomposés n'est pas anodin. Il ne s'agit pas de générer un document ayant en lui-même un sens nouveau, ce, en usant de rhétorique pour articuler les fragments de textes. Là n'est pas l'objet de notre étude. Le document recomposé possède pour seul sens de présenter les différents fragments d'articles concernant un concept accompagnés d'indices tel que le titre, l'auteur (…) de l'article dont le passage est extrait, afin que les utilisateurs puissent aisément accéder à l'article dans son intégralité. Les études réalisées par Guinchat et Skouri (1996) insistent sur le fait qu'une partie d'un document soit une "unité documentaire" peut être référencé à partir du moment où ces extraits portent la mention de leur origine afin d'assurer leur traçabilité. C'est sur ce point que nous pouvons parler de "ruse pédagogique" puisque les indices permettant la recontextualisation sont autant d'incitations à l'ouverture intellectuelle énoncée par Van Der Maren (Recherches présentées lors du séminaire "les méthodes d'analyse des situations pédagogiques" du 6 avril 2004 au CERIC,Université Paul Valéry, Montpellier 3). L'ensemble des balises nous amène sur une liste de mots-clés, que nous appelons concepts, lesquels participent à la constitution d'une ontologie et d'un réseau sémantique. Ces organisations formelles de connaissances ont pour principale finalité l'orientation des utilisateurs à travers le corpus documentaire. Toutefois elles contribuent également à la modélisation d'un domaine de connaissances, laquelle est non négligeable pour une meilleure appréhension du domaine en question.

Un premier prototype de revue adaptative

Un premier prototype de revue adaptative, suivant les principes que nous venons d'énoncer, a été réalisé en 2004 au sein du CERIC. Cette revue adaptative avait clairement un objectif e-learning. Il s'agissait de concevoir une revue scientifique qui permettrait aux jeunes chercheurs d'avoir un corpus documentaire adapté à leurs besoins en terme de contenu. Cet outil devait également faciliter les recherches d'informations des utilisateurs. Ce corpus est constitué de 12 articles scientifiques sélectionnés en fonction de leur pertinence à propos des démarches et outils théoriques utilisés en Sciences de l'Information et de la Communication. Le balisage de ces articles, opéré par un expert du domaine, est un balisage type contexte d'ontologie du domaine décrit par Mucchielli (2005b). Le balisage sémantique a donc été effectué par expert ayant en arrière plan le contexte ontologique. Ainsi chaque passage portant sur un concept est balisé en fonction de ce contexte, mais revient dans la forme à un balisage conceptuel. Nous avons obtenu de la sorte une liste de concepts organisée au sein d'une ontologie et d'un réseau sémantique par un expert du domaine.

Évaluation du prototype

Une série d'interviews (formelles et informelles) a été menées sur la cible (étudiants en MasterII et doctorant) pour évaluer ce prototype. Il est a noté que les interviews qui se sont déroulées de manières informelles ont été nettement plus riches. Nous n'en présenterons ici que les points essentiels. La grande majorité s'est montrée enthousiaste principalement pour deux causes.

La première concerne les documents recomposés, les interviewés ont immédiatement vu un intérêt pour leurs recherches à venir, "facilité des recherches" et "concentration des passages important". Ils y regrettent pourtant la longueur parfois importante des passages, soit un problème lié à la granularité. Par ailleurs, certains passages portant simultanément sur deux concepts et qui ont donc été répertoriés dans chacun d'eux, ont troublé quelques étudiants (principalement ceux de niveau "sensibilisation"), discernant encore mal les relations entretenues par ces concepts. A propos de la possibilité d'accéder directement depuis le fragment de texte d'un document recomposé à son articles d'origine, les avis sont équitablement partagés entre ceux qui avouent clairement ne plus voire l'utilité de consulter l'article dans son intégralité, et ceux qui prennent le document recomposé comme un tremplin vers la lecture d'article. D'ailleurs, ces derniers apprécient particulièrement de pouvoir dès le résumé de l'article visualiser les concepts clés de l'article et pouvoir les consulter si besoin est.

Deuxième raison de leur engouement, les représentations graphiques de l'ontologie et du réseau sémantique. Si au départ quelques uns ont paru surpris voir dépité par ces modélisations des connaissances, "ah! Ça s'enchaîne comme ça!", l'intérêt s'est tout de suite arrêté sur les concepts parents de l'ontologie pour cheminer petit à petit vers les concepts enfants. La structure de l'ontologie a largement été commentée. Pour certain il était inconcevable que des théories si confuses dans leur esprit puissent être schématisées sous forme arborescente, avec tant de clarté. Quelques uns, plus familiers des théories, s'attachaient à l'ordre des concepts, et quelques protestations furent d'ailleurs émises à ce sujet. Les réactions furent nettement moins excessives concernant la visualisation des relations du réseau sémantique. Une écrasante majorité des interviewés trouve toutefois dommage de toujours retomber sur les mêmes documents recomposés que ce soit par les concepts situés dans le résumé, l'ontologie ou le réseau sémantique. En effet, tous permettent d'aboutir sur les documents recomposés. Ils ont habilement souligné le fait qu'étant donné qu'il y avait des liens schématisés entre les concepts, ces mêmes liens pouvaient mener via les documents recomposés aux passages décrivant de façon explicite cette relation. En d'autres termes, séparer les fragments qui évoquent le concept en tant que tel, soit sa définition, des fragments qui énoncent une relation, de spécification ou d'autre type. De notre point de

vue, cette demande est implicitement suscitée par les représentations graphiques que sont l'ontologie et le réseau sémantique, et correspond à des besoins de modélisation des connaissances, besoins de comprendre la structure du domaine, de schéma de référence. Finalement, avec ces organisations des connaissances, nous leur permettons de visualiser ses structures et d'accéder aux passages significatifs concernant un concept, mais les passages portant sur les relations entre concepts ne sont pas isolés. Seule une lecture approfondie de l'ensemble des passages pourrait faire comprendre aux utilisateurs les rouages et articulations qu'entretiennent les concepts entre eux. Lecture dont ils feraient l'économie avec un nouveau balisage sémantique. Nous pouvons alors nous interroger sur l'utilité d'une ontologie ou d'un réseau sémantique s'ils ne permettent pas également d'expliciter la façon dont s'articulent les concepts qui les composent.

Autre point mis en lumière par les entretiens qualitatifs : un besoin de référence rhétorique. En effet, le balisage sémantique effectué par l'expert s'est attaché au concept car opérant dans un contexte d'ontologie du domaine. Rappelons que les articles composant ce premier prototype de revue ont été sélectionnés pour leur aspect pédagogique. Ils sont explicites sur les approches théoriques et rapportent souvent des cas pratiques qui exploitent les approches présentées. Certains articles présentent donc de manière explicite des exemples concernant des concepts. Or le balisage ne fait pas apparaître les fragments relatifs aux exemples, et la visualisation de ces exemples n'est donc accessible que depuis la consultation d'articles dans leur intégralité. État de fait regrettable sachant que l'exemplification est un élément particulièrement important pour les apprenants. De fait le seul contexte d'ontologie du domaine n'est pas suffisant pour les apprenants, ils sont également en demande du contexte rhétorique [MUC05b] à travers la mise en évidence des fragments portant sur des exemples concrets d'applications.

Par ailleurs, les interviewés ont clairement indiqué que le système proposé à travers cette revue adaptative manquait d'un moteur de recherche. En effet, bien que les utilisateurs apprécient les modélisations des connaissances que sont l'ontologie et le réseau sémantique, ces derniers ne sont que peu efficaces lorsque l'utilisateur cherche rapidement une information précise. Repérer le concept dans ces modélisations oblige l'utilisateur à connaître son positionnement ou sa place dans cette structure. Plus ces modélisations sont importantes plus le repérage d'un concept donné est difficile et demande du temps sans connaissance préalable de ces organisations. Dans une démarche purement pédagogique le rôle de l'ontologie ou du réseau sémantique est non négligeable puisqu'ils contraignent les utilisateurs à s'imprégner de l'organisation des connaissances du domaine. Cependant en terme de recherche d'information nous pouvons constater que ces modélisations montrent des lacunes. Le

repérage des informations n'est pas forcément immédiat et demande donc du temps.

Enfin, dernier point important souligné par les interviewés est le manque de possibilités en terme de tri des informations. Par exemple, ce prototype affichait la liste des articles par ordre alphabétique des titres de ces derniers. Les utilisateurs ne pouvaient pas modifier cet ordre d'affichage, soit par exemple, avoir la possibilité d'afficher les articles en fonction d'un auteur ou d'une date de parution.

Observations et préconisations d'amélioration

L'enquête qualitative que nous avons menée nous a conduit à reconsidérer le balisage sémantique et par là même à remettre en question l'usage du seul contexte d'ontologie du domaine pour le balisage. En effet, les interviews ont révélé que le balisage sémantique manquait de précision : aucune information directe sur les relations entretenues par les concepts, sur leurs articulations au sein des modélisations des connaissances n'est présenté aux utilisateurs. Or l'utilisation des modélisations que sont l'ontologie et le réseau sémantique suscite des interrogations quant à l'agencement des concepts au sein de ces structures. Par ailleurs, ces besoins de précision évoqués par les interviewés ne s'arrêtent pas là. En effet, les exemples inscrits dans les articles ne sont pas clairement identifiés puisqu'il s'agissait d'un balisage type contexte d'ontologie. Et comme nous l'avons vu, les utilisateurs sont demandeurs d'exemplification pour mieux cerner les applications concrètes des concepts abstraits de la revue.

L'idée soumise par les interviewés sur le balisage des fragments de textes explicitant les différentes relations nous a particulièrement interpellée. Le balisage sémantique est un processus long et fastidieux, tout comme l'est la constitution d'une ontologie et d'un réseau sémantique à partir d'une simple liste de concepts. Baliser les fragments de textes portant sur les relations entretenues par les concepts dans le corpus documentaire, revient à repérer les passages porteurs de sens et par là même répertorier l'agencement des concepts pour la constitution d'une ontologie et d'un réseau sémantique. Cette opération facilite de fait le travail de l'expert puisque ce balisage met en évidence les propositions d'organisation conceptuelles des auteurs qui composent la revue scientifique. Nous parlons de proposition car des désaccords ou contradictions peuvent survenir entre les auteurs. Ces propositions restent donc à étudier par l'expert ou un comité d'expert. Baliser de la sorte, soit en prenant comme référent les relations citées par les auteurs dans leurs articles, apporte une dimension d'intelligence collective à une revue scientifique. L'ontologie et le réseau sémantique ne sont plus dès lors assembler à priori, par un ou plusieurs experts à partir d'une liste de concepts, mais sont constitués en fonction des informations que nous possédons au sein de la revue. En effet, une fois les relations entre concepts énoncées par les auteurs balisées et

analysées, elles sont exploitées pour la formulation de l'ontologie et du réseau sémantique. Les propos énumérés par les auteurs à travers les articles scientifiques sont donc pris comme référents pour modéliser un domaine de connaissances.

Ce premier prototype de revue adaptative nous a permis de mettre en exergue un point essentiel : une revue adaptative ne peut se contenter d'un balisage type contexte d'ontologie du domaine pour répondre aux besoins soulevés par les utilisateurs. Le contexte rhétorique est également à employer pour révéler les exemples inhérents aux concepts. Le balisage initialement effectué ne répond donc pas aux attentes et besoins des utilisateurs. Un balisage plus pertinent doit être réalisé, un balisage mettant en relief en plus des fragments explicitant les concepts, les fragments de textes expliquant les relations entre les concepts et enfin ceux concernant les exemples. Ces éléments nous ont conduit vers une nouvelle perception du texte, une nouvelle vision de la textualité adaptée aux jeunes chercheurs.

Cette enquête qualitative nous a permis de mieux comprendre les besoins et attentes des utilisateurs, et va ainsi nous permettre de mieux y répondre. Cette enquête nous a également permis de redéfinir notre problématique initiale qui se limitait à la mise en application des notions énoncées par le Web Sémantique et les Hypermédias Adaptatifs et qui de toute évidence ne suffisent par à une réelle adaptation aux utilisateurs. Cette expérimentation a inévitablement relancé notre réflexion autour d'une méthodologie de balisage plus à même de répondre aux demandes des utilisateurs. Quelle méthodologie de balisage employée pour satisfaire les besoins et attentes des utilisateurs ? Comment baliser les informations pour mieux les communiquer ?

Une méthode d'analyse qualitative en réponse

Les résultats du recueil de données sur l'expérimentation menée sur le premier prototype de revue adaptative nous ont conduit à redéfinir notre problématique de recherche. Pour améliorer les processus d'adaptation de la revue adaptative nous avons centralisé notre attention sur la sémantisation des informations (balisage sémantique), qui de notre point de vue se trouve au cœur de toute adaptation. Les informations collectées au cours de l'enquête nous ont donné les pistes pour une nouvelle méthode de balisage sémantique. En effet, le balisage sémantique doit désormais distinguer les fragments de texte qui définissent un concept, de ceux qui le positionnent au sein d'une ontologie, des fragments relatant leurs relations réciproques (réseau sémantique), ou encore des fragments de texte énonçant les exemples se rapportant au concept. Ces attentes nous ont permis de faire un rapprochement avec une méthode d'analyse qualitative laquelle va nous servir de support pour développer un modèle de balisage générique.

Les théories de l'information et de la communication sont sans nul doute des approches à considérer pour l'accomplissement de cette tâche.

L'analyse Sémio-Contextuelle d'Alex Mucchielli semble particulièrement pertinente pour ce travail. En effet cette méthode d'analyse qualitative basée sur différentes recherches en sciences humaines stipule que toute situation de communication est décomposable en sept contextes en interrelation et interdépendants. Ces contextes sont les dimensions de référence de toute situation de communication. La théorie Sémio-Contextuelle de la communication ou de la communication-processus et sa méthode d'analyse contextuelle et cognitive vont nous servir, avec quelques petites modifications dues aux domaines d'application différents, de cadre de référence pour le balisage sémantique de notre revue adaptative.

La théorie Sémio-Contextuelle est issue d'une approche compréhensive. Il n'y a pas de "situation en soi", une situation est toujours une situation par et pour des acteurs.

> Les "systèmes de pertinence" de ces acteurs (c'est à dire leurs enjeux, intentions et intérêt), délimitent et découpent les "choses à voir", c'est à dire les éléments constitutifs de la situation en question. Ce sont les acteurs qui construisent la "situation-pour-eux" à partir des significations attachées aux éléments essentiels d'après leur vision. Ceci reprend donc les apports de la phénoménologie et de l'interactionnisme symbolique. Mucchielli (2000a).

C'est en fonction du "système de pertinence" (système de pertinence que nous pouvons associer à un modèle utilisateur) de l'acteur que la situation est vécue, situation qui est porteuse d'une ou plusieurs problématiques lesquelles sont perçues par l'acteur comme des injonctions d'action pour résoudre ces problématiques. L'analyse Sémio-Contextuelle repose sur l'étude des processus de communication de l'action en situation. La Sémio-Contextuelle comptabilise sept contextes participant à l'étude des communications-processus. Ainsi une situation, de fait problématique pour un acteur est décomposable en sept contextes car chacun de ces contextes se trouve dans toute situation de communication.

1. Le *contexte des normes* et règles collectivement partagées. L'éthnométhodologie nous rapporte depuis plusieurs décennies l'importance du contexte normatif dans l'appréhension et la compréhension des fondements de l'action humaine. Ce concept est entre autre repris par la sociologie, la psychologie avec l'intronisation par Bruner de la psychologie culturelle, ainsi que par les psychothérapeutes de l'Ecole de Palo Alto… C'est l'une des dimensions de référence de toute situation de communication entre acteurs. Le contexte normatif est constitué des normes présentes implicitement ou non dans une situation. Les normes sont des règles sociales collectivement partagées, elles sont à l'origine des préconstruits culturelles et des conduites formant un fond de référents communs à un groupe d'acteurs. Les éléments significatifs normatifs de ce

contexte imposent des contraintes à l'acteur, associés aux autres éléments pertinents de la situation pour l'acteur, ses contraintes révèlent les problématiques de la situation.

Dans le cadre de la revue adaptative, notre situation de communication est l'article scientifique, et ce dernier est principalement composé de concepts. Ces concepts, fruits de l'intellect humain, possèdent également une norme collectivement partagée par une communauté de chercheur. Le contexte normatif va donc constituer une première balise générique <norme nom="concept X">, laquelle entend répondre aux besoins formulés par les utilisateurs sur la mise en évidence des fragments portant sur la définition, la norme d'un concept.

2. Le *contexte des enjeux*, des intentions et projets des acteurs en présence. Autre dimension de référence à toute situation de communication, le contexte des enjeux souligne le système interactif des enjeux des acteurs dans la situation. Un acteur n'a pas d'existence sans enjeux, sans intentions activant sa conduite, sa manière d'être et d'agir. C'est ce qui est "en jeu" pour parvenir à un objectif immédiat ou plus lointain. Le contexte des enjeux est à mettre en parallèle avec la notion de projet. En phénoménologie le projet est porteur d'intentionnalités lesquelles font apparaître un système de valeur pour l'acteur qui influe sur sa perception du monde.

Si le terme enjeux est peu adéquat rapporté à un objet abstrait, il n'en reste pas moins qu'un concept possède un objectif sinon il n'existerait pas. Si le contexte des enjeux n'a pas été clairement précisé lors des interviews, nous considérons que leur besoin d'exemplification, c'est à dire de savoir à quoi le concept sert et comment il s'applique, forme en partie une attente sur les objectifs inhérents au concept. Le contexte des enjeux constitue ainsi notre seconde balise générique <enjeux nom="concept X">, elle permet d'identifier l'ensemble des passages au sein des articles traitant des objectifs liés à un concept.

3. Le *contexte des positions* respectives des acteurs est la troisième dimension de référence, ce contexte s'intéresse aux positions réciproques des acteurs dans une situation de communication. Ce positionnement est inhérent à l'age, au sexe, aux fonctions, aux statuts (…) des acteurs, il attribut une place à chaque acteur. Mucchielli (2005) précise que

> toute communication est porteuse d'une proposition de définition des "places" des interlocuteurs aussi bien à travers son contenu qu'à travers la manière dont elle est faite.

Pour la phénoménologie, nous tenons une position au monde, et donc en situation de communication, du fait même de notre existence et de nos expressions.

Le contexte des positions fait bien évidemment référence à la place tenue par les concepts au sein d'une arborescence ontologique. Ceci n'est pas sans nous rappeler le premier positionnement d'un acteur, au sein d'une cellule familiale. Il est donc dès sa naissance positionné au sein d'une arborescence généalogique. Il en va de même pour les concepts. Cette balise générique <position enfant="concept X" parent="concept A"> répond doublement à nos attentes. En effet d'une part, elle solutionne les problèmes signalés par les utilisateurs sur l'exploitation de l'ontologie, et d'autre part, elle facilite la constitution de l'ontologie puisqu'elle indique les relations de spécification entretenues par les concepts à partir des articles.

4. Le *contexte relationnel* social immédiat est à la base de toute activité de socialisation, de toute communication. Il repose sur un système d'élément qui qualifie les différentes relations, bonnes ou mauvaises, qu'entretiennent les acteurs en situation de communication, système constitutif de la situation à laquelle ils appartiennent. Le contexte des relations est la principale dimension de toute situation de communication. La manipulation du contexte des relations se rapproche de ce que Gardner (2004) appelle l'intelligence interpersonnelle. L'intelligence interpersonnelle est basée sur une capacité centrale à représenter ce qui distingue les individus, et en particulier les différences d'humeur, de tempérament, de motivation et d'intention; et qui nécessairement influera sur la qualité des relations.

Le contexte des relations fait référence aux éléments constitutifs du réseau sémantique, cette balise générique <relation a="concept X" b="concept G"> permet de repérer les fragments d'articles qui traitent des relations entre concepts (hormis les relation de spécification déjà signalé avec le contexte des positions, pour faire une analogie nous séparons ce qui constitue la famille du concept, de ses "amis" ou "collaborateurs"). Comme le contexte des positions, qui lui est proche, cette balise répond doublement à nos attentes, qu'elles soient tournées vers les utilisateurs ou vers le processus de conception.

5. Le contexte spatial est inhérent à toute situation de communication puisque nous ne pouvons pas communiquer en dehors d'un "lieu matérialisé", qu'il s'agisse d'une situation se déroulant dans la rue ou dans le cyberespace.

Cette avant dernière balise <spatial nom="concept X"> permet le repérage des informations portant sur le ou les lieux relatifs à un concept. Suivant les domaines d'application, et nous pensons en cela à la géographie ou à l'archéologie, cette balise revêt un importance capitale et peut par là même admettre de plus amples descriptions.

6. Le *contexte temporel*. Cette dimension est souvent alliée à la précédente : le temps et l'espace. Toutes communication s'inscrit nécessairement dans le contexte de ce que nous avons déjà communiqué ou auquel nous faisons référence, le contexte historique. Et il est évident

qu'une communication faite à un moment T n'aura pas la même signification que celle faite à un moment T'. La notion de temporalité est intrinsèque à toute existence, la vie et la mort, rien n'échappe au temps qui passe.

Le contexte temporel permet la formulation d'une balise générique <temporel nom="concept X"> qui s'intéresse aux éléments temporels inhérents à un concept, décisifs dans des domaines similaires à l'histoire.

7. La dernière dimension est le *contexte physique et sensoriel*, il stipule que les communications prennent sens en fonction des éléments physico-sensoriels perçus par nos différents sens (vue, ouïe…).

Ce contexte est peut être le plus difficilement transposable en l'état puisque si nous suivons notre démarche cette balise devrait préciser l'ensemble des caractéristiques physiques ou sensorielles liées à un concept. Mais dans le cadre de la revue adaptative et étant donné notre domaine d'application qui sont les Sciences de l'Information et de la Communication, les articles scientifiques dépeignent généralement des objets abstraits, le contexte physique et sensoriel est donc inexistant. Nous avons donc préféré utiliser cette balise pour mettre en relief les citations des auteurs référencés au sein des articles comme un auteur clé sur la compréhension ou la manipulation d'un concept. Notre intérêt se porte donc sur les citations d'auteurs rapportées au sein des articles de la revue. Le contexte physique et sensoriel est le seul contexte à avoir était largement remanié pour répondre aux besoins de notre situation pour devenir le *contexte auteur et référence* <auteur nom="auteur Z" reference="concept X">.

Ces contextes en interrelation composent chaque situation de communication. Le sens d'une situation pour un acteur résulte de l'ensemble de ces sept contextes qui influe sur leur manière d'agir, de se conduire et par là même de s'informer et de communiquer. La théorie Sémio-Contextuelle consiste ainsi au repérage et à l'analyse des différents éléments porteurs de sens ou contextes d'une situation de communication lesquels sont employés par les acteurs afin de résoudre une situation qui en tant que telle ne peut être que problématique. Ces contextes ou dimensions sont présents dans toute situation de communication et les acteurs qui participent à cette situation sont de fait confrontés à ces contextes, lesquels influent consciemment ou inconsciemment sur leurs opérations mentales.

Si cette méthode d'analyse est généralement utilisée pour faire émerger le sens d'une situation en train de se faire, elle est également employée pour les analyses de publicité. Nous avons vu qu'une simple transposition de l'analyse Sémio-Contextuelle nous a permis de concevoir une méthode de balisage qui répond d'une part aux besoins et attentes formulés par les utilisateurs. D'autre part, elle satisfait aux principaux processus cognitifs nécessaire à la compréhension d'une situation de

communication. Et enfin, sa généricité convient parfaitement aux impératifs techniques. L'analyse Sémio-Contextuelle constitue ainsi de notre point de vue et dans un excellent modèle utilisateur dont les performances sont en cours d'évaluation.

Tableau 1
Transposition de l'analyse Sémio-Contextuelle en norme de balisage

Contexte de l'analyse Sémio-Contextuelle	→	**Contexte pour le balisage sémantique**
Contexte des normes	→	Contexte des normes
Contexte des enjeux	→	Contexte des enjeux
Contexte des positions	→	Contexte des positions
Contexte des relations	→	Contexte des relations
Contexte temporel	→	Contexte temporel
Contexte spatial	→	Contexte spatial
Contexte physique et sensoriel	→	Contexte auteur et références

Nous pouvons constater que le seul contexte ayant été modifié est le contexte physique et sensoriel, du fait de la situation de communication asynchrone inhérente aux revues scientifiques. Cette transposition satisfait en majorité les besoins et attentes formulés par les interviewés à l'exception du balisage concernant le contexte rhétorique, soit le balisage des exemples. Ce modèle de balisage nous permet également d'apporter une solution quant aux difficultés liées à la modélisation d'une ontologie et d'un réseau sémantique, ces dernières pouvant être générées à partir des données émises par les auteurs au sein de leurs articles. Toutefois une représentation graphique de ces modélisations est peu envisageable du fait de cette "intelligence collective", il est en effet peu probable qu'à terme ces modélisations soient cohérentes étant donné les divergences d'opinions des scientifiques. Elles sont malgré tout employées pour adapter la navigation aux utilisateurs.

Conclusion

Nous avons vu à travers le récit de l'expérimentation d'une revue adaptative, comment les enquêtes qualitatives nous ont permis d'obtenir des résultats primordiaux pour notre étude, lesquels n'auraient été obtenus avec des méthodologies quantitatives. Nous avons donc prouvé qu'une fois de plus les recherches en méthodes qualitatives tiennent toute leur place dans des environnements où les utilisateurs sont au centre des préoccupations. Le traitement du recueil de données nous a amené à redéfinir notre problématique initiale et nous a ouvert les portes d'autres possibilités que celles énoncées par les informaticiens qui ont le monopole sur les recherches en Web Sémantique et en Hypermédias Adaptatifs. Le modèle

de balisage générique que nous proposons est par ailleurs issu d'une méthode d'analyse qualitative et fait déjà ses preuves, définitif pied de nez à ceux qui considèrent encore que les méthodes qualitatives comme des méthodes subalternes. Notre étude démontre que ces dernières ont une importance capitale et qu'elles pourraient très bien à l'avenir supplanter leurs rivales dans des applications où elles ne sont pas attendues.

Références

Auriol J-B. (1999), *Modélisation du sujet humain en situation de résolution de problème basée sur le couplage d'un formalisme logique et d'un formalisme d'opérateurs,* Thèse de doctorat en Informatique et réseaux, ENST, Paris.

Barth B-M. (2004), *L'apprentissage de l'abstraction*, Edition du Retz, 3ième réédition, Paris.

Barth B-M. (2004), *Le savoir en construction*, Edition du Retz, 3ième réédition, Paris.

Brusilovski P. (1996), "Methods and Techniques of Adaptive Hypermedia". In *User Modeling and User-Adapted Interaction*, Vol. 4, Kluwer academic publishers.

Crampes M. (2002), "Chapitre 4 : Modélisation de l'Utilisateur", mémoire de HDR, Nîmes. Consulté en janvier 2005.
http://www.ema.fr/~mcrampes/HDR_en_ligne/Chapitre4.doc

Crampes M., Ranwez S., Plantie S., Vaudry C. (2003), Qualités d'une indexation portée par XML et une ontologie au regard d'un standard. In *XML et éducation*, Hors série 2003 STE.

De La Garanderie A. (1989), *Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, Bayard édition, Paris.

De La Garanderie A. (1996), *Pédagogie des moyens d'apprendre, les enseignants face aux profils pédagogiques*, 13ème édition, Bayard édition, Paris.

Dyens O. (2005), Le Web et l'émergence d'une nouvelle structure de connaissances, *Revue Interdiscipline*. Consulté en avril 2005.
http://www.interdiscipline.org/defipublicationweb/paper/11

Gardner H. (2004), *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse les idées reçues*. Edition Retz, Paris, (réédition).

Garlatti S. & Prie Y. (2004), "Adaptation et personnalisation dans le Web sémantique", *Revue I3 Information-Interaction-Intelligence*, Numéro Hors-série Web sémantique. Consulté juin 2005.
http://www.revue-i3.org/hors_serie/annee2004/revue_i3_hs2004_01_06.pdf

Goody J. (1979), *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Les Editions de Minuit, Paris.

Guinchat & Skouri (1996), *Guide pratique des techniques documentaires*, Vanves, Edicef.

Iksal S. (2002), *Spécification Déclarative et Composition Sémantique des Documents Virtuel Personnalisables*, Thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales, Brest, France.

Le Coadic Y-F. (2004), *Usages et usagers de l'information*, Armand Colin, collection "information documentation 128", Paris.

Mahé A., Andrys C. & Chartron G. (2000), "les usages des revues électroniques par les chercheurs français : étude de cas sur les Universités Pierre et Marie Curie et Denis Diderot". Consulté juin 2005.
http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/00/92/sic_00000092_00/sic_00000092.rtf

Morizio C. (2004), *La recherche d'information*, Armand Colin, collection "information documentation 128", Paris.

Mucchielli A. (2005a), *Etude des communications : Approche par la contextualisation*, Armand Colin, Paris.

Mucchielli A. (2005b), Problèmes du balisage sémantique des articles d'une revue en ligne pour la rendre « adaptative » à des classes de lecteurs, revue *ISDM*, revue permanente en ligne.
http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm20/isdm20_mucchielli.pdf

Mucchielli A. (2000), *La nouvelle communication*, Armand Colin, Paris.

Mucchielli A. (2000), *L'art d'influencer*, Armand Colin, Paris.

Paquette G. (2005), *Modélisation des connaissances et des compétences*, Presse de l'Université du Québec.

Pedauque R.T. (2005), "Le texte en jeu. Permanence et transformation du document", Document de travail, version 4, du 7 mars 2005.

Perriault J. (1989), *La logique des usages. Essai sur les machines à communiquer*, Flammarion.

Ranwez S. (2000), *Composition Automatique de Documents Hypermédias Adaptatifs à partir d'Ontologies et de Requêtes Intentionnelles de l'Utilisateur*, Thèse de doctorat, Université de Montpellier II, Montpellier, France. Consulté en 2004.
http://www.lgi2p.ema.fr/Local/lgi2p/biblio/these_ranwez.pdf

Vandendorpe C. (1999), *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Sciences et société, Edition La Découverte.

Villanova-Oliver M. (2002), *Adaptabilité dans les systèmes d'information sur le Web : Modélisation et mise en oeuvre de l'accès progressif*, Thèse de doctorat, Institut National Polytechnique de Grenoble, France. Consulté en février 2006.
http://www-lsr.imag.fr/Les.Personnes/Marlene.Villanova/THESE/TheseMVO.pdf

Expérience et recherche qualitative : appréhender « en complexité » des situations d'appropriation des outils d'intelligence collective

Olivia Belin
CERIC Université Montpellier

Résumé
Cet article se positionne comme un travail réflexif sur l'expérience d'un chercheur qualiticien dont le parcours peut-être caractérisé comme une immersion physico-intellectuelle initiale et comme un double mouvement de distanciation du chercheur par rapport au terrain et à l'objet de recherche. Cette réflexion s'appuie sur une thèse menée dans un contexte scientifique pluridisciplinaire : un chercheur *qualitatif* mène une étude dans *un laboratoire d'informatique* – développant un intranet de partage des connaissances – pour le compte d'une *communauté scientifique du nucléaire* –censé utiliser cet intranet de partage des connaissances et ne le faisant pas –. Nous sommes amenée à une écriture à deux niveaux : nous nous intéressons dans cet article à la fois aux méthodes et méthodologies qui ont été mobilisées et proposons un retour d'expérience sur le parcours intellectuel qu'a pu représenter cette recherche qualitative. Nous concluons sur la difficulté des recherches qualitatives à rendre compte de la complexité d'une réalité humaine et sociale « en complexité ».
Mots-clés
EMERGENCE, EPOCHE, EMPATHIE, INTERACTION, TRIANGULATION, DISTANCIATION, CHOIX THÉORIQUES, COMPLEXITÉ

Introduction

Cet article tente de rendre une expérience de recherche qualitative menée dans le cadre d'une thèse. Il s'agira de décrire dans une première partie l'immersion initiale du chercheur dans son terrain et les processus intellectuels à l'œuvre dans une démarche de recueil de données : l'effort d' « epoche », l'écoute empathique, la compréhension « typique » émergeant par l'interaction avec autrui et le saisissement de sa propre créativité.

Dans une deuxième partie, nous montrerons comment le chercheur « sort » de son terrain dans un double mouvement de distanciation. En formulant un objet de recherche et une problématique, il se distancie de son terrain de recherche pour paradoxalement y accéder. En formulant des choix

© 2007 Association pour la recherche qualitative
ISSN 1715-8702

théoriques et méthodologiques, il se distancie de son objet de recherche afin de le rendre accessible à autrui.

Le chercheur en sciences qualitatives produit, et est à la fois produit, une mise en tension entre son terrain, son objet de recherche (qu'il construit lui-même à partir d'une réalité concrète, vécue et observée) et les théories qu'il propose pour rendre compte d'un phénomène.

L'immersion physico-intellectuelle initiale du chercheur qualitatif

Une recherche qualitative attendue dans un contexte pluridisciplinaire

Notre travail de recherche se caractérise par la rencontre de trois mondes scientifiques : le monde des humanistes ou des sociologues dont nous sommes issue, le monde des ingénieurs et le monde des scientifiques des sciences naturelles et physiques, appelées aussi les sciences dures. Notons immédiatement que la mise en œuvre de méthodes qualitatives n'est pas toujours habituelle dans les milieux d'ingénieurs et très peu présente dans les milieux des sciences dures.

Une école d'ingénieurs informatique et un laboratoire Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) collaborent dans le cadre d'une recherche conjointe dans le domaine de l'intelligence collective où sont abordées les questions des « articulations », heureuses ou pas, entre les nouvelles technologies et des groupes humains. Notre étude compréhensive porte sur l'appropriation d'un intranet de partage des connaissances et de communication par une communauté scientifique. Des objectifs concrets de développement des usages et de perfectionnement de l'intranet font partie des attendus du laboratoire d'informatique, les sites « d'intelligence collective » soutenant l'activité scientifique mais aussi l'activité commerciale du laboratoire. Il s'agit donc d'une recherche action.

La communauté scientifique sur laquelle porte l'étude réunit des chercheurs autour d'un programme transversal sur la *toxicologie nucléaire* – Clairatome –, programme affichant par ailleurs des enjeux sociétaux forts. Les chercheurs appartiennent à différents laboratoires, ont différentes spécialités scientifiques (il y a des chimistes, des physiciens, des informaticiens, des bio-informaticiens, des biologistes et des pharmaciens). Les laboratoires sont répartis sur tout le territoire géographique sur différents centres (Paris, Avignon, Marseille, Lyon), et dépendent de directions fonctionnelles différentes. Une grande hétérogénéité –et en ce sens une certaine complémentarité scientifique – marque donc cette communauté sur le plan scientifique, sur le plan géographique, sur le plan managérial. Notons que la direction de ce programme commandite à la fois le site intranet et l'étude sur les usages. Cette direction a des attentes fortes sur les résultats de l'étude : pour elle, le développement du partage entre les chercheurs –appartenant tous à la

même structure – doit conduire à une innovation sociale et organisationnelle ressentie comme incontournable dans le contexte actuel de la recherche internationale.

Le site intranet (sécurisé) mis à la disposition des chercheurs a été développé au départ sur les prérogatives du seul management et il doit être progressivement ouvert et adapté aux « besoins » des chercheurs, apparemment peu enclins au partage.

La confrontation du chercheur à son terrain : une place à conquérir

Pour un chercheur en sciences humaines, cette configuration paraît riche : par le terrain, par les différentes confrontations des univers scientifiques de référence, par les méthodes de recherche et d'analyse qui pourront ensuite être mobilisées.

> Des chercheurs –soumis à observation – » sont appelés à « utiliser un outil de partage des connaissances », « dans un programme qui affiche des ambitions sociétales et communautaires ». Et « une étude sociologique » doit être menée par « un chercheur en sciences humaines » pour « lancer une dynamique d'appropriation d'un site intranet de partage des connaissances.

Une mise en situation parfois délicate

La cohabitation des sciences humaines et des ingénieurs ne va pas sans quelques heurts, fruits d'une découverte mutuelle et d'étonnements réciproques. En effet, les théories mais surtout les méthodes mobilisées dans le cadre d'une enquête compréhensive diffèrent profondément des méthodes généralement appliquées par les ingénieurs ou les informaticiens, très orientées vers l'action et à la réalisation immédiate et rapide d'objet technique innovant.

Par exemple, l'utilité de l'intervention des sciences humaines est fréquemment discutée et remise en cause par les développeurs : les sciences humaines n'apportent pas de réponses tangibles –des logiciels –, ni immédiates – par des méthodes immédiatement applicables –, dans le sens informatique ou mathématique. Certains trouveront même à dire en fin de recherche qu'il est dommage qu'aucun outil informatique n'ait été développé. De plus, les interventions des chercheurs en communication sont parfois vues comme des critiques du travail qui a été effectué par les concepteurs. Même dans le cadre d'une intervention pour le développement des usages d'une technologie inventée par le laboratoire, qui permet aux informaticiens d'avoir un retour sur le produit, et son utilisation effective, les ingénieurs se représentent une intervention des sciences qualitatives comme une remise en question de leur démarche professionnelle.

En second ressort, ils souhaiteraient que cette action se limite à une remontée d'informations sur le dispositif technique seul, pour une recherche de bugs informatiques. Ils ne voient pas l'utilité d'un questionnement sur la situation globale (et cela est en contradiction avec la définition de la recherche telle qu'elle est formulée au départ) situation dans laquelle est concrètement inséré le dispositif technique. Comment ignorer ce qu'implique à un niveau situationnel un développement des usages pour l'utilisateur, au-delà de la situation concrète d'utilisation mais également dans les relations et les interactions entre les divers collaborateurs ? Comment permettre la rencontre des exigences intellectuelles du chercheur qualiticien avec celles des informaticiens ou des ingénieurs ? Comment lier dans l'action les capacités de réponses immédiates et la réactivité technique offerte par les informaticiens (car ils savent développer techniquement et rapidement) à celles moins rapides de l'enquêteur ? Le chercheur qualiticien joue un véritable rôle pour le recueil de données sur le terrain avec de vrais utilisateurs mais il joue sur du long terme, alors que les développeurs ont parfois tendance à rester derrière leurs machines, avec une représentation floue des utilisateurs et des fonctionnalités qui pourraient leur convenir. Pour autant, ils ont l'avantage des temps de réaction réduits. La démarche empirico-inductive (Mucchielli &al., 2004) n'est que peu mise en œuvre chez les informaticiens qui procèdent de manière hypothético-déductive. Il leur semble que la mise en place ou l'amélioration d'un objet informatique suffit à l'émergence d'usages ou du moins, d'utilisations. Des confrontations méthodologiques sont fréquentes. Intérêts et temps se confrontent et peuvent aussi se rejoindre.

Une mise en situation immédiate et « positionnante »

L'entrée sur le terrain d'enquête fait l'objet d'une annonce officielle de la part de la direction du programme scientifique Clairatome lors d'un séminaire et un encart est également réservé dans une Lettre Mensuelle (Lettre d'information sur les nouveautés dans le programme). La position de l'enquêteur (la notre, donc) n'a donc jamais été neutre pour les scientifiques. L'annonce officielle du démarrage d'une thèse « pour étudier les chercheurs et voir comment ils utilisent le référentiel de connaissances » rend la démarche de l'enquêteur trouble pour les chercheurs de la communauté Clairatome. C'est une thèse pour le laboratoire d'informatique (et en ce sens cela ne les concerne pas vraiment), pour les étudier eux (ils trouvent étrange et amusant de jouer les petites souris, car en général, ce sont eux qui travaillent sur les souris), et pour le management, commandée par eux. Pour les chercheurs et en ce sens, il est préférable de traiter convenablement cet enquêteur venu d'en haut, et à qui l'on donne volontiers un statut proche de la direction (même si cela n'est pas le cas). L'attitude des chercheurs à notre égard est très significative d'une idée qu'ils ont que les enquêtes et l'enquêteur sont un masque qui permet à la

direction de venir s'intéresser à leurs affaires. Certains font passer des messages ou cherchent des explications quant à la façon dont ils peuvent envisager leur avenir. D'autres avertissent qu' « aucune information ne doit sortir du cadre de cette enquête sinon… ». Certains nous demandent des informations sur l'organisation du programme ou des informations confidentielles car non publiées par la direction de programme, etc… En somme, nous nous rendons compte que, pour une majorité des chercheurs interviewés, l'enquêteur est « en ligne » avec la direction de programme. Cette proximité ressentie avec la direction de programme peut poser certains problèmes. Une confusion est faite entre les intentions de l'enquêteur et celle de la direction, par exemple. Mais elle peut aussi être un avantage car, source de confusion chez les chercheurs, cette proximité imaginée a permis l'expression d'opinions qui n'auraient peut-être pas été aussi clairs sans cela.

Le « voyage au cœur du terrain de recherche »

La relation au terrain de recherche peut-être caractérisée par l'immersion physico-intellectuelle du chercheur et par la nature des outils qui seront déployés pour le recueil de données. Nous avons identifié quatre processus intellectuels dans l'immersion physico-intellectuelle du chercheur : l'effort d' « epoche » et l'attention constante au terrain, l'empathie, et l'émergence d'une compréhension « typique » dans l'interaction avec autrui.

L'effort d' « epoche » et l'attention constante au terrain

En phénoménologie, l'effort d' « epoche » désigne l'effort qui consiste à mettre en parenthèse ce que l'on sait d'avance sur quelque chose. En tant que chercheur, nous avons pu noter qu'un des premiers processus intellectuels mis en œuvre dans la découverte du terrain consiste dans le fait de mettre en parenthèse ce que l'on sait a priori sur ce terrain pour le découvrir de différents points de vue (et pas seulement du point de vue de la première personne interviewée, par exemple). Dans notre recherche, par exemple, les commanditaires du site et les développeurs informatiques sont les commanditaires de l'étude et en ce sens ont une influence sur la compréhension initiale de l'étude, qu'ils formulent d'une façon spécifique : il s'agit du « *lancement d'un intranet* », lancement qui serait freiné par des comportements protectionnistes des chercheurs. Ils énoncent une longue liste des raisons présumées de la désaffection du site. Ils dénoncent le fait que les chercheurs (biologistes, physiciens, …) n'utilisent pas le site intranet de partage car ils seraient trop « retranchés dans des logiques protectionnistes ». Ils « ne comprendraient pas comment le site marche », ou bien « ils boycotteraient », … Les commentaires recueillis auprès des commanditaires de l'étude sont importants mais visent implicitement à cadrer et définir les orientations de

recherche et de recueil sur le terrain de recherche. En effet, dans ces commentaires ne sont jamais invoqués les problèmes techniques qui pourraient émaner de mauvais développements informatiques, ne sont jamais non plus invoqués des défauts de conception, ou encore des erreurs dans le déploiement de l'outil auprès de ses utilisateurs finaux qui mettent en cause les commanditaires du site intranet et le laboratoire d'informatique. Ce sont les chercheurs biologistes et physiciens qui sont mis au banc des accusés et c'est justement des derniers que le chercheur peut aller interviewer en faisant mine de ne rien savoir à leur propos.

L'empathie : s'ouvrir au monde de l'autre

L'objectif d'une approche compréhensive mettant en œuvre des méthodes qualitatives est de saisir, entre autre, les significations données par les acteurs pour les rendre compréhensibles pour d'autres acteurs ou d'autres chercheurs, « la réalité humaine [étant] une réalité de sens (liée aux significations) […] construite par les acteurs » (Mucchielli, 2000*a*).

Pour Watzlawick (1996),

> ce ne sont pas les choses elles-mêmes qui nous troublent mais l'opinion que nous nous en faisons. Nous sommes confrontés à deux réalités. Nous pensons que l'une existe objectivement, hors de nous, de façon indépendante (nous lui donnons le nom de réalité de premier ordre). L'autre est le résultat de nos opinions et de notre jugement et constitue donc notre image de la première (nous l'appellerons réalité de deuxième ordre ». Il n'existe pas une réalité donnée, mais « plusieurs réalités secondaires, construites par les acteurs et coexistantes en même temps, toutes aussi vraies les unes que les autres » (Mucchielli, 2000*a*). Et les significations elles-mêmes découlent « de [ces] images du monde et non [d'] une réalité en tant que telle (Watzlawick, 1984).

Pour Ray Birdwhistell (Winkin, 2000), les significations-pour-un-acteur « flottent » sont aussi des significations pour nous, et nous pouvons y accéder de multiples façons : par le langage, par le positionnement des objets dans l'espace, par les attitudes corporelles et le paralangage, notre culture commune permettant d'y accéder… Le langage, par exemple, permet aux différents acteurs d'exprimer leur affection, leur ressentiment ou la volonté de se positionner différemment. Le langage est complété par le paralangage avec des attitudes corporelles spécifiques.

Ainsi, l'attitude empathique s'efforce de capter dans une attention constante et soutenue, au travers de techniques de recueil tels que l'entretien semi-directif ou l'observation participante, l'ensemble des éléments de la

situation pour mieux la comprendre du point de vue d'un acteur. Pour W.Dilthey (1942), l'empathie consiste en « revivre en pensée les situations significatives pour les protagonistes sociaux ».

Mais comme le soulignent Berger et Luckmann (1996),

> une attitude subjective […] est directement objectivée dans la situation en face-à-face au travers d'une diversité d'indices corporels –la mine du visage, la tenue générale du corps, les mouvements spécifiques des bras et des pieds, etc. Ces indices sont continuellement disponibles dans la situation de face-à-face, et c'est précisément la raison pour laquelle elle constitue la situation idéale permettant le meilleur accès à la subjectivité de l'autre. Je suis constamment entouré d'objets qui proclament les intentions subjectives de mes congénères, encore que je peux parfois éprouver des difficultés m'assurer du contenu exact de ces « proclamations »

Observer la place des objets, la façon dont les séminaires se déroulent, dont les chercheurs s'évitent ou au contraire, se rapprochent, observer la présence massive de matériel de pointe, les portes de laboratoire ouvertes ou fermées… a constitué lors du recueil de données un effort important. En effet, au démarrage de l'enquête, alors que tous les choix n'ont pas été faits en termes d'objet de recherche, de méthodes, il convient de noter dans les plus grands détails ce qui nous est donné dans la situation et cela peut constituer une difficulté car on ne peut pas *tout noter.*

Ainsi, un deuxième processus intellectuel est basé sur le principe d'empathie, c'est-à-dire, l'effort de saisie intuitive et d'ouverture au monde de l'autre, constituant un mouvement pour accéder au sens qu'autrui confère aux situations, aux évènements, aux choses. Mais il ne s'agit pas seulement de s'ouvrir au monde de l'autre par les discours, mais d'y voyager aussi… Ce voyage empathique se fait dans une grande attention au monde de l'autre, c'est-à-dire, dans une grande attention aux objets, aux attitudes corporelles, à la disposition spatiale, etc…. Parfois, les significations des acteurs se superposent, se rejoignent, se complètent, parfois, elles s'opposent.

L'émergence d'une compréhension dans l'interaction avec autrui et le processus de typification

L'interaction avec autrui est apparue également comme étant source de compréhension. Elle permet l'émergence de routines ou d'actions typiques (Berger & Luckmann, 1996), auxquelles sont progressivement associés les chercheurs qualiticiens. La récurrence ou au contraire la pertinence de certaines interactions (Berger & Luckmann) donnent un caractère spécifique aux

situations et forgent une certaine compréhension de cette situation pour le chercheur qualiticien lui-même. Nous pouvons sur ce point citer Jean Baechler (1975) :

> l'objectif étant de comprendre de l'intérieur le sens d'une action, on prouve que seul l'idéal-type permet de l'atteindre. Il va de soi qu'on ne saurait comprendre une action perdue dans l'ineffable de sa complexité singulière. Du moment que cette complexité fait place à un idéal-type construit par l'observateur lui-même, il s'établit un pont entre les capacités de compréhension de l'observateur et le phénomène qu'il doit comprendre. Etant donné que l'idéal-type est le résultat d'un travail d'élaboration de son propre entendement, l'observateur y a un accès direct ; comme d'autre part l'idéal-type n'est pas construit au hasard, mais procède de la réalité elle-même, il reproduit à l'état épuré, sans doute appauvri, la réalité elle-même.

Ainsi, dans l'interaction quotidienne avec les interviewés, nous laissons émerger ces idéaux-types : des attitudes récurrentes ou particulièrement pertinentes apparaissant chez tel ou tel chercheur, des éléments nous apparaissent progressivement plus pertinents que d'autres. En menant ces enquêtes, nous nous sommes donc progressivement forgé une représentation de la situation, de telle sorte que nous comprenions certaines assertions sans avoir à relancer nos interlocuteurs, d'une façon que certains pourraient croire « naturelle ». Le travail du chercheur est alors d'expliciter ce qu'il comprend et pourquoi il le comprend, car il n'y a rien de naturel à cette compréhension. Elle résulte d'un apprentissage au contact des personnes enquêtées et dans l'interaction avec ces personnes.

Triangulation méthodologique et créativité

> C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit aussi un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude (Mucchielli & al., 1996).

La triangulation est une technique de recueil de données permettant de croiser différentes formes de recueil afin de pallier les risques d'un manque de données pertinentes, d'un cadrage trop restreint ne permettant pas la compréhension globale d'une situation. « Etant donné que le chercheur en sciences humaines et sociales étudie des phénomènes humains, dynamiques et

évolutifs, aucune technique de recueil de données ne saura seule en capturer la richesse ». La triangulation oblige le chercheur en situation à avoir une grande attitude d'ouverture et d'écoute de son terrain. Dans notre cas, les techniques classiques de recueil ont été mobilisées (comme les entretiens, les observations diverses) et nous avons développé des tests utilisateurs par ancrage phénoménologiques (Belin, 2006), qui permettent de suivre une consultation du site intranet tout en menant un entretien compréhensif. Le principe du test est de lier dans un même recueil les tests utilisateurs et un entretien compréhensif semi-directif afin de recueillir deux expériences concomitantes, celle de la consultation et celle du consultant dans son laboratoire. Les scientifiques en cours de consultation associent implicitement les éléments du site qu'ils perçoivent (ou choisissent) à leur situation générale dans le programme de recherche ou dans leur laboratoire.

La mise en place de ces tests a permis de recueillir une quantité très variée de données : d'ordre technique –qui satisfont aux exigences du laboratoire d'informatique-, mais également d'ordre organisationnel et social – qui satisfont les attentes à la fois du chercheur en sciences humaines, et du commanditaire de l'étude –. Cette triangulation méthodologique concernait donc bien la richesse des données recueillies pour pallier les biais de chacune des méthodes de recueil (observation, enquêtes, tests utilisateurs) mais également le positionnement du chercheur (pour répondre aux attentes des différents laboratoires).

Le double mouvement de distanciation

Dans le processus de recherche et après le recueil de données, le chercheur en sciences humaines doit mettre en forme les éléments qu'il a recueillis. Cette mise en forme est passée par un double mouvement de distanciation. Une première distanciation a correspondu dans notre recherche à une phase de délimitation explicite de l'objet de recherche et à la formulation définitive de la problématique de recherche. Puis nous avons explicité et mis en oeuvre les théories et méthodes qui ont permis d'analyser l'objet de recherche choisi « afin de le rendre accessible à autrui » (Mucchielli & al, 2004).

Le premier effort de distanciation par rapport à une réalité observée et partagée

La formulation de l'objet de recherche : un positionnement scientifique ?

Le laboratoire d'informatique qui commandite avec la direction du programme de recherche l'étude qualitative la formule en ces termes : il s'agit d'œuvrer pour le « lancement » d'un site intranet, lancement passant par l'amélioration des fonctionnalités présentes dans le site et la formation des utilisateurs finaux aux nouvelles fonctionnalités. Cette formulation dévoile une visée mécaniste

des usages : un site fonctionne dés lors qu'un certain nombre de pré-requis sont atteints comme le niveau de technicité, la formation des utilisateurs, etc… Un site, pour les deux commanditaires, « se lance ». Dans le « lancement », on se place du coté des développeurs ou du management et l'on évacue implicitement les problématiques des usages, c'est-à-dire celles qui prendraient en compte les utilisateurs finaux désignés, les scientifiques eux-mêmes. On peut tout à fait formuler son objet de recherche ainsi, et l'on pourra produire des analyses proches de celles qui sont parfois menées en sociologie des organisations ou en sciences de gestion, qui traitent du changement, de la résistance au changement, de la conduite de projets innovants, de l'accompagnement au changement…

Une autre voie est celle que nous offre la sociologie des techniques, avec les problématiques de l'innovation. Mais, comme le souligne Madeleine Akrich (1993), si la sociologie des techniques rend justice aux objets techniques dans leur complexité, elle évacue les acteurs et fige les objets dans des organisations sociales stables, c'est-à-dire qu'ils ne sont plus « objets dans l'action » et l'on pourrait même dire, dans l'interaction. Les objets techniques sont fondamentalement organisant du social, cadre (négocié) à l'action collective, mais pour conserver la richesse du social, nous nous sommes orientés vers la formulation d'un objet de recherche proche de la sociologie des usages.

En sociologie des usages, on accorde un sens particulier au sens donné par l'acteur à l'utilisation d'un objet technique. Cet acteur est souvent considéré individuellement, dans une action ayant un sens pour lui. Les objets techniques viennent servir en quelque sorte sa créativité. L'appropriation d'un objet technique y est comprise comme une intégration positive au monde de l'acteur, l'objet venant se placer dans ses projets, limitant et permettant à la fois l'action, et venant se placer dans ses valeurs. La sociologie des usages place l'interaction de l'utilisateur et de l'objet technique au premier plan, en posant la question du sens. Le questionnement initial porte sur l'appropriation « individuelle » mais peut être étendu à l'appropriation « collective ». Ainsi, nous avons choisi de délimiter notre objet de recherche à l'appropriation collective d'un outil de partage des connaissances, en posant la question du sens pour *des* acteurs engagés dans une action collective partagée.

La formulation de la problématique de recherche

Le moment de la formulation de la problématique a correspondu dans notre recherche à la délimitation d'un objet de recherche dans un champ disciplinaire de référence, et à la façon d'en rendre compte. La problématique est en ce sens le dévoilement du chercheur et la mise en cohérence des questions qu'il peut poser à son objet de recherche et de la façon dont il peut traiter ces questions.

Voici une série de questions que nous avons retenues pour construire notre problématique.

Comment comprendre les processus d'appropriation collective, autrement que comme un mouvement naturel d'acclimatation progressive à un outil, qui ne remettrait rien en cause, sinon des mécanismes physiques ou cognitifs. Les outils, les objets techniques, dans leur complexité, au cœur des relations au monde et des relations entre les hommes ne révèlent-ils pas autre chose ?

L'appropriation d'une technologie est souvent rapportée à l'individu et peu au collectif (c'est-à-dire que l'on s'intéresse à la capacité d'un individu à dépasser la technique pour en faire un outil au service de sa créativité), mais encore également souvent abordée dans une perspective techniciste (c'est-à-dire que l'on imagine que les actions proposées dans l'outil et le dispositif technique vont naturellement être reprises par un ensemble d'acteurs sans que cela ne modifie le système des relations entre les acteurs). Souvent, la complexité de l'objet technique et ses liens avec le social est peu pensée, c'est-à-dire en terme de contenu d'action collective et en terme de contenu de relation… On le voit comme un « tout » indécomposable, une boite noire dont on peut juste constater la présence. Comment rendre compte de ce qu'impliquent les objets techniques du point de vue du collectif ?

L'appropriation par un collectif d'un objet technique ne dépend pas d'un seul individu ou d'une somme d'individus. Comment prendre en compte la situation dans laquelle interviennent les « lancements d'intranet ». Le passage d'une technologie nouvelle dans une organisation est souvent décrit de façon non linéaire (Akrich, 1989), et selon un parcours ou une logique qu'il n'est pas toujours possible de prévoir. L'introduction d'une technologie dans une organisation est souvent liée à une vision de l'organisation elle-même, organisant le monde autour d'elle, et la façon dont elle doit fonctionner. Prétextes à de nombreux changements, les technologies de l'information et de la communication sont d'importants « révélateurs » (Mucchielli, 2001).

Quand peut-on dire qu'il y a une appropriation collective ? Comment, par exemple, arrive t-on à une forme d'acceptation collective d'un mode de fonctionnement nouveau, lorsque l'on recherche plus l'appropriation d'un état d'esprit que d'un outil ? Dans notre cas, ce n'est pas tant l'appropriation individuelle qui pose problème que l'appropriation collective, « *le CEFREN étant le centre le plus technologique de France* » (la technologie n'effraie pas les utilisateurs) et la plupart des acteurs considérés maîtrisant effectivement les technologies internet.

Que révèle l'appropriation du dispositif technique par les scientifiques dans leur situation ? Le programme Clairatome est un programme phare du CEFREN mais il n'est pas vécu de façon très positive chez les scientifiques ; il n'est pas forcément issu d'une réelle préoccupation scientifique (le secteur scientifique dont il est question dans le programme est « sinistré ») et il est destiné à argumenter les orientations futures de la structure et ses modes d'organisation. Dans un tel contexte, l'outil de partage des connaissances a-t-il une chance ? Le partage proposé sur le site est-il une réponse pertinente aux préoccupations des scientifiques qui se sentent menacés, à la fois par une société réclamant des « réponses », par un management visant des restructurations et par un thème de recherche qui dérange ? Le site soutient dans noter cas un projet de « communauté ». Que veut dire alors ce partage chez les chercheurs ? N'est-ce-pas une vision du social en marge de ce qui se fait habituellement entre les chercheurs, qui avouent « échanger » plus que partager ? Si l'on se réfère, comme Mucchielli, à la définition de la communication interne comme mode de réponse à des problématiques organisationnelles, on est confronté à la question de savoir quelle réponse le site intranet et le partage sont-ils censés apporter à l'ensemble de la communauté des chercheurs engagés dans Clairatome ? Ce site, qui fonderait une communauté, est composé d'une série d'actions objectivées dont certaines sont clairement explicitées : il s'agit de partager ses connaissances, c'est-à-dire de *mettre* sur le site des documents qui servent à la recherche propre du propriétaire de la connaissance et qui pourrait servir aussi à d'autres (ces autres sont ceux de la communauté), *remplir* sa fiche de suivi, *mettre à jour* les matrices et les bases dynamiques... Mais cette série d'actions (*mettre* des publications, *informer* sur les dernières avancées du sous projet, *informer* des nouveautés, *proposer* ses machines, *proposer* ses protocoles ou les mettre en discussion publiquement, informer sur les évènements, partager sa bibliographie) font-elles partie des situations concrètes de travail des scientifiques ?

Le site de Clairatome, dans notre cas aussi à l'évidence, est un projet social (il n'est pas seulement un projet technique). Comment recruter des acteurs pour en assurer le fonctionnement ? Qui peuvent-ils être et comment peuvent-ils travailler ? Quels seront leurs rôles ? Et qui sont ceux jouant contre le site intranet de partage ?

Pour rassembler l'ensemble de ces questions, nous avons formulé notre problématique de la façon suivante : En quoi et comment une approche communicationnelle permet-elle de comprendre et de construire l'appropriation collective d'une technologie d'intelligence collective portée par un projet social et managérial ?

Rendre compte et comprendre un processus d'appropriation collective : le deuxième mouvement de distanciation

Pour répondre à la question de l'appropriation collective d'un outil de partage des connaissances, nous avons construit et mobilisé une approche qualitative permettant de faire émerger :

- le sens d'un objet technique en situation ;
- la place et la valeur d'un objet technique pour un acteur type ;
- les formes et les projets de consultation possibles pour ce type d'acteur, correspondant à des usages spécifiques.

Le choix de la théorie semio-contextuelle intégrée

Les récents développements de la théorie sémio-contextuelle, tels qu'abordés dans « L'art d'influencer » (Mucchielli, 2000*b*)avec le concept d'objets cognitifs externes et « La nouvelle communication, épistémologie des sciences de l'information et de la communication » (Mucchielli, 2000*a*) nous ouvrent la voie pour une nouvelle compréhension du rapport construit entre un acteur, voire un ensemble d'acteurs et l'environnement physique et spatial immédiat. Ces théories mettent en avant le fait que le monde-pour-l-acteur est un monde plein de significations-pour-lui et que ces significations sont atteignables à partir des objets qui constituent son environnement. Ainsi, comme le décrivait Maurice Merleau-Ponty (1945), les communications s'inscrivent « dans un monde fait d'objets et rempli d'autres êtres humains ».

L'ouvrage « L'art d'influencer » de Mucchielli (2000*b*) tente d'intégrer les apports de la cognition distribuée à une théorie générale intégrée de la communication.

> Dans cette théorie, les conduites des acteurs sociaux sont le résultat d'une mise en relation, par eux-mêmes, des objets cognitifs qui apparaissent dans leur monde. La communication ressort ici comme un phénomène de médiation (Mucchielli, 2000*b*).

Ainsi, les objets extérieurs ne sont donc pas neutres :

> ils sont porteurs de proposition d'interaction et donc « d'affordances » (c'est-à-dire de signification). Ces propriétés (les propositions d'interactions et les affordances, reposent d'une part sur leur contenu cognitif (celui qui a été appris par acculturation) et d'autre part sur les finalités des actions-en-cours des acteurs (les acteurs étant toujours engagés dans des résolutions de problèmes)(Mucchielli, 2000*b*).

On peut proposer alors une compréhension du monde de l'acteur incluant les objets techniques. Les objets techniques sont, en premier lieu,

pertinents pour un acteur du point de vue de son projet personnel ou des projets collectifs dans lesquels il est engagé. En second lieu, les objets techniques sont interprétés par l'acteur, du point de vue des normes, des positionnements, du point de vue d'un savoir relationnel et social intériorisé, projet et monde social étant deux dimensions de sa « grille de lecture du monde », de son « système de pertinence ». La pertinence d'un objet par rapport à un projet et l'interprétation de cet objet par rapport à un vécu social, sont alors deux significations communicationnelles possibles des objets techniques, significations qui sont toujours des significations pour l'acteur. Les objets du monde (techniques, en l'occurrence, mais on pourrait s'attarder sur les objets informationnels, les objets cognitifs langagiers, …) sont à la fois des objets perçus, c'est-à-dire pertinents du point de vue d'un projet –collectif en ce qui nous concerne-, et des objets interprétés, c'est-à-dire renvoyant ou faisant appel à des normes, des valeurs partagées, des positionnements sociaux particuliers-. Ils sont « signifiants » du point de vue communicationnel et pour parler de cette signifiance, nous avons adopté le terme d'affordance, que nous définissons ci-dessous.

Les choix conceptuels : les affordances

Le concept d'affordance a été proposé pour la première fois par Gibson (1979), dans ses travaux en psychologie écologique. En anglais, « *to afford* » signifie « permettre ». L'affordance est initialement ce que l'objet permet à l'acteur de faire en situation, tel que le sujet le perçoit. A l'origine, le concept d'affordance désigne la perception par un individu d'un objet et des actions possibles que cet objet propose.

> Le concept d'affordance a été inventé par le psychologue de la perception Gibson, pour désigner les propriétés actionnables entre le monde et un individu (personne ou animal). Pour Gibson les affordances sont des relations. Elles existent naturellement et n'ont pas conséquence pas à être visibles, connues ou souhaitées (Norman, 1999).

L'avantage de ce concept est qu'il implique une considération simultanée de l'objet (technique) perçu qui contient certaines propriétés, et l'acteur percevant cet objet. L'affordance désigne donc initialement la relation entretenue par l'acteur et l'objet, relation dépendant à la fois des propriétés de l'objet et de la façon de percevoir de l'individu. Ce que signifie aussi que les affordances d'un objet ne sont pas les mêmes en fonction des acteurs. L'affordance émerge de la rencontre d'un objet technique, (contenant un projet d'action et proposant un mode de relation au monde et aux autres) et d'un acteur ayant sa propre volonté. Pour Gibson, le monde contient une quantité considérable d'affordances, dont bon nombre ne sont pas encore dévoilées.

Elles sont des propriétés de l'environnement et font appel aux compétences d'un acteur.

Repris par D. Norman, les affordances d'un objet sont, dans une acceptation plus stricte, celles données par un objet et proposant une relation *significative* à un acteur, c'est-à-dire celles qui sont en relation avec son projet et seulement celles perçues du point de vue de ce projet.

> Dans la conception de produit, on a à faire à des objets physiques et réels, il peut y avoir des affordances réelles ou perçues, les deux ne sont pas nécessairement identiques […] Ce dont le concepteur d'interface doit se soucier, c'est de savoir si l'utilisateur perçoit que le fait de cliquer sur tel objet correspond à une action significative, utile, avec un résultat attendu.

Norman met bien en évidence le fait que l'affordance émerge de la seule perception par l'acteur d'une propriété de l'objet, que cette perception soit attendue ou pas.

Pour Akrich (1993), l'avantage du concept d'affordance est de prendre en considération l'acteur (souvent oublié dans les analyses sociotechniques), et l'objet *dans l'action*. Pour Bardini (1996), la notion d'affordance « présente l'avantage d'insister sur les modalités de la présence des acteurs » dans les dispositifs sociotechniques. On ne pourrait comprendre totalement ces affordances, selon lui, qu'en accédant « au monde virtuel des acteurs » et à leurs représentations. Ce dernier, bien que ne faisant pourtant pas référence aux travaux de Berger et Luckmann (1996) et à leur notion de système de pertinence désigne la grille de lecture du monde que l'acteur mobilise en situation pour interpréter les objets qui sont à sa portée. Il précise que du point de vue méthodologique, il convient de repartir du discours des acteurs pour « saisir ce qui est de l'ordre du virtuel, (les représentations) », opération qui vise la reconstruction de l'affordance dans un rapport mieux explicité de l'acteur et de l'objet dans l'action. C'est l'idée principale que nous avons retenue : il s'agit pour nous de reconstruire les affordances-pour-les-acteurs, en fonction de leur « système de pertinence », concept que nous empruntons à la sociologie phénoménologique. C'est-à-dire que nous nous attachons essentiellement à comprendre les significations que prennent les objets techniques pour les acteurs en situation.

Le concept d'affordance et la théorie sémio-contextuelle intégrée ont permis d'élaborer une approche prenant en compte simultanément les acteurs, leurs façons d'interpréter leur situation (en fonction de leurs projets personnels et collectifs, des normes sociales, …) et les objets du monde (objet technique, artefactuel, cognitif, cognitif langagier, objet informationnel). Le travail

intellectuel et aussi « artisanal » du chercheur a consisté en une mise en relation de concepts et de méthodes permettant d'aborder en compréhension une problématique d'appropriation collective. Le chercheur réalise ainsi un deuxième mouvement de distanciation, par rapport à son objet de recherche cette fois-ci, mouvement mis en œuvre par un travail et des choix effectués sur des théories, des méthodes et des concepts. Cette dernière distanciation lui permet en outre de rendre compte de sa recherche auprès de diverses communautés professionnelles ou scientifiques.

Des allers-retours permanents et le travail d'écriture

Dans le processus de recherche, les allers et retours permanents sont fréquents, entre le terrain, les données recueillies et les différentes méthodes mobilisées. Il n'est pas rare de revenir sur une problématique, de revenir également sur des méthodes ou des théories permettant de produire des analyses. La démarche du chercheur se fait « en complexité » c'est-à-dire qu'elle se construit également dans le processus de recherche.

Le travail d'écriture permettra au chercheur qualiticien de mettre tous ces éléments à plat afin de clarifier, pour lui et pour les autres, l'ensemble des choix qu'il effectue (méthodologie de recueil, construction de l'objet de recherche et de la problématique, choix théoriques…).

Conclusion : une complexité insaisissable

Nous avons dans cet article tenté de rapporter une expérience de recherche doctorale et mis en avant les différents processus intellectuels repérés tout au long du processus de recueil mais aussi d'analyse. Immergé dans son terrain, muni d'outils méthodologiques de recueils de données, le chercheur manifeste son attention par un effort d'epoche, par un effort empathique constant, dans une interaction fréquente permettant l'émergence d'une compréhension « issue de la réalité » (Baechler, 75). Pourtant, après le voyage au cœur du terrain, son travail sera ensuite celui d'une double prise de distance, en choisissant un objet de recherche d'abord, puis en mobilisant des théories dûment construites et propres à produire des analyses ne rendant de ce fait qu'une infime part de la réalité observée. Conduire une recherche qualitative est en ce sens faire l'expérience de l'infinie complexité des réalités humaines et sociales et de la difficulté d'en rendre compte « en complexité ».

Références

Akrich, M. (1989). La construction d'un système socio-technique. Esquisse pour une anthropologie des techniques, *Anthropologie et Sociétés. 13*(2), pp. 31-54.

Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs, de la conception à l'action, in *Raisons Pratiques, numéro spécial 'Les objets dans l'action'*, p.35-57.

Baechler, J. (1975). *Les suicides*, Paris : Ed. Calmann Levy.

Bardini, T. (1996). Changement et réseaux techniques. De l'inscription aux affordances, *Revue Réseaux N°76 CNET.*

Belin O. (2006) Expérience de consultation, expérience d'organisation, les tests utilisateurs par ancrage phénoménologique, in Bouzon A., Meyer V., La communication organisationnelle en question, méthodes et méthodologies, Editions L'Harmattan, Paris, pp. 127-138

Berger, P. Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité,* Paris : Ed. Armand Colin.

Dilthey, W. (1942). *Introduction à l'étude des sciences humaines*, Paris : PUF.

Gibson, J. (1979) The Ecological Approach to Visual Perception [Approche écologique de la perception visuelle] London: *Lawrence Erlbaum Associates*.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.

Mucchielli, A. (2000*a*). *La nouvelle communication,* Paris : Ed Armand Colin.

Mucchielli, A. (2000*b*). *L'art d'influencer*, Paris : Ed. Armand Colin.

Mucchielli, A. (2001). *La communication interne, les clés d'un renouvellement*, Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. et Al. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales,* Paris : Ed. Armand Colin.

Norman A. D. (1999) Affordance, usages et conception, in *Affordances, Conventions and Design, Interactions, vol IV.3*.

Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement, éléments de communication thérapeutique*, Paris : Ed. Seuil.

Watzlawick, P. (1984). *La réalité de la réalité,* Paris : Ed. Seuil.

Watzlawick, P. (1996). *L'invention de la réalité,* Paris : Ed. Seuil.

Winkin, Y. (2000). *La nouvelle communication*, Recueil de textes, Paris : Ed. Seuil.

Olivia Belin *est ATER (attachée temporaire d'enseignement et de recherche) à l'Université Paul Valery Montpellier 3 et chercheuse au CERIC, le Centre d'Etudes et de Recherche en Information et Communication. Elle a soutenu sa thèse en juin 2006 et ses domaines de recherche sont essentiellement le développement des méthodes qualitatives (systémique ou de contextualisation, par exemple) et leur mise en œuvre pour le recueil de données et pour l'analyse,la communication organisationnelle et la recherche-action et l'intervention (qualitative) dans les organisations*