

volume 28, numéro 2

Recherches qualitatives

Approches inductives II

Sous la direction de François Guillemette

ARQ Association pour la
recherche qualitative

www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

Table des matières

Introduction

Approches inductives II

François Guillemette.....1

Articles

L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

François Guillemette, Jason Luckerhoff.....4

Observation du développement de la compétence de conduite de classe chez le futur enseignant d'école primaire à partir d'un dispositif centré sur l'analyse qualitative

Alain Colsoul.....22

L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines

Stéphanie Lavoie, François Guillemette.....47

Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne

Katia Angué.....65

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(2), 2009.

APPROCHES INDUCTIVES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2009 Association pour la recherche qualitative



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Proposition d'un modèle de recherche développement
Sylvie Harvey, Jean Loisel.....95

*Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse
des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire*
Joëlle Morrissette, Serge Desgagné.....118

Texte lauréat du prix Jean-Marie Van Der Maren 2009

*Trajectoires migratoires et stratégies identitaires d'écrivains
maghrébins immigrants au Québec : l'écriture comme espace
d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*
Lilyane Rachédi.....145

Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives

*À la rencontre de l'Autre comme formation à la recherche : récit d'un
entretien réalisé avec un traditionaliste autochtone*
Jean-François Dragon.....171

Introduction

Approches inductives II

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Dans ce numéro, on trouve la deuxième série de textes sur les approches inductives¹. Ces articles sont regroupés sous ce thème d'abord et avant tout parce que, dans tous les cas, le développement de l'interprétation est réalisé, au moins en partie, à partir des données. C'est là l'essentiel de l'induction. En effet, celle-ci est fondamentalement une ouverture à l'inédit, une attention à ce qui peut être découvert à partir du vécu. L'induction constitue une maïeutique, c'est-à-dire, pour employer un langage métaphorique, un travail qui favorise davantage une naissance qu'une construction. En amont des approches inductives, il y a ce que l'on pourrait appeler un préjugé favorable ou une considération positive *a priori* des données empiriques fournies par les acteurs sociaux qui vivent les phénomènes étudiés. Ces données empiriques sont la substance même de toute recherche scientifique; l'induction en fait le point de départ de la démarche et le critère de pertinence pour toutes les étapes et tous les aspects de la recherche. Dans un autre vocabulaire, on parlera d'une centration sur les sources et d'un développement de l'analyse qui part des sources tout en y demeurant toujours attaché.

Souvent, les approches inductives sont définies apophatiquement, c'est-à-dire dans une clarification de ce qu'elles ne sont pas. Alors, elles sont définies en opposition aux approches déductives par lesquelles on applique à des données empiriques des explications théoriques élaborées préalablement et indépendamment de la collecte des données. Les articles de ce numéro illustrent tous comment l'avancement des connaissances et l'originalité sont favorisés lorsque le chercheur cesse, au moins temporairement, de faire son analyse à partir de cadres d'interprétation pour laisser place à une concentration sur les données et sur ce qui en émerge. L'ouverture prend alors la forme d'une

suspension des référents théoriques, des connaissances et des expériences du chercheur.

Par ailleurs, on trouve dans tous les articles de ce numéro des propositions de démarches méthodologiques itératives qui se transforment au fur et à mesure de la collecte des données. Cette spécificité méthodologique est aussi généralement associée aux approches inductives parce que celles-ci exigent non seulement une grande flexibilité dans la méthodologie générale, mais aussi une adaptation des méthodes aux nécessités qui émergent du « terrain ». La meilleure illustration de cet aspect de l'induction est certainement l'échantillonnage théorique qui consiste à choisir les échantillons de situations étudiées non seulement au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, mais aussi en fonction de ce qui va effectivement permettre au chercheur de mieux comprendre ce que les données manifestent comme phénomène. L'exemple de l'échantillonnage théorique comme méthode typiquement inductive nous aide à voir que les autres aspects méthodologiques peuvent constamment être ajustés aux résultats progressifs de l'analyse des données.

Du premier au dernier article, on passe au travers d'une grande diversité d'exemples de recours à l'induction dans la méthodologie des projets de recherche. En méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)², l'induction préside en quelque sorte toutes les prises de décisions méthodologiques selon le critère de l'*emergent-fit*, c'est-à-dire de l'adéquation des instruments et des étapes de recherche à ce qui émerge progressivement des données. Il arrive aussi que l'approche inductive ait une place beaucoup moins importante dans un projet de recherche, mais elle conserve toujours sa fécondité ne serait-ce que lorsqu'elle permet de laisser émerger une ou deux catégories qui causent des surprises stimulantes pour les chercheurs.

Le premier article, qui porte sur l'induction en MTE, présente les différentes facettes de la dimension inductive de cette approche. L'article suivant, celui d'Alain Colsoul, apporte un éclairage original sur des dispositifs méthodologiques inspirés de cette même méthodologie. Il y montre notamment des liens avec d'autres approches de recherche. Stéphanie Lavoie et moi-même présentons un article qui a été rédigé à partir d'un texte lauréat d'un prix d'excellence de l'Association Canadienne pour la Formation des Enseignants (ACFE). Nous avons voulu fournir une illustration de la pertinence du choix de la MTE en rapport à la question de recherche.

Par la suite, l'article de Katia Angué présente de manière théorique les spécificités de cette approche particulière qu'est l'abduction de Pierce. On

trouve dans son texte des analyses très fines sur l'articulation de l'induction et de la déduction dans l'abduction.

Le texte de Sylvie Harvey et Jean Loisel sur la recherche développement fait suite à l'article de ces mêmes auteurs publié dans le numéro 1 du volume 27. Alors que, dans le premier article, les auteurs clarifiaient les termes et les définitions reliées à cette approche, ici ils proposent en détail une démarche méthodologique en prenant soin d'expliquer les enjeux, les phases et les procédures de celle-ci. Ces deux textes comblent assurément un vide et répondent avec pertinence aux besoins des étudiants gradués et des chercheurs qui veulent faire de la recherche appliquée dans cette voie. L'approche proposée comporte deux dimensions : d'une part, le développement et, d'autre part, la recherche sur ce développement. C'est dans la seconde dimension que l'on voit clairement le caractère inductif de l'approche, notamment parce que cette recherche est itérative et parce que l'analyse se fait progressivement au fur et à mesure de la collecte des données.

L'article de Joëlle Morissette et de Serge Desgagné propose une analyse originale de ce qui se passe dans des groupes de collaboration, notamment dans le vécu relationnel des groupes de discussion. Un texte inspirant pour les chercheurs qui ont à analyser des données issues de groupes. Dans le champ de la recherche collaborative, les auteurs proposent des voies méthodologiques en cohérence avec les fécondités de l'induction pour la coproduction de savoirs.

Par la suite, la revue présente avec fierté le texte lauréat du prix Jean-Marie Van Der Maren 2009 dont l'auteure est Lilyane Rachédi. Son texte est un résumé de sa thèse de doctorat réalisée dans le domaine de la recherche interculturelle. Enfin, Jean-François Dragon présente le récit d'une expérience de recherche très intéressante, lui aussi dans un contexte de recherche interculturelle.

Notes

¹ La première série a été publiée dans le numéro 2 du volume 26.

² Il existe plusieurs propositions de traduction de l'expression *Grounded Theory* en français. Par ailleurs, on voit de plus en plus, en anglais, l'expression *Grounded Theory Methodology*. Nous avons choisi de traduire en français par l'expression « méthodologie de la théorisation enracinée ».

François Guillemette est professeur au Département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et président de l'Association pour la Recherche Qualitative.

L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckeroff, Doctorant

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Dans cet article, sont abordés les divers aspects de l'induction tels qu'ils apparaissent dans les productions et les expériences des chercheurs, étudiants gradués ou chercheurs universitaires, qui ont recours à la MTE dans leurs projets de recherche en pays francophones de l'Europe et de l'Amérique du Nord. C'est en raison de son caractère inductif que la MTE est à la fois reconnue pour son apport original dans la communauté scientifique et contestée pour sa non-conformité aux procédures habituelles de la démarche scientifique. Les divers aspects identifiés sont : les principes de l'exploration et de l'inspection, l'application du critère de l'*emergent-fit*, l'échantillonnage théorique, la manière particulière d'avoir recours aux écrits scientifiques, la sensibilité théorique et la circularité de la démarche.

Mots clés

APPROCHE INDUCTIVE, MÉTHODOLOGIE DE LA THÉORISATION ENRACINÉE, *GROUNDED THEORY*, ÉPISTÉMOLOGIE DE LA SCIENCE, MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE

Introduction

Cet article présente une partie des résultats d'une étude plus large sur l'utilisation de la MTE par des chercheurs francophones. L'objectif spécifique pour cette partie était d'identifier les divers aspects de l'induction tels qu'ils apparaissent dans les productions et les expériences des chercheurs, étudiants gradués ou chercheurs universitaires, qui ont recours à la MTE dans leurs

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(2), 2009, pp. 4-21.

APPROCHES INDUCTIVES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2009 Association pour la recherche qualitative

projets de recherche. Nous avons réalisé notre étude dans cette perspective parce que c'est en raison de son caractère inductif que la MTE est à la fois reconnue pour son apport original dans la communauté scientifique et contestée pour sa non-conformité aux procédures habituelles de la démarche scientifique. Au terme de l'analyse des données, nous en sommes arrivés à identifier les aspects suivants : les principes de l'exploration et de l'inspection, l'application du critère de l'*emergent-fit*, l'échantillonnage théorique, la manière particulière d'avoir recours aux écrits scientifiques, la sensibilité théorique et la circularité de la démarche.

Méthode

L'approche méthodologique adoptée pour notre étude a été la MTE. Notamment, nous avons choisi les instruments de collecte de données en fonction de leur pertinence au regard de l'avancement dans la compréhension de l'objet d'étude et notre démarche d'analyse a été celle proposée par Glaser et Strauss.

Toujours en ce qui a trait à la collecte des données, nous avons d'abord réalisé des entrevues informelles et des entrevues semi-structurées avec des chercheurs canadiens. Par la suite, nous avons animé deux groupes de discussion avec des chercheurs canadiens et européens. Nous avons aussi étudié dix-huit textes scientifiques européens et soixante-six thèses canadiennes. De plus, nous avons réalisé une douzaine d'entrevues par courriel avec des chercheurs canadiens et européens.

En ce qui concerne le développement de l'analyse, nous avons commencé avec des entrevues auprès de cinq chercheurs pour recueillir leur expérience d'utilisation de la MTE. Ensuite, nous avons analysé les textes scientifiques qui ont été choisis dans une perspective d'exhaustivité. L'échantillonnage théorique nous a conduits vers les groupes de discussion et les entrevues par courriel.

En cours d'analyse, nous sommes entrés en dialogue avec les publications sur la MTE pour tenter de mieux comprendre les nuances et les enjeux présents dans l'expérience de l'utilisation de cette approche méthodologique par les chercheurs francophones.

La démarche d'analyse ayant été inscrite dans un processus de théorisation, nous proposons ici l'aboutissement de ce processus, c'est-à-dire un ensemble de propositions théoriques sur l'objet d'étude.

Résultats de la théorisation

L'approche générale inductive

Les chercheurs qui utilisent la MTE la présentent et la définissent surtout dans sa différence par rapport aux approches scientifiques classiques ou traditionnelles. Selon eux, cette approche inductive de la MTE s'oppose d'une certaine façon à l'approche hypothético-déductive, qui privilégie l'élaboration et la vérification ou la corroboration d'hypothèses. Ainsi, ces chercheurs inscrivent leur approche méthodologique davantage dans un paradigme d'exploration visant le développement de théories pertinentes pour l'avancement des connaissances sur des phénomènes sociaux à l'étude.

C'est ainsi que Glaser et Strauss présentent la finalité de leur approche (Glaser & Strauss, 1965). Déjà dans leur livre fondateur (1967), ils expliquent que la *Grounded Theory* est une « nouvelle » façon de faire de la recherche en sciences humaines et sociales. Cette nouveauté est située par rapport aux approches qui prédominaient dans le monde occidental : les approches spéculatives et hypothético-déductives. Dans ce dernier type d'approches, on construit spéculativement un cadre théorique à partir de théories existantes et on procède déductivement pour appliquer la théorie sur les données empiriques et ainsi expliquer les phénomènes observés.

Glaser et Strauss proposent d'inverser la logique hypothético-déductive et, au lieu de « forcer » les données pour qu'elles entrent dans le cadre théorique, ils proposent de construire un cadre théorique à partir des données. Ainsi, leur perspective est essentiellement inductive; leur approche est essentiellement dans une orientation d'émergence, c'est-à-dire que l'aboutissement du processus de recherche est une théorie qui émerge des données.

Il nous faut avoir ici la prudence de signaler qu'il existe une distinction importante entre, d'une part, cette orientation inductive de la MTE et, d'autre part, les méthodes spécifiques d'induction analytique telles qu'on peut les trouver dans certaines approches d'analyse qualitative (Blais & Martineau, 2006; Deslauriers, 1997; Reichertz, 2004; 2007; Thomas, 2006). Les limites de cet article ne nous permettent pas d'expliquer cette distinction, mais nous voulions tout de même avertir les lecteurs (surtout ceux qui ont une connaissance des autres méthodes d'induction analytique) du danger de malentendu. Notre effort pour prévenir ce danger consiste à expliquer le plus clairement possible les différents aspects de l'induction pour les chercheurs en MTE.

Les chercheurs en MTE veulent développer des théories fondées empiriquement et veulent donc laisser une chance à « l'émergence » pour que

ces théories proviennent des données empiriques. Sur ce point particulier, et de façon souvent ouverte, les textes consultés s'inscrivent dans la perspective de l'interactionnisme symbolique telle qu'on peut la retrouver, notamment, chez Blumer (1969) dans son ouvrage *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*. Selon ce dernier, la recherche scientifique doit être empirique, car son but est de faire face et de s'ajuster progressivement à la résistance de la réalité. L'auteur note qu'aucune découverte ou théorie scientifique n'est arrivée à fixer définitivement les connaissances que les humains ont du monde empirique, ne serait-ce que pour une infime partie de ce monde. Dans la même perspective, Strauss (1992, 1993) affirme, d'une part, que la réalité ne peut pas être purement et simplement découverte telle qu'elle est, sans le filtre de l'interprétation, mais, d'autre part, que la science ne doit pas se limiter à l'étude de ce filtre ou à l'étude de ce qui est construit par l'esprit humain. Les deux auteurs plaident pour une validation de l'interprétation par la confrontation avec la concrétude du monde empirique, cette validation n'annulant en rien le caractère construit de l'interprétation. Afin d'« enraciner » la recherche dans le monde empirique, la démarche générale proposée prend alors la forme d'une exploration, d'un examen minutieux et d'un retour constant à la concrétude des phénomènes tels qu'ils sont vécus par les humains. Ainsi, cette démarche générale répond aux exigences de la science empirique, c'est-à-dire, premièrement, l'exigence de fonder ses résultats de recherche sur de l'observation systématique et, deuxièmement, l'exigence de vérifier l'adéquation des analyses avec les observations.

Toujours dans la perspective de fonder empiriquement les résultats de la recherche, Blumer (1969) propose de faire suivre l'opération d'exploration par une opération d'inspection. L'inspection consiste à « tester » les analyses provenant de l'exploration pour confirmer ou infirmer leur cohérence avec les faits.

Toutefois, les chercheurs en MTE soulignent que les théories ne se « donnent » pas à eux; ils ne les trouvent pas toutes faites dans les données. Pour clarifier cet aspect, ils emploient l'expression *emergent-fit* et désignent ainsi une caractéristique essentielle de l'orientation générale de l'analyse. Par un travail avec les mots ou les concepts qui proviennent des acteurs et qui appartiennent à une certaine perspective théorique, les chercheurs analysent, de façon continue, les données empiriques en les liant à des codes (qui peuvent être *in vivo*) ou des catégories. En même temps, ils produisent des énoncés théoriques. C'est alors qu'intervient l'*emergent-fit*. En effet, les chercheurs confrontent constamment les concepts et les énoncés avec les données empiriques; ceci leur permet de juger de l'adéquation entre leurs ébauches théoriques et les données empiriques (Glaser, 2001; Laperrière, 1997). Si ces

ébauches théoriques ne sont pas adéquates, ils les modifient ou les remplacent par d'autres (Strauss, 1987).

L'application de ce critère de l'*emergent-fit* permet aux chercheurs d'opérationnaliser l'orientation inductive de toute leur démarche. Toutes leurs décisions concernant le choix des instruments de collecte de données, des procédures d'analyse, des épisodes d'échantillonnage théorique, des manières de présenter les résultats, etc., sont prises en fonction de favoriser l'adéquation de leurs analyses à ce qui émerge des données. Ainsi, les chercheurs qui utilisent la MTE affirment qu'ils ne peuvent pas justifier leurs choix méthodologiques avant d'avoir réalisé leurs recherches, du moins une partie de celles-ci. Ils ne peuvent pas faire ces choix au début de la démarche; ils les font au fur et à mesure, en tenant compte des voies ouvertes et des directions « induites » par ce qui émerge des données. Ceci est particulièrement le cas en ce qui concerne le processus d'échantillonnage, comme nous le verrons dans le prochain développement.

L'échantillonnage théorique

Concrètement, pour les chercheurs consultés, l'échantillonnage théorique signifie que les personnes, les lieux et les situations où ils vont collecter des données empiriques sont choisis en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et la construction de la théorie. Ceci correspond à la définition de l'échantillonnage théorique par les méthodologues de la MTE (Charmaz, 1983; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967). Dans un souci de clarté, les chercheurs distinguent l'échantillonnage théorique de l'échantillonnage statistique dans lequel les sujets sont choisis d'après le critère de la représentativité et de la saturation statistique qui est une saturation de la variation statistique (variation à l'intérieur des paramètres démographiques de la population-cible). Le but de l'échantillonnage statistique est la généralisation des résultats alors que le but de l'échantillonnage théorique est la théorisation. Cette différence implique que les échantillons, dans les recherches en MTE, ne sont pas des échantillons de population ou de sujets, mais plutôt de situations dans lesquelles les chercheurs peuvent collecter des données « théorisables », c'est-à-dire des données qui permettent de toujours mieux comprendre le phénomène plutôt que de simplement le documenter.

Les chercheurs en MTE signalent une autre différence importante entre l'échantillonnage statistique et l'échantillonnage théorique. Dans le cas de l'échantillonnage statistique, toute l'opération de précision des échantillons doit être faite avant le début de la recherche comme telle. Par contre, dans le cas de l'échantillonnage théorique, le chercheur ignore à l'avance les échantillons dont il aura besoin tout au long de sa recherche; il ignore aussi le

nombre de ces échantillons, de même que le moment, dans sa recherche, où il aura terminé d'échantillonner (Glaser & Strauss, 1967; Schreiber, 2001). Comme pour plusieurs autres aspects des recherches en MTE, l'échantillonnage théorique se réalise dans un ajustement constant avec ce qui émerge tout au long du projet de recherche.

Concrètement, par exemple pour les premiers épisodes de collecte de données, les chercheurs font de l'échantillonnage théorique en choisissant un « terrain » en fonction des éléments théoriques qui sont présents dans les paramètres de leur objet de recherche, comme le conseillent Glaser et Strauss (1967). À titre d'illustration, donnons l'exemple d'un des chercheurs consultés. Il voulait étudier un phénomène pédagogique vécu dans l'exercice concret de la profession enseignante en classe. Il a commencé par aller faire de l'observation en classe et a fait des entrevues informelles avec deux ou trois enseignants, et ce, chronologiquement, aux tous débuts de sa démarche.

Toujours dans la logique de l'échantillonnage théorique, les paramètres de l'objet d'étude sont délimités selon une perspective qui fait appel à des concepts – encore très provisoires – pouvant guider les premiers moments d'échantillonnage (Glaser, 1978; Starrin, Dahlgren, Larsson & Styrborn, 1997), quitte à ce qu'ils soient remplacés par des concepts émergents (Strauss & Corbin, 1998). Par la suite, ce sont toujours les résultats de l'analyse progressive qui déterminent la sélection des prochains échantillons théoriques.

Selon le même principe de l'échantillonnage théorique – qui est au service de l'approche par émergence – les chercheurs adoptent une posture d'ouverture maximale dans l'utilisation des instruments de collecte, notamment dans la façon de conduire les entrevues. Par exemple, un chercheur choisit de réaliser, avec une personne donnée, un entretien d'explicitation après avoir procédé à une entrevue non-structurée.

De plus, pour donner un autre exemple, toujours en lien avec le principe de l'échantillonnage théorique, les mêmes situations sont observées plusieurs fois sous des angles différents, et la même personne est interviewée plusieurs fois avec des questions différentes, ces questions étant déterminées par le développement de l'analyse (Charmaz, 2002). Comme le dit si bien Paillé, dans cette perspective d'échantillonnage théorique, lorsque le chercheur utilise l'instrument de l'entrevue, « le canevas d'entretien n'est plus souhaité constant mais, au contraire, témoigne d'autant mieux de la progression de l'analyse qu'il s'est modifié en cours de recherche (en analyse qualitative de théorisation, un canevas d'entretien qui ne bouge pas signifie un chercheur qui n'apprend rien). » (Paillé, 1996, p. 185). Aussi, nous avons pu constater que, dans les recherches en MTE, les épisodes d'entrevues sont de différentes longueurs et

prennent différentes formes, par exemple celle de la correspondance par courriel, l'objectif étant toujours d'ajuster les questions et les instruments de collecte au contexte particulier du projet de recherche afin que ces questions et instruments favorisent l'émergence et le développement de la théorie (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967).

Dans les recherches consultées, la logique de l'échantillonnage théorique se retrouve aussi dans le recours aux écrits scientifiques qui est, lui aussi, réalisé en fonction de l'adéquation à ce qui a émergé, même s'il en permet la critique. C'est ce que nous verrons dans le prochain développement.

Le recours aux écrits scientifiques

Les chercheurs qui adoptent l'approche de la MTE font référence d'une manière particulière aux écrits scientifiques qui fournissent des théories sur les phénomènes sociaux. Plus spécifiquement, ils ont recours aux théories existantes et utilisent la recension des écrits, mais uniquement après avoir collecté et analysé des données. Ils parlent alors d'une « suspension » de cette référence, et d'une suspension « temporaire ».

Concrètement, ces chercheurs collectent et analysent des données tout en développant une compréhension théorique du phénomène à l'étude. Par la suite, et seulement par la suite, ils ont recours aux écrits scientifiques pour enrichir la théorie développée et pour faire entrer en dialogue leurs résultats avec ceux des autres chercheurs (Glaser, 1992). Ainsi, dans un contexte d'utilisation de la MTE, la question n'est pas tant de savoir si l'on va ou non avoir recours aux écrits scientifiques, mais plutôt de savoir « quand? », « comment? » et « dans quel but? » (Chenitz, 1986, p. 44; May, 1986, p. 152). Parmi ces trois questions, la troisième est fondamentale, en ce sens que les deux autres lui sont subordonnées.

Pour les auteurs consultés, suspendre la référence à des cadres théoriques constitue un refus d'appliquer *a priori* des cadres théoriques explicatifs aux données qu'ils ont récoltées. En d'autres mots, pour eux, il s'agit de ne pas imposer aux données empiriques un cadre d'explication qui serait non construit à partir de ces données et qui viendrait dicter la pertinence de certains concepts et de certaines hypothèses (Glaser & Strauss, 1967). On retrouve particulièrement, ici, la logique de l'induction. Ainsi, les chercheurs en MTE veulent s'assurer que leurs résultats d'analyse proviennent des données et non de leurs préconceptions théoriques. Leur intention n'est pas de disqualifier, d'ignorer ou d'omettre le recours aux théories existantes, mais ils y ont recours plutôt vers la fin de leur démarche de théorisation (Gibbs, 2002; Glaser, 2001). La stratégie de la suspension temporaire du recours à des influences théoriques leur permet d'éviter la contamination du processus par des théories pré-établies

qui n'ont pas encore été passées au crible de la pertinence par rapport aux données empiriques (Beck, 1999).

Précisons que les chercheurs en MTE ne prétendent pas faire de la recherche « a-théorique ». Même si la suspension dont ils parlent constitue pour eux un refus d'appliquer des cadres théoriques explicatifs aux données, ceci ne signifie pas qu'ils puissent appréhender les phénomènes en mettant de côté complètement toute référence à des théories. Ils expliquent qu'il s'agit plutôt de faire l'effort de mettre entre parenthèses leurs connaissances antérieures; de s'abstenir d'analyser les données à partir des théories explicatives pour ne pas « forcer » les données à « entrer » dans ces théories. Glaser dit qu'apprendre à faire de la MTE, c'est « apprendre à ne pas savoir » et à réduire au minimum le *forcing* (1998 p. 92), c'est-à-dire éviter le plus possible de faire en sorte que les données ne servent qu'à mieux illustrer des explications préconçues. La nuance est importante; il s'agit de suspendre « le plus possible ». Les chercheurs en MTE reconnaissent que toute analyse implique le recours à des théories, mais la consigne qu'ils suivent consiste à faire abstraction « le plus possible » des pré-jugements, des pré-compréhensions, des connaissances antérieures pour, encore une fois, s'ouvrir à ce qui peut émerger des données et construire une interprétation fondée dans les données. Ceci étant dit, ces chercheurs admettent volontiers qu'ils ne peuvent pas se séparer de ce qu'ils savent ni des univers théoriques qui sont dans leurs têtes et qu'ils ne peuvent pas faire en sorte que ces connaissances n'aient aucune influence sur leurs recherches (Strauss & Corbin, 1998).

On peut comparer l'effort intellectuel dont il est question ici à celui qui est demandé aux membres d'un jury lorsqu'un juge exige d'eux qu'ils ne tiennent pas compte de telle donnée (parole ou événement) dans l'établissement de leur verdict (Glaser, 1998). On ne demande pas d'oublier ou d'effacer; on demande de ne pas en tenir compte. Cet effort doit être fait par le chercheur du mieux qu'il le peut (« *as best he can* ») (p. 123), mais dans un but d'ouverture optimale à ce qui peut émerger des données.

Concrètement, les chercheurs en MTE tentent de favoriser cette suspension en prenant conscience, notamment par le moyen d'un journal de chercheur, des « théories » qu'ils portent en rapport avec leurs objets d'étude (Strauss & Corbin, 1998, p. 99). Il s'agit alors, pour ces chercheurs, de reconnaître leurs propres préconceptions et croyances, de les rendre explicites et d'analyser les données empiriques en les mettant de côté, quitte à y revenir dans une phase ultérieure de la recherche (Ibid., p. 61; Glaser, 1998; Schreiber, 2001).

On retrouve une préoccupation semblable dans l'approche phénoménologique où le chercheur se situe dans l'*epochè*, c'est-à-dire dans ce que les phénoménologues appellent une « mise entre parenthèses » du jugement ou de la vision du monde qui préside habituellement à l'appréhension des phénomènes. En MTE, les chercheurs parlent aussi de *bracketing* (mise entre parenthèses), une expression qui désigne à la fois une prise de conscience et une mise de côté de leurs propres préconceptions (Hutchinson, 1988).

Les ethnométhodologues, comme Garfinkel, parlent plutôt de « posture d'indifférence » (Coulon, 1987). Strauss parle d'une approche sans préférence *a priori* pour tel type de résultats ou pour une avenue théorique particulière (Strauss, 1987). En d'autres mots, les chercheurs en MTE ne supposent l'existence d'aucune interprétation qui s'imposerait de soi à la réalité; ils s'ouvrent à l'expérience que vivent les acteurs et à la conscience qu'ils en ont.

En phénoménologie, les méthodologues conseillent au chercheur de mettre au clair ou de rendre explicites (en les mettant par écrit dans un journal ou dans des mémos) toutes les préconceptions, les connaissances, les appréhensions qu'il peut avoir par rapport au phénomène à l'étude afin de faciliter l'effort mental qui consiste à suspendre son jugement lorsqu'il recueille, chez les acteurs sociaux, les données de sa recherche (Giorgi, 1997; Moustakas, 1994; Ray, 1994).

On le voit, en MTE, l'analyse théorisante par émergence implique une grande ouverture. Dans les manières classiques de faire la recherche scientifique, on exige de faire une recension des écrits avant de commencer la recherche comme telle. Cette recension des écrits permet de préciser la problématique, les hypothèses éventuelles et le cadre d'analyse. Les chercheurs en MTE refusent systématiquement de faire ce genre de recension des écrits avant de commencer leurs recherches sur le terrain parce qu'ils veulent résister à la tentation de se servir des concepts *a priori* pour analyser les données (Strauss, 1987). Pour eux, la meilleure façon de résister à cette tentation est de ne pas lire ces théories avant d'avoir commencé l'analyse. Si cela n'est pas possible – comme c'est souvent le cas – ils suspendent leur jugement « le plus possible ».

Par ailleurs, les chercheurs en MTE ne prétendent pas qu'il existe des données qui ne soient pas déjà « théorisées » ou des données « a-théoriques ». Pour eux, aucune donnée ne peut être recueillie séparément de la signification que lui accordent les acteurs sociaux. Sur ce point particulier, Glaser et Strauss affirment que les données empiriques sont toujours déjà interprétées et qu'elles sont donc porteuses d'éléments théoriques. Les chercheurs en MTE, dans une attitude d'ouverture, essaie d'être sensible à ces éléments théoriques qui

émergent des données. Cet aspect de la « sensibilité théorique » appelle la suspension dont on parle ici, de même qu'une ouverture à la théorisation qui émerge des données proprement dites, ou du contenu théorique présent dans ces données.

La sensibilité théorique

Les résultats sur le recours aux écrits scientifiques nous invitent à préciser ce que les chercheurs en MTE expérimentent et qu'ils appellent la sensibilité théorique. En examinant les fondements épistémologiques tels qu'ils apparaissent dans les articles ou les thèses ou les discours des chercheurs en MTE, nous avons constaté que, pour eux, cette approche exige un enracinement dans les données empiriques et, en même temps, une certaine distanciation théorisante. Pour expliquer cette double exigence, Glaser et Strauss ont utilisé l'expression « sensibilité théorique ». Dans cette expression, le mot sensibilité est employé dans deux sens quelque peu différents, bien que complémentaires : sensibilité dans le sens d'une « attention » aux données empiriques et sensibilité dans le sens d'une « perspective théorique » avec laquelle les données sont perçues et interprétées.

Pour les chercheurs en MTE, la sensibilité théorique est d'abord l'ouverture à ce que les données « disent ». À ce propos, Strauss et Corbin (1998) parlent en termes d'« écoute » des données. Cette ouverture implique ce que Descartes appelle le doute méthodique, c'est-à-dire une remise en question des savoirs et des théories existantes ou un certain scepticisme stratégique par rapport au connu (Strauss & Corbin, 1998). Comme nous l'avons vu, pour les chercheurs consultés, cette attitude d'ouverture s'actualise par la suspension provisoire de la référence à des théories existantes. C'est la manière avec laquelle, en MTE, les chercheurs essaient d'éviter, dans la mesure du possible, de faire passer les données empiriques par le filtre d'idées préconçues (Glaser, 1978; Starrin et al., 1997). Évidemment, les chercheurs ne sont pas naïfs au point de prétendre à la possibilité d'une suspension absolue et complète. Ils décrivent plutôt cette opération comme un effort intellectuel de réserve par rapport au connu et d'ouverture par rapport à l'inédit.

Le second sens de l'expression « sensibilité théorique », pour les chercheurs en MTE, renvoie à l'idée d'instrument de lecture avec lequel ils s'immergent dans les données empiriques pour en laisser émerger une analyse. Pour Strauss et Corbin (1998), avoir une sensibilité théorique signifie être capable de donner du sens aux données empiriques et être capable de dépasser l'évidence de premier niveau pour découvrir ce qui semble caché au sens commun. Pour ce faire, les chercheurs en MTE se préoccupent d'utiliser des concepts riches et nombreux, ce qu'on appelle en anglais les *sensitizing*

concepts (Blumer, 1969; Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; 2005, Strauss, 1987; Van den Hoonaard, 1997) que l'on peut traduire par « concepts sensibilisateurs ». Comme le rappelle Charmaz (2004), ces concepts sensibilisateurs favorisent une plus grande acuité afin que le chercheur reconnaisse ce qui émerge des données. Ainsi, à mesure que les chercheurs en MTE avancent dans leurs analyses des données empiriques, ce sont leurs savoirs expérientiels, théoriques et culturels qui leur permettent de reconnaître les similitudes et les différences entre les observations qu'ils font sur leurs données.

Afin de bien distinguer cette approche de l'approche hypothético-déductive qui consiste à appliquer des théories aux données empiriques, Glaser et Strauss (1967) utilisent le concept de « perspective » plutôt que celui de théorie. Strauss (1993) précise que, pour lui, la sensibilité théorique du chercheur est la perspective avec laquelle celui-ci perçoit les données empiriques. Les deux auteurs proposent différentes perspectives théoriques avec lesquelles les phénomènes peuvent être examinés et analysés; ils signalent même leurs préférences avec transparence. Par contre, ils font leurs propositions en rappelant qu'elles doivent être utilisées avec beaucoup de flexibilité et qu'elles ne doivent surtout pas bloquer l'émergence de perspectives nouvelles. De plus, ils rappellent que le processus d'analyse lui-même, parce qu'il favorise l'émergence, fait surgir de nouveaux concepts qui deviennent à leur tour des concepts sensibilisateurs. Plus l'analyse avance, plus le chercheur enrichit sa sensibilité théorique en y intégrant de nouveaux outils et en adaptant ceux qu'il utilise déjà.

La circularité de la démarche de recherche

Tout au long de leurs démarches de recherche, à cause de l'orientation inductive et du critère de l'*emergent-fit*, les chercheurs en MTE alternent entre les épisodes de collecte de données et les épisodes d'analyse des données. Glaser et Strauss affirment que ces deux séries d'opérations (collecte et analyse) doivent être réalisées « ensemble », dans une interaction réciproque, de telle sorte que les frontières entre les deux deviennent plutôt floues, et ce, du début à la fin de la démarche de recherche (1967, p. 43). Dans un ouvrage plus récent, Glaser parle d'une « *circling spiral* » dans laquelle se trouvent les opérations de collecte et d'analyse des données (2001, p. 117). Cette approche circulaire se distingue de l'approche séquentielle que l'on retrouve habituellement dans les processus de recherche. Pour les chercheurs en MTE, la collecte et l'analyse des données sont tellement liées qu'ils ne peuvent pas les séparer dans une séquence où l'une vient avant l'autre. Au contraire, elles sont réalisées en même temps, ou dans un même mouvement, et elles

interagissent constamment (Holloway & Wheeler, 2002; Hutchinson & Wilson, 2001), les données dirigeant l'analyse et vice versa (Morse & Richards, 2002). Concrètement, les chercheurs en MTE débutent leurs analyses dès qu'ils ont recueilli des données. Chaque nouvel épisode de collecte de données est orienté par les résultats provisoires des analyses précédentes. Et ainsi de suite dans un mouvement circulaire où l'analyse émerge des données et où les données sont échantillonnées selon les résultats de l'analyse (Corbin & Strauss, 1990; 2008).

De l'avis même des chercheurs consultés, cette façon de faire contraste avec la manière habituelle, même en recherche qualitative, qui consiste à collecter toutes les données avant de commencer l'analyse. Pour Corbin et Strauss, l'approche séquentielle est incompatible avec la MTE parce qu'elle ne respecte pas un de ses aspects fondamentaux (au sens de fondation ou de base sur laquelle repose toute la méthodologie) et spécifiques qui est le suivant : toute la démarche, du début à la fin, est enracinée et guidée par ce qui émerge des données empiriques. Ainsi, c'est toute la séquence habituelle (établissement de la problématique, construction du devis méthodologique, élaboration d'un cadre théorique, collecte des données, codage, catégorisation, rédaction de mémos, rédaction d'énoncés, rédaction des premières versions du rapport, etc.), qui est remplacée par une approche circulaire dans laquelle les chercheurs en MTE font de fréquents retours à des étapes qui sont habituellement au début de la démarche.

Glaser distingue l'approche de la *Grounded Theory* en la présentant comme un processus de va-et-vient (« *back-and-forth* ») (1978, p. 16). Strauss parle aussi d'un « *double back-and-forth* », une expression presque impossible à traduire (1987, p. 19). Il précise que les « retours » ont une dimension « temporelle » (c'est-à-dire qu'ils constituent des retours sur des données déjà collectées – « *old data* »), mais il précise qu'ils ont d'abord et avant tout une dimension « relationnelle », c'est-à-dire une mise en relation constante entre l'analyse et les données. Dans l'expérience des chercheurs consultés, cette « relation » est faite avec des données « fraîches », c'est-à-dire des données recueillies lors de nouveaux épisodes de collecte, mais elle peut aussi être réalisée avec des données qui ont déjà fait l'objet d'une analyse.

Les chercheurs en MTE insistent sur un des postulats fondamentaux qui consiste à faire confiance à ce qui émerge des données, notamment les précisions sur la problématique ou sur les enjeux présents dans le phénomène à l'étude. Comme le souligne Charmaz (1995), en MTE, il faut respecter ce qui émerge en cours de recherche au lieu d'imposer des cadres et des structures pré-établis. Ainsi, alors que les devis traditionnels de recherche exigent du chercheur qu'il planifie chaque étape de sa démarche avant de commencer la

collecte des données, en MTE, les chercheurs construisent leurs démarches au fur et à mesure. Ainsi, pour ces chercheurs, la pertinence de telle ou telle décision émerge du processus lui-même et elle doit toujours être évaluée à l'aune du potentiel de découverte et d'approfondissement.

Les chercheurs en MTE n'apprennent qu'au fur et à mesure ce dont ils auront besoin comme données pour faire avancer dans recherches. Ils ne peuvent planifier qu'à court terme et non à long terme. De même, ils ignorent les instruments de collecte et d'analyse qui seront les plus pertinents au fur et à mesure de l'avancement de la compréhension du phénomène à l'étude.

Comme le souligne Gilgun (2001), cet aspect de la MTE est sûrement ce qui contraste le plus avec les approches traditionnelles dans lesquelles on s'en tient aux planifications séquentielles habituelles : questions et objectifs de recherche, instruments de collecte de données, échantillon, cadre et procédures d'analyse, etc. Pour les chercheurs en MTE, l'exigence de l'émergence appelle des planifications de recherche embryonnaires. Au début de leurs recherches, ces chercheurs ne peuvent anticiper ou prévoir les détails du déroulement de leurs recherches. En d'autres mots, comme le souligne Baszanger (1992, p. 55) : « partir des faits et non de la théorie rend impossible l'application d'un protocole de recherche au sens où l'on aurait prévu et codifié toutes les opérations à effectuer ainsi que leur déroulement temporel. À cela vient s'opposer une stratégie de recherche dont la caractéristique fondamentale sera l'adaptabilité aux contingences du terrain, de méthodes par ailleurs rigoureuses (c'est-à-dire qu'adaptabilité n'est pas synonyme de laisser-faire), et dont l'objectif est de générer des théories fondées. »

Conclusion

Le défi, pour les chercheurs en MTE qui veulent argumenter sur la pertinence de leur approche, consiste à montrer qu'ils peuvent être préparés sans avoir nécessairement de planification séquentielle détaillée. L'ouverture aux ajustements et aux adaptations continues ne signifie pas absence de rigueur dans le traitement de ce qui émerge, ni dans l'analyse au fur et à mesure de la collecte des données.

Dans la phase de l'élaboration du projet de recherche, les chercheurs en MTE annoncent les procédures méthodologiques qu'ils vont utiliser, mais non dans les termes habituels des devis de recherche. La MTE leur fournit effectivement des principes d'action, des principes qui sont opérationnalisés concrètement et rigoureusement durant la démarche de recherche.

Nous pouvons conclure en disant que l'apport principal de la MTE dans le paysage de la recherche scientifique est son opérationnalisation méthodique de l'induction. Cette opérationnalisation se déploie dans différents aspects que

nous avons tenté de faire ressortir : les principes de l'exploration et de l'inspection, l'application du critère de l'*emergent-fit*, l'échantillonnage théorique, la manière particulière d'avoir recours aux écrits scientifiques, la sensibilité théorique et la circularité de la démarche. Bien que l'induction ne soit pas radicalisée comme dans certaines approches de l'induction analytique, il n'en reste pas moins qu'elle demeure au cœur de la spécificité de la MTE.

On aura compris que l'orientation inductive de la MTE implique une grande flexibilité méthodologique dans la démarche concrète. Même si la MTE fournit un ensemble de stratégies de recherche dont les procédures sont les plus documentées parmi les méthodologies qualitatives, surtout en ce qui concerne les procédures d'analyse (Morse, 2001), les méthodologues experts en MTE ne proposent jamais une utilisation rigide de ces procédures, car l'important est le respect des principes de base que sont l'attention à l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes et la simultanéité des différentes démarches (collecte des données, codage, rédaction de mémos, etc.). Il s'agit en effet d'une grande flexibilité procédurale (Strauss & Corbin, 1998).

Dans cette perspective de flexibilité, en MTE, toutes les sortes de données sont considérées comme potentiellement pertinentes. Glaser répète souvent dans ses ouvrages : « *all is data* ». Le corpus de données peut être constitué à partir des notes prises après une conversation informelle, des données d'archives, de l'information provenant de différentes sortes d'entrevues individuelles ou de groupes, des données tirées de documents audio-visuels, des notes d'observation, des résultats d'autres recherches (même des données quantitatives), des analyses d'artefacts, des données provenant de journaux ou de correspondances épistolaires, etc., le chercheur étant constamment à la recherche d'une compréhension qui soit la plus fidèle possible aux données empiriques et à ce qui en émerge.

Références

- Baszanger, I. (1992). Introduction : Les chantiers d'un interactionniste américain. Dans I. Baszanger (Éd.), *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 11-63). Paris : L'Harmattan.
- Beck, C.T. (1999). Grounded theory research. Dans J.A. Fain (Éd.), *Reading, understanding and applying nursing research* (pp. 205-225). Philadelphia, PA : F.A.Davis.

- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Charmaz, K. (1983). The grounded theory method : An explication and interpretation. Dans R.M. Emerson (Éd.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Boston : Little-Brown.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. Dans J.A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Éds), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). London, UK : Sage.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. Dans J.F. Gubrium, & J.A. Holstein (Éds), *Handbook of interview research. Context & method*. (pp. 675-694). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory. Dans S.N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Éds), *Approaches to qualitative research* (pp. 496-521). New York : Oxford University Press.
- Chenitz, W. C. (1986). Getting started : The research proposal for a grounded theory study. Dans W.C. Chenitz, & J.M. Swanson (Éds), *From practice to grounded theory : Qualitative research in nursing* (pp. 39-47). Menlo Park, CA : Addison-Wesley.
- Corbin, J., & Strauss, A.L. (1990). Grounded theory research : Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin, J., & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Boucherville : G. Morin.
- Gibbs, G.R. (2002). *Qualitative data analysis : Explorations with NVivo*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Gilgun, J.F. (2001). Grounded theory and other inductive research methods. Dans B.A. Thyer (Éd.), *The handbook of social work research methods* (pp. 345-364). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Boucherville : G. Morin.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1998). *Doing grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective : Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (2005). *The grounded theory perspective III : Theoretical coding*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1965). Discovery of substantive theory : A basic strategy underlying qualitative research. *American Behavioral Scientist*, 8, 5-12.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (2002). *Qualitative research in nursing* (2nd ed.). Oxford, UK : Blackwell.
- Hutchinson, S.A. (1988). Education and grounded theory. Dans R.R. Sherman, & R. Webb (Éds), *Qualitative research in education : Focus and methods* (pp. 123-140). Philadelphia, PA : Falmer.
- Hutchinson, S.A., & Wilson, H.S. (2001). Grounded theory : The method. Dans P.L. Munhall (Éd.), *Nursing research : A qualitative perspective* (3rd ed.) (pp. 209-243). Sudbury, MA : Jones & Bartlett.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparantées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : G. Morin.
- May, K.A. (1986). Writing and evaluating the grounded theory research report. Dans W.C. Chenitz, & J.M. Swanson (Éds), *From practice to grounded theory : Qualitative research in nursing* (pp. 146-154). Menlo Park, CA : Addison-Wesley.

- Morse, J.M. (2001). Situating grounded theory within qualitative inquiry. Dans R.S. Schreiber, & P.N. Stern (Éds), *Using grounded theory in nursing* (pp. 1-15). New York : Springer.
- Morse, J.M., & Richards, L. (2002). *Readme first*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris : Armand Colin.
- Ray, M.A. (1994). The richness of phenomenology : Philosophic, theoretic, and methodologic concerns. Dans J.M. Morse (Éd.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 117-133). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Reichertz, J. (2004). Abduction, deduction and induction in qualitative research. Dans U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Éds), *A companion to qualitative research* (pp. 159-164). London : Sage.
- Reichertz, J. (2007). Abduction : The logic of discovery of grounded theory. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds), *The sage handbook of grounded theory* (pp. 214-228). Los Angeles : Sage.
- Schreiber, R.S. (2001). The « how to » of grounded theory : Avoiding the pitfalls. Dans R.S. Schreiber, & P.N. Stern (Éds), *Using grounded theory in nursing* (pp. 55-83). New York : Springer.
- Starrin, B., Dahlgren, L., Larsson, G., & Styrborn, S. (1997). *Along the path of discovery. Qualitative methods and grounded theory*. Lund, Sweden : Studentlitteratur.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Strauss, A.L. (1992). *Miroirs et masques*. Paris : Métailié.
- Strauss, A.L. (1993). *Continual permutations of action*. Hawthorne, NY : Aldine.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van den Hoonaard, W.C. (1997). *Working with sensitizing concepts : Analytical field research*. Thousand Oaks, CA : Sage.

François Guillemette est professeur au Département des Sciences de l'éducation, UQTR. Professeur associé au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Chercheur au Laboratoire d'Analyse de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (LADIPE). Chercheur-membre du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS). Docteur en éducation et docteur en théologie. Ses projets de recherche en cours portent notamment sur le développement des compétences professionnelles en formation post-secondaire, sur la communication en déficience intellectuelle et sur la méthodologie de la théorisation enracinée.

Jason Luckerhoff est candidat au doctorat en études québécoises à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est titulaire d'une maîtrise en communication publique de l'Université Laval, d'un baccalauréat en communication sociale de l'UQTR et d'un programme court en droit de l'Université de Montréal. Il est boursier du FQRSC, du CRSH et de la Fondation Trudeau pour la rédaction d'une thèse interdisciplinaire sur les politiques culturelles et la démocratisation de la culture. Il a suivi des séminaires de doctorat en sociologie, en communication publique, en administration publique et en épistémologie. Il a enseigné à l'Université de Montréal (HEC), à l'Université Laval, à l'UQTR et au Cégep de Ste-Foy.

Observation du développement de la compétence de conduite de classe chez le futur enseignant d'école primaire à partir d'un dispositif centré sur l'analyse qualitative

Alain Colsoul, Ph.D.

Université Libre de Bruxelles

Résumé

Notre intention dans l'écriture de cet article consiste, à partir des résultats obtenus et en les expliquant, à exposer l'intérêt d'un dispositif méthodologique exploité dans le cadre d'une recherche destinée à étudier le développement de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants d'école primaire. Ce dispositif implique d'une part une mise en évidence des actions de conduite de classe effectuée à partir d'une observation in situ des futurs enseignants en activité d'enseignement et d'autre part l'analyse qualitative du corpus des entretiens réalisés auprès de ces futurs enseignants à partir de la méthodologie de la théorie ancrée (*grounded theory*). Ce dispositif a permis, à partir des actions observées, de mettre en évidence le caractère opérationnel de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants. L'analyse de données récoltées lors des entretiens, par la théorisation ancrée, a apporté des éléments de connaissance à propos de la mise en œuvre de ces actions et éclairé le processus de réflexion développé par les futurs enseignants. Pour résumer, ce dispositif a aidé à comprendre la genèse de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants d'école primaire.

Mots clés

FORMATION DES ENSEIGNANTS, COMPÉTENCE DE CONDUITE DE CLASSE, CONTRAINTES CONTEXTUELLES, ACTION ET COGNITION SITUÉE, COURS D'ACTION, THÉORIE ANCRÉE (*GROUNDING THEORY*).

Introduction

La littérature dans le champ de la recherche sur l'enseignement montre à suffisance la préoccupation à observer, analyser, comparer l'organisation des différents systèmes éducatifs mais aussi à remarquer les organisations didactiques privilégiées par les enseignants dans leur classe et tout ce qu'ils ont mis en place, en général, autour de leur enseignement.

Paradoxalement, si la recherche en éducation produit des connaissances par ces descriptions et par la sollicitation des enseignants à verbaliser leurs pratiques, peu de recherches portent sur les pratiques de classe et leur mise en œuvre par les futurs enseignants lors de la formation initiale.

En partant de cette constatation, il nous a semblé intéressant de nous plonger dans le contexte de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique. En prenant en compte que les futurs enseignants du primaire sont à ce moment en phase d'initialisation et d'apprentissage aux pratiques du métier, l'objet de notre entreprise n'a eu de cesse de vouloir appréhender la construction de leurs compétences professionnelles. Nous avons cherché à remarquer l'évolution de ces compétences, c'est-à-dire comme le définit Leplat (1992) l'évolution du « système de connaissances qui permet d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches... » (p. 266).

Une autre raison a inspiré notre idée de recherche et a contribué à en affiner l'objet. Elle trouve son origine dans certains propos tenus à l'égard de la capacité à enseigner. Ils ne manqueraient d'ailleurs pas, selon Gauthier et collègues, (1997) : « de maintenir le métier dans une sorte de cécité intellectuelle » (Gauthier, Desbiens, Martineau, Malo & Simard, 1997, p. 13). La teneur de ces propos indique une attitude qui consiste à penser que l'enseignement ne s'apprend que sur le tas et que le talent suffit. Derrière cette vulgate pédagogique, on comprend que dans certains esprits, enseigner dépend d'une capacité innée et que gérer la classe relève d'une aptitude que l'on possède ou non. En prenant résolument le contre-pied de cette assertion, nous avons choisi dès lors dans cette recherche d'étudier l'évolution des compétences professionnelles dans la structure telle qu'elle est proposée par la formation initiale. Pour cerner au mieux le phénomène, nous avons encore spécifié l'objet de cette recherche, sur la problématique de la construction de la compétence de conduite de classe. Nous avons voulu de la sorte poser un choix qui n'a rien d'anodin en attribuant une importance à l'étude de la conduite de classe dans le contexte de la formation des enseignants. Considérée par les auteurs comme un ensemble d'actions posées en préalable et en complément à l'approche didactique des contenus disciplinaires, elle permettrait de créer et maintenir un climat favorable à l'apprentissage (Altet, 1994; Blin & Gallais

Deulofeu, 2001). Approcher cette activité, chez les futurs enseignants, impliquait dès lors de remarquer lors de leurs activités d'enseignement les actions déployées pour développer une gestion efficace du groupe classe, les actions mobilisées en vue de : « réaliser la conception de systèmes de travail adaptés au contexte de la classe; communiquer clairement le système de travail aux élèves; guider les événements de la classe pour faire de sorte que le système de travail fonctionne dans des limites raisonnables » (Tochon, 1993, p. 179).

Cette investigation organisée en deux phases s'est agencée autour de l'observation de l'activité des futurs enseignants en classe de stage et de l'analyse des points de vue des acteurs à propos des actions mobilisées.

Dans la première phase, l'approche préconisée a permis de réunir, au fil de la temporalité didactique des séquences observées, des collections d'actions de conduite de classe. En d'autres termes, cette collecte réalisée au fil du déroulement des activités d'enseignement des futurs enseignants pendant les périodes de cours illustra l'opérationnalité de la compétence de conduite de classe des futurs enseignants capable de réagir face aux contraintes contextuelles, aux difficultés rencontrées pendant ces activités d'enseignement.

Dans l'idée de comprendre ces actions et ne pas se limiter à approcher seulement cette opérationnalité, nous avons sollicité les acteurs à discourir à propos des actions remarquées au cours de l'observation. Nous les avons priés également d'explicitier l'origine de l'action, de stipuler s'il s'agissait d'une action en réaction à une contrainte liée à l'organisation scolaire, à l'environnement de la classe ou à l'exploitation du matériel didactique ou encore à la nature même du contexte social de la classe comme environnement interactif spécifique et complexe. Pour organiser de façon cohérente les données recueillies et de faire de cette étude une « entreprise d'intelligibilité » c'est-à-dire comme le spécifie Crahay (2002) : « une grille de lecture des événements rigoureusement compatible avec les faits recueillis méthodiquement » (p. 252), cette seconde phase s'est organisée autour de la construction d'une architecture de concepts pour permettre la compréhension et dégager la raison des choses.

Dans le cadre de la mise en œuvre de cette seconde phase qui comporte une saisie des données recueillies nous avons privilégié la méthode d'enracinement de l'analyse des données, l'approche méthodologique proposée par la *grounded theory*.

La raison essentielle qui réside dans ce choix repose sur deux raisons. Premièrement, il nous intéressait, en vue de comprendre l'évolution de la compétence, de reconstruire les composantes de la réflexion en cours d'action

en passant par les cohérences dans les discours des acteurs et d'élaborer une théorie issue de la réalité étudiée. Ensuite, il nous importait d'évoluer dans nos propres connaissances par rapport à l'objet de recherche et ce au fil du déroulement de la démarche, évolution rendue possible par cette méthode dans la mesure où les phases de collectes et d'analyses de données sont proches.

Cadre méthodologique

Quelques mots sur le contexte de la recherche présentée et le lieu d'observation

Suite à la mise en place du nouveau décret de formation des enseignants en Communauté française de Belgique (2000) qui insiste sur le rôle des institutions de formation à promouvoir le développement « d'une réelle professionnalisation » faite d'acquis et aussi de capacité à réfléchir sur leur pratique, la questionner, l'actualiser et la perfectionner en permanence, l'intention générale de notre recherche s'est fixée sur l'étude de l'acquisition de compétences professionnelles. Certaines affirmations posées dans le texte du décret ont également orienté notre étude et en particulier le choix de l'observation des futurs enseignants en activité de stage. Comme le stipule ce texte, pour un apprentissage signifiant, dans cette formation conduite sur trois années d'étude, les activités d'enseignement des futurs enseignants prennent un caractère actif en deuxième et troisième année de formation. « Elles permettent aux futurs enseignants d'y exercer des responsabilités réelles et de développer une pratique liée aux activités du métier » (texte du décret définissant la formation des enseignants, 2000, pp. 6-7). Ces activités réalisées plus particulièrement dans le cadre des stages pédagogiques inscrits dans le cursus de formation suscitent la confrontation à des situations complexes réelles. Grâce à cette confrontation, les futurs enseignants développent une activité mentale en lien avec les gestes du métier. « Ils intériorisent des modes d'action, d'interaction, de réaction, d'appréciation, d'orientation, de perception, de catégorisation,... » (Lahire, 1998, p. 204). Cette incorporation permet aussi de conceptualiser et intérioriser des valeurs et des normes. Carbonneau et Héту (1991), rejoignent cette position lorsqu'ils nous expliquent que les dispositifs de formation doivent impérativement permettre cette confrontation parce qu'elle participe à la construction des connaissances chez les futurs enseignants. Pour revenir sur le texte du décret, ce serait cette pratique professionnelle abordée dans les activités d'enseignement par les futurs enseignants et sa mise en lien avec l'apport théorique de la formation qui assurent le développement des connaissances pédagogiques nécessaires à l'accomplissement du futur métier (Texte du décret, p. 5).

En conséquence, nous avons choisi l'investigation des activités des futurs enseignants en classe de stage. La confrontation avec la réalité mouvante de la classe est l'occasion pour le futur enseignant de s'essayer mais aussi de tester le fruit d'une réflexion amorcée au préalable dans des activités réalisées à l'institution de formation. Pour Perrenoud (1996), il s'agit d'une mise à l'épreuve sur le terrain professionnel. A notre point de vue, elle est utile puisqu'elle stimule à trouver des solutions aux situations dans lesquelles le futur enseignant est imbriqué.

La traduction de ces affirmations dans les dispositions prévues par le décret définit une formation qui implique des activités d'enseignement, des activités dans la classe (texte du décret, p. 7). Ces activités d'enseignement dans la classe nous ont semblé les plus propices pour étudier l'évolution des compétences à enseigner chez les futurs enseignants. C'est en effet, dans l'activité en situation réelle, dans la spécificité de la classe que les compétences sont effectivement mobilisées, on rejoint ici la pensée de Leontiev (1984) qui consiste à envisager que toute activité humaine est reliée consciemment ou non à des motifs qui dépendent d'un environnement spécifique.

Constitution de l'échantillon

Quelques considérations ont prévalu dans le choix des sujets sollicités à participer à notre étude. Puisqu'il s'agissait de nous centrer sur le public des futurs enseignants du primaire, notre volonté première s'est inscrite dans la perspective de pouvoir transposer les conclusions dans des contextes similaires. Pour Guillemette (2006), la question de la transférabilité serait liée à la capacité d'une recherche de faire sens ailleurs : « la transférabilité se fonde sur la capacité du concept à faire consensus auprès d'autres chercheurs » (p. 129). Elle relève donc de la constitution de l'échantillon et de sa représentativité en terme de processus sociaux. On revient ici à l'idée de l'échantillonnage théorique. Le but de sa constitution est de permettre de récolter un maximum d'informations sur l'objet de l'étude, en sachant que cet échantillon est le mieux à même de produire ces informations. Pour que la transférabilité des résultats ou conclusions soit valable, Pourtois et Desmet (1988) précisent que : « L'échantillon de recherche doit répondre au critère de pertinence théorique, par rapport à la situation d'étude » (p. 120).

Pour répondre au critère de pertinence théorique, le contexte dans lequel nous avons échantillonné les acteurs, les événements, les processus à étudier est fondé, nous semble-t-il par rapport aux objectifs de la recherche. Les futurs enseignants sont interpellés à propos de certaines pratiques mises en œuvre en termes de conduite de classe. Les événements sont les obstacles rencontrés par les futurs enseignants lors des activités d'enseignement en classe et les

processus sont les modalités d'organisation des actions de conduite de classe en vue de réguler le fonctionnement du groupe d'élèves face à la tâche à accomplir.

Le choix des participants a été envisagé à partir du rôle actif qu'ils sont sensés prendre lors des stages pédagogiques. Il s'est porté sur les étudiants de deuxième et troisième années de formation puisque les stages de première année de formation sont réservés à l'observation dans le cursus de formation imposé par le décret. La participation s'est effectuée sur base volontaire des étudiants. En fonction d'une organisation des stages des futurs enseignants très variable d'une institution de formation à une autre, nous avons limité le recrutement dans une catégorie pédagogique d'une Haute Ecole en Communauté française de Belgique. Le fait d'être le seul chercheur affecté à cette recherche nous a contraint également à limiter le nombre de sujets de l'échantillon : dix-sept étudiants de deuxième année de formation et seize étudiants de troisième année de formation, de façon à pouvoir planifier un agenda susceptible de nous assurer de voir l'ensemble de participants. Nous avons souscrit en ce sens à l'idée que l'enquête en profondeur, en recherche qualitative, fait souvent appel à de petits échantillons choisis intentionnellement (Van Der Maren, 1995).

Organisation temporelle et spatiale de la prise de données

Pratiquement et pour saisir le sens que l'acteur engage dans les actions, il importe de prendre en compte la globalité de la tâche qui s'inscrit dans un espace temps.

Les analyses ergonomiques de Theureau (1992) mettent l'accent sur ce point. En fonction des professions, l'analyse de l'activité requiert des périodes d'observation différentes, des unités temporelles significatives. Dans le cas qui nous a préoccupé, la récolte de données concernant les actions de conduite de classe peut s'envisager dans un segment restreint dans la mesure où il permet de recueillir en suffisance les éléments destinés à permettre la compréhension de l'activité. La finesse du grain s'est donc envisagée dans un segment de temps restreint mais suffisant pour recueillir les éléments destinés à la compréhension des actions réalisées. Les unités de temps retenues pour cette opération furent de l'ordre de séquences d'apprentissage conduites par les futurs enseignants limitées à soixante minutes. Les observations réalisées pendant ces séquences furent immédiatement suivies d'un entretien avec chaque participant dans le but de faciliter la remémoration chez celui des situations contraignantes rencontrées, des actions et interventions réalisées. Pour un relevé fiable des actions de conduite de classe, deux séquences ont été observées chez tous les participants. Pour chacun des participants, les deux

séquences ont été observées dans deux contextes scolaires différents, à l'occasion de deux stages distincts séparés d'une durée de deux mois. Le fait des contextes scolaires différents empêchait toute récurrence des mêmes difficultés pouvant survenir dans la classe de stage lors des activités d'enseignement. Par séquence, nous envisageons, telle que le définit Rey (1998) : « une unité didactique de base correspondant à un sujet, une notion, un élément de savoir enseigné (par exemple en grammaire au cycle 2, le nom) » (p. 57). Globalement, soixante six séquences d'enseignement prestées par les futurs enseignants furent observées et discutées ensuite avec les participants quant aux actions de conduite de classe déployées et leurs intentions.

Dans un souci d'homogénéité des méthodologies développées par les futurs enseignants au niveau de la structuration des séquences, celles-ci devaient comporter une situation mobilisatrice pouvant se caractériser par : une activité de découverte, une activité de mise en commun des éléments dégagés lors de la découverte, une activité de synthèse de ces éléments, une activité de fixation des acquis (application).

Dispositif de recherche

1^{ère} phase du dispositif

Dans notre dispositif, le recueil des données s'est ajusté aux périodes de stage des étudiants. Il a impliqué dans un premier temps une observation des activités d'enseignement destinée à dresser un synopsis des actions de conduite de classe et des situations contraignantes rencontrées. Cette observation des acteurs en tant que chercheur nous a obligé à adopter une position d'extériorité, à nous démarquer des acteurs des actions de conduite de classe. Pour Coulon (1988), cette coupure épistémologique est jugée nécessaire à l'objectivité de l'observation. « La subjectivité du chercheur est niée, suspendue, mise entre parenthèses, pendant le temps de la recherche, ... » (p. 71).

Pour assurer cette extériorité, l'objectivité dans le travail et soutenir la fiabilité de la prise de données, des critères essentiels ont orienté notre démarche de travail :

- Le relevé des actions de conduite de classe est resté assuré en fonction d'une logique qui est celle de la saisie de l'information dans le respect d'une chronologie des événements. Ainsi, les actions furent annotées dans l'ordre d'apparition dans le contexte situationnel;
- Le relevé des actions a impliqué une compréhension continue des scénarios de déroulement de séquence par le chercheur. La connaissance du terrain professionnel par le chercheur a permis de ne pas perdre de vue les objets d'étude de la recherche et d'assurer un

relevé continu sans détourner l'attention sur d'autres phénomènes propres au contexte du stage du futur enseignant. La perspective théorique ou « *la sensibilité* » théorique comme la qualifie Guillemette (2006) implique d'appréhender les phénomènes sous un certain angle. Dans le cas de notre étude, relever les actions de conduite de classe impliquait de les distinguer des activités liées à la gestion de l'apprentissage, à cerner les actions qui touchent au champ de la pédagogie et qui caractérisent l'enseignant dans sa volonté à déterminer un climat favorable aux apprentissages des élèves. Dans cette perspective, notre sensibilité théorique devait, à ce niveau de notre travail, nous renseigner sur l'affectation des actions par la nature collective de l'environnement, ses caractéristiques et les contraintes qui peuvent en émerger plutôt que la conséquence d'une affectation par la nature individuelle des caractéristiques de l'élève et l'agencement de procédures et procédés destinés à faciliter le découpage analytique de la discipline à enseigner.

- Le contrôle des acteurs sur le relevé appelé aussi validité écologique a nécessité l'emploi d'une procédure reposant sur la convergence entre le chercheur et les participants sur la vision du déroulement des événements. En partant de l'argumentation issue du courant de l'analyse du travail, pour lequel l'action est racontable, commentable, significative pour l'opérateur et qu'il peut des lors faire un récit de son action et en produire des raisons, nous avons voulu exploiter un dispositif qui permettait au futur enseignant de confirmer son activité à partir des observations annotées par le chercheur. En ce sens, la disponibilité des données du chercheur caractérisait une démarche proche de l'ethnométhodologie constitutive telle que l'envisage Coulon (1998).

Dans ce synopsis, nous avons noté les différentes actions qui caractérisent la conduite de classe par le futur enseignant en respectant la chronologie d'apparition de ces actions destinées à organiser et réguler le groupe classe.

2^{ème} phase du dispositif

À ce stade de notre étude, il s'agissait de cerner à partir du relevé des actions de conduite de classe mobilisées dans un contexte local, la réflexion des acteurs en vue de comprendre leur développement. La complexité de ce travail nécessitait une méthodologie élaborée pour son aboutissement. Cette méthodologie devait s'appuyer sur des descriptions détaillées des actions par

les acteurs et permettre au chercheur de rendre compte de la signification de l'action où encore à saisir le rapport intentionnel dans l'action réalisée.

Dans cette idée, les actions annotées lors de l'observation ont servi de matériau destiné à susciter les explications des futurs enseignants et leur faire expliciter le cheminement de leur pensée à propos de la mise en œuvre des actions. Notre responsabilité de chercheur ne s'est pas arrêtée à ce que nous avons entendu et vu mais nous avons incorporé ce que les acteurs nous livraient en fonction de leurs propres interprétations qu'ils ont du questionner et visiter.

Les corpus d'explications recueillis à partir d'entretiens juxtaposés aux séquences observées et relatifs aux actions mobilisées étaient sensés fournir au chercheur des données à partir desquelles une construction inductive de concepts pouvait s'envisager. Un dégagement théorique fondé sur l'interprétation des données recueillies pouvait alors éclairer la compréhension de l'élaboration des actions de conduite de classe et donc de l'émergence de la compétence à conduire la classe.

Pour réaliser ce dégagement théorique, le travail successif de comparaison des données (les narrations des futurs enseignants relevées lors des entretiens) permettait de s'investir dans le travail d'analyse et d'interprétation. Le contenu des narrations était, en ce sens, étudié en vue de comprendre et d'expliquer les phénomènes sous-jacents. À travers ce dispositif, il s'agissait encore de développer une liaison théorique des événements entre eux en terme de dynamique de positionnement des acteurs de la classe, en terme d'évolution des savoirs dans le temps et de réalisation des tâches effectives qui expliquent le devenir des activités en situation. Pour résumer et pour reprendre Tesch (1990), le processus impliqué, celui de la théorie enracinée devait permettre à partir des données : « *d'identifier explicitement des thèmes, de construire des idées telles qu'elles émergent de la lecture par le chercheur* » (p. 113).

Pour rester proche de nos données et nous donner la liberté pendant la progression de l'analyse de modifier, s'il nous semblait pertinent de le faire, le regroupement de données dans certaines catégories, nous avons opté dans ce travail pour une pratique traditionnelle de l'analyse non assistée par un logiciel informatique.

La première opération telle qu'elle est préconisée dans la méthodologie de la théorie enracinée peut se traduire par une activité de segmentation et de décontextualisation des données. Dans notre travail de chercheur, cette phase a consisté pratiquement à effectuer des lectures successives des narrations transcrites pour comprendre le message véhiculé. Par la suite, le travail de saisie des données a nécessité pour chaque épisode relaté d'identifier le thème

qu'il reflétait. Le début du repérage thématique commençait alors, il restait à distinguer les similitudes entre les thèmes ou les distinguer complètement en lisant d'autres données. Grâce à ce repérage, le regroupement de caractéristiques s'est effectué autour de certains thèmes en même temps que nous cherchions les concordances entre ces regroupements et les significations des caractéristiques. Ce travail qui sert à dénombrer les grands thèmes à partir des corpus étudiés est qualifié aussi de codage ouvert (Paillé, 1994). À ce premier niveau d'analyse, on peut parler d'une ouverture à ce qui est suggéré par les données empiriques, les codes *in vivo* (mots tirés du discours) et les codes conceptuels proches des données recueillies. Ces regroupements ont permis par la suite de questionner le matériau de recherche restant (les données non encore traitées) et de modifier ou d'élargir les regroupements effectués. C'est donc à ce niveau des regroupements que s'est réalisée la catégorisation. Dans notre étude, elle visait la formulation de dimensions qui permettaient de comprendre la procédure suivie par le futur enseignant dans la mobilisation des actions de conduite de classe à partir d'un ensemble de caractéristiques évoquées. Elle visait aussi à détacher les éléments de leur narration pour les regrouper en thèmes et susciter l'interprétation du chercheur par rapport au processus de mise en œuvre de l'action dégagé.

Résultats obtenus par la mise en œuvre du dispositif d'analyse

Constatations à partir des données recueillies lors de la première phase du dispositif

Dans cette première phase du dispositif, le grand nombre d'actions relevées (1249 actions mises en œuvre par l'ensemble des participants au cours des 66 séquences observées) a favorisé un dégagement de catégories conceptuelles à partir d'un nombre suffisamment grand de faits pouvant fournir des éléments comparatifs. Les catégories d'actions dégagées constituent des ensembles d'actions dont l'organisation apparaît lors du contact avec l'environnement et sont liées à des buts. La première partie de l'entretien mené avec le stagiaire directement après la séquence d'enseignement rapporte la confirmation du futur enseignant quant à la chronologie d'actions mises en œuvre et une explication de la cause de l'action. Ce sont donc ces éléments qui nous permettent de constituer les catégories d'actions de conduite de classe. Ces actions dénombrées dans la chronologie du déroulement de la séquence et la confirmation des intentions quant à la mobilisation de ces actions par les acteurs ont été annotées sur des fiches de façon structurée. La phase de codage des données a ensuite été réalisée à partir des lectures successives de ces fiches.

Pour illustrer ce procédé d'annotation des actions de conduite de classe observées et soumis dans la première phase de l'entretien à l'approbation de

l'acteur de ces actions, nous proposons ci-dessous l'extrait de l'une des 66 fiches réalisées pendant cette collecte de données. On peut remarquer dans cet extrait que certaines actions sont suivies d'un astérisque. Il s'agit d'actions étroitement liées à l'apparition de contraintes contextuelles pendant le déroulement de la séquence. La description de ces actions et des contraintes contextuelles par les acteurs interrogés peut être considérée comme un cours d'action, dans le sens défini par Theureau (1992), c'est-à-dire comme un niveau d'organisation qui peut faire l'objet d'observations, de descriptions et d'explications valides. Ce sont sur ces cours d'action que s'appuie la deuxième phase d'analyse que nous décrivons dans le chapitre suivant.

Exemple de fiche 1. Participant 2A. Séquence 1. Éveil Historique : La Gaule.

Situation de départ : Activité de recherche à partir de documents divers.

- Organise le groupe classe : détermine une modalité de travail, détermine un nombre d'enfants par groupe (3), suite à des discussions entre enfants, la stagiaire modifie par la suite la composition des groupes (1*).
- Organise l'environnement spatial : dispose des bancs pour l'installation des groupes.
- Organise la distribution du matériel et l'exploitation des supports didactiques, l'utilisation des documents préparés.
- Communique des exigences au niveau du travail attendu.
- Détermine des procédures relatives au travail en sous-groupe.
- Contrôle le travail en se déplaçant de groupe en groupe.
 - Mise en commun des observations et réflexion commune (répondre à un questionnaire).
- Organise le groupe classe, modifie l'organisation initiale des groupes (forme des groupes de 6 à partir des sous-groupes initiaux).
- Rappelle les exigences de travail.
- Contrôle le temps alloué à l'activité (indique le temps restant pour remplir le questionnaire).
- Contrôle le travail, se déplace dans les groupes.
- Valorise le travail accompli, encourage (I).

- Sollicite d'adopter une procédure de travail différente au sein des groupes, attribue des rôles (suite à des difficultés rencontrées : décentration par rapport au travail, bavardages) (2*).
- Contrôle le travail, se déplace dans les groupes.
- Sollicite d'adopter une procédure liée à la relation aux autres pendant le travail : travailler en silence
 - Phase de correction.
- Communique des exigences sur le comportement à adopter : écouter sans interrompre.
- Contrôle la discipline, mentionne la règle en vigueur dans la classe, réprimande un enfant.

À partir de ce travail de notation et ensuite de décodage, plusieurs catégories distinctes d'actions de conduite de classe nous sont apparues comme représentatives des comportements adoptés par les futurs enseignants en matière de conduite de classe. À ce stade de l'analyse, l'itération entre le chercheur et les données a permis l'élaboration d'une structure cohérente des données et de conclure à la saturation des significations codées. Cette structure s'est déclinée en cinq catégories. On peut caractériser ces catégories de la façon suivante :

- Des actions menées en vue d'organiser l'environnement au niveau spatial et au niveau matériel ainsi que des actions réalisées en vue de changer cet environnement.
- Des actions menées en relation à la dimension de l'organisation du groupe classe pour l'activité et des actions réalisées en vue de modifier cette organisation.
- Des actions menées en relation à la dimension sociale de la classe et à l'aménagement du code de vie. Elles consistent en communications destinées à mettre à la disposition de tous les élèves les informations nécessaires. Elles facilitent chez les élèves : « de faire », c'est-à-dire de participer au niveau du groupe; le fait de « se situer » en tant qu'individu participant à l'établissement des normes; la possibilité de communiquer avec l'environnement social constitué par le groupe classe.
- Des actions menées en relation à la dimension temporelle destinées à organiser les tâches au sein des moments didactiques en fonction du temps disponible et des actions de réorganisation de l'espace temps qui reste disponible.

- Des actions réalisées en fonction des comportements des élèves, des actions de contrôle, des sollicitations auprès des élèves à ce qu'ils réalisent eux-mêmes des actions nouvelles, qu'ils adoptent des comportements plus appropriés lors de la réalisation des activités.

Si certaines de ces actions sont programmées par les futurs enseignants avant le déroulement de séquence, la plupart sont improvisées. On peut parler d'actions de régulation à caractère interactif. Ce sont les actions que le futur enseignant envisage et met en œuvre en regard aux situations contextuelles. Elles ont pour but d'engager une relation particulière avec les élèves et sollicitent ceux-ci à réagir, à modifier des comportements ou des attitudes adoptées. Pour avoir observé dans le cadre d'une étude précédente, les actions privilégiées de conduite de classe mobilisées par des enseignants d'école primaire (Colsoul, 2004), on constate que les actions menées en relation à la dimension sociale de la classe et à l'aménagement du code de vie sont les plus souvent mobilisées en tant qu'outils de conduite de classe. On remarque cette constante, aussi bien chez les futurs enseignants que chez les enseignants chevronnés. On peut dire qu'elle constitue une part non négligeable de l'activité de l'enseignant dans le contexte de sa classe.

Les catégories dégagées à partir de l'ensemble des actions observées nous ont incité dans un deuxième temps de réflexion à conclure à la volonté des futurs enseignants de vouloir modifier la situation contraignante, de constituer une action de changement à différents niveaux : celui de l'élève, celui du groupe classe ou encore de l'organisation globale de fonctionnement de la classe. En terme de fonction, on pourrait, pour reprendre une terminologie d'ergonome, parler de « changement du système de production ». En constituant ce changement, pour valoriser les compétences des élèves, le futur enseignant cherche par ses actions à mettre en place des modes d'organisation qui favorisent l'utilisation des compétences chez les élèves du groupe classe.

À partir de cette constatation, l'intérêt pour la question principale de notre recherche nous a poussé à dépasser le stade opératoire de la compétence et à vouloir comprendre ce qui se passe au niveau de la réflexion des étudiants lors de la mise en œuvre de l'action.

Constatations à partir des données recueillies lors de la deuxième phase du dispositif

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le recueil des données destinées à l'analyse par la théorisation ancrée se réfère aux cours d'action relevés dans les séquences observées et commentés par les futurs enseignants. Ce recueil se présente sous la forme d'un corpus des éléments de réponse fournis par les participants à notre recherche. Chaque séquence observée a donc permis de

recueillir des éléments d'information à partir de quelques questions ouvertes destinées à structurer l'entretien autour de notre objet de recherche.

Dans un premier temps, il nous a paru pertinent vu l'ampleur du nombre de données récoltées pour chacun des cours d'action qui ont fait l'objet des entretiens de structurer rapidement ces corpus d'entretiens autour de quelques catégories conceptuelles. Les premières lectures des données ont été orientées vers cette structuration en prenant soin de respecter la chronologie de la réflexion des futurs enseignants puisque cette réflexion était à même de nous faire comprendre la genèse de l'action mobilisée.

Les caractéristiques dégagées dans ces corpus nous ont permis ensuite tout au long du travail de vérifier la pertinence du choix des catégories et d'y apporter des précisions supplémentaires. Par la suite, les lectures de ces caractéristiques et des particularités ont permis notre d'interprétation. Enfin à partir de ces interprétations, nous avons remarqué que le processus dégagé par notre analyse caractérisait la structuration de l'intervention du futur enseignant.

Pratiquement, l'élaboration des catégories conceptuelles a permis « la mise en ordre des données et de donner du relief au corpus d'entretien de chaque séquence. L'analyse réalisée à partir des verbalisations des futurs enseignants permet de structurer la mise en œuvre de l'action dans une certaine chronologie dont les étapes sont plus ou moins caractérisées par chacun en fonction des situations vécues. Chaque catégorie peut donc se référer à partir de certaines propriétés ou caractéristiques qui l'illustrent. Ces propriétés apportent donc des précisions aux catégories conceptuelles mais elles rassemblent également des particularités qui appartiennent à une ou plusieurs situations évoquées par les futurs enseignants.

Pour synthétiser notre travail d'analyse, en terme de structure, nous évoquerons les catégories théoriques principales dégagées à partir du travail d'analyse. Pour illustrer l'élaboration de ces catégories, nous proposerons dans cet article, pour chacune des catégories décrites, quelques éléments de réponse tirés des corpus d'entretien qui ont induit la catégorisation.

L'identification de la situation contraignante

À ce stade de l'activité mentale liée à la mise en œuvre de l'action, les futurs enseignants nous parlent de leur prise de conscience de la difficulté qui émerge, que le fonctionnement prévu et établi est déjà ou est sur le point de se déréguler. De nombreuses indications dans les corpus nous permettent de comprendre la réflexion des futurs enseignants à ce moment de l'élaboration de l'action. Ces indicateurs sont tous les indices décelés par les futurs enseignants dans l'environnement de la classe. Ils ne sont pas sans effet sur leur affectivité, sur leur attention et sur l'obligation d'admettre la difficulté, la contrainte qui

incite à agir. Les indices perçus se réfèrent principalement aux comportements verbaux et non verbaux des élèves dans la classe mais aussi à l'attitude de ces derniers face à la tâche à accomplir.

Pour illustrer le choix conceptuel de la catégorie énoncée, les quelques extraits des corpus d'entretiens présentés caractérisent le fait que les futurs enseignants constatent une dégradation de la situation, l'apparition de difficulté en observant certains indices :

- « *Les groupes qui avaient des difficultés avec le matériel chahutaient* »
- « *A partir du moment où j'ai créé les groupes, les élèves ont commencé à parler pour rouspéter.* »
- « *En plus, en feuilletant dans tous les sens, ils font du bruit et ils commentent tout haut.* »
- « *Certains enfants avaient abandonné l'activité et papotaient entre eux.* »
- « *...j'avais un peu oublié les autres, ils me l'ont fait remarquer rapidement, ils étaient beaucoup plus bruyants que d'habitude.* »

Ces indices déclenchent chez les futurs enseignants un déséquilibre affectif et cognitif. Pour retourner à l'état équilibré, une réaction est nécessaire chez le stagiaire. C'est le moment d'entreprendre une action et une cognition située. Le fait d'identifier, de repérer, de sélectionner ce qui attire l'attention du futur enseignant relève de l'activité d'observation et de la prise de conscience de la mouvance des situations.

La compréhension de la situation

C'est le moment où le futur enseignant semble s'approprier une réalité qui l'a interpellé. Cette appropriation exige chez lui de prendre position, de se référer à quelques acquis (par exemple au modèle de gestion préconisé par son maître de stage) et de contextualiser ses connaissances pour repérer l'obstacle, pour définir au mieux la contrainte contextuelle avant de proposer une action. Dans cette cognition, les futurs enseignants expliquent qu'ils cherchent aussi à anticiper comment la situation risque d'évoluer dans le sens où elle est partie. Les lectures attentives des données qui se polarisent dans cette étape de compréhension éclairent sur le fait que les futurs enseignants cherchent à observer les dysfonctionnements et surtout qu'ils évaluent les comportements des élèves en fonction d'attentes, de valeurs attribuées ou encore en comparant avec des situations vécues antérieurement. On perçoit ces éléments dans les extraits suivants :

- « *Pour certains c'est difficile de faire la différence entre les règles établies à la maison et celles de la classe* ».

« Ma préoccupation à ce moment c'est de réagir pour qu'ils ne décrochent pas sinon je ne peux pas arriver au but, vérifier les hypothèses inscrites au tableau. »

« Les enfants ont profité que le maître de stage bavardait dans le fond de la classe avec la directrice »

« Je pense que le comportement des enfants est normal car ils ne savent pas rester en place, ils sont encore petits,... ».

« Il faut pourtant bien réagir autrement cela dégénère et on perd la discipline sur la classe. »

Stratégiquement, cette compréhension suscite un positionnement en vue d'orienter leurs interventions. Elle les oblige aussi à agir par le fait qu'ils s'attribuent souvent une responsabilité pour le faire.

La mise en œuvre de l'action envisagée

La notion de mise en œuvre de l'action constitue une des catégories théoriques principales associée à la réflexion du futur enseignant dans sa volonté de conduire la classe dans le déroulement prévu de l'activité. Les actes volontaires mentionnés lors des entretiens sont chargés d'intention. Certaines de ces actions peuvent comporter la poursuite de résultats envisagés dès le départ de l'activité. Ces actions se traduisent par des comportements verbaux et non verbaux adaptés à la situation contraignante rencontrée. Ces comportements peuvent s'expliquer à partir de certaines caractéristiques spécifiques d'une situation à l'autre mais aussi d'un stagiaire à un autre.

« J'ai fait l'arrêt comme la maître de stage. C'est une règle instaurée dans la classe. Les enfants croisent les bras pendant que je redonne les consignes. C'est bien pour récupérer le calme. »

« Quand j'ai réagi, j'ai été très autoritaire. D'abord, j'étais un peu débordée, ensuite il y a un danger potentiel avec l'eau qui commence à bouillir. »

« Je ne vois qu'une solution, me fâcher. »

« J'ai déplacé les enfants dans le groupe pour qu'ils soient obligés de passer dans l'exercice. Je me sentais obligée de réagir, pour eux. »

« J'ai rappelé les consignes plusieurs fois et j'ai exigé le calme avant de se recentrer sur l'activité,... »

L'aboutissement des résultats attendus de l'action reste cependant, selon les propos des futurs enseignants, imprévus. Le caractère intentionnel des actions apparaît dans une volonté affichée de chercher à produire des effets chez les élèves ou chez un élève en particulier. Certaines actions permettent de conclure à l'adoption d'un profil pédagogique chez les futurs enseignants. Les interventions sont tantôt directives, tantôt non directives et reflètent un profil

plutôt normatif ou plutôt interactif comme l'envisage Artaud (1989), celui d'un enseignant qui transmet des normes, des valeurs mais offre la possibilité à l'élève de les interroger.

L'appréciation de l'action mise en œuvre

Dans la logique d'une perspective de l'action et la cognition située, les éléments extraits des corpus d'entretien expriment bien que les comportements manifestés dans la mise en œuvre de l'action font l'objet d'une appréciation au fur et à mesure qu'ils sont adoptés par les futurs enseignants. L'étude des réponses fournit permet de remarquer que dans cette phase de la réflexion des futurs enseignants, l'utilisation d'une certaine procédure est bien orchestrée. Cette procédure se caractérise d'une part par une nouvelle prise d'indices et une interprétation des activités des élèves dans la classe. Dans cette prise d'indices, on remarque que les stagiaires repèrent les comportements verbaux et non verbaux des élèves en relation avec la tâche à accomplir. Ils se réfèrent aussi à l'accomplissement de la tâche par les élèves en décrivant où les élèves en sont par rapport à leurs attentes dans le contexte momentané et par rapport aux injonctions adressées précédemment.

« Je les ai vus plus attentifs, il y avait moins de bruit, ils parlaient juste pour discuter de ce qu'il fallait faire. »

« J'ai rappelé la consigne du travail, ils ont continué, ils étaient calmés. Ils ne parlaient plus. »

« Une fois qu'ils ont parlé, ils avaient l'air plus calme, ça ne s'est pas envenimé. Je ne les entendais plus après hausser la voix. »

« ..., les élèves étaient plus attentifs, ils parlaient moins, ils ont mieux participé. Je pense qu'ils ont mieux compris »

Pour résumer, à ce niveau, les futurs enseignants cherchent à remarquer l'impact de l'action mobilisée sur l'activité des élèves et la modification des comportements en matière de respect des règles sociales établies. Cette phase se révèle prépondérante au niveau de l'action accomplie par les futurs enseignants. C'est pendant cette phase qu'ils se décident à poursuivre ou non l'action mobilisée et qu'ils décident de la suite à donner aux événements.

Interprétation

La réflexion suscitée chez le chercheur à partir des catégories énoncées et des propriétés qui les caractérisent a conduit, dans un premier temps, à visualiser l'existence d'une chronologie dans l'élaboration de l'action depuis la prise d'indices dans l'environnement physique et social de la classe jusqu'à l'appréciation de l'action mise en œuvre à partir d'une nouvelle prise d'indices focalisée sur la reprise de l'activité et l'évolution de la dynamique sociale du groupe classe. Dans un deuxième temps et dans la mesure où les éléments

théorisés touchent à la construction de la compétence de conduite de classe, il nous a semblé intéressant de chercher à donner davantage de sens à ces événements et à renouveler notre compréhension par un éclairage supplémentaire. Pour pousser l'étude, alors que les références externes ont été volontairement mises de côté pour ne pas perturber l'activité de catégorisation dans le travail d'analyse des corpus d'entretien, il nous a semblé bon de chercher à rapprocher ou distinguer le fruit de notre interprétation avec les positions d'auteurs qui ont tenté de cerner les concepts dans le domaine de notre étude. Pour clarifier ce travail, nous exprimerons notre interprétation à partir de quelques perspectives :

L'impact d'un environnement spécifique

Dans le contexte des activités menées et explicitées par les futurs enseignants, trois sources de contraintes semblent perturber l'action et susciter des interventions diverses :

- La position, l'emplacement du futur enseignant pendant le déroulement de l'activité semble favoriser l'émergence de certaines contraintes, de certains obstacles au déroulement du cours normal de l'activité. C'est le cas notamment lorsque la tâche est à effectuer dans une modalité de travail individuelle ou en sous-groupe par les élèves. On peut parler d'une position spatio-temporelle à adopter puisqu'il s'agit d'occuper l'espace stratégiquement mais aussi de choisir des moments opportuns pour effectuer les déplacements. On rejoint, ici, les préoccupations de Jones (1993) à propos de la proximité entre l'enseignant et les élèves et la distance idéale à adopter en vue de maximaliser l'utilisation du langage gestuel avec les élèves. À partir de nos observations et des explications des stagiaires, on peut déduire que la mobilité permet d'agir sur le contexte classe par le futur enseignant d'autant plus qu'il est à sa portée et que cela lui permet de réaliser des analyses précises des caractéristiques de l'environnement. Cette réflexion à propos de la position du futur enseignant dans la classe renvoie finalement à l'idée d'une connaissance de l'environnement spatial et à une maîtrise de la proxémique par la compréhension de l'utilisation de l'espace de la classe au profit d'une gestion efficace des relations entre les élèves.
- Le travail dans une organisation collective et le langage utilisé sont des éléments qui se dégagent des données dans la mesure où c'est le cadre collectif qui prédomine dans le travail du futur enseignant et par le fait que le langage apparaît bien comme le premier moyen de l'interaction. Il peut dans le cours d'action, être destiné à solliciter les informations, les précisions à propos de l'événement contraignant et prescrire aux

élèves des actions à réaliser. Dans le travail collectif, les échanges verbaux du futur enseignant sont caractérisés soit comme des actions de conduite de classe à part entière, soit comme des auxiliaires de l'action en cours. Ils reflètent aussi des types de modalités d'organisation de l'action comme peut les concevoir Rasmussen (1991). On peut distinguer à ce sujet un langage et des expressions utilisées en vue de structurer la séquence d'apprentissage telle que la conçoit le futur enseignant (détermination des modalités de travail, directives pour l'aménagement de la classe, etc.). On le qualifie à ce niveau d'usuel, voire de routinier. Deuxièmement, les situations inhabituelles sont l'occasion d'échanges plus nombreux avec le groupe classe et liés à une intention d'expliquer les événements perçus, les buts de l'action à poursuivre pour rétablir un climat de travail. C'est aussi l'occasion pour les futurs enseignants de proposer davantage de moyens stratégiques aux élèves pour accomplir la tâche. Troisièmement, certains éléments qui caractérisent la catégorie « appréciation de l'action » évoquent des interventions verbales qui seront utilisées dans d'autres situations. Les termes mentionnés sont considérés par les futurs enseignants comme facilement repérables par les élèves car ils font référence à des règles ou conventions établies en matière de fonctionnement de la classe. A partir de certaines difficultés évoquées dans les cours d'action qui ont fait l'objet des entretiens, on comprend également en quoi ces langages sont une difficulté pour les futurs enseignants. Passer d'une modalité langagière à une autre peut poser des difficultés dans la mesure où les termes conventionnels utilisés par le maître de stage ne sont pas toujours maîtrisés par le stagiaire. De même, l'utilisation d'un langage à caractère téléologique par le stagiaire se heurte parfois à la compréhension des élèves habitués à un langage très opératif, très routinier dans le chef du maître de stage lorsqu'il s'agit de l'élaboration des règles conventionnelles.

- Le travail au sein d'un collectif d'élèves. À partir des propos des stagiaires, il est facile de conclure encore que les difficultés liées au travail avec le groupe sont telles que les évoque Doyle (1986), c'est-à-dire simultanées et pluridimensionnelles. On comprend dès lors la difficulté à dépasser la réalisation d'une action unique, à participer simultanément à deux ou plusieurs événements, à pratiquer ce que Kounin (1977) appelle « le chevauchement ».

La référence aux normes

Le recoupement des données révèle que les futurs enseignants identifient la situation contraignante en accordant une grande importance aux stimuli externes, aux comportements verbaux et non verbaux des élèves et qu'ils cherchent à comprendre ce qui est entrain de se passer en se référant à des normes.

Centré sur la tâche à accomplir par les élèves et sur le produit final attendu, les futurs enseignants sont en permanence « branchés » sur la performance attendue chez les élèves. Ceci les amène à analyser les comportements en cherchant à mesurer les effets, les conséquences qu'ils entraînent ou peuvent entraîner sur le fonctionnement de la classe. Cette préoccupation les oblige aussi à faire des liens avec entre la situation telle qu'ils la vivent et telle qu'ils souhaiteraient qu'elle se déroule.

Les futurs enseignants s'appuient sur des critères en relation aux standards de comportements et au code de vie de la classe lorsqu'il s'agit notamment de réguler une difficulté au niveau des relations sociales dans la classe. Les actions qu'ils adoptent réfèrent à des normes connues par eux. Ces connaissances proviennent d'une part de ce qu'ils ont retenu du fonctionnement des contextes dans lesquels ils ont déjà enseigné en tant que stagiaire et d'autre part de ce qu'ils ont compris du mode de fonctionnement installé dans la classe par le maître de stage. Dans la perspective de Thévenot (1998), cette mobilisation de règles conventionnelles nous rappelle que les jugements portés par les futurs enseignants relèvent d'une délibération réfléchie et obéissent à des conventions qui ne supportent pas d'écarts à la norme. Dans cette logique, le caractère fondé de l'action de conduite de classe s'appuie sur l'usage et le respect des règles qui peuvent être qualifiées de règles à larges portées et donc appliquées à des situations différentes.

Impact de l'affectivité du futur enseignant sur la mise en œuvre des actions de conduite de classe

À partir des caractéristiques des indices perçus et de leur compréhension par le futur enseignant, on se rend compte de quelques effets induits par l'événement contrariant sur l'état émotionnel et de l'influence qu'ils occasionnent indirectement sur la mise en œuvre de l'action. Certaines réactions qui expriment la sensibilité sont clairement identifiables au travers des propos recueillis pendant les entretiens. Par exemple, certains entrevoient à partir du recueil d'indices de l'anxiété et de l'inquiétude. Pour Dantzer (1994), ce genre de phénomène montrerait d'ailleurs chez l'individu la dépendance entre émotions et cognitions.

En conclusion : perspectives professionnelles et de recherche dégagées par cette approche analytique

Notre travail nous laisse supposer que la théorie dégagée qui permet d'expliquer à partir d'une structure d'éléments le processus de mise en œuvre d'une action de conduite de classe est ancrée dans la réalité quotidienne du travail en classe du futur enseignant. Cette proposition théorique est, à notre sens, empiriquement fondée. Nous pensons dès lors que ce type de recherche ouvre une piste à des projets centrés sur la compréhension des actions et des interactions du futur enseignant dans le contexte, non plus limité comme dans notre étude à l'activité en classe, mais dans la diversité des activités professionnelles.

Les résultats observés et la proposition théorique constituée par la structure dégagée suscitent à leur tour d'autres questions et d'autres directions à faire prendre à ce type de recherche.

On peut se demander si le processus décodé peut-être similaire dans d'autres contextes d'enseignement ou du moins quelle propriété nouvelle, quel élément de la structure serait modifié, amplifié ou réduit. Les entretiens avec les participants à notre recherche ont été réalisés lors de stages pédagogiques effectués en milieu essentiellement rural. Le dégagement d'une structure à partir de données recueillies auprès de futurs enseignants en activité d'enseignement dans un contexte différent pourrait révéler d'autres caractéristiques liées, en finale, aux spécificités de ce contexte et aux contraintes qui peuvent y survenir.

Cette considération renvoie à la préoccupation de savoir si les conclusions peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui dans lequel la recherche s'est effectuée.

À partir de cette question, d'un point de vue méthodologique, on touche ici à la notion de transférabilité en recherche qualitative qui est la capacité d'une recherche de faire sens ailleurs. Dans notre étude, le fait de pouvoir envisager cette transférabilité nous laisse croire à son intérêt et à sa pertinence dans la problématique de la conduite de classe chez les futurs enseignants.

En nous inscrivant dans la perspective de la théorie ancrée, nous avons tâché d'atteindre un niveau de concepts génériques. La tentative était de subsumer le particulier au général. A partir de la structure élaborée, nous pensons que les catégories désignées ne restent pas au niveau de la spécificité des comportements, des événements ou des significations singulières des acteurs mais peuvent s'appliquer sur d'autres terrains, dans d'autres contextes d'enseignement. Le fait de pouvoir exporter ces catégories conceptuelles est

aussi, à notre sens, une perspective qui nous laisse supposer de l'intérêt de notre travail.

En terme d'enseignement, nous retiendrons encore de notre méthodologie que le fait d'articuler successivement les niveaux d'analyse depuis l'observation des conduites de classe déployées jusqu'à la phase de codification spécifique nous a permis de comprendre le sens de nombreuses actions qui seraient peut-être restées obscures si l'un de ces niveaux avait été escamoté. Comprendre l'intention de l'action sans connaître le contexte contraignant aurait dans ce cas été malaisé.

Implications de l'étude réalisée dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants du primaire

Le fait de limiter l'étendue de l'étude et d'étudier un certain nombre de gestes de la pratique professionnelles chez les futurs enseignants nous donne un certain nombre d'enseignements pour la formation initiale des enseignants du primaire. Ces enseignements se concentrent sur deux plans : l'apport d'informations dégagées de l'étude des données recueillies et les réflexions suscitées par l'outil méthodologique.

La formalisation de certaines actions et l'explication du caractère contraignant des situations vécues par les futurs enseignants sont des informations intéressantes mentionnées dans notre étude. La prise de connaissance peut éclairer les formateurs notamment lors des visites de stage à propos du rôle des activités périphériques à l'enseignement et mieux cerner les gestes du métier posés par les futurs enseignants. Ces informations peuvent aussi les aider lors des « débriefings » à nommer précisément ces gestes pour en discuter avec les stagiaires ou encore faire remarquer la pertinence de leur utilisation. Ces informations importées dans la formation peuvent être transformées par le processus de didactisation (Rey 2006). Les gestes posés et retenus par les futurs enseignants passeraient de la culture scolaire à une culture scientifique, transformés au contact des perspectives théoriques proposées par la formation. Cette transformation contribuerait à la constitution d'une base d'éléments, de concepts nouveaux destinés à leur tour à expliciter d'autres activités d'enseignement.

Les répertoires d'actions de conduite de classe et des contraintes spécifiques au contexte de la classe et de l'enseignement sont des outils exploitables dans la formation. À notre sens, ils permettent d'identifier dans d'autres contextes, les pratiques développées par les enseignants et les contraintes inhérentes à ce contexte.

On peut imaginer également l'utilisation à des fins de formation d'extraits d'entretiens qui illustrent un ou plusieurs cas. Ces éléments utilisés

en tant que mise en situation sont susceptibles de déclencher une discussion sur le mode de fonctionnement d'un futur enseignant en situation de classe, sur son identification de cette situation, la compréhension qu'il en a, les gestes qu'il pose et l'appréciation de son action. L'idée n'est pas de porter un jugement sur le futur enseignant mais de permettre aux étudiants d'effectuer une analyse personnelle des cas présentés, de se référer pour le faire à la structure générale dégagée qui décrit un processus et aussi de s'interroger par rapport à ses propres repères, à sa propre théorie. Le travail effectué dans ce sens viserait à mieux comprendre in fine sa propre pratique professionnelle.

À propos de cette méthodologie utilisée qui a permis de contribuer à l'élaboration d'une théorie de l'activité et en particulier de l'activité des futurs enseignants, on peut encore considérer qu'elle révèle finalement un intérêt majeur si on considère que les difficultés vécues dans la pratique constituent des questions de métier et non pas des questions individuelles et que la formation doit introduire des dispositifs pour les expliciter et les travailler en commun. La technologie illustrée dans notre méthodologie permet, à notre avis, d'aller en avant de ce défi et constitue un outil d'exploration de la pratique réelle des futurs enseignants.

Pour conclure, disons encore que la lecture des données recueillies nous a montré à partir de la structure du mouvement de pensée des futurs enseignants que dans leurs réflexions, ils prennent appui sur des connaissances et des vécus antérieurs que la formation leur a permis d'intégrer. Dans cette alternance de la théorie et de la pratique qui structure la formation, on perçoit à partir des résultats de l'étude que les stages inclus dans le dispositif de formation sont des points forts dans la construction des compétences des futurs enseignants. Outre la préparation à l'insertion dans le milieu professionnel et l'occasion de s'engager dans un métier collectif, ils sont l'occasion d'expérimenter et constituent ainsi la base de réflexion indispensable pour développer les compétences de l'enseignant.

Références

- Altet M. (1994). La professionnalité enseignante vue par les enseignants. *Education et Formation*, 37, 95-98.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Blin J.F., & Gallais-Deulofeu C. (2001). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- Carbonneau, M., & Héту, J.C. (1991). Écoles associées et formation par la pratique. *Recherche et formation*, 10, 153-164.

- Col soul, A. (2004). *Étude exploratoire des acquisitions d'habiletés en matière de conduite de classe chez les enseignants du primaire*. Mémoire du DEA de troisième cycle inédit, Université Libre de Bruxelles.
- Communauté française de Belgique (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Coulon, A. (1988). Note de synthèse : Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. Dans F. Leutenegger, & M. Madelon-Saada-Robert (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dantzer R. (1994). *Les émotions* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York : Macmillan.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F, Martineau, S., Malo, A., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie contemporaine de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Jones, F.H. (1993). *Instructor's guide : positive classroom instruction*. Santa Cruz : Frederic Jones.
- Kounin, J.S. (1977). *Discipline and groupe management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Leplat J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique : recueil de textes*. Toulouse : Octares.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Perrenoud, P. (1996). *Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Pourtois, J.P., & Desmet, D. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.

- Rasmussen, J. (1991). Technologie de l'information et analyse de l'activité cognitive. Dans R. Amalberti, M. de Montmolin, & J. Theureau (Éds), *Modèles en analyse du travail* (pp. 49-82). Bruxelles : Mardaga.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables? Dans Y. Lenoir, & M.H. Bouillier-Oudot (Éds), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp 83-107). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis, types and software tools*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Toulouse : Octares.
- Thévenot, L. (1998). L'action comme engagement. Dans Cnam-CRF, *La singularité des actions : quelques outils d'analyse*. Paris : PUF.
- Tochon V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Alain Colsoul est chercheur au Service des Sciences de l'Éducation, Université Libre de Bruxelles Psychopédagogue, responsable des stages en enseignement dans la catégorie pédagogique de la Haute École Lucia de Brouckère. Docteur en Sciences psychologiques et de l'Éducation. Ses projets de recherche portent sur le développement des compétences professionnelles en matière d'enseignement, sur l'étude de la conduite de classe des enseignants, sur la gestion des groupes et sur l'intervention en matière d'éducation spécialisée. Il porte un intérêt particulier pour les méthodologies qualitatives, dont la méthodologie de la théorie enracinée et travaille à partir d'un cadre théorique inspiré par les approches de l'action et de la cognition située.

L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines

Stéphanie Lavoie, Doctorante

Université du Québec à Trois-Rivières

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La recherche dont nous présentons ici la méthodologie et les résultats visait à identifier et à comprendre les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Dans cet article, nous montrons comment l'approche de la MTE a fourni les démarches utiles à l'atteinte de notre objectif de recherche, surtout grâce aux stratégies analytiques particulières de cette approche. De plus, nous présentons les réponses à notre question de recherche, c'est à dire les défis et la manière dont ils sont vécus sur le plan des contenus à enseigner, de la pédagogie, de la gestion de classe et des compétences particulières à maîtriser par les enseignants en sciences humaines au Québec.

Mots clés

MÉTHODOLOGIE DE LA THÉORISATION ENRACINÉE, ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES, ANALYSE QUALITATIVE, PÉDAGOGIE SECONDAIRE, PÉDAGOGIE COLLÉGIALE.

Introduction

La recherche dont nous présentons ici la méthodologie et les résultats visait à identifier et à comprendre les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Les enseignants de ces disciplines

exercent leur profession dans un contexte particulier, notamment à cause du champ disciplinaire lui-même et de la place qu'il occupe au sein de l'ensemble des matières à enseigner. Les défis spécifiques sont très liés à ce contexte, comme nous le verrons.

Dans cet article, nous montrons comment l'approche de la MTE a fourni les démarches utiles à l'atteinte de notre objectif de recherche, surtout grâce aux stratégies analytiques particulières de cette approche. Nous verrons sous quel angle et de quelle façon les données ont été collectées et analysées. Nous expliquerons, par la suite, les résultats de notre analyse.

Contexte et problématique

Tout d'abord, précisons les termes. Legendre (2005) définit les sciences humaines comme étant « le domaine du savoir correspondant à ce que l'anglais appelle de façon moins ambitieuse « *social sciences* », c'est-à-dire principalement la psychologie comportementale et la sociologie, mais aussi l'ethnologie, les sciences politiques, juridiques, économiques, la géographie humaine, la linguistique et la démographie, etc. » (p. 1218). Soler (2000), quant à elle, propose une définition qui s'attarde au qualificatif. Ainsi, on parle de sciences « humaines » parce « qu'il s'agit toujours d'étudier diverses dimensions de l'homme en ce qu'elles ont de spécifiquement humain (ce que l'on appelle l'homme peut être décomposé en une multitude d'aspects qui ne sont pas tous spécifiquement humains : certaines lois et fonctionnement interne; à ce titre, il est objet de la biologie, mais n'intéresse aucune des sciences humaines) » (p. 23).

Sur le plan du champ disciplinaire, les « sciences humaines » couvrent un vaste domaine de connaissances et obligent à composer avec un large ensemble de concepts. De plus, comme le souligne Perrenoud, la complexité est accentuée par le fait que de nombreux débats théoriques traversent constamment ces sciences humaines :

Chaque discipline est par ailleurs écartelée entre des positions épistémologiques très éloignées, selon divers axes, mais notamment quant à la part des praticiens dans l'élucidation du sens de leurs pratiques. Entre béhaviorisme et phénoménologie, en passant par toutes les nuances du constructivisme ou de l'interactionnisme, l'éventail est large. (Perrenoud, 1998, p. 186)

Ces débats, qui sont souvent des oppositions faisant l'objet de vives polémiques, teintent le champ disciplinaire et ajoutent à la perception qu'on a des sciences humaines comme étant un champ miné et difficile à enseigner.

Par ailleurs, les objectifs de formation en ces domaines dépassent largement les savoirs factuels jugés pertinents dans les programmes en géographie, en histoire, en économie, etc. Comme le rappelle Beauchesne :

Enseigner les sciences humaines, c'est tout d'abord amener l'étudiant à « prendre distance », c'est-à-dire à entreprendre une démarche réflexive pour qu'il en arrive à porter un jugement raisonné sur ses comportements et ceux des autres, sur la société dans laquelle il vit, sur les informations transmises quotidiennement par les médias et par l'école elle-même (Beauchesne, 1989, p. 115).

Ainsi, la réflexion, avec ce qu'elle implique de mise en question, de capacité à argumenter et de nécessaire contextualisation, est au cœur de l'enseignement des sciences humaines.

À l'ordre secondaire au Québec, les sciences humaines ont une place importante dans la plage horaire occupée par le programme obligatoire général. Par contre, il y a une distinction à faire entre le premier et le deuxième cycle du secondaire. En effet, l'importance qu'elles ont au premier cycle s'estompe en quatrième et cinquième années du secondaire en raison des profils de formation, c'est-à-dire des prérequis exigés par les programmes techniques ou pré-universitaires de l'ordre subséquent (l'ordre collégial) en sciences de la nature, de même que par les programmes à forte concentration en mathématiques. À cause de ces prérequis en sciences de la nature et en mathématiques, les cours de sciences humaines sont souvent mis de côté par les élèves plus performants académiquement, tandis qu'au contraire, les élèves peu performants qui ne peuvent accéder, par exemple, aux programmes de sciences de la nature, se tourneront vers les programmes de sciences humaines. D'ailleurs, il faut remarquer l'absence de programme « enrichi » en sciences humaines au secondaire, contrairement aux sciences de la nature. Déjà en 1987, le Conseil supérieur de l'éducation au Québec soulignait à ce propos :

Parce qu'ils n'appartiennent pas aux « filières gagnantes » et parce qu'ils servent de choix de repli pour les étudiants qui ne peuvent accéder aux cours de sciences et de mathématiques, les cours à option de sciences sociales et humaines n'ont guère pu devenir des lieux où se pratiquent des standards élevés de qualité et d'exigence. Il en résulte, que dans l'opinion courante des élèves eux-mêmes, les cours à option de sciences sociales et humaines ne constituent pas des défis de taille (Conseil supérieur de l'éducation, p. 42).

Il existe donc un préjugé à l'effet que les sciences humaines sont plus faciles et moins rigoureuses que les sciences de la nature.

Avec la réforme toute récente des programmes québécois au secondaire, on enseigne les sciences humaines dans le domaine appelé « univers social » avec les programmes de géographie, histoire, éducation à la citoyenneté, ainsi que le programme sur le monde contemporain en dernière année du secondaire. Soumeillant critique la perte de terrain de la géographie dans ces nouveaux programmes :

Au secondaire, elle se cantonne au premier cycle (1^e et 2^e secondaire). Après, la géographie n'est plus là. En 5^e secondaire, un cours interdisciplinaire (histoire, géographie, économie) portera sur le monde contemporain. Mais, pour l'instant, l'histoire aura un rôle influent dans sa définition; il faudra rester vigilant pour éviter que la géographie, dans ce cours, ne serve plus qu'à « planter le décor » (Soumeillant, 2001, pp. 311-312).

Ce dernier exemple illustre que la compétition n'existe pas seulement entre les sciences humaines et les sciences de la nature, mais aussi, à l'intérieur du champ des sciences humaines, entre les disciplines spécifiques.

Au collégial, les sciences humaines (histoire, géographie, économie, etc.) sont enseignées soit dans les programmes pré-universitaires de sciences humaines comme tels, soit en tant que cours complémentaires dans les autres programmes. Selon une étude de Bousquet (2004), seulement 20% des étudiants inscrits aux cours de sciences humaines ont fait un choix réfléchi en fonction de ce qu'ils visent comme formation universitaire et comme profession, ainsi qu'en fonction de l'information qu'ils ont recueillie sur le contenu des programmes. Toutefois, 50% de ces mêmes étudiants ont une vague idée de ce que sont les sciences humaines et préciseront leurs choix de carrière au cours des deux années de leur programme. Enfin, 20% de ces étudiants n'ont pas la moindre idée de leur orientation professionnelle future et ne savent souvent même pas pourquoi ils se sont inscrits au cégep. S'ajoutent à cette population estudiantine déjà très hétérogène des étudiants d'autres programmes qui s'inscrivent à un cours en particulier, ou encore, des étudiants qui sont là « en attendant » d'être acceptés dans leur premier choix de programme.

Le contexte global de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial a donc différentes caractéristiques générales. Premièrement, le contenu de l'enseignement est complexe, notamment parce qu'il fait appel à des informations très nombreuses dans plusieurs domaines et parce qu'il est traversé par des courants idéologiques divers et souvent en opposition. De plus, la complexité du contenu vient du fait que c'est une discipline par laquelle on vise à développer des compétences difficiles comme

le jugement critique, l'engagement social, la responsabilité citoyenne, etc. Deuxièmement, le contexte est caractérisé par une dévalorisation des sciences humaines par rapport aux sciences de la nature et aux sciences à forte concentration en mathématiques. Dans cette perspective, Soler (2000, p. 24) fait allusion à une certaine époque où on appelait les sciences humaines, les « sciences molles » en comparaison aux sciences de la nature appelées « sciences dures » :

« L'opposition sciences dures / sciences molles coïncide globalement avec l'opposition entre d'un côté sciences de la nature et sciences formelles, de l'autre sciences humaines et sociales, même si d'importants désaccords subsistent quant au statut et à la valeur de ces dernières.

À ce sujet, elle ajoute :

En dépit des différences d'appréciation qui subsistent quand on rentre dans les détails, on s'accorde en général à reconnaître que les sciences « molles » ne peuvent prétendre ni au même degré de rigueur, de formalisation et d'axiomatisation, ni au même niveau d'efficacité prédictive que les sciences dures. Ces dernières ont en outre des retombées techniques et pratiques plus tangibles et maîtrisées.

Une troisième caractéristique, évidemment liée à la deuxième, de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial se retrouve dans le fait que ces disciplines ne suscitent pas beaucoup de motivation intrinsèque. Comme nous l'avons vue, une bonne partie des étudiants inscrits dans les cours ont choisi ces cours, en quelque sorte, par défaut et ne savent pas trop ce qu'ils pourraient y retirer.

Déjà, le contexte général nous informe de certains défis que doivent affronter les enseignants en sciences humaines. Ils ont à travailler avec des contenus très complexes, ils ont des groupes très hétérogènes et ils doivent défendre la pertinence de ces matières dans la formation des jeunes. Nous voulions connaître comment ces défis généraux sont vécus plus spécifiquement au quotidien par les enseignants qui se situent dans ce contexte.

Bien qu'il soit assez facile de trouver des écrits sur le contexte québécois de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial, à notre connaissance, aucune recherche n'a eu pour objectif d'étudier le vécu des enseignants de ces disciplines, spécifiquement par rapport à ce contexte exigeant. Nous avons donc voulu répondre à la question précise : Comment les enseignants en sciences humaines du secondaire et du collégial vivent-ils les défis qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession? Les défis

que nous voulions identifier et comprendre sont les défis qui sont directement liés au fait que les disciplines enseignées sont en sciences humaines.

Itinéraire méthodologique

Une première recension des écrits nous a permis de bien identifier les paramètres de notre objet de recherche et donc de bien orienter notre premier épisode d'échantillonnage. Nous avons ainsi choisi de recruter des enseignants en sciences humaines au secondaire et au collégial, certains avec de l'expérience et d'autres qui en étaient à leurs premières armes. Au total, nous avons eu 20 participants. Nous avons misé sur la diversité plutôt que sur la quantité. D'ailleurs, l'approche de la MTE prône un échantillonnage qui favorise la variation ou la diversité des points de vue (Starrin, Dahlgren, Larsson & Styrborn, 1997).

Pour la collecte des données, l'entrevue de recherche qualitative nous est apparue un moyen pertinent et efficace. Lorsque les données dont on a besoin dans une recherche sont de l'ordre des perceptions, des représentations ou des narrations sur le vécu personnel et professionnel, il est tout indiqué de choisir cet instrument de collecte de données (Patton, 2002; Savoie-Zajc, 1997). Comme le rappelle Poupart (1997), « l'entretien non-directif favorise, grâce à l'ouverture de la méthode, l'afflux d'informations nouvelles pouvant être déterminantes pour la compréhension de l'univers de l'interviewé et de l'objet étudié » (p. 183). Compte tenu de la nature de l'information que nous voulions obtenir en rapport avec les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines, il nous semblait que la meilleure façon pour que ces personnes puissent nous donner cette information était l'entrevue de recherche qualitative.

Les entrevues ont été effectuées, pour la plupart, par courriel. En moyenne, chaque entrevue s'est échelonnée sur une période de plus ou moins trois mois, à raison d'une question par semaine. Certaines entrevues ont été complétées (après une partie par courriel) ou faites entièrement par téléphone ou en présenciel.

À partir de notre expérience, nous pouvons dire que l'entrevue par courriel a présenté de multiples avantages. D'abord, les participants bénéficiaient d'une grande liberté par le fait qu'ils pouvaient répondre aux questions au moment où ils le jugeaient opportun (sur l'heure du lunch, en soirée, entre deux périodes libres à l'école, etc.) et dans des conditions de disponibilité sur lesquelles ils avaient un plus grand contrôle que lors d'une entrevue en présenciel. Certains participants nous ont déclaré avoir apprécié l'entrevue par courriel parce qu'ils se sentaient plus à l'aise de répondre à nos questions, du fait que nous ne les voyions pas. Un des avantages que nous avons vécus dans la position de l'intervieweur a été ce que nous pourrions

appeler l'abolition des distances. En effet, nous avons pu réaliser des entrevues avec des personnes de différentes régions québécoises très éloignées les unes des autres. De plus, l'entrevue par courriel a permis de réaliser simultanément plusieurs entrevues, ce qui, en cohérence avec l'approche de MTE, a favorisé la circularité de la démarche d'analyse. En effet, avec les informations données par des participants, il nous a été possible de relancer d'autres participants avec différentes sous-questions. Ainsi, ces derniers pouvaient nous fournir des informations supplémentaires qui nous amenaient sur d'autres pistes... qui nous amenaient vers d'autres sous-questions à poser à d'autres participants...; ainsi de suite.

Sur le plan de l'analyse, la comparaison a été le processus intellectuel fondamental qui nous a guidés. Comme le rappelle Mucchielli (2007), « 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 » (p. 19). Dans son livre qui s'intitule « La comparaison en sciences sociales », Vigour (2005, p. 7) explique :

Comparer, c'est donc, dans une première approche, relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur.

Les spécialistes de la MTE parlent de méthode comparative continue¹ (Boeije, 2002; Dey, Schatz, Rosenberg, & Coleman, 2000; Glaser, 1965; Glaser & Strauss, 1967).

Effectivement, la perspective comparative a permis, entre autres, de construire progressivement les canevas d'entrevue qui ont servi à interviewer les différents participants afin de mieux « recentrer » les questions vers ce qui émergeait comme défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines. Comme nous voulions voir ce qui était semblable et ce qui était différent dans les réponses, nous avons d'abord posé les mêmes questions. Par la suite, la comparaison a permis d'identifier les richesses différentes et nous avons alors ajusté nos entrevues pour pouvoir approfondir ces différences. « Ainsi, loin d'être seulement une méthode, la comparaison est plus largement une stratégie d'enquête et de recherche qui imprègne l'ensemble de la démarche du chercheur, de la définition de la problématique au choix du terrain, en passant par la construction des données, leur analyse et leur explication » (Vigour, 2005, p. 17).

Plus précisément, nous nous sommes placés, au début de la démarche, dans la perspective de comparer l'enseignement des sciences humaines au secondaire avec l'enseignement des sciences humaines au collégial. Notre

objectif de recherche n'était pas d'identifier les ressemblances et les différences entre les deux ordres d'enseignement, mais cette première comparaison a constitué un procédé permettant de faire ressortir, dès le départ, différents défis qui se présentent dans les deux ordres d'enseignement.

En cohérence avec la MTE, dès que les premières données furent recueillies, nous les avons comparées entre elles et avons regroupé ensemble des extraits qui correspondaient à un même code d'analyse. Puis, nous avons effectué une autre comparaison à partir de ce premier codage, cette fois-ci, entre les codes (Corbin & Strauss, 2008). Cette comparaison – des codes – a été effectuée tout au long de la recherche, c'est-à-dire à partir du moment où les premières données ont été recueillies jusqu'aux dernières retouches de la rédaction du rapport de recherche. Ainsi, et avec l'assistance du logiciel QSR Nvivo, non seulement les codes ont été créés, mais aussi tout le système catégoriel qui relie entre eux les codes, les concepts et les énoncés. La collecte des données a été faite jusqu'à saturation, « c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne modifier la théorie construite » (Laperrière, 1997, p. 324).

Dans une première phase de l'analyse, le codage a généré quelques centaines de codes. Toutefois, à mesure que la collecte de données avançait, les codes étaient précisés et regroupés. Ainsi, ils diminuaient en nombre de façon à ce que l'analyse se fasse de manière la plus concise possible, selon le principe de la parcimonie. En fait, le codage a consisté à théoriser en catégorisant (Glaser, 1992). Il s'agissait, en quelque sorte, d'un « étiquetage », car nous attachions un mot à une partie des données (Pidgeon, 1991), mais aussi d'une théorisation, car nous faisons ressortir des concepts émergents.

Il existe différentes sortes de codes en MTE. Les sortes de codes utilisés dans cette recherche ont été les codes *in vivo*, les codes conceptuels et les catégories. Premièrement, les codes *in vivo* sont des codes que l'on donne en utilisant, comme nom du code, un mot ou une expression tirés directement des propos des personnes interviewés sur le terrain (Strauss & Corbin, 1998). Par exemple, dans notre recherche, à partir des premières données recueillies, nous avons constitué le code « conteur » parce que certains participants avaient utilisé ce terme pour expliquer « qu'un enseignant en sciences humaines devait être un bon conteur ». Ce nom de code a changé par la suite lorsque d'autres données ont permis de le préciser et de le nuancer.

Par ailleurs, nous avons utilisé des codes conceptuels. Ceux-ci sont des mots qui viennent du chercheur. Ils sont le fruit d'une théorisation des données recueillies sur le terrain. Ainsi, dans notre recherche, nous avons utilisé le code « culture » sous lequel nous regroupions toutes les données concernant les

propos des participants qui stipulaient « qu'un enseignant de sciences humaines doit avoir une culture générale approfondie ».

Enfin, nous avons utilisé les catégories qui sont une sorte de code, mais aussi un concept d'un niveau plus élevé d'abstraction (Beck, 1999; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 1992; Strauss, 1987). Dans le cas de cette recherche, la plupart des catégories ont été créées à partir de codes que nous avons déjà fait émerger en cours d'analyse et qui sont devenus comme des super-codes, c'est-à-dire des codes sous lesquels nous en regroupions plusieurs autres. Pour le dire plus simplement, nous avons progressivement identifié des catégories qui regroupaient les différents défis spécifiques qui faisaient l'objet de notre étude. Sous ces catégories se trouvaient les concepts qui permettaient de préciser ou de nuancer les défis en question.

Pertinence de la MTE

Pour répondre à notre question de recherche, nous voulions faire une collecte de données auprès des enseignants en sciences humaines, mais nous tenions à ce qu'ils nous parlent de leur vécu en allant plus loin que ce qui est connu du contexte général (complexité des contenus des programmes, dévalorisation des disciplines, absence de motivation chez les élèves, etc.). Nous aurions pu prendre une approche plus directement phénoménologique, mais nous voulions aller vraiment dans le vécu professionnel spécifique et non principalement dans le vécu intérieur des enseignants. Nous aurions pu prendre une approche dans la perspective ethnographique, mais le contexte était déjà documenté et le phénomène que nous voulions étudier, sans être typiquement de l'ordre du vécu intérieur, ne se manifeste pas avec évidence dans l'observation directe à moins d'être présent dans le milieu pendant de très longues périodes de temps, voire des années. De plus, nous ne voulions pas que les données soient des données de notre observation (et même de notre propre expérience d'immersion dans le milieu), mais plutôt des données sur l'expérience de la pratique professionnelle telle qu'elle est vécue au quotidien par les professionnels eux-mêmes.

Le premier avantage que nous avons vu dans la MTE, en rapport avec notre recherche, a été son orientation inductive (Alvesson & Sköldbberg, 2000; Bigus, Hadden & Glaser, 1994; Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 1978; 2001; Glaser & Strauss, 1967; Morse, 2001; Robrecht, 1995; Stern, Allen & Moxley, 1982; Strauss, 1987). Nous avons anticipé que cette approche inductive allait nous permettre de dépasser la description du contexte général déjà connu. Autrement dit, nous savions qu'en interrogeant les enseignants en sciences humaines sur les défis qu'ils vivaient, ils allaient d'abord nous parler des défis directement liés au contexte général (complexité des contenus, dévalorisation...); ce qui fut précisément le cas. Par contre, nous

voulions obtenir des données spécifiques et inédites sur les défis tels qu'ils sont vécus au quotidien; nous voulions nous servir de l'approche inductive de la MTE pour aller plus en profondeur ou plus spécifiquement dans le vécu quotidien, au lieu de vérifier des théories existantes (qui portent sur le contexte général).

Nous avons laissé les enseignants s'exprimer sur le contexte général que nous connaissions déjà, mais nous avons continué la collecte de données par de nouveaux épisodes d'entrevues avec les mêmes personnes, en utilisant des questions différentes - ce qui est typique de l'approche inductive - plutôt que de réaliser des entrevues avec des questions semblables posées à des personnes différentes, courant ainsi le risque d'en rester à des généralités non seulement superficielles, mais déjà connues. Avec cette approche inductive et d'ouverture à l'émergence, les enseignants interrogés ont effectivement fourni des données plus riches et plus spécifiques, nous permettant ainsi de comprendre plus en profondeur le phénomène à l'étude.

Un deuxième aspect de la MTE nous est apparu pertinent. Il s'agit de l'interaction et de l'alternance entre les épisodes de collecte de données et les épisodes d'analyse (Altricher & Posch, 1989; Beck, 1999; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 2001; Morse & Richards, 2007; Pidgeon, 1991; Starrin et al., 1997; Strauss, 1987; Willig, 2001). Cet aspect, que certains appellent la circularité de la démarche, permet aussi d'aller plus en profondeur dans la compréhension du phénomène et de prévenir le danger d'en rester aux généralités connues. Par le fait que les données sont analysées au fur et à mesure de leur collecte, il est facile de rapidement identifier les lieux communs et le déjà-connu. Ainsi, par le processus de l'échantillonnage théorique (qui consiste, au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse comme telle, à collecter des données susceptibles de faire avancer cette analyse plus avant), nous avons pu poser des questions très spécifiques aux enseignants interrogés, toujours pour mieux comprendre et avancer dans les avenues qu'ils avaient eux-mêmes ouvertes.

De plus, dans ce processus circulaire d'alternance entre la collecte et l'analyse des données, processus qui est en lien avec l'échantillonnage théorique, nous avons pu constamment faire valider les avancées de notre analyse par les acteurs eux-mêmes et, le cas échéant, les laisser corriger certaines trajectoires d'analyse avec lesquelles nous aurions pu faire fausse route.

Ainsi, concrètement, les premières données recueillies ont laissé surgir de nouvelles pistes et celles-ci donnaient une direction aux épisodes suivants de collecte des données. En d'autres mots, non seulement l'analyse a pris comme

point de départ les premiers épisodes de collecte de données, mais elle a indiqué la route pour la suite de la collecte et a été poursuivie dans un processus de validation qui consistait à revenir constamment, soit à de nouvelles données, soit aux données déjà collectées (Guillemette, 2006). Dans cette logique méthodologique, nous avons ajusté tout au long de la collecte de données nos canevas d'entrevue, soit pour y ajouter de nouvelles questions, soit pour en enlever ou encore pour introduire des sous-questions. Tout cela dans le but de peaufiner le portrait de notre objet de recherche et d'en approfondir la compréhension. La progression dans la recherche avec ce type d'approche s'est faite par l'élaboration constante de liens entre les informations recueillies et les résultats provisoires d'analyse, le tout dans l'ouverture continue à l'émergence des nouvelles pistes de compréhension. Ainsi, l'analyse a été développée selon des questionnements qui provenaient du terrain et non des cadres théoriques existants. C'est précisément ce que nous avons expérimenté lorsque nous avons découvert des aspects de l'enseignement des sciences humaines qui étaient, pour ainsi dire, inconnus des chercheurs dans le domaine, mais que les propos des participants faisaient émerger. Ces aspects apportés par les participants devenaient des questions que nous pouvions approfondir dans la suite de la collecte de données et avec l'objectif d'obtenir des résultats non seulement probants (parce qu'ils provenaient du « terrain »), mais surtout pertinents au regard de l'avancement des connaissances.

Avec l'approche de la MTE, nous étions portés à capter tout ce qui pouvait relancer et nourrir la collecte de données. Et c'est toujours à partir des données, et non à partir des écrits scientifiques, que nous avons développé notre compréhension du phénomène à l'étude. En d'autres mots, ce sont les données empiriques, recueillies sur le terrain, qui nous ont guidés dans le recours aux écrits scientifiques ayant un certain rapport avec les thèmes abordés par nos participants, et non le contraire.

Résultats

Au terme de notre recherche qui visait à identifier et à comprendre les défis spécifiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial, nous avons regroupé ces défis en quatre catégories principales : les contenus à enseigner, la pédagogie, la gestion de classe et les compétences particulières à maîtriser par les enseignants.

Sur le plan des contenus à enseigner, un premier défi particulier se situe dans la quantité de temps que nécessite l'appropriation de ces contenus, entre autres parce que les programmes sont dits trop « chargés ». Une des conséquences de cette situation est le manque de temps pour préparer une utilisation de formules pédagogiques variées. En effet, il semble bien que les

enseignants s'en tiennent la plupart du temps à l'exposé magistral parce que celui-ci exige moins de temps de préparation.

Deuxièmement, l'abondance de contenus entraîne la nécessité, pour les enseignants, de faire des choix et le défi de le faire de façon pertinente. Cet aspect de la planification pédagogique exige une réflexion sérieuse qui doit être faite très souvent, non seulement en fonction des priorités, mais aussi en fonction du rythme d'avancement des différents groupes d'élèves. Troisièmement, toujours sur le plan des contenus, une des particularités des sciences humaines est la constante évolution de la matière à enseigner parce qu'on y traite d'actualité et du monde social qui est en perpétuel changement. Les enseignants interviewés ont souligné l'importance de se « tenir à jour » pour pouvoir fournir un enseignement de qualité. Pour relever ce défi, ils doivent, entre autres, suivre l'actualité en lisant beaucoup, en voyageant beaucoup, et donc, en faisant tout pour enrichir continuellement leur culture personnelle.

Sur le plan de la pédagogie, un premier défi a été identifié en lien avec l'absence de motivation chez les élèves. Les enseignants interviewés disent qu'ils doivent constamment se préoccuper de susciter l'intérêt des élèves face aux sciences humaines et tenter de les convaincre de la pertinence de celles-ci dans leur formation. En effet, même si des élèves apprécient les cours de géographie et d'histoire, plusieurs d'entre eux ne perçoivent pas pourquoi cela fait partie de leur formation.

Un autre défi pédagogique pour l'enseignement des sciences humaines est celui de faire des liens significatifs entre les contenus et le vécu des étudiants. En d'autres mots, pour faire comprendre des événements particuliers de l'histoire ou des concepts plutôt abstraits, il est nécessaire pour l'enseignant de faire des liens significatifs entre ces contenus et ce que les élèves savent ou vivent déjà. Le défi est d'aider les élèves à « greffer » les nouveaux apprentissages à leurs connaissances antérieures et à leur expérience quotidienne.

Toujours dans la pédagogie de l'enseignement des sciences humaines, un défi se présente dans l'exigence de tenir compte du niveau inégal de culture des jeunes, c'est-à-dire tenir compte de l'hétérogénéité sur le plan des connaissances des élèves. Dans certains cas, il s'agit d'écarts importants qui se manifestent, non seulement sur le plan de la culture en général, mais aussi de la culture scolaire (compétences dans l'apprentissage et méthodologie de travail). Évidemment, tous les enseignants doivent relever le défi de l'hétérogénéité, mais il semble qu'elle soit plus grande dans les disciplines des sciences humaines à cause de la complexité du contenu à enseigner en ces matières. À

cet effet, le défi de varier les formules pédagogiques utilisées – quatrième défi pédagogique – semble être accentué en sciences humaines. Nous avons vu plus haut que l'exposé magistral est privilégié pour des raisons qui ne relèvent pas des avantages liés à cette formule pédagogique. Par contre, les enseignants interviewés soulignent le fait que les sciences humaines sont propices à l'utilisation de formules pédagogiques « vivantes » et « accrochantes », notamment en raison des ressources de plus en plus nombreuses et de plus en plus accessibles sur internet. Pensons aussi à toutes les possibilités de pédagogie par projet en histoire et en géographie.

Passons maintenant à la troisième catégorie de défis, celle de la gestion de classe. Nous en avons fait une catégorie différente de celle de la pédagogie parce que les participants interviewés ont fait ressortir avec une insistance particulière les éléments liés à cette gestion de classe en sciences humaines. Fait à noter, les participants ont affirmé que les défis de gestion de classe en sciences humaines ne sont pas vraiment différents des défis de gestion de classe dans les autres disciplines, notamment pour ce qui est d'avoir des règles précises de fonctionnement en groupe, d'appliquer un système cohérent de conséquences, de développer plusieurs stratégies de contrôle de sa classe, etc. Par contre, la gestion du temps de classe revêt une importance particulière dans une classe de sciences humaines, et ce, surtout en raison des programmes dits « trop chargés ». L'enseignant ne peut pas beaucoup se permettre de prendre plus de temps pour un élément de contenu parce que ce sera un autre élément qui en manquera.

De plus, la gestion des interactions et des débats que peuvent susciter les thèmes abordés est aussi ressortie parmi les spécificités d'une gestion de classe de sciences humaines. En effet, les enseignants interviewés ont rappelé que les disciplines des sciences humaines nécessitent souvent qu'ils questionnent les élèves, qu'ils amorcent des discussions sur des sujets d'actualité et qu'ils leur demandent d'analyser des situations complexes. Il faut, dans ces situations d'apprentissage, savoir gérer ces interactions afin d'éviter les débordements.

Le troisième défi lié à la gestion de classe concerne la difficulté d'évaluer la quantité et la qualité de travail effectué par les élèves en classe. En d'autres mots, les enseignants trouvent difficile de savoir avec justesse et justice si les élèves travaillent efficacement et sont productifs. Par exemple, un travail d'équipe en sciences humaines nécessite que les élèves discutent et se questionnent. « C'est donc difficile d'évaluer si les élèves travaillent ou non ou ne font que de la figuration », comme le soulignait un participant à la recherche.

La quatrième catégorie de défis spécifiques liés à l'enseignement des sciences humaines se situe dans les compétences à développer pour être un bon enseignant en ces matières. Nous verrons que ces compétences sont en lien avec les défis identifiés et expliqués dans les paragraphes précédents. D'abord, il semble que posséder une culture générale et interdisciplinaire approfondie soit un défi important. Les enseignants interviewés ont parlé de la nécessité de développer, en cours de formation et en cours de carrière, une culture personnelle profonde et une grande ouverture sur le monde. L'analyse de l'actualité, la compréhension de la complexité des phénomènes de société, la capacité de mettre en lumière les enjeux des grands débats politiques, la facilité à rappeler les racines historiques des événements, toutes ces exigences du métier, et bien d'autres dans la même lignée, sont autant de raisons qui justifient que l'enseignant développe ce que l'on appelle la compétence culturelle. Bien sûr, au Québec, cette compétence est exigée pour tous les enseignants, mais il semble qu'elle doive être davantage développée chez ceux de sciences humaines.

La compétence du français oral semble être aussi d'une pertinence particulière pour l'enseignant en sciences humaines. Avoir de bonnes habiletés d'orateur et de communicateur, être capable d'une certaine mise en scène, dans le sens de l'art dramatique, en somme, « être un bon conteur », comme le soulignent les enseignants interviewés, constitue une compétence importante à développer pour les enseignants de sciences humaines.

Troisièmement, en lien avec la compétence précédente, l'enseignant en sciences humaines doit être capable de varier les formules pédagogiques et d'utiliser, à cet effet, les technologies d'information et de communication, ne serait-ce que pour éviter de retourner constamment à la formule de l'exposé magistral ou pour appuyer celui-ci avec d'autres formules.

Conclusion

Nous attribuons à l'efficacité méthodologique de la MTE le fait que nous ayons pu obtenir des résultats de recherche en dépassant ce qui est évident et déjà documenté sur les défis de l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Dans le cas de notre recherche, les procédures particulières d'analyse (approche inductive, circularité de la collecte et de l'analyse des données, échantillonnage théorique) ont été d'une pertinence certaine. De plus, l'approche a permis de recueillir des données en provenance du vécu professionnel, des données de « terrain », des données bien « collées » au vécu quotidien, de telle sorte que la compréhension (ou théorisation) qui a été construite est bien enracinée dans ce vécu.

Ainsi, nous pensons pouvoir proposer aux chercheurs, aux formateurs d'enseignants et aux enseignants eux-mêmes, une connaissance plus approfondie des défis concrets qui attendent les personnes qui s'engagent dans cette voie qu'est l'enseignement des sciences humaines au secondaire et au collégial. Les participants à notre recherche ont amplement souligné les enjeux de la formation des futurs enseignants en ce domaine, ne serait-ce que celui d'avoir une préparation plus adéquate correspondant à la spécificité des défis identifiés.

Notes

¹ C'est la traduction que propose Baszanger (1992) pour l'expression « Constant Comparative Method ». Paillé (1996) traduit par « comparaison constante ».

Références

- Altricher, H., & Posch, P. (1989). Does the « grounded theory » approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 21-31.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology : New vistas for qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Baszanger, I. (1992). Introduction : Les chantiers d'un interactionniste américain. Dans I. Baszanger (Éd.), *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 11-63). Paris : L'Harmattan.
- Beauchesne, C. (1989). *La culture générale : sciences humaines et pratiques pédagogiques au collégial*. Québec : Université Laval.
- Beck, C.T. (1999). Grounded theory research. Dans J.A. Fain (Éd.), *Reading, understanding and applying nursing research* (pp. 205-225). Philadelphia, PA : F.A. Davis
- Bigus, O.E., Hadden, S.C., & Glaser, B.G. (1994). The study of basic social processes. Dans B.G. Glaser (Éd.), *More grounded theory methodology : A reader* (pp. 38-64). Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391-409.
- Bousquet, G. (2004). *Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corbin, J., & Strauss, A.L (2008). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dey, J.F., Schatz, I.M., Rosenberg, B.A., & Coleman, S.T. (2000). Constant comparison method : A kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4(1-2),
- Glaser, B.G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12, 436-445.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective : Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la grounded theory; pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : G. Morin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Morse, J. M. (2001). Situating grounded theory within qualitative inquiry. Dans R.S. Schreiber, & P.N. Stern (Eds.), *Using grounded theory in nursing* (pp. 1-15). New York : Springer.
- Morse, J. M., & Richards, L. (2007). *Readme first* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives, Hors Série 3*, 1-27.
- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris : A. Colin.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Perrenoud, P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres? Dans R. Bourdoncle, & L. Demailly (Éds), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp.175-191). Paris : Presses universitaires du septentrion.
- Pidgeon, N.F. (1991). The use of grounded theory for conceptual analysis in knowledge elicitation. *International Journal of Man-Machine Studies*, (35), 151-173.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitative : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : G. Morin.
- Robrecht, L.C. (1995). Grounded theory : Evolving methods. *Qualitative Health Research*, 5(2), 169-177.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses.
- Soumeillant, M.-N. (2001). La réforme du curriculum. Relier géographie et société à l'école. Dans S. Laurin, J.-L. Klein, & C. Tardif (Éds), *Géographie et société* (pp. 311-314). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Starrin, B., Dahlgren, L., Larsson G., & Styrborn S. (1997). *Along the path of discovery. Qualitative methods and grounded theory*. Lund, Sweden : Studentlitteratur.
- Stern, P.N., Allen, M.L., & Moxley, P.A. (1982). The nurse as grounded theorist : History, process and uses. *The Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(2), 200-215.

- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Buckingham, UK : Open University Press.

Stéphanie Lavoie est enseignante au secondaire en histoire et géographie, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, détentrice d'une maîtrise en éducation et d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative, ainsi que intervenante en intégration socioprofessionnelle et en alphabétisation à l'éducation des adultes. Comme assistante de recherche, elle a travaillé sur des thèmes tels que la reconnaissance des acquis, l'approche par compétences et le leadership pédagogique des directions d'établissement.

François Guillemette est professeur au Département des Sciences de l'éducation, UQTR. Professeur associé au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Chercheur au Laboratoire d'Analyse de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (LADIPE). Chercheur-membre du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS). Docteur en éducation et docteur en théologie. Ses projets de recherche en cours portent notamment sur le développement des compétences professionnelles en formation post-secondaire, sur la communication en déficience intellectuelle et sur la méthodologie de la théorisation enracinée.

Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne

Katia Angué, Maître de conférences

Université de La Réunion

Résumé

Dans une perspective de clarification, cet article revient sur la liaison existant entre les concepts d'abduction et d'hypothèse. Il vise d'une part à préciser et établir la logique de l'inférence abductive en la replaçant dans la philosophie pragmatiste de Peirce à qui l'on en reconnaît d'ailleurs la paternité et, d'autre part, à démontrer la compatibilité des modes de raisonnement abductifs avec les outils tant qualitatifs que quantitatifs. Il s'agit donc de mener une réflexion épistémologique et méthodologique centrée sur l'œuvre de Peirce pour en présenter sa pièce maîtresse qu'est l'abduction et illustrer la fécondité de cette démarche à l'aide d'un exemple concret « doublement abductif » qui s'incarne dans l'analyse textuelle de 244 projets de collaboration technologique noués dans le cadre de l'initiative paneuropéenne Eurêka.

Mots clés

ABDUCTION, PIERCE, MÉTHODE, LOGIQUE

Introduction

L'usage de l'expression « démarche hypothético-déductive », classique dans le monde de la recherche, a comme effet de rapprocher les deux inférences traditionnellement distinguées en logique formelle que sont l'induction et la déduction, d'en voiler partiellement les différences pour finalement placer l'abduction quelque part au milieu. Cette approche classique conduit à des présentations relativement courantes aujourd'hui et correspond à une logique scientifique non moins prégnante à laquelle nous souhaitons proposer une alternative reposant sur l'exploration et la capacité à révéler l'inattendu.

En effet, en revenant sur la liaison existant entre les concepts d'abduction et d'hypothèse, cet article tente de dépasser un clivage ancestral simpliste et plaide en faveur d'une démarche unifiée, inspirée de la méthode scientifique préconisée par Peirce reliant abduction, déduction et induction. Plus précisément, il s'agit ici de mener une réflexion d'ordre épistémologique et méthodologique centrée sur les apports du pragmatisme peircien, et d'en illustrer les conceptions principales à l'aide d'un exemple concret d'une démarche « doublement abductive ».

Création de connaissances et abduction dans le système peircien

Bien qu'il nous soit impossible d'exposer l'intégralité de la pensée de Peirce en quelques pages nous souhaitons, tout d'abord, tenter de définir la notion d'abduction en la rattachant à la sémiotique et au mouvement philosophique pragmatiste dont il est le fondateur. Ainsi, certains propos peuvent paraître en amont de l'objectif que nous nous sommes fixé, mais aborder la pensée de Peirce au sujet de l'inférence abductive requiert, pour la comprendre, de la replacer, au moins brièvement et au prix de quelques simplifications, dans le système philosophique plus large qu'il a développé. De fait, « par son ancrage dans une réflexion phénoménologique et métaphysique, la sémiotique peircienne prend une dimension beaucoup plus ambitieuse qu'une simple théorie de la signification. Elle est tout un projet philosophique » (Everaert-Desmedt, 1990, p. 25).

La pensée par argument : sémiotique et raisonnement

La notion de signe constitue le cœur de la théorie peircienne de la signification et plus généralement de sa philosophie pragmatiste. En effet, toute pensée s'effectuant pour Peirce, à l'aide de signes c'est naturellement par ce biais qu'il se propose d'étudier les raisonnements et leurs structures (CP 5.265)¹. Concrètement, pour le théoricien, un signe, ou *representamen*, est « quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre » (CP 2.228). En d'autres termes, un signe (R) est la face perceptible de quelque chose de réel : son objet (O) ou référent. Il est adressé à quelqu'un et crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou plus développé, nommé, dans la terminologie de l'auteur, « interprétant » (I) du signe initial, en vertu de la représentation qu'elle se fait de la relation qui unit R à O.

Fondamentalement, pour Peirce, le signe ne fait donc que renvoyer à d'autres signes et « ne dénote jamais directement et dyadiquement son objet » (Tiercelin, 1993, p. 57). Par exemple, le signe *rouge* ne veut rien dire en lui-même, il ne prend de sens que lorsque, confronté à un objet de couleur rouge, la définition que nous partageons tous du mot rouge en devient son interprétant.

Le rapport unissant R à O, c'est-à-dire, le lien entre la combinaison de lettres formant le mot *rouge* et la couleur rouge, est alors une convention sociale, une norme langagière. Néanmoins, si ce même signe –le mot *rouge*– était confronté à l'objet *vin*, et qu'il en tenait lieu, il créerait probablement dans l'esprit de celui qui le perçoit, le signe correspondant au mot *vin* par le jeu, cette fois, d'une association d'idées. À son tour, ce signe, par un raisonnement plutôt inclusif, pourra éventuellement renvoyer à celui de *boisson alcoolisée* ou, dans un contexte religieux, représentera symboliquement le signe *sang du Christ* voire enfin conduira déductivement à celui d'*accident*, et ainsi de suite, indéfiniment (Peirce, 1878). Le sens d'un signe ou « signe dans lequel il doit être traduit » (CP 4.32), n'est donc pas à rechercher en lui-même mais plutôt dans ce parcours de signe en signe dont l'étude revient à investir le champ de ce que Peirce nommait la *sémiosique*, c'est-à-dire la discipline qui se donne pour objet de comprendre ces régressions de significations, ces passages d'un signe à un autre. Son point de départ est à situer, non dans la linguistique, mais dans la logique puisque l'interprétation d'un signe, sa traduction en un signe différent, se fait invariablement au moyen de raisonnements élémentaires successifs et contextualisés. Par suite, dans l'œuvre de Peirce, la logique ne désigne rien d'autre que « l'étude objective de la pensée » (CP 3.490) autrement dit, l'étude générale des signes (Peirce, 1878).

Tout processus interprétatif (ou *sémiosis*) débute ainsi dès la perception d'un signe, quelle qu'en soit la nature, pour ne s'achever que lorsque l'objet qu'il dénote est complètement présent à l'esprit de l'interprète. Or, comme le signe ne peut, au mieux, que représenter l'objet, il ne peut, par définition, le faire connaître entièrement (Deledalle & Rethore, 1979). Le signe *rouge*, par exemple, lorsqu'il renvoie au signe *vin* n'indique ni la matière liquide de ce dernier, ni encore moins son goût; de même lorsqu'il se réfère à la couleur rouge, il ne dit pas si le rouge est sombre ou clair, uniforme ou dégradé. Du fait que le signe ne fait qu'informer partiellement sur son objet, l'arrêt de la *sémiosis* est alors impossible. Notre pensée est toujours en cours et jamais achevée, continuant son périple sans pouvoir se stabiliser en un signe final. De plus, dans cette perspective, le *representamen* R n'est qu'un simple « possible » (la possibilité de signifier la couleur rouge, par exemple) ne renvoyant à quelque chose que s'il est confronté à O et lié avec lui par I. Or, si en tant que simple possible, R est inaccessible en lui-même, l'objet O, en revanche, est de l'ordre du réel : c'est ce dont il est question et dont on parle (Everaert-Desmedt, 1990) tandis que l'interprétant I de ce signe initial est un concept général, une « pensée-signe », une règle telle une convention ou une habitude interprétative. Ces distinctions conduisent sans grands détours aux trois catégories définies par Peirce pour rendre compte de toute

l'expérimentation humaine : sa pure possibilité (*priméité*), sa réalisation effective (*secondéité*) et la règle qui la gouverne (*tercéité*). Cette classification qui distingue les trois façons dont n'importe quel phénomène (ou *phanéron*) peut à un moment donné, être présent à l'esprit de quelqu'un (CP 6.32) constitue une armature importante de l'œuvre de l'auteur, et relie tout phénomène aux catégories un, deux ou trois selon qu'il est, respectivement, perçu (*priméité*), expérimenté concrètement (*secondéité*) ou encore interprété (*tercéité*).

Dans la pratique, cette production de sens ou *sémiosis*, bien que théoriquement infinie, est comme court-circuitée par ce que Peirce nomme « l'interprétant final » d'un signe, c'est-à-dire l'habitude que nous avons d'attribuer telle signification à tel signe dans tel contexte qui nous est familier, figeant « provisoirement le renvoi infini d'un signe à d'autres signes » (Everaert-Desmedt, 1990, p. 42). Pour l'auteur, ces croyances-habitudes, inhérentes aux processus interprétatifs, constituent dès lors des règles pour l'action qui influenceront d'autant plus nos agissements qu'elles auront été renforcées par l'action de signes antérieurs. Partant, si l'état de croyance est agréable et calme, le doute, en nous rendant incapables d'agir, engendre un état de malaise plus ou moins profond (Peirce, 1868). Ainsi, pour Peirce, dans la mesure où le doute naît de « la surprise suscitée par une expérience qui vient rompre le déroulement paisible d'une croyance-habitude » (CP 5.510), son origine ne peut qu'être extérieure et ne saurait, en aucun cas, être décidée volontairement. C'est donc le doute radical, sincère et réel (celui de Descartes) qui est remis en cause par l'auteur et non le doute en tant que tel. De plus, et c'est là ce qui fondamentalement l'oppose à Descartes, il ne peut y avoir, pour Peirce, de point de départ radical puisque toute pensée est toujours suscitée par une pensée antérieure. Par conséquent, son anti-fondationalisme est incompatible avec le principe de *tabula rasa* (CP 2.27 & 5.264) et, il n'est nul besoin pour l'auteur d'ignorer ses connaissances passées et d'essayer de s'extraire de ses préjugés, bien au contraire, puisque ceux-ci sont compris comme des conditions nécessaires à l'action et, vouloir s'en séparer, serait illusoire. Par extension, dans ce cadre analytique, les problématiques de recherche valables ne sont alors ni plus ni moins que celles qui surgissent dans ces ruptures interprétatives, face à ces *évidences récalcitrantes* qui contrarient ce qui était jusqu'alors tenu pour acquis (Morand, 2000).

La Méthode Scientifique peircienne (MS)

Pour sortir du doute, dans lequel un fait réel surprenant et remettant en cause notre croyance-habitude nous plonge nécessairement, plusieurs méthodes

peuvent être mobilisées. Peirce en cite d'abord trois qu'il réfute successivement au vu de leur impuissance à supprimer le doute (Peirce, 1878b). Il s'agit de :

- la méthode de la ténacité qui consiste à adopter la première réponse que nous trouvons à une question puis nous obstiner à la conserver en tant que croyance;
- la méthode de l'autorité qui amène à se conformer à l'opinion émise par une institution socialement reconnue en la matière;
- et enfin, la méthode *a priori* qui évalue la croyance par l'agréable et justifie les principes retenus en fonction de l'harmonie, l'éthique ou l'esthétique du système de pensées.

Tout en leur reconnaissant des avantages certains tels que la rapidité, le confort ou la facilité, le théoricien leur oppose, en définitive, la Méthode Scientifique (MS) qui procède, pour sa part, par observations et inférences logiques. En acceptant l'hypothèse qu'il existe une réalité indépendante de notre volonté et de nos opinions, cette méthode est ainsi déterminée et contrainte par quelque chose de stable, en l'occurrence la réalité extérieure (Peirce, 1877). C'est d'ailleurs ce qui en justifie la supériorité (Tiercelin, 1999) car elle seule est susceptible d'aider le chercheur-interprète à produire une nouvelle croyance stable et vraie (*i.e.* qui n'a pas encore été prise en défaut), tandis-que le réel, pour sa part, ne pourra qu'être approché, approximé de plus en plus par raisonnements successifs, certes valides, mais jamais définitivement vrais. De toute évidence, ces notions peirciennes de Vérité et de Réalité rejoignent les préceptes de la *sémiosique* dans laquelle, pour mémoire, le *representamen* ne donnait qu'une vision partielle de son objet. Dans le prolongement de cette idée, Peirce conçoit le travail des Hommes de sciences comme un effort collectif et sans fin pour connaître la réalité (qui reste, pour mémoire, aussi inatteignable en elle-même que ne l'était l'objet d'un signe) et établir les croyances nouvelles les plus vraisemblables à un moment donné et dans un certain contexte. D'emblée, la création de connaissances est donc envisagée comme une activité communautaire dans la mesure où le vrai se situe dans la convergence à long terme des recherches scientifiques, seules aptes à faire passer les simples croyances au rang de connaissances (Tiercelin, 1999).

En conséquence, et de la même manière que la production de sens ne pouvait s'opérer lors d'une *sémiosis* qu'à partir d'un signe initial (le *representamen*), la création de croyance ne peut débiter qu'avec la perception d'un fait surprenant qu'il s'agit d'interpréter au moyen d'inférences, c'est-à-dire d'actes de pensée opérant « sur des signes et non sur des propositions » (Marty & Marty, 1992, p. 61) et mettant en œuvre des arguments. Ces inférences, pour être valides, doivent relever de la logique formelle qui, d'ordinaire, ne

reconnaît que la déduction et l'induction. Peirce va pourtant y adjoindre un troisième mode de raisonnement : l'abduction, et intégrer les deux aspects que sont l'observation et le raisonnement au sein d'une démarche « ni strictement hypothético-déductive, ni inductive » (Tiercelin, 1993, p. 94) mais qui fédère ces trois éléments normatifs.

En effet, l'originalité de la MS provient de ce qu'elle relie les trois types d'inférence dans une séquence ternaire d'arguments nouant, dans cet ordre, abduction, déduction et induction (CP.7.326). Pour l'auteur, loin d'être exclusive, cette boucle est celle qui modélise le plus fidèlement le raisonnement scientifique; en établir la supériorité et la scientificité doit servir à éviter de bloquer la Science en encourageant les chercheurs à recourir à l'abduction pour impulser la production de connaissances scientifiques nouvelles et inédites. Mais, si les deux dernières inférences de la MS sont relativement bien connues, le premier mode de raisonnement –l'abduction– demeure mal compris et nécessite de s'y attarder.

Concrètement, l'argument abductif débute par l'observation de certains faits et s'achève dans la supposition d'un principe général qui, s'il était vrai, expliquerait que les faits soient tels qu'ils sont (CP.2.276). Plusieurs conclusions sont dès lors possibles dans l'inférence abductive. Par ailleurs, la règle générale formulée n'étant elle-même encore qu'une hypothèse au moment du raisonnement, les conclusions de cette inférence ne peuvent au mieux qu'être plausibles. Pour son concepteur, il s'agit certes d'un argument faible mais qui peut être valide et autonome même s'il présente quelques similitudes avec les deux autres modes de raisonnement. En effet, tout comme l'induction, l'abduction se constitue à partir d'une série d'expériences passées, mais elle s'en éloigne car elle n'impose pas une identité des cas dans la série qui mène à la loi. De même, l'abduction s'apparente à la déduction car, tout comme elle, elle concerne notre compréhension conceptuelle des choses (Yu, 1994), mais s'en détache aussi assurément car elle produit, de son côté, de nouvelles connaissances. En définitive, et en dépit de ces quelques traits communs, l'abduction s'avère être un argument répondant à une logique qui lui est propre et, c'est pourquoi, pour Peirce, il est indépendant des deux autres pôles inférentiels. Plus précisément, sa fonction est de permettre au chercheur d'entamer le chemin menant à la fixation de nouvelles croyances-habitudes (ou connaissances) tandis que les inférences déductives et inductives assumeront pour leur part les rôles de justification et de vérification.

Dans une perspective sémiotique, l'argument qui, en tant que signe, relève de la *tercéité*, peut, à son tour, être subdivisé et rattaché aux catégories *phanéroskopiques* selon son point de départ et dans le rapport qu'il entretient

avec l'objet du signe qu'il interprète. En ce sens, l'abduction est première puisqu'elle commence dans une impression, une perception et n'est que pure possibilité; elle appartient de plein droit au domaine de la *priméité* (1). Quant à l'induction, elle prend comme point de départ l'observation de faits réels qui sont de l'ordre de la *secondéité*, elle est seconde (2). Enfin, dans la déduction, la règle se justifie elle-même en tant que règle ; elle est troisième et relève de la *tercéité* (3).

À cet égard, il convient de relever que dans ses travaux les plus anciens, Peirce parlait « d'hypothèse », et que ce n'est que tardivement qu'il lui a préféré le terme d'abduction. De fait, la racine du mot (*hypo*) suggère bien que l'hypothèse est moins qu'une thèse ou, plus précisément, une proposition que l'on se contente d'énoncer sans prendre position sur son degré de véracité. Mais, en tant que simple énoncé à vérifier, elle n'en constitue pas pour autant une action de l'esprit, une inférence (ou raisonnement élémentaire) telle que nous l'avons définie. Aussi, le choix du terme ne lui semblant pas approprié, Peirce a, dans ses derniers écrits, distingué l'abduction de ce qu'elle produit : la conjecture ou hypothèse. L'introduction de cette notion a *de facto* rendu caducs ses précédents travaux sur les probabilités grâce auxquelles il souhaitait expliquer la formulation de nouvelles hypothèses en même temps qu'elle a modifié l'ordonnement des trois inférences dans la MS qui est dorénavant de type 1/3/2, enchaînant l'abduction –1–, la déduction –3– et l'induction –2– (Santaella, 1991). En résumé, si avant 1901 et l'introduction de l'abduction, les arguments de la MS se suivaient selon un ordre croissant et que leur degré de certitude permettait de déterminer leur catégorie de rattachement, après 1901, ils sont conçus comme des étapes de l'investigation scientifique et l'abduction y devient première, la déduction seconde et l'induction, troisième. Ces variations de la pensée de Peirce sont probablement responsables d'erreurs d'interprétations et notamment de celle consistant à réduire l'abduction à une forme dégénérée d'induction (Santaella, 1991). Notons, en outre, que ce problème apparent d'ordre des inférences dans la séquence d'arguments de la MS peut aussi se comprendre à l'aune de la distinction, établie par Peirce lui-même, entre d'une part, la sémiotique centrée sur l'étude des signes, et d'autre part, la *sémiosis* dédiée à l'étude de la pensée. Dans le premier cas, en effet, les signes sont fixes et stables, établis par leur appartenance catégorielle, alors que dans la *sémiosis*, au contraire, ils sont en mouvement, ce sont des avancées fluides qui dès lors ne suivent pas nécessairement l'ordre des trois catégories².

Pour illustrer ces propos et mettre en évidence la démarche globale prônée par Peirce dans la MS tout en permettant au lecteur de se concentrer sur elle plus que sur un problème particulier bien connu de lui, nous avons délibérément choisi d'évoquer ici, non pas l'exemple classique des haricots, ni

même un qui serait issu de la vie quotidienne, mais plutôt celui de la découverte et de la justification par Kékulé en 1865 de la formule développée du benzène. Chimiste allemand de renom, Kékulé travaillait en laboratoire sur la molécule de benzène dont, au départ, il ne connaissait que la composition résumée dans l'expression générale C₆H₆ et en recherchait activement la traduction développée. Face aux difficultés rencontrées, il était sur le point d'y renoncer quand surgit dans son esprit la vision de serpents se mordant la queue lui suggérant de relier les six atomes de carbone du benzène dans un polygone (sans début ni fin) plutôt que de continuer à vouloir traduire la structure alternant des liaisons atomiques simples et doubles de la molécule par une chaîne ouverte et linéaire (cf. Figure 1).

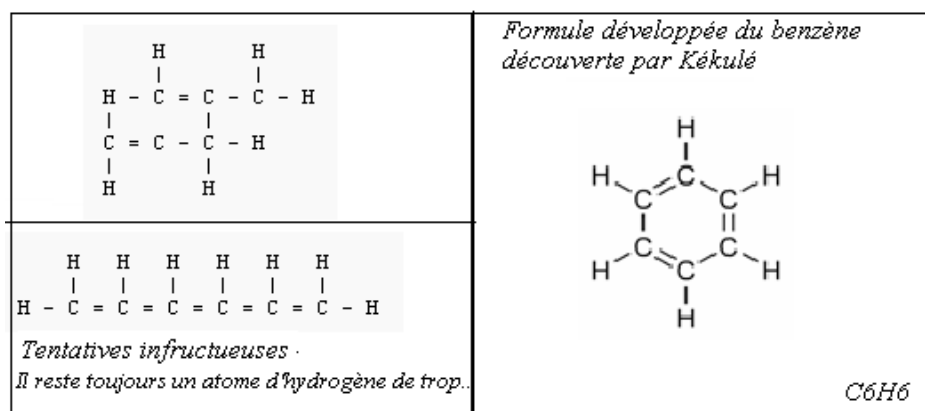


Figure 1 : La découverte de Kékulé

Ce n'est qu'une fois formulée que cette idée peut être retranscrite sous la forme logique et structurée d'un raisonnement abductif dans lequel le cas est inféré à partir du résultat (suscitant l'inférence) et de la règle, alors encore hypothétique (CP 5.189). Dans l'exemple du benzène, l'abduction re-composée de Kekulé peut s'écrire *a posteriori* de la façon suivante :

Résultat : *L'alternance de liaisons simples et doubles entre les atomes de carbone formant le benzène ne peut être écrite sous la forme d'une chaîne ouverte.*

Règle : *l'alternance des liaisons simples et doubles entre les atomes de carbone constituant la molécule de benzène est reproduite dans un polygone.*

Cas : *La chaîne carbonique de la molécule de benzène est fermée (sa structure est celle d'un polygone).*

L'étape suivante consiste à déduire de cette règle, qui n'est alors encore, rappelons-le, que plausible, l'ensemble de ses conséquences nécessaires et certaines (Morand, 2000), ou, en d'autres termes, les expériences à réaliser pour vérifier inductivement la validité d'une telle conjecture. Dans le cas du benzène, une déduction possible pourrait être formulée de la sorte :

Règle : *L'alternance des liaisons simples et doubles entre les atomes de carbone constituant le benzène est reproduite dans un polygone.*

Cas : *La molécule de benzène comporte six atomes de carbone.*

Résultat : *Donc, la structure de la chaîne carbonique du benzène est hexagonale (chaque sommet représentant l'un des six atomes de carbone).*

Notons que nous aurions également pu imaginer un argument relatif à la valence du carbone qui s'exprime dans les côtés de l'hexagone avec l'alternance des trois liaisons simples et doubles. Mais, quel que soit l'argument considéré, il apparaît rapidement qu'en ne faisant qu'appliquer un principe général à un cas particulier, la déduction s'avère tout bonnement impropre à élargir le champ du savoir. Par contre, en précisant de la sorte la règle abduite, c'est elle qui fournit à l'induction son hypothèse falsifiable qui, si elle était vérifiée autoriserait l'acceptation -au moins provisoire- de l'abduction originelle. En l'espèce, l'induction complète est celle qui permettra d'affirmer que toutes les propriétés du benzène s'expliquent par sa structure hexagonale. Reste que dans la succession d'inductions menant à cet interprétant final, le chercheur ne se borne qu'à vérifier empiriquement les différents effets de la règle et ne produit jamais que du probable. Dans l'exemple du benzène, l'une de ces inductions a pu correspondre à l'enchaînement reproduit ci-dessous dans lequel nous constatons bien que si la généralisation portait sur toutes les propriétés reproduites dans la formule développée, l'expérience, pour sa part, ne concernait que l'une d'entre elles :

Cas : *le benzène comporte six atomes de carbone.*

Résultat : *la chaîne carbonique du benzène est hexagonale.*

Règle : *toutes les propriétés spécifiques de la chaîne carbonique du benzène sont probablement correctement reproduites dans une structure hexagonale (fermée).*

C'est en ce sens que, dans l'un de ses néologismes qui lui sont chers, Peirce disait de l'induction qu'elle était *ampliative* (amplifiante) tout en n'adhérant pas, pour autant, à l'idée d'une « testabilité concluante et complète [...] des énoncés des sciences empiriques » (Tiercelin, 1993; p. 34) et adoptant, par là et bien avant Popper, un critère de falsifiabilité. Cela étant, l'induction n'est pas qu'amplifiante car c'est également à elle qu'il revient de préciser la

portée de l'hypothèse initiale (Blais & Martineau, 2006). Ainsi, celle qui aurait pour objet de généraliser la règle de la fermeture de la chaîne carbonique à l'ensemble des hydrocarbures (dont fait partie le benzène) n'a pas trouvé d'écho dans la pratique du fait de l'observation d'au moins un contre-exemple : celui de la molécule d'hexane. Cette tentative infructueuse d'élargissement aura néanmoins été l'occasion d'ajuster la découverte initiale en distinguant les hydrocarbures cycliques (dont la chaîne des atomes de carbone est fermée) des autres hydrocarbures. Par suite, le fait que de nombreuses coïncidences des prémisses soient relevées ne rend toujours la règle qu'un peu plus probable alors qu'inversement, l'observation d'une seule incompatibilité entre le cas et le résultat attendu suffit pour infirmer l'argument inductif. D'ailleurs, dans le cas du benzène, il s'en est fallu de peu pour que la formule de Kékulé ne soit remise en chantier quelques années après sa découverte. En effet, alors que cette dernière reproduisait une alternance de liaisons de longueur différentes entre les atomes de carbone, l'examen aux rayons X de la molécule a révélé des liaisons carbone-carbone de longueurs identiques et, il a fallu attendre la découverte de Linus Pauling pour que cette observation trouve finalement une explication compatible avec l'abduction originelle. Cela dit, les ajustements ne sont pas toujours possibles et il est alors nécessaire « repartir à zéro » en revenant à l'abduction initiale. Cette récursivité de la séquence d'arguments est notamment soulignée par David (1999) et explique probablement pourquoi Peirce utilisait le terme de « rétroduction » pour qualifier autrement l'abduction et exprimer mieux ce retour en arrière. Toujours est-il qu'à l'issue de cet enchaînement d'ordre *sémiosique*, une nouvelle croyance a été produite permettant l'interprétation des faits problématiques initialement relevés. Cet empilement d'étapes a, en effet, bel et bien conduit le chercheur vers un interprétant logique final, à savoir l'hypothèse abduite, justifiée et vérifiée (Babou, 1999). Ainsi, avec la MS, ce ne sont pas tant les régularités qu'il s'agit d'expliquer que les surprises révélées par l'expérience, et, s'il n'est ni nécessaire, ni forcément possible pour un chercheur de parcourir le chemin entièrement (David, 1999)³, nous retiendrons qu'à l'instar de toute *sémiosis*, la MS ne peut débiter et s'achever que par l'observation des faits et l'expérimentation (CP 5.212). En cela, la pensée-argument n'est finalement qu'une variante de la pensée-signe. Les connaissances ou théories ainsi forgées sont ancrées dans le réel et c'est seulement à ce prix qu'elles permettent de l'approcher.

Logique et abduction : abduire est tout sauf deviner

Si jusqu'ici, nous avons implicitement admis le caractère logique de l'inférence abductive, nous ne l'avons toutefois toujours pas démontré. Or, celui-ci, loin d'être admis, demeure source de controverses. En ce sens, Koenig (1993), notamment, présente l'abduction comme une opération n'appartenant pas à la

logique. Comment expliquer alors que Peirce l'y inclut au même titre que la déduction et l'induction?

Le premier argument soutenant cette inclusion dérive directement de sa conception de la logique. Plus précisément, en admettant avec lui qu'elle est la science des lois qui permettent d'établir de façon stable les croyances, alors l'abduction est logique puisque son rôle est d'ajouter quelque chose de nouveau et d'établir de nouvelles croyances en conséquence. Mais, ce seul motif d'ordre terminologique peut sembler arbitraire et ne pas paraître lui-même résulter d'une opération logique! Aussi, un second argument développé par le père de l'inférence abductive vient étayer le précédent. Il est notamment explicité dans un article remarquable d'Hoffmann (1999) qui permet de mieux saisir les raisons de cette adjonction à la logique formelle. L'idée qui le sous-tend repose sur la distinction entre la face inférentielle et la face *perceptive* des modes élémentaires de raisonnements (CP 5.181). Sur le premier aspect, Peirce s'inscrit bien dans la lignée des logiciens classiques, considérant qu'il ne peut exister d'inférence logique valide dès lors que la conclusion comporte un élément nouveau, non déjà contenu dans les prémisses. L'abduction respectant ce canon, (puisque l'hypothèse n'y est pas introduite dans sa conclusion -le cas- mais bien dans la seconde prémisses -la règle- qui la précède), elle est, par conséquent, et sur un plan strictement inférentiel, logique sans pour autant que l'on sache d'où vient l'hypothèse. Notons que cette entrée de l'inférence abductive dans la logique n'est pas simplement une sorte d'astuce intellectuelle un peu artificielle, loin de là. Par cette formalisation dans un syllogisme classique et structuré, l'auteur souligne que c'est bien concomitamment aux faits perçus, c'est à dire dans l'expérience, qu'émerge l'explication et non pas à l'issue d'un raisonnement construit. Malgré cela, la mise sous forme de syllogisme logique ne peut intervenir avant l'achèvement de l'abduction, c'est-à-dire, avant d'avoir trouvé la règle ou encore « avant que l'acte créatif original ne se soit achevé dans un *perceptive judgment* » (Hoffmann, 1999, p. 279) au cours duquel intervient le second aspect du raisonnement. Au total, le fait de distinguer ces deux facettes de la logique conduit à admettre, avec l'abduction peircienne, l'idée, plutôt paradoxale, d'une inférence qui est formellement logique sans pour autant posséder de règle logique (Hoffmann, 1999). Il revient ensuite aux contrôles déductifs et inductifs de faire accéder la croyance initiale au rang de connaissance en faisant passer la conjecture abductivement inférée de semi-logique à complètement logique. Dès lors, s'il peut sembler utopique d'essayer d'établir des règles permettant de formuler l'hypothèse interprétative, il est cependant possible d'en préciser ses qualités nécessaires qui, comme le rappelle Morand (2000), sont au nombre de trois :

- la première qualité (pré-conditions) impose que l'hypothèse formulée explique bien le fait surprenant et soit susceptible de vérification expérimentale afin d'éviter l'arrêt prématuré de l'inférence avant sa conclusion (Morand, 2000);
- elle doit satisfaire un critère d'efficacité qui recommande d'adopter l'hypothèse explicative la plus simple et évidente (CP.5.60);
- enfin, l'hypothèse abduite doit, autant que faire se peut, satisfaire des critères d'économie de la recherche en tenant compte du coût « en argent, temps, pensée et énergie » (CP 5.602) du test ultérieur.

Pour finir, abduire ne relève donc en aucune manière d'un processus arbitraire de sélection d'une explication plausible d'un fait surprenant car le raisonnement mis en œuvre s'appuie, par définition, sur des connaissances existantes. Autrement dit, abduire c'est reconnaître; la nouveauté ne portant que sur les relations mises à jour et non sur les signes reliés de la sorte (CP.5.181). Ainsi, nous abduisons lorsque, confrontés à un fait qui nous étonne, nous procédons par association non conventionnelle (ou, à tout le moins, non convenue) d'idées (*e.g.* Kekulé et l'*Ouroboros*). Mais, tout comme l'idée de Kekulé n'aurait pu surgir chez un individu inexpérimenté en chimie, les idées nouvelles n'émergent nécessairement qu'à partir de ce qui est déjà connu, présent dans notre esprit ou médiatisé par des chaînes interprétatives antérieures. La nature de l'inférence abductive est de ce fait à comprendre au regard de la notion d'habitude. Par extension, l'exercice métaphorique ou l'usage d'analogies s'inscrivent aussi dans cette logique. Du reste, pour Peirce, la métaphore n'est pas en soi un signe particulier mais ne consiste qu'à (ré)unir des signes et conceptions jusque là distincts (CP 2.277). Dans le même ordre d'idées, le rôle du diagramme dans le raisonnement mathématique a été maintes fois souligné par l'auteur (CP 2.279) qui l'envisage alors comme l'« icône »⁴ d'une abstraction ou d'un syllogisme, une représentation des relations entre composantes de l'argument qui *icônise* son objet, devenant par là susceptible de faire apparaître des hypothèses nouvelles non incluses dans la construction initiale (Morand, 2000). Somme toute, avec l'abduction, il n'y a donc pas réellement de création *ex nihilo* et les « idées nouvelles ne sont que « relativement » nouvelles » (Hoffman, 1999, p. 288).

Cette forme de création autocontrôlée de connaissances s'apparente par bien des aspects à ce que Mintzberg (1979) nommait, en recherche organisationnelle, un « saut créatif », même si dernier qualifiait sa démarche de déductive. Cela dit, en ne cessant de vouloir dégager la spécificité du raisonnement qui va vers l'hypothèse, Peirce a estompé la frontière séparant les contextes de découverte et de justification réunissant plutôt ces deux moments

de la recherche au sein d'une même démarche dont il a montré la scientificité. Ce faisant, l'abduction est considérée comme la pièce maîtresse du système peircien puisque c'est elle qui impulse la *sémiosis* et autorise la fixation de nouvelles croyances. C'est d'ailleurs ce qu'exprime bien la maxime pragmatiste, dans laquelle, le pragmatisme n'apparaît finalement qu'en tant que philosophie de la signification : « Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet » (Peirce, 1878b; CP 5.402).

De plus, cette séquence en trois temps, que Peirce a érigée au rang de méthode, permet aussi de dépasser le clivage positivisme/constructivisme de même que l'opposition entre quantitativistes et qualitativistes (David, 1999). C'est d'ailleurs dans cette perspective de réconciliation que nous souhaitons à présent revenir sur la compatibilité des méthodes et techniques de recherche avec le raisonnement abductif en posant la question des outils appropriés à cette inférence logique, tout au moins sur un plan formel.

Compatibilité des méthodes de recherche avec l'abduction

Dans une approche peircienne, les divers outils dont dispose le chercheur pour appréhender son objet d'étude peuvent s'envisager comme autant de techniques de prélèvement de signes. Or, l'abduction relevant du domaine des perceptions et de la *priméité*, nous avons souvent tendance à ne la croire possible que lors de démarches qualitatives dans lesquelles les signes prélevés ne sont pas nombreux et se prêtent plus facilement à un examen approfondi et contextualisé. Le chercheur y serait alors plus à même de déceler des indices témoignant d'une petite différence, d'un détail qui ne « colle pas » à son cadre théorique sous-jacent. Ce couple légitime (abduction/qualitatif) trouve un crédit supplémentaire dans les nombreuses analogies policières qui font de l'étude de cas un terrain privilégié pour favoriser le raisonnement abductif (Yu, 1994). L'emprunte laissée par le criminel, la « trace » souvent invisible pour l'observateur néophyte s'apparente alors au fait surprenant repéré par le chercheur et sollicitant sa capacité créative. C'est tout à fait dans cet esprit que Sherlock Holmes soutenait que toute action humaine laisse des traces qui informent l'enquêteur. De même, Guillaume de Baskerville, personnage principal du roman *Le nom de la rose* d'U. Eco (1982) s'oppose aux méthodes déductives employées par l'inquisiteur qui, à partir de la constatation de certains symptômes (ou cas), détecte, grâce à une règle (croyance) de l'époque, la présence du démon chez son interlocuteur et le condamne alors au bûcher purificateur (Eco, 1982). Inversement, le héros d'Eco ne cesse d'abduire en imaginant « le plus de possibles qu'il est possible » (p. 330) pour tenter de

résoudre les crimes énigmatiques qui ont lieu dans l'abbaye. À cette occasion, l'auteur lui fait dire que « résoudre un mystère n'est pas la même chose qu'une déduction à partir de principes premiers. Et ça n'équivaut pas non plus à recueillir une bonne quantité de données particulières pour en inférer ensuite une loi générale. Cela signifie se trouver en face d'une, ou deux, ou trois données particulières qui apparemment n'ont rien en commun, et chercher à imaginer si elles peuvent être autant de cas d'une loi générale que tu ne connais pas encore, et qui n'a peut-être jamais été énoncée [...] Tu essaies de l'appliquer à tous les cas semblables, à l'utiliser pour en tirer des prévisions, et tu découvres que tu avais deviné. Mais jusqu'à la fin, tu ne sauras jamais quels prédicats introduire dans ton raisonnement et lesquels laisser tomber » (Eco, 1982, pp. 328, 329).

Toutefois, les faits surprenants ne se logent pas systématiquement dans les petits détails, et, seules les approches à grande échelle permettent d'accéder à cette généralité, à ces perceptions globalisantes auxquelles Peirce accordait également une place privilégiée dans les processus interprétatifs abductifs. À cet égard, le logicien opérait un rapprochement expressif entre Science et Art en comparant le chercheur au peintre qui recule d'un pas pour apprécier sa toile et mieux saisir son œuvre dans son ensemble (CP 5.132). Or, c'est tout à fait dans cet esprit que prend place dans les démarches quantitatives l'analyse exploratoire des données (AED) qui, au contraire des techniques confirmatoires, est guidée par les données et non par les hypothèses (Tuckey, 1977; Yu, 1994). Les techniques statistiques développées en AED s'inscrivent donc dans cette logique d'observation et de découverte sans viser (ou pas uniquement) à administrer la preuve (Tuckey, 1977). Les opérations y sont itératives et nécessitent une forte implication du chercheur et de ses capacités créatives (Destandau & Leguen, 1999). Le parallèle opéré par Tuckey entre l'AED et le travail du détective accumulant des indices au moyen de techniques éprouvées n'est d'ailleurs pas sans rappeler les analogies policières évoquées plus haut (Destandau & Leguen, 1999). En cherchant à déceler les structures cachées des données, leurs *patterns*, l'AED s'ajuste indéniablement au cadre théorique développé par Peirce; elle s'appuie fondamentalement sur le mode de raisonnement abductif. Ainsi, même les méthodes quantitatives peuvent s'accommoder de démarches abductives sans pour autant ni entrer en profondeur dans le détail des cas qu'elles traitent (Curchod, 2003), ni se borner aux seuls traitements élémentaires descriptifs (Behrens, 1997; Yu, 1994). En outre, au-delà de ce recul sur les données qu'autorisent certains de ces outils, la place accordée à la représentation graphique en AED rend le rôle de l'inférence abductive encore plus évident puisque le schéma ou graphique assiste les opérations cognitives entreprises par l'analyste en extériorisant et rendant

manifestes les ressemblances aux objets qu'il représente (Morand, 2000). Ignorer l'importance de la visualisation pour l'abduction, c'est oublier la place dévolue à l'icône dans l'œuvre de Peirce en tant qu'initiatrice de l'activité inférentielle (CP 2.279; Morand, 2000). À cet égard, la méthode multidimensionnelle des similarités (MDS) nous paraît emblématique puisque son objectif est de produire la meilleure représentation possible d'un ensemble d'objets reliés deux à deux par des relations de proximités mesurées sous forme ordinaire (Evrard, Pras & Roux, 2003). En permettant de visualiser des similarités entre des objets dans un espace avec le moins de dimensions possibles, cette dernière peut mettre à jour des rapprochements inédits, enclenchant le processus interprétatif, grâce à l'*icônisation* d'une masse de données brutes chiffrées concernant des couples d'objets. Dès lors, cet outil, pour le moins quantitatif, peut servir de tuteur à la rétroduction. Par conséquent, au prix du recours à des procédures adéquates, et à condition d'adopter une certaine attitude envers les données, l'abduction s'avère conciliable avec n'importe laquelle des techniques envisagées par le chercheur. Du reste, sur les questions d'ordre méthodologiques, l'adoption d'une position pragmatiste conduit avant tout à utiliser l'outil le plus à-même à résorber le doute.

En résumé, l'inférence abductive est donc une procédure qui permet de former des conjectures à partir d'indices et de traces. Elle aboutit à la construction d'hypothèses nouvelles en reliant (selon des moyens qui peuvent être divers) des connaissances acquises et passées à un fait surprenant actuel; elle permet d'engager la démarche de recherche et de sortir du doute causé par l'évidence récalcitrante. La partie suivante tâche d'illustrer ces propos en décomposant le processus interprétatif abductif qui a pris place lors d'une analyse de traces lexicales située à mi-chemin entre le qualitatif et le quantitatif.

Un exemple de démarche abductive : l'analyse du descriptif de projets de coopérations en R&D

Au-delà des questions de fond qu'elle soulève, la présentation de cette application a principalement pour objectif de décortiquer et disséquer le processus d'abduction qui, dans l'exemple proposé, s'opère à deux niveaux. Cette étude empirique, réalisée à l'aide du logiciel *alceste*⁵ souligne aussi l'intérêt des analyses lexicales souvent jugées comme de simples suppléments appréciés mais non nécessaires et montre comment cette méthode informatisée peut être utilisée dans une logique abductive. Pour notre part, nous souhaitons surtout montrer comment ce type de technique peut constituer un détour

méthodologique fécond pour tout chercheur s'inscrivant dans un contexte de découverte et d'exploration.

Présentation de l'étude des traces lexicales des projets de R&D

Les signes prélevés et soumis à l'analyse correspondent aux descriptifs détaillés des projets de collaboration internationale en recherche et développement (R&D) noués dans le contexte de l'initiative Eurêka⁶. Plus exactement, c'est le corpus composé de la retranscription exhaustive de 244 descriptifs de consortia Eurêka conclus dans le domaine de la biologie et des technologies médicales pour la période 1992-2000 qui a été observé. Concrètement, la production de chacun des locuteurs-partenaires se présente sous la forme de blocs textuels rédigés en anglais, décrivant, de façon plus ou moins exhaustive, le contenu du projet commun ainsi que les applications envisagées. Pour reprendre la terminologie peircienne, les descriptifs de ces projets correspondent à des *representamen* ayant pour objet un processus de collaboration (le projet) et dans lesquels les locuteurs-partenaires sont les vecteurs de signification. Notons ici que cette analyse textuelle a été conduite lors du démarrage d'une recherche doctorale portant sur les collaborations technologiques et focalisée initialement sur les différences entre accords inter-firmes (qualifiés de privés) et partenariats alliant représentants de la recherche publique et industriels (qualifiés de mixtes) dans les Sciences du Vivant (Angué, 2006). Au demeurant, elle ne visait qu'à mieux cerner le secteur considéré et le type d'objectifs assignés aux projets de R&D menés conjointement. Cependant, en suggérant un fait surprenant et une hypothèse interprétative nouvelle, l'analyse des traces lexicales des projets Eurêka s'est avérée décisive pour les orientations ultérieures de cette recherche.

Pour analyser ce corpus, notre choix s'est porté sur la méthode alceste, développée, conformément à l'analyse dynamique du sens de Peirce, par Max Reinert et dont l'objectif est de « quantifier » un texte pour en extraire ses structures signifiantes les plus fortes. L'hypothèse postulée par son concepteur est que ces structures sont étroitement liées à la distribution des mots-pleins (*i.e.* les noms, adjectifs et verbes) dans un texte et que cette distribution se fait rarement au hasard (Reinert, 1993). Cette méthode permet d'obtenir un classement des *énoncés* composant le corpus en fonction des cooccurrences des mots-pleins dans ces derniers. Le classement proprement dit des énoncés (opérationnalisés par la notion d'« Unités de Contexte Élémentaires » ou UCE⁷) est obtenu à l'aide d'une classification descendante hiérarchique (CHD) qui est une technique dérivée de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) adaptée à l'analyse de tableaux très vides. Elle prend comme entrée le corpus initial, c'est-à-dire en l'espèce la compilation des 244 descriptifs

(nommés Unités de Contexte Initiales -UCI- dans la terminologie d'alceste), qu'elle met sous la forme d'un tableau croisant les énoncés élémentaires (UCE) et les mots-pleins (nommés parfois formes ou traits) qui les composent (Reinert, 1983).

Dans l'exemple traité, le corpus soumis à l'analyse comporte 71 533 occurrences (mots-pleins). La fréquence moyenne d'apparition de chacune de ces formes est de 9, correspondant à un total de 7 627 formes distinctes. Après lemmatisation, c'est-à-dire après avoir converti les mots à leur seule racine grammaticale (Bardin, 1998), le nombre de formes réduites ne s'élève plus qu'à 1 374, suggérant, en première analyse, une certaine pauvreté dans le vocabulaire déployé par les locuteurs-partenaires pour décrire les projets dans lesquels ils sont impliqués. Cette appréciation est d'ailleurs confirmée par le nombre d'*hapax* (ou termes très spécifiques) repérés par le logiciel qui ne représentent que 5% de l'ensemble des mots apparaissant dans l'intégralité du corpus. L'ensemble des formes singulières identifiées est distribué au sein des 2 040 énoncés élémentaires (UCE) constitutifs des 244 projets observés (UCI).

C'est sur cette base que la classification peut ensuite être effectuée. Par fractionnements successifs du corpus, cette procédure repère les oppositions les plus fortes entre les mots du texte pour en extraire des classes d'énoncés représentatifs. En réalisant des regroupements de formes lexicales, alceste restitue alors le corpus sous la forme de classes qui sont autant de visions du monde ou « mondes lexicaux » mobilisés par les locuteurs (Reinert, 1993). Chacune de ces classes peut ensuite être examinée grâce à son « profil » établi par le logiciel, c'est-à-dire la liste de ses mots distinctifs, cooccurrences ou absences de formes les plus significatives.

L'interprétation des résultats : une double abduction

Dans notre cas, quatre classes de *verbatim* ont été isolées par la procédure. Elles représentent 82,69% du corpus et sont représentées dans la Figure 2.

- La première classe lexicale (*Biotechnologie végétale moderne*) est composée de 434 UCE (soit 26% des UCE traitées). Elle se caractérise par une sélection de formes réduites évoquant les aspects liés à l'agriculture, à l'amélioration à des cultures et à l'hybridation des végétaux. Le ton employé par les locuteurs est plus celui de la démonstration, de l'explication que celui de l'action comme en atteste l'UCE n°744 correspondant *in extenso* à la phrase reproduite en Appendice 3 dans laquelle nous retrouvons les termes d'agriculture, d'environnement et la notion d'amélioration génétique des cultures.

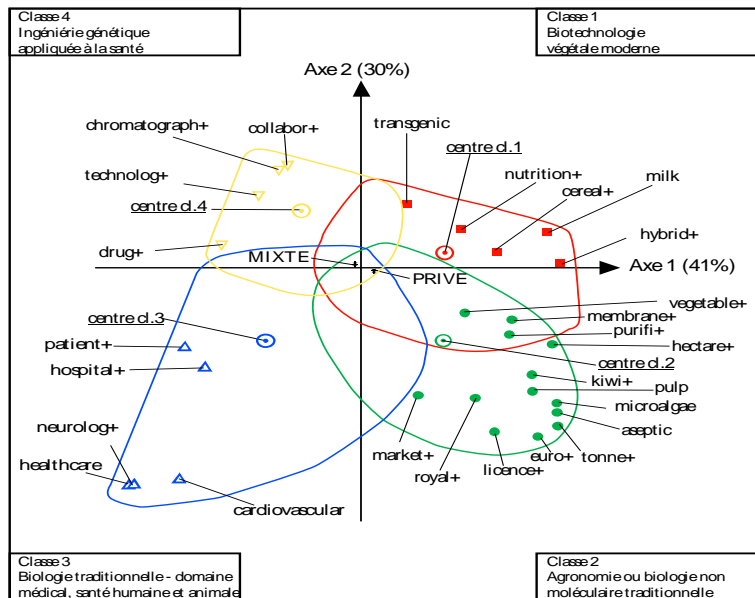


Figure 2 : Les quatre classes identifiées dans le corpus

Remarque : Seules les formes correspondant aux mots pleins « extrêmes » des classes et la projection des modalités de la variable « *Type_de_projet* » sont reproduites dans ce schéma.

- La seconde classe (*Agronomie ou biologie végétale non moléculaire*) comprend un total de 273 UCE (soit 16% des UCE traitées). Si, à l'instar de la classe 1, ses mots pleins caractéristiques évoquent les aspects liés à la biologie végétale, seul ce second pôle comporte des formes réduites liées à la chimie, la biochimie, l'élevage et l'alimentation. Cet univers lexical est, en outre, marqué par le recours à une terminologie quantitative et fait davantage référence au monde industriel.
- Dans la troisième classe (*Pharmacie et santé*) qui rassemble 249 UCE (15% des UCE traitées) l'accent est porté sur les enjeux sociaux de la santé humaine notamment *via* l'emploi récurrent de mots-pleins tels que *rehabilitation*, *social*, etc. Les préoccupations d'ordre gouvernemental ou les questions d'intérêt général y sont patentes. Nous retrouvons dans l'énoncé 1197, retranscrit en Appendice 3, l'importance des marqueurs de quantité et l'utilisation de termes liés aux préoccupations sanitaires. Il s'agit donc bien du monde lexical de l'univers hospitalier et médical.

- Enfin, le quatrième contexte lexical (*Ingénierie génétique appliquée à la santé humaine et animale*) est le plus important en volume puisqu'il englobe près de la moitié des énoncés classés (731 UCE soit 43% des UCE traitées). Les applications récentes de la biotechnologie dans ses aspects thérapeutiques fondent la résonance majeure de cette classe. Celle-ci s'appuie sur l'emploi de nombreux marqueurs de l'espace comme en atteste l'énoncé 1451 et le discours y est plus démonstratif (cf. Appendice 3).

Si, une lecture flottante de la liste des formes réduites caractéristiques des classes (reproduite en Appendice 2) conduit déjà à une première approximation des divers « *mondes lexicaux* », les absences caractéristiques et oppositions entre classes contribuent également à « l'étiquetage » de celles-ci. Les classes sont donc interprétées comme « contenu » (Reinert, 2001) en fonction de l'impression qu'elles laissent à l'analyste. Lors de cette démarche typiquement abductive, c'est bien l'univers des perceptions et de la *priméité* que nous investissons.

De la même manière que pour les classes, la suite du travail d'interprétation vise à nommer les axes factoriels dégagés par l'AFC. De fait, nous retrouvons dans l'interprétation de l'analyse factorielle, les classes mères distinguées lors de la première et seconde partition du corpus opérées successivement par la CHD (cf. dendrogramme reproduit en Appendice 1). La première discrimination, correspondant aux oppositions majeures reconnues dans le corpus, distingue d'une part le groupe composé des classes 1 et 4, et d'autre part, celui réunissant les classes 2 et 3. La différence majeure entre les deux pôles opposés horizontalement traduit la plus ou moins grande mobilité des êtres vivants, objets des recherches entreprises dans le cadre des projets Eurêka. Quant à l'axe des ordonnées (Figure 2), il témoigne de la rupture entre la pharmacie traditionnelle et l'ingénierie génétique appliquée aux végétaux. En effet, celui-ci retrace les différentes générations de biotechnologies, allant des processus ancestraux de fermentation à l'hybridation et le clonage (Sharp, 1991); il indique par là le degré de modernité des problématiques étudiées dans le cadre des collaborations en R&D.

Visiblement, ce sont bien des critères de contenu, liés à la nature des recherches entreprises au cours de la collaboration, qui permettent de catégoriser les projets Eurêka. Cette discrimination peut paraître évidente, voire intuitive au lecteur, toutefois, elle émerge de l'analyse réalisée par un logiciel sourd au sens, rappelons le. Cependant, pourquoi parler d'abduction lors de l'interprétation des classes et des axes? C'est la question à laquelle nous tâchons à présent de répondre en détaillant pas à pas le processus interprétatif au cours

duquel l'opérateur introduit sa connaissance du monde pour traduire et étiqueter les classes lexicales et les axes de l'AFC en vue, finalement, de produire du sens (Lahlou, 1995).

Le premier niveau d'abduction : l'interprétation des classes

Afin de bien comprendre en quoi le processus d'interprétation des différentes sorties du logiciel procède par abduction, nous nous risquons ici à une décomposition et une formalisation de ce moment *sémiosique*. Sur ce point, nos propos s'inspirent très largement de Lahlou (1995) qui entreprend de présenter une théorie de l'interprétation en analyse de données textuelles ayant une portée générale et dont la méthode alceste serait un cas particulier. Concrètement, l'opération d'interprétation d'une classe C réside dans la décision de considérer l'ensemble de ses formes spécifiques a_i (ou mots-pleins) comme renvoyant tous à une « idée unique A » par laquelle cette classe est en quelque sorte interprétée, étiquetée (Lahlou, 1995, p. 224). A l'aide des formes a_i , le chercheur infère (*i.e.* teste) par induction l'étiquette A de la classe C jusqu'au moment où l'un de ses essais lui paraît acceptable au regard du profil correspond bien à une idée unique à déterminer (Lahlou, 1995), le raisonnement tenu par l'analyste peut alors être posé sous la forme suivante :

Résultat : Le mot-plein a_i
caractérise la classe C

La classe 3 contient la forme
« *neurolog+* »

Règle : C(A) est le noyau de sens
qui sous-tend la classe C (a_i en est
alors une incarnation lexicale)

Santé humaine est l'étiquette
de la classe 3

Cas : il y a des raisons de
supposer que C(A) est
le noyau de sens de C

« *neurolog+* » est un
représentant de l'univers
lexical « *Santé humaine* »

En d'autres termes, c'est à travers ses traits observables (a_i) que le chercheur reconnaît l'idée A. Pour mener à bien ce raisonnement, on présuppose donc que l'analyste sera en mesure d'identifier ce A, autrement dit, qu'il « connaît déjà plus ou moins les objets qu'il cherche » (Lahlou, 1995, p. 227) et qu'il lui est alors possible de réaliser ces associations par ressemblances. De plus, il est aussi facile de vérifier ici que le chercheur ne

peut présenter sa recherche sous la forme du syllogisme structuré ci-dessus avant d'avoir trouvé A!

Cependant, dans le cadre de cet exemple, le raisonnement abductif ne s'est pas arrêté à la seule interprétation des classes et des axes. Il s'est poursuivi avec l'interprétation du corpus dans son ensemble; phase au cours de laquelle les classes ont cette fois été envisagées en tant que « représentations » (Reinert, 2001).

Le second niveau d'abduction : l'interprétation du corpus

Ce second moment *sémiosique* utilise l'une des propriétés de l'AFC qui consiste à introduire des variables supplémentaires n'ayant ni servi à établir la classification ni le graphique qui la représente ou *l'icônise*. Malgré certaines restrictions que nous n'évoquerons pas ici, la proximité des modalités des variables ainsi projetées sur la représentation de l'AFC (nommées *mots étoilés* dans la terminologie d'alceste) avec l'un ou l'autre des *mondes lexicaux* isolés lors de la cdh peut témoigner d'une attirance, ou inversement d'une répulsion entre les classes et lesdites modalités.

Conformément à nos préoccupations initiales, l'interrogation, à laquelle nous souhaitions répondre en priorité, concernait la distribution des projets dits privés (*i.e.* conclus entre industriels seulement) et de ceux qualifiés de mixtes (*i.e.* impliquant un organisme public de recherche) entre les quatre univers lexicaux identifiés, c'est-à-dire, la répartition des modalités de la variable *Type_de_projet* au sein des quatre pôles lexicaux issus de la cdh. Intuitivement, si l'une ou l'autre des classes comportait une proportion nettement supérieure de l'un ou l'autre des types d'accords, une relation de proximité entre la modalité en question et la classe d'UCE, pourrait alors être envisagée. Or, en première analyse, non seulement ces proportions ne révèlent pas de déséquilibre majeur mais, en outre, la projection des modalités de la variable *Type_de_projet* (*cf.* Figure 2) place ces dernières au centre du schéma! Plus précisément, cette projection indique que les énoncés rédigés par les locuteurs-partenaires d'accords privés ne sont que très imperceptiblement surreprésentés dans les classes 1 et 2 et que les parties impliquées dans des projets mixtes évoluent légèrement plus dans l'univers lexical 4 (39% des UCE proviennent des descriptifs d'accords entre industriels contre 59% des projets Eurêka mixtes). Au total, en dépit de quelques spécificités, il apparaît rapidement que les modalités privé et mixte s'avèrent relativement équilibrées au sein des classes comme en témoigne bien leur position centrale reproduite en Figure 1. L'introduction de cette variable illustrative montre donc clairement qu'aucune des quatre classes d'énoncés n'est caractéristique des projets mixtes ou privés et que ceux-ci se répartissent de façon quasi-aléatoire dans l'ensemble des

énoncés du *corpus*. Ce fait, pour le moins surprenant, tout au moins par rapport à ce que suggère la littérature spécialisée (Angué, 2006), nous a conduit à prolonger l'analyse en essayant de projeter sur l'AFC plusieurs autres variables illustratives mises en évidence par ailleurs dans les travaux relatifs tant aux relations inter-organisationnelles entre firmes qu'aux rapprochements entre représentants de la recherche publique et industriels. Aussi, nous avons distingué les projets selon la dispersion géographique des alliés, l'existence éventuelle d'accords unissant les mêmes partenaires, la nature du coordinateur (Grande Entreprise, pme, Université, Institut sans but lucratif, etc.), le coût et la durée des projets et, enfin, la sous-catégorie de l'accord⁸.

Afin de ne pas entrer dans le détail des résultats obtenus et dépasser le cadre du présent article tout en permettant au lecteur de se faire une idée des attirances entre les classes et les modalités projetées, nous avons synthétisé les apports de cette étape dans un schéma récapitulatif reproduit dans la Figure 3. Par suite, cette *icônisation* du corpus nous a conduit à considérer que les deux ensembles de modalités : {*symétrie des partenaires industriels; dispersion géographique faible; faible importance du statut privé ou public des partenaires; participation simultanée à d'autres ACRD*} et {*importance relative du statut public ou privé des alliés; dispersion géographique forte; asymétrie des partenaires industriels*} formaient des représentants d'un seul et même concept englobant : la proximité des partenaires. Et, en acceptant cela, il devenait possible de considérer que chaque déclinaison de ce concept ne constituait que de simples avatars de celui-ci, autrement dit, des cas. Au total, notre interprétation du corpus revient donc à envisager les proximités géographiques, institutionnelles, organisationnelles et relationnelles (liées à la conclusion d'autres accords entre les mêmes alliés), comme étant autant de représentants permettant de traduire la classification dégagée par le logiciel.

Nous retrouvons bien dans cette étape un fait surprenant (la ressemblance des accords mixtes et privés), l'introduction de connaissances antérieures (qui se matérialisent par les choix opérés en matière de variables illustratives) de même qu'une opération d'association réalisée, en l'occurrence, entre la notion de proximité (le plus souvent étudiée dans sa seule dimension spatiale) et l'observation de la position des types de projets dans l'AFC. Ce processus *sémiosique* abductif, que nous présentons ci-après dans sa forme logique, s'est concrétisé par la formulation d'une hypothèse plausible entretenant une relation *icônique* avec sa prémisse majeure (à savoir, le résultat).

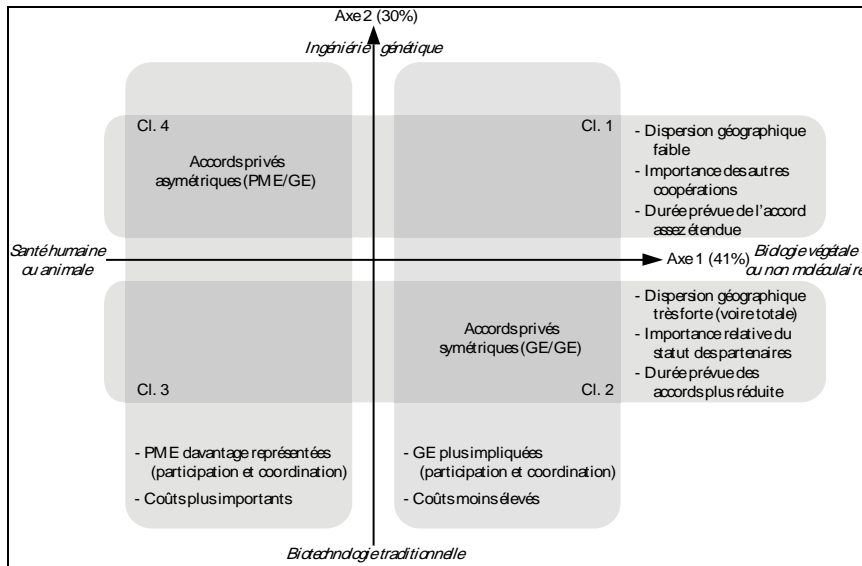


Figure 3 : Synthèse des projections des variables illustratives (mots-étouffés)

Résultat : *L'homogénéité ou l'hétérogénéité (la similarité de statut) des partenaires impliqués dans un projet de coopération ne permet pas de discriminer lesdits projets.*

Règle : *Si la similarité de statut peut s'interpréter comme une proximité et que nous supposons que les proximités entre alliés ne sont pas toutes discriminantes, alors ce résultat s'explique.*

Cas : *il y a des raisons de supposer que la similarité de statut est une forme de proximité (institutionnelle) non discriminante.*

Bien évidemment, reste ensuite à soumettre cette conjecture aux contrôles déductifs et inductifs pour lui permettre d'accéder véritablement au rang de connaissance scientifique et par là même à celui de croyance stable et propice à l'action.

Conclusion

Pour conclure, nous espérons avoir montré, tout au long de cet article, comment le raisonnement abductif autorisait de façon semi-logique la création de connaissances nouvelles grâce à l'introduction d'une hypothèse originale et plausible. Plus généralement, nous souhaitons avoir permis au lecteur de mieux comprendre la pensée de Peirce au sujet de l'inférence abductive et de la méthode scientifique que l'auteur décrit lui-même comme étant déstabilisante car largement dépendante de l'observation des faits.

Notes

¹ Les références à Peirce sont données usuellement d'après l'édition des « Collected Papers of Charles Sanders Peirce » (abréviation CP suivie du volume et du paragraphe).

² Nous tenons à remercier ici Jean Fisette qui nous a suggéré, lors d'un échange de courriels, cette lecture de la *rétroduction*.

³ L'exemple de Copernic et de Galilée est à cet égard remarquable. Le premier a suggéré, plus que découvert, le caractère elliptique du trajet des planètes autour du soleil que le second a ensuite vérifié en procédant aux ajustements déductifs et inductifs...

⁴ Être l'icône de quelque chose, pour Peirce, c'est ressembler à cette chose et être utilisé comme signe de cette chose. Notons que l'icône, dans sa pensée, n'est pas que visuel, (*i.e.* l'onomatopée est un signe iconique) et que l'icônicité traduit alors cette « *présence de l'objet dans le signe* » (Fisette, 1997, p. 30) perceptible par exemple dans les tremblements de la voix qui témoignent de la présence (*icônise*) d'une émotion.

⁵ ALCESTE est un logiciel d'Analyse de Données Textuelles, issu des travaux de Max Reinert et commercialisé par la Société toulousaine IMAGE, partenaire du CNRS et soutenue par l'ANVAR.

⁶ Un projet Eurêka correspond à une collaboration internationale en R&D initiée par les participants, c'est-à-dire un accord conclu entre organisations indépendantes qui combinent leurs ressources afin de réaliser conjointement un projet de recherche et développement. Pour information, l'octroi du label Eurêka permet aux bénéficiaires d'obtenir des aides financières des pouvoirs publics de leur pays d'appartenance. Ces descriptifs sont disponibles dans la base de données maintenue par le Secrétariat Eurêka et sont accessibles via Internet (www.eureka.be).

⁷ Concrètement, une UCE est un segment de texte de quelques lignes qui se termine, si possible, par une ponctuation forte (un point par exemple) ou faible (une virgule).

⁸ Les accords privés seront soit des liens PME/PME, soit PME/GE, soit GE/GE; les accords mixtes pourront correspondre à n'importe laquelle des dyades alliant soit une PME, soit une grande entreprise à: un institut sans but lucratif, un laboratoire académique, un établissement public de recherche ou encore à un centre hospitalier.

Références

- Angué, K. (2006). *Les partenaires de coopération en recherche et développement dans les Sciences du Vivant*. Thèse de doctorat inédite, Université de Nice.
- Babou, I. (1999). *Science, Télévision et Rationalité. Analyse du discours télévisuel à propos du cerveau*. Thèse de doctorat inédite, Paris 7.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

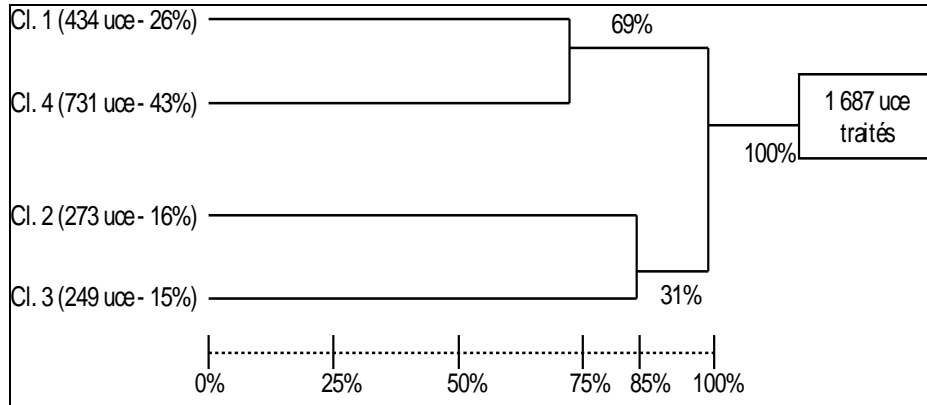
- Behrens, J. (1997). Principles and procedures of exploratory data analysis. *Psychological Methods*, 2, 131-160.
- Blais, M., & S. Martineau (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Curchod, C. (2003). La méthode comparative en sciences de gestion : vers une approche quali-quantitative de la réalité managériale. *Finance, Contrôle, Stratégie*, 6(2), 155-177.
- David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. VIII^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, AIMS. Paris : École Centrale.
- Deledalle, G., & Rethore J. (1979). *Théorie et pratique du signe. Introduction à la sémiotique de Charles S. Peirce*. Paris : Payot.
- Destendreau, S., & Leguen M. (1999). L'analyse exploratoire des données et SAS/Insight. *Courrier des Statistiques*, 90, 3-44.
- Eco, U. (1982). *Le Nom de la rose*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Everaert-Desmedt, N. (1990). *Le processus interprétatif : Introduction à la sémiotique de Ch.S. Peirce*. Bruxelles : Mardaga.
- Evrard, Y., Pras, B., & Roux E. (2003). *Market. Études et recherches en marketing. Fondements, Méthodes* (3^e éd). Paris : Nathan.
- Fisette, J. (1997). Signe iconique, signe visuel. *Médiation et Information*, 6, 29-39.
- Hoffmann, M. (1999). Problems with Peirce's Concept of Abduction. *Foundations of Science*, 4, 271-305.
- Koenig, G. (1993). Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 9, 4-17.
- Lahlou, S. (1995). Vers une théorie de l'interprétation en analyse statistique des données textuelles. *International Conference on Statistical Analysis of Textual Data*, 3, 221-228.
- Marty, C., & Marty R. (1992). *99 réponses sur la sémiotique*. Montpellier : CRDP.
- Mintzberg, H. (1979). An emerging strategy of « direct » research. *Administrative Science Quarterly*, 24, 582-589.

- Morand, B. (2000). *Le diagramme : à la périphérie ou au cœur de la cognition?* Communication présentée aux 9^{èmes} Journées de Rochebrune, Paris, France.
- Peirce, C.S. (1958-1966). *The Collected Papers of C.S. Peirce*. Volumes 1 à 6 édités par Ch. Harthorne et P. Weiss. Volumes 7 et 8 édités par A. Burks. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Peirce, C.S. (1868). Some Consequences of Four Incapacities. *Journal of Speculative Philosophy*, 2, 140-157.
- Peirce, C.S. (1877). The Fixation of Belief. *Popular Science Monthly*, 12, 1-15.
- Peirce, C.S. (1878). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Peirce, C.S. (1878b). How to make our ideas clear? *Popular Science Monthly*, 12, 286-302.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, VIII(2), 187-198.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société*, 66, 5-39.
- Reinert, M. (2001). Approche statistique et problème du sens dans une enquête ouverte. *Journal de la Société Française de Statistique*, 142(4), 59-71.
- Santaella, L. (1991). Instinct, logic, or the logic of instinct? *Semiotica*, 83(1-2), 123-141.
- Sharp, M. (1991). Pharmaceuticals and biotechnology : perspectives for the European industry. Dans C. Freeman, M. Sharp, & W. Walker (Éds), *Technology and the future of Europe : global competition and the environment in the 1990s*. London : Pinter Pub.
- Tiercelin, C. (1993). *C.S. Peirce et le Pragmatisme*. Paris : PUF.
- Tiercelin, C. (1999). Comment donner un visage humain à la vérité sans la défigurer? Sur le pragmatisme de H. Putnam. *Revue Internationale de Philosophie*, 1(207), 37-60.
- Tukey, J. (1977). *Exploratory data analysis*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Yu, C.H. (1994, Avril). *Abduction? Deduction? Induction? Is there a logic of exploratory data analysis?* Communication présentée à *Annual Meeting of American Educational Research Association*, New Orleans, LA, USA.

***Katia Angué** est maître de conférences en sciences de gestion à l'Université de La Réunion où elle enseigne essentiellement la stratégie d'entreprise. Membre du GREGEOI (Groupe de recherche et d'Étude sur la Gestion et l'Entreprise dans l'Océan Indien) et membre associée du GREDEG (Groupe de Recherche en Droit, Économie et Gestion) de l'Université de Nice Sophia-Antipolis, ses recherches portent sur d'une part sur les rapprochements interorganisationnels ayant pour objet les activités de recherche et de développement et, d'autre part, sur les méthodes de recherche et sur les apports de C.S. Peirce.*

Appendice 1

Dendrogramme de la classification descendante hiérarchique (CDH)



Appendice 2

Mots pleins caractéristiques des quatre classes

- Classe1	feed, product+, food+, quality+, animal+, plant+, varieties+, consumers+, cultiv+, wheat+, fruit+, farm+, nutrit+, diet+, natural+, improv+, pig+, industry+, increase+, hybrid, dry, resistant, yield+, apple+, meat+, juice+, soya, import+, cereal+, produce+, milk, baker+, maize, demand+, species transgenic.
- Classe 2	market+, euro+, micro_algae turnover, kiwi, membrane+, Europe+, dollar+, purific+, pulp+, licence+, venture+, export+, joint+, share+, tonne+, annual+, average, sale+, aseptic, agreement+, paperboard, worldwide invest+, royal+, launch+, price+, packaging business volume+, veget+, hectare.
- Classe 3	patient+, disease+, cancer+, diagnosis treat+, health+, hospital+, population+, diabetes, prevent+, suffer+heart, people cardiovascular, risk+, surgery+, gastr+, chronic, medical+, life, healthcare, coronary, transplant+, metabol+, rehabilitat+, societ+, diagnostic+, arter+, mortality, neurolog+, monitor+, insulin+, diabetic+, therapeut+, social, sports morbidity, pain.
- Classe 4	system+, technolog+, ray+, software, develop+, drug+, collabor+, diffract+, research, provide+, perform+, chromatograph+, image, electron, optic+, expert+, detector+, dose+, model+, antibod+, partner+, scientific knowledge.

Appendice 3

Énoncés caractéristiques par classe (UCE)

UCE 744 (cl. 1): *because conventional agriculture seems to be decreasing in cost and energy efficiency and has some negative effect on the environment, farmers demand small grain cultivars which are highly tolerant to various a-biotic stress factors...*

UCE 1790 (cl. 2): *veterinary market: the potential volume in the european veterinary market is calculated at 2, 250, 000 ROSA tests per year. with the average price of a ROSA test estimated at 20 euro for this market segment, the potential european market is ...*

UCE 1197 (cl. 3): *several reports mention reductions in mortality when rapid confirmation and treatments are made. the total minimum target is the number of infected people in hospitals and intensive care units...*

UCE 1451 (cl. 4): *through state of the art chemistry all kinds of synthetic groups are coupled on two or more different positions on these templates. combining the technology at PEPSCAN and EMC enables the discontinuous binding sites to be reconstructed. phase 1: identification, design and synthesis of peptides that are part of discontinuous...*

Proposition d'un modèle de recherche développement

Sylvie Harvey, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Jean Loiseau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article analyse diverses démarches de recherche développement utilisées en éducation et propose un modèle synthèse décrivant les principales phases et étapes de ce type de démarche. Développé dans le cadre d'une recherche en éducation, ce modèle identifie les diverses étapes d'opérationnalisation d'une telle recherche. Le présent article met d'abord de l'avant certaines précisions relatives au design pédagogique, à la recherche développement ainsi qu'aux caractéristiques distinctives de ce type de recherche. Par la suite, le texte décrit et analyse quelques démarches suggérées par divers auteurs avant de proposer un modèle de recherche développement développé pour le secteur de l'éducation, mais aussi potentiellement utile dans d'autres domaines. Ce modèle présente une démarche de recherche scientifique visant le développement de produit et intégrant une vision microscopique et macroscopique de ce processus.

Mots clés

RECHERCHE DÉVELOPPEMENT, MÉTHODOLOGIE, ÉDUCATION, MODÈLE

Introduction

Dans le cadre d'une recherche développement, la recension des écrits montre que les auteurs adoptent souvent des perspectives différentes quant à la démarche méthodologique à utiliser. Certains auteurs proposent une vision d'ensemble de la procédure alors que d'autres décrivent de façon plus détaillée une partie de la démarche. Cependant, de manière pragmatique, il s'avère souvent difficile pour le chercheur intéressé à ce type de recherche de dégager

clairement l'ensemble des opérations à réaliser pour mener à terme une telle recherche.

Le présent article décrit d'abord certaines démarches de recherche développement issues du domaine de l'éducation et propose ensuite un modèle qui expose les phases et les étapes d'une recherche développement.

Dans le cadre de cet article, notre réflexion prend comme point de départ la définition de la recherche développement vue comme « l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant » (Loiselle & Harvey, 2007). C'est donc sur cette base que nous analyserons d'abord les propositions d'auteurs qui présentent une démarche de recherche développement en faisant ressortir les éléments conservés dans notre proposition de modèle synthèse. Cette restructuration vise principalement à élaborer une modélisation qui permet aux chercheurs-développeurs désireux d'effectuer ce type de recherche d'avoir à leur disposition une représentation qui englobe l'ensemble des composantes qui leur sont nécessaires. De plus, le modèle développé s'appuie sur une expérience pratique de recherche développement réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale en éducation (Harvey, 2007).

Définition des concepts

Puisqu'il s'agit ici de proposer un modèle de recherche développement, situons d'abord à quoi réfère la notion de modèle.

Modèle

Nous abordons ce concept, tout comme Legendre (1993), en distinguant deux catégories principales du modèle, c'est-à-dire le modèle « objet » et le modèle « théorique ». Le modèle objet est vu, selon Mouloud, Jaulin, Tonnelat, Goguel, Guinand, Boudon, Richard, Victorri et Damasch (1999), comme un « modèle concret, construit à partir des données expérimentales, qui rend compte aussi fidèlement que possible de certaines des propriétés, géométriques ou fonctionnelles, de l'objet et des lois auxquelles il est soumis ». De son côté, toujours selon ces auteurs, le modèle théorique « permet d'élaborer, à partir du modèle de l'objet, une théorie qui ramène le phénomène étudié à un phénomène plus général (concept) en accord avec l'expérience et confronté avec elle ».

Types de modèles

D'autre part, à l'intérieur du champ des sciences de l'éducation, les modèles sont dits parfois « locaux », parfois « généraux ». On qualifie les modèles de locaux lorsqu'ils sont développés de manière spécifique à une discipline particulière ou à certains apprentissages propres à cette discipline (Depover & Marchand, 2002). Lorsqu'appliqués à des situations d'enseignement, ces modèles locaux permettent de lier directement le développement à un contenu particulier. Selon Depover et Marchand, ceci contribue à une conceptualisation mieux adaptée des mécanismes d'apprentissage, mais également à l'établissement de prescriptions plus précises quant à la manière dont l'enseignement devrait se dérouler dans ce contexte particulier. Ces auteurs mentionnent aussi qu'on parle de modèles globaux lorsque des modèles mettent en évidence des stratégies d'apprentissage communes qui seraient valables pour des disciplines variées. Parce qu'ils ont un caractère plus générique, ces modèles peuvent également être qualifiés de « généraux » (Schiffman, 1995).

Outre le concept de modèle, celui de recherche développement mérite aussi d'être éclairci.

Recherche développement

Qu'il s'agisse de modèles locaux ou généraux, la réalisation du développement de produit s'appuie souvent sur une ou des propositions de démarches dont la terminologie varie selon les auteurs. Ainsi, en sciences de l'éducation, la démarche de développement d'un produit est désignée sous diverses appellations : modèles de design pédagogique, ingénierie de la formation des systèmes d'apprentissages, modèle de développement, méthode de développement ou encore séquence de développement. Par ailleurs, pour ce qui est de la recherche développement proprement dite, on retrouve dans les écrits scientifiques des auteurs qui utilisent l'appellation « recherche développement » (Cervera, 1997; Nonnon, 1993, 2002), pendant que d'autres emploient plutôt l'appellation « recherche de développement » (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis & Boyle, 1990; Van der Maren 2003, etc.), ou encore l'appellation « recherche et développement » ou « R & D » (Borg & Gall, 1989; Link & Cherow-O'leary, 1990).

La multiplicité des appellations entourant la recherche développement provoque parfois une certaine confusion. De plus, Richey et Nelson (1996) font remarquer l'ambiguïté qui existe entre les modèles de design pédagogique et ceux dits de recherche développement. Ces auteurs soulignent que la présence d'une terminologie aussi éclatée laisse place à une multitude d'interprétations occasionnant un enchevêtrement qui en réduit souvent la compréhension. De

manière succincte, nous pouvons dire que pour Richey et Nelson, la recherche développement (*developmental research*) réfère au processus d'application des spécifications énoncées à l'intérieur d'une forme de développement, attribuant ainsi à la partie « développement » le sens de la création d'objet. Quant à eux, Nonnon (1993) et Van der Maren (2003), identifient leur démarche en la positionnant en tant que « Modèle de recherche développement » pour le premier et de « Méthode de recherche de développement » pour le second.

Pour leur part, les modèles de design pédagogique présentent plusieurs similitudes avec les modèles de recherche développement. Pour Paquette (2002), le design pédagogique réfère à : « L'ensemble des théories et des modèles permettant de comprendre, d'améliorer et d'appliquer des méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage » (p. 111). Reigeluth (1995), ainsi que Richey et Nelson (1996), indiquent que le design pédagogique renvoie d'abord à l'analyse des besoins et des buts d'apprentissage visés par un objet à développer. Ces approches séquent la démarche de développement proprement dite en présentant les éléments qui la composent. C'est le cas, par exemple, de l'ingénierie de la formation de Depover et Marchand (2002) ou du design pédagogique de Schiffman (1995) qui présentent les étapes d'une démarche englobant tout autant la planification que la production d'objets. De plus, selon Richey et Nelson (1996), le design pédagogique est la phase où s'approfondissent les aspects pédagogiques de l'objet à développer. La méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage (MISA) développée par Paquette (2002) tient également compte de l'ensemble de ces phases.

On retrouve donc, dans les modèles de développement des indications sur la démarche à suivre, mais le chercheur-développeur devra puiser généralement à plusieurs sources pour déterminer l'ensemble des étapes de son projet de recherche. Par ailleurs, comme les frontières des différentes approches sont perméables, il est certain que chacune d'elles peut être teintée par ses homologues, risquant d'augmenter l'ambiguïté liée aux étapes à réaliser pour le chercheur-développeur. Voilà qui justifie le besoin de bien circonscrire les limites de chacune de ces approches dans le cadre d'une démarche de recherche qui inclut le développement de produit. Dans le but d'apporter des précisions en ce sens, examinons de façon plus détaillée certaines démarches de design pédagogique et de recherche développement qui permettront par la suite de proposer un modèle de recherche développement inspiré de ces démarches.

Design pédagogique

Selon Jonassen (2000), pour être qualifiée de design pédagogique, une démarche doit non seulement chercher à établir une certaine séquence d'opérationnalisation regroupant l'ensemble des éléments issus de l'analyse des

besoins, mais également un construit pédagogique d'un produit à développer. Ceci se rapproche des propos de Reigeluth (1995) qui considère le design pédagogique comme un ensemble d'étapes nécessaires à la réalisation d'un produit, dont font partie les aspects pédagogiques. Par ailleurs, Richey et Nelson (1996) considèrent aussi que le design renvoie à l'analyse et à la planification pour le développement, en y incluant l'évaluation, l'utilisation ainsi que l'entretien et la mise à jour d'un produit.

Plusieurs auteurs ont décrit les composantes d'une démarche de développement. Dans le cadre de cet article, nous avons retenu les démarches proposées par Schiffman (1995), Depover et Marchand (2002) et Paquette (2002), en considérant que chacune de ces démarches propose une perspective dans le cadre du développement de produit en éducation. D'autres auteurs proposent des démarches de design qui sont adaptées à des contextes particuliers. Par exemple, Charlier et Henri (2007) proposent une méthode de design participatif pour les communautés de pratique basée sur l'engagement de tous les acteurs dans le processus de développement et la mise en œuvre d'un processus de négociation dans la construction de significations communes.

Dans un premier temps, examinons la « Vision réduite d'un système de design pédagogique »¹ de Schiffman (1995).

Vision réduite d'un système de design pédagogique de Schiffman

Tel que l'expose la Figure 1, il s'agit d'une approche de design en six étapes. Celle-ci séquence le travail à exécuter en situant au départ le but de la démarche, puis en analysant les tâches à effectuer et en précisant les étapes à réaliser. Par la suite, Schiffman (1995) propose de spécifier les objectifs visés par la démarche et ceux du produit, puis d'établir les stratégies d'apprentissage envisagées, ce qui conduira à choisir le média jugé le plus approprié, pour finalement produire le matériel proprement dit.

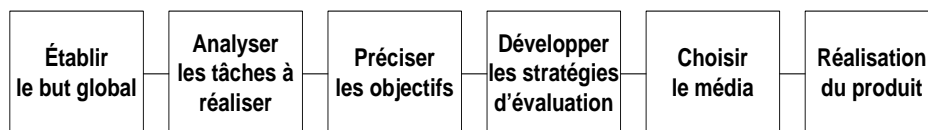


Figure 1 : Vision réduite d'un système de design pédagogique de Schiffman (1995)

La perspective de Schiffman présente certaines particularités au niveau de l'analyse de la tâche. Elle met en évidence l'importance d'analyser la tâche à réaliser sous divers aspects (physique, ergonomique et pédagogique) ainsi

que la nécessité d'identifier le média le plus adéquat au contexte du développement en cours en justifiant pédagogiquement ce choix.

Modèle d'ingénierie de la formation de Depover et Marchand

Dans une optique similaire, Depover et Marchand (2002) rappellent que l'ingénierie de la formation est une démarche inspirée par l'analyse des systèmes dans la conception et la conduite des projets de formation. Qu'il s'agisse du développement d'outils papier ou technologique, ces approches séquentent la démarche à effectuer. Les auteurs, qui s'intéressent à la formation des adultes en contexte professionnel, présentent une séquence de design pédagogique qui organise le parcours d'apprentissage en six étapes exposées dans le Tableau 1. Ainsi, selon ces auteurs, il s'agit dans un premier temps d'effectuer une analyse des besoins puis de clarifier les objectifs de la démarche de développement, tout en spécifiant à qui s'adresse le produit. Ensuite, il est nécessaire d'analyser les ressources et les contraintes du projet pour subséquemment réaliser le design du produit. Finalement, la validation et l'implantation du dispositif précéderont la mise en production de l'objet à développer.

Tableau 1
Étapes proposées dans le modèle d'Ingénierie de la formation de Depover et Marchand (2002)²

-
- | | |
|----|---|
| 1- | Analyse des besoins |
| 2- | Clarification des objectifs et spécification du public concerné |
| 3- | Analyse des ressources et des contraintes |
| 4- | Design du dispositif |
| 5- | Validation finale et implantation du dispositif |
| 6- | Mise en production |
-

Méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage de Paquette

De son côté, Paquette (2002) propose une méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage (MISA) qui vise à soutenir la conception d'un système d'apprentissage par le support de 35 tâches ou processus principaux et de quelque 150 tâches secondaires. On y suggère une progression selon quatre axes : 1- le devis des connaissances; 2- le devis pédagogique; 3- le devis médiatique; 4- le devis de diffusion. Ces axes peuvent être interreliés par différents types de liens selon qu'il s'agit d'identifier les éléments de composition du produit, les règles à respecter ou celles à appliquer. Ils peuvent également être liés afin de situer les intrants nécessaires à une section, ou

encore pour distinguer le ou les produits qui en ressortent. De plus, les connaissances visées peuvent être positionnées selon qu'elles sont de niveau conceptuel, procédural ou stratégique. Cette approche de développement se base expressément sur le concept d'ingénierie pédagogique que Paquette (2002, p. 3) définit en s'appuyant sur deux processus au cœur de la gestion des connaissances :

- l'extraction des connaissances que possèdent certaines personnes expertes dans leur domaine ou que d'autres personnes médiatisent dans des documents, de façon à rendre ces connaissances largement disponibles (sous forme d'information) pour la formation d'autres personnes;
- l'acquisition, par ces personnes, de connaissances nouvelles par l'apprentissage, c'est-à-dire la transformation d'information en connaissance au moyen d'activités formelles ou informelles qui empruntent une variété de formes et de supports.

Ces trois approches présentent donc une séquence des différentes étapes du design pédagogique dans le cadre du développement d'un objet ou d'un produit.

Dans une optique de clarification, examinons à présent les démarches de recherche développement et ce qui les différencie des démarches de design pédagogique.

Démarches de recherche développement

Bien que plusieurs auteurs proposent des démarches de recherche développement, dans le cadre de cet article, nous nous rapportons principalement aux modèles de Nonnon (1993), de Cervera (1997) et de Van der Maren (2003).

Situons d'abord le modèle de recherche développement de Nonnon (1993).

Modèle de recherche développement technologique en éducation de Nonnon (1993)

Ce modèle pose le postulat qu'une recherche développement ne doit pas nécessairement découler, comme le voudrait le modèle traditionnel, de l'observation d'une situation problématique à laquelle il est possible d'apporter une solution en mettant à contribution les connaissances issues de la recherche appliquée et de la recherche expérimentale. Pour Nonnon, l'origine d'une telle recherche peut tout aussi bien découler d'une idée d'innovation ou d'une solution mise de l'avant par le chercheur-développeur. Ainsi, dans cette perspective, durant les premières phases de conception, la recherche reste libre

de toute considération théorique et bénéficie pleinement de la créativité et de l'innovation du concepteur, comme c'est le cas dans la recherche industrielle. Cependant, pour s'inscrire à l'intérieur d'une recherche scientifique, les étapes ultérieures doivent tenir compte des considérations théoriques. Ainsi, selon l'auteur :

Il faut imaginer des modèles de recherche développement qui empruntent à l'approche expérimentale les fondements théoriques et les modalités de contrôle applicables à son objet, sans s'asservir pour autant au modèle expérimental et risquer ainsi de perdre la créativité et l'innovation qui lui sont propres (Nonnon, 1993, p. 150).

Son modèle de recherche développement conduit à procéder du général au spécifique, permettant ainsi « d'intuitionner » l'aspect fonctionnel du système en incluant son insertion dans une situation active d'apprentissage. L'auteur indique qu'à l'inverse des systèmes robotisés industriels fermés, « [...] les systèmes conçus en technologie éducative devront être appréhendés comme des systèmes largement ouverts à des échanges avec le monde éducatif qui les entoure. » (p. 150) et allègue que les systèmes peuvent et doivent permettre ce passage, ou à tout le moins le faciliter.

La Figure 2 présente une vue d'ensemble des étapes nécessaires à la réalisation d'une recherche adoptant le modèle de recherche développement technologique en éducation de Nonnon (1993).

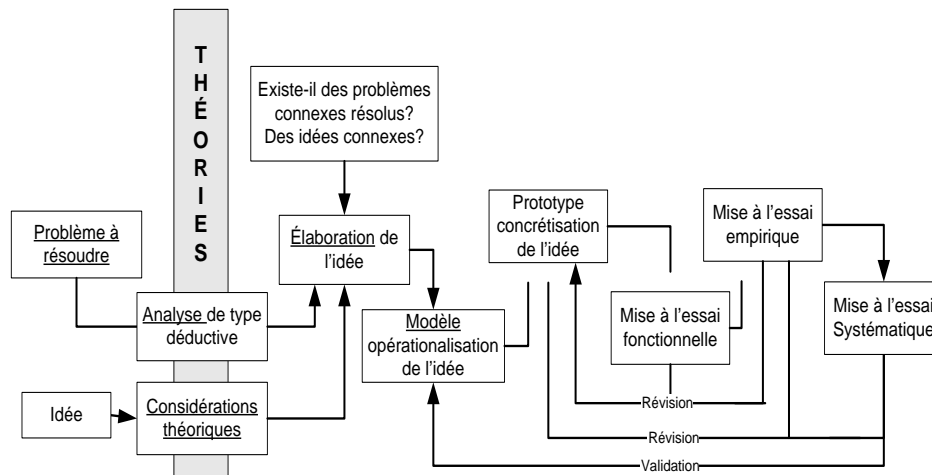


Figure 2 : Modèle de recherche développement technologique en éducation de Nonnon (1993)

L'originalité de ce modèle vient d'abord de la possibilité de situer le problème à résoudre ainsi que l'idée à développer avant de passer au travers des filtres théoriques. Ce modèle identifie des étapes liées à l'étalement de l'idée du produit à réaliser. Ainsi, au départ, un premier échafaudage de l'idée est situé sans restriction ni contrainte scientifique. Par la suite, après avoir considéré les aspects théoriques liés au sujet à l'étude, il devient possible d'élaborer cette idée en précisant la structure du produit ainsi qu'en identifiant ses composantes. Cette élaboration permettra l'opérationnalisation puis la concrétisation du produit, pour finalement procéder aux mises à l'essai proposées par l'auteur.

Cette façon de procéder permet, selon Nonnon (2002), de pallier certaines difficultés engendrées par le fait que, bien souvent, le travail des chercheurs ou des ingénieurs consiste à parcourir le chemin inverse à celui proposé par la théorie scientifique, c'est-à-dire « [...] trouver ou construire le modèle ou le système apte à fournir « la réponse » escomptée ou rendant compte au mieux des comportements observés (p. 25) ».

Modèle de recherche développement technologique en éducation de Nonnon, adapté par Cervéra

Partant de ce modèle, Cervera (1997) remanie l'ensemble de ces composantes dans un contexte quelque peu différent. Il présente ces éléments de façon à situer chacun d'eux dans un cadre plus conforme au déroulement conventionnel d'une recherche. Ainsi, tel qu'exposé dans la Figure 3, c'est en débutant avec la phase permettant de situer la « problématique » que s'organise la démarche pour ensuite passer à l'« Origine de la recherche » qui englobe le problème à résoudre et l'idée de développement. Subséquemment, la phase « Conceptualisation » regroupe les considérations théoriques et l'élaboration de l'idée, pendant que la phase « Opérationnalisation » réfère au modèle d'action et à la construction du prototype. Finalement, les trois types de mises à l'essai, (fonctionnelle, empirique et systématique) sont regroupés à l'intérieur d'une même phase générale.

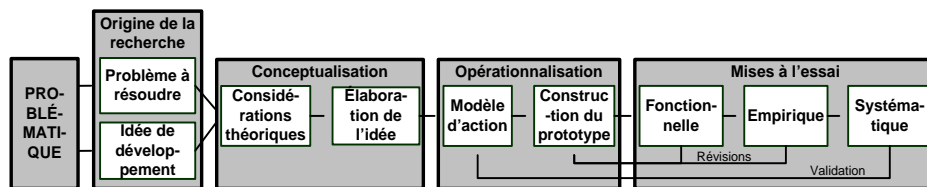


Figure 3 : Modèle de recherche développement technologique en éducation de Nonnon (1993), adapté par Cervera (1997)

Cette refonte du modèle de Nonnon permet donc une répartition des étapes de la recherche développement plus adaptée au contexte de recherche universitaire.

Développement d'objet pédagogique de Van der Maren

Il appert que la recherche développement sert couramment à produire des méthodes ou des instruments pédagogiques (Poisson, 1990). La recherche développement proposera donc une démarche plus structurée qu'une simple démarche de développement qui, comme le précise Van der Maren (2003), est souvent, dans les pratiques courantes, une démarche intuitive et artisanale « [...] parant au plus pressé et sans grande planification », ce qui fait en sorte que « l'usage reste local et temporaire » (p. 105). Afin de pallier cette manière de faire, Van der Maren propose une méthode de recherche de développement qui présente, de manière séquentielle, les différentes étapes devant être effectuées dans le cadre d'une recherche développement en contexte éducatif.

La Figure 4 expose les six étapes du modèle de Van der Maren qui propose d'abord de procéder à l'analyse de la demande en précisant le but et les objectifs visés par le produit.

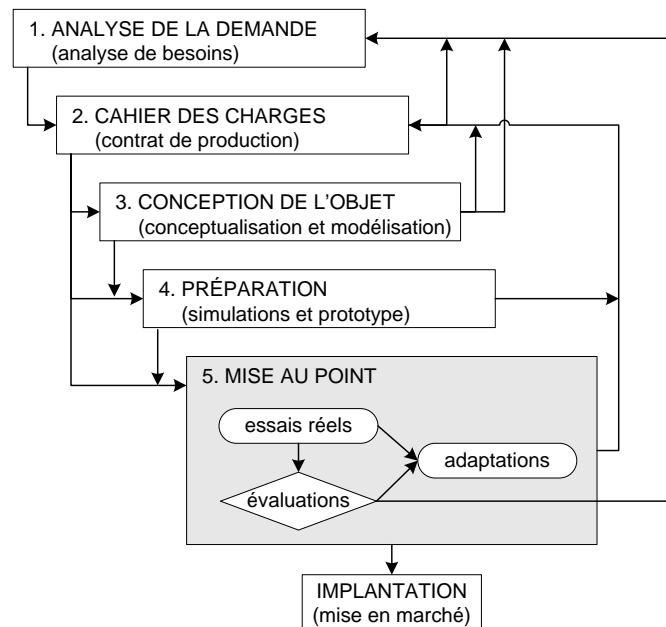


Figure 4 : Le développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003)

Par la suite, il s'agit de réaliser le contrat de production à partir duquel il est possible de concevoir le produit, pour ensuite modéliser l'objet à réaliser. S'en suit la préparation d'un prototype dont la mise au point passe nécessairement par divers essais. Ces essais permettent de cibler les lacunes, d'en évaluer l'impact et d'apporter les avis, les corrections ou les adaptations lorsque requis. Une fois l'ensemble du processus réalisé, la mise en marché conduit à implanter le produit dans le milieu visé.

Comparatif des représentations de Van der Maren (2003), Depover et Marchand (2002) ainsi que Schiffman (1995)

L'ensemble de ces opérations s'avère être une portion importante de l'opérationnalisation d'une recherche développement. Toutefois, en considérant la subdivision de Richey et Nelson (1996) relativement à ce qui est lié au design pédagogique ou à la recherche développement et en comparant le contenu de la démarche proposée par Van der Maren à celui des démarches de Schiffman et de Depover et Marchand, on observe que la méthode de recherche de développement de Van der Maren présente des étapes similaires aux démarches de design présentées auparavant. En effet, bien que leur vocabulaire diffère quelque peu, le Tableau 2 fait ressortir les similitudes présentes dans ces propositions de démarches.

Tableau 2
Présentation comparative de trois démarches de développement

Méthode de recherche de développement Van der Maren (2003)	Ingénierie de la formation Depover et Marchand (2002)	Vision réduite d'un système de design pédagogique Schiffman (1995)
1. Analyse de la démarche	1. Analyse des besoins	1. Établir le but global
2. Cahier des charges	2. Clarification des objectifs et spécification du public concerné	2. Analyser les tâches à réaliser
	3. Analyse des ressources et des contraintes	3. Préciser les objectifs
3. Conception de l'objet	4. Design du dispositif	4. Développer les stratégies d'évaluation
4. Préparation		5. Choisir le média
5. Mise au point	5. Validation finale et implantation du dispositif	6. Réalisation du produit
6. Implantation	6. Mise en production	

Néanmoins, quelle que soit la méthode utilisée, il importe de s'assurer du caractère scientifique de la démarche. Dans cette optique, examinons à présent de quelle manière il est possible d'articuler une recherche développement qui remplit les conditions scientifiques.

Caractère scientifique de la démarche de recherche développement

Établissant une distinction entre une démarche de développement et une démarche de recherche développement, Loisel (2001) expose que la première vise exclusivement la réalisation d'un produit, alors que la seconde s'inscrit dans une perspective qui vise aussi l'avancement des connaissances générées par ce développement. Dans un tel cas, se juxtaposera à la démarche de développement, une démarche inductive qui amènera le chercheur à dégager de l'expérience de développement un modèle ou des principes de conception qui pourront être repris dans le cadre d'expériences similaires. Afin de situer les caractéristiques distinctives d'une recherche développement, Loisel met en évidence certaines caractéristiques d'une démarche de recherche développement qui contribuent au caractère scientifique de la démarche. Ces caractéristiques sont reprises et développées par Harvey (2007) qui relève huit caractéristiques susceptibles de distinguer la recherche développement du simple développement de produit. Le premier principe commande que le chercheur-développeur s'assure du caractère novateur du produit développé ou de l'expérience envisagée. La seconde caractéristique prescrit une description détaillée du contexte ainsi que du déroulement de l'expérience de développement. La troisième caractéristique rappelle la nécessité d'assurer que le processus de développement soit largement documenté par une collecte de données détaillées, effectuée tout au long de l'expérience de développement et de mise à l'essai du produit et que la collecte et l'analyse de ces données s'effectuent de manière rigoureuse. Quatrièmement, il importe d'établir, par une analyse des écrits, les liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances reconnu scientifiquement. La cinquième caractéristique rappelle de faire émerger de l'expérience les caractéristiques essentielles du produit développé. De plus, l'importance de justifier toutes les modifications effectuées en cours d'élaboration constitue une sixième caractéristique. Finalement, l'ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit et l'obligation de rédiger et de diffuser les résultats de cette recherche font également partie des caractéristiques distinguant la recherche développement du simple développement d'objets.

En résumé, plusieurs auteurs apportent un ensemble d'éléments que nous avons retenus dans notre proposition de démarche de recherche développement.

Ainsi, Nonnon (1993) apporte un éclairage particulier en positionnant la notion d'« idée » à trois moments de la recherche développement, c'est-à-dire : l'émergence d'une idée, son élaboration et son opérationnalisation. Il spécifie aussi les trois types de mise à l'essai qui sont dits : fonctionnelle, empirique, systématique. Cervera (1997), pour sa part, séquence le modèle de Nonnon dans un cadre plus conforme à la démarche habituelle de recherche à caractère scientifique. Quant à Schiffman (1995), c'est sur le plan de l'analyse de la tâche à réaliser et la sélection du média approprié qu'il contribue à cette nouvelle modélisation. Pour ce qui est de Paquette (2002), il ajoute diverses particularités liées au devis des connaissances et du devis pédagogique. Depover et Marchand (2002) ainsi que Van der Maren (2003) décrivent pour leur part de manière explicite l'ensemble des étapes du design pédagogique. Finalement, les caractéristiques distinctives d'une recherche développement formulées par Loïselle (2001) et Harvey (2007) devront être prises en compte dans la démarche de recherche développement.

Une fois ces composantes présentées, nous abordons maintenant l'assemblage des phases et des étapes proposées afin d'offrir un modèle de recherche développement qui présente une organisation plus complète de l'ensemble de ces étapes.

Opérationnalisation d'une recherche développement

Les propositions exposées par les divers auteurs présentent la démarche de recherche développement sous des angles différents, répondant chacun à des besoins distincts. À notre avis, ces démarches permettent d'opérationnaliser une recherche développement selon une perspective microscopique pour certains, pendant que pour d'autres, le regard se porte davantage sur les grandes étapes du processus et s'avère ainsi davantage macroscopique. Bien que ces perspectives soient intrinsèquement intéressantes et souvent complémentaires, la proposition d'un modèle synthèse de la démarche de recherche développement peut éviter d'avoir à puiser à l'intérieur de plusieurs modèles pour opérationnaliser pleinement la démarche de recherche développement.

Ce modèle synthèse, réalisé à partir des modèles existants, vise principalement à élaborer une modélisation de la démarche de recherche développement qui englobe l'ensemble des composantes nécessaires à cette démarche et amène l'ajout de quelques précisions supplémentaires afin de faciliter son opérationnalisation.

Comme nous l'observons tous, l'opérationnalisation d'une recherche s'avère une phase importante. Contandriopoulos et coll. (1990, p. 16) offrent une perspective éclairante sur un protocole général de recherche que la Figure 5 expose. Pour ces auteurs, il importe d'entrée de jeu de conceptualiser le problè-

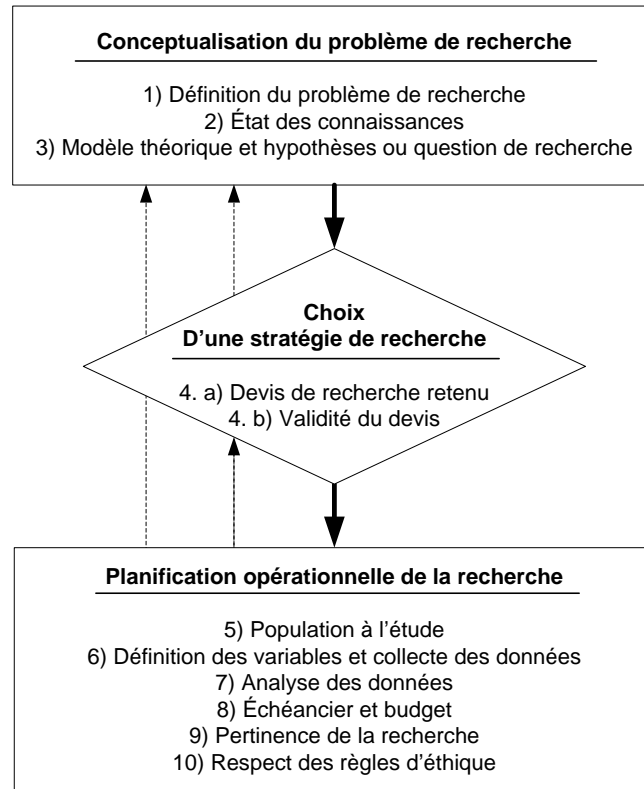


Figure 5 : Schéma d'un protocole de recherche de Contendriopoulos et coll. (1990, p. 16)

me de recherche qui englobe les tâches liées à la définition du problème de recherche, de situer l'état de la connaissance sur le thème de recherche et d'établir un modèle théorique ainsi que des hypothèses ou des questions de recherche. S'en suit le choix d'une stratégie de recherche, qui conduit à la planification opérationnelle de la recherche.

Bien que la majorité des recherches puissent cadrer dans ce schéma général, la spécificité de certains types d'études appelle un protocole plus détaillé qui conduit à définir des étapes particulières. Ces spécifications obligent à ajuster la démarche et à adapter le vocabulaire en fonction de leurs aspects distinctifs. C'est précisément le cas de la recherche développement qui doit certes considérer les aspects nécessaires à une recherche scientifique, mais qui doit amalgamer à la démarche les composantes liées à une démarche de développement de produit qu'elle englobe. Dans cette optique, Richey et

Nelson (1996) schématisent différemment les étapes d'une démarche de recherche. La Figure 6 expose la proposition de ces auteurs qui conduit le chercheur vers la spécificité de la démarche de recherche développement.

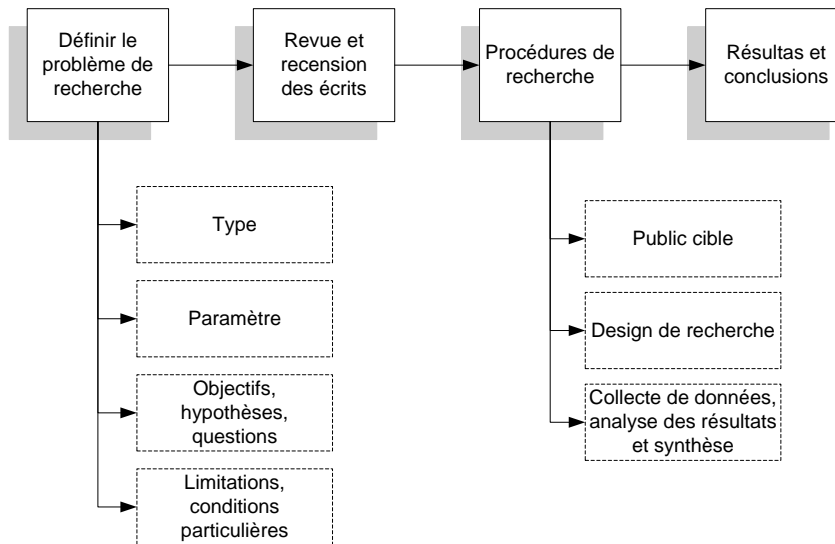


Figure 6 : Schéma de la méthodologie de recherche développement proposée par Richey et Nelson (1996)

Nous remarquons ici que ces auteurs situent leur perspective sous deux aspects particuliers. D'une part, ils présentent les phases plus macroscopiques de la démarche qui consistent à définir le problème de recherche, à effectuer la revue et la recension des écrits, à expliciter les procédures de recherche et à présenter les résultats ainsi que les conclusions de l'étude. Richey et Nelson n'apportent ici que quelques précisions sur la partie plus microscopique du développement.

Dans ce modèle, à la phase « Définir le problème de recherche », le chercheur-développeur doit présenter le type de problème à résoudre, les paramètres qui le caractérisent, les objectifs, les hypothèses et les questions ainsi que les limitations et les conditions particulières du projet. La phase de recension des écrits l'amène à recenser les ouvrages traitant, entre autres, des principales variables en jeu dans la démarche de développement du produit en question, des caractéristiques des produits efficaces de même type et des facteurs pouvant avoir un impact sur l'implantation du produit. Au cours de la phase « Procédures de recherche », le chercheur doit analyser la composition

du public ciblé, le design de recherche à développer et la manière dont seront collectées et analysées les données recueillies afin d'en faire une synthèse. La collecte de données permettra de documenter les besoins et les caractéristiques du public cible, les phases de conception, de développement et d'évaluation du produit, de même que les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'expérience de développement.

Partant de ces positions macroscopique et microscopique de Richey et Nelson, nous situons l'ensemble des étapes d'une démarche de recherche développement dans une séquence établie.

Proposition d'un modèle de recherche développement

L'assise de notre modèle de recherche développement provient de la vision de Nonnon (1993), à laquelle ont été intégrées certaines étapes provenant des auteurs cités précédemment. Tel que l'expose la Figure 7, le modèle propose cinq phases macroscopiques qui englobent plusieurs étapes se situant à un niveau plus microscopique de la démarche.

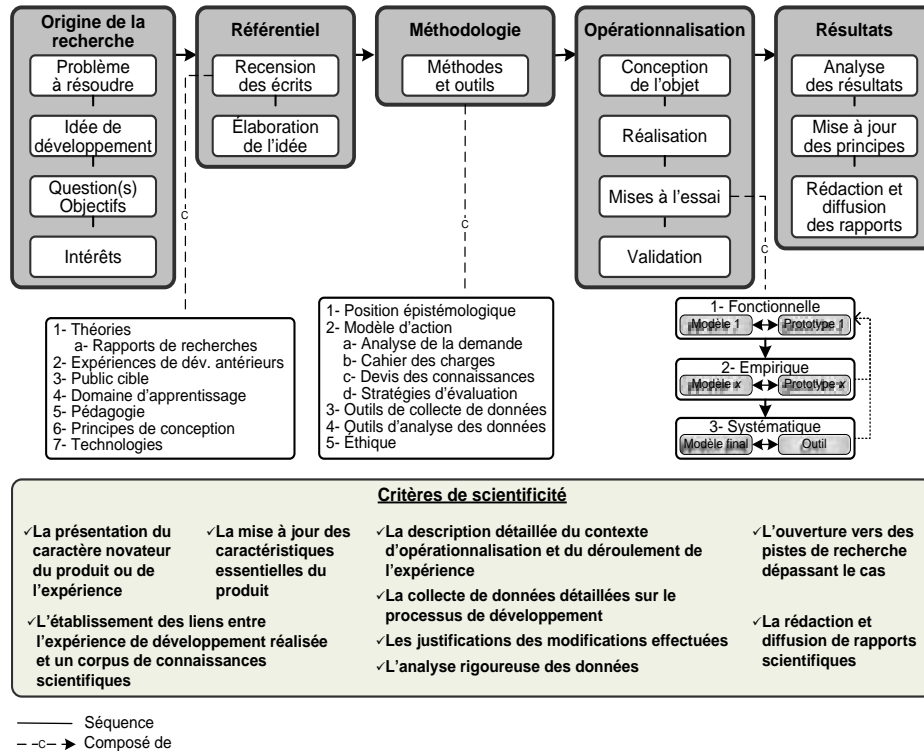


Figure 7 : Modèle de recherche développement en éducation

Phase 1 : Origine de la recherche

Dans ce modèle, la première étape de la démarche consiste à définir l'origine de la recherche. Partant de la représentation de Cervera, nous avons retiré la phase « Problématique » puisque, tel que proposé par Nonnon (1993), il s'agit d'abord de situer l'« Origine de la recherche ». L'origine de la recherche peut provenir d'un problème à résoudre ou d'une idée de développement. Cette phase soulève une ou plusieurs questions qui induisent un but et amènent à définir les objectifs de la recherche et l'intérêt à réaliser une telle recherche. L'intérêt de la recherche sera établi en considérant la pertinence de la recherche sur le plan scientifique et sur le plan pratique.

Phase 2 : Référentiel

Vient ensuite la nécessité de positionner les différentes théories existantes sur le sujet de recherche. Les termes : cadre théorique, cadre conceptuel ou cadre de référence sont généralement associés à cette phase. Toutefois, l'effervescence liée au développement d'outils technologiques nous oblige à considérer que le terme « conceptuel » peut causer certains imbroglios terminologiques avec la phase de conceptualisation du produit. Aussi, considérant que le positionnement théorique s'articule obligatoirement dans un système de référence, il semble opportun de nommer cette phase « Référentiel » puisqu'il s'agit d'éléments qui font référence à des concepts ou à des théories et que ce terme évite toute ambiguïté langagière avec la phase de conception de l'objet. Cette phase inclut dans un premier temps la mise en évidence des appuis théoriques et empiriques justifiant les décisions à prendre en cours de développement. Ainsi, la recension des écrits permet de présenter diverses considérations théoriques couvrant un ensemble de champs dont :

1. les théories générales sur le sujet de recherche incluant les rapports de recherche qui s'y rapportent,
2. les expériences de développement antérieures,
3. les caractéristiques du public ciblé par le produit,
4. les particularités du domaine d'apprentissage couvert,
5. les approches pédagogiques et les stratégies d'apprentissage,
6. les principes régissant la conception du type de produit à développer,
7. les aspects technologiques mis en cause, lorsque nécessaire.

Le référentiel de connaissances n'est pas ici établi de façon complète et définitive : son élaboration se poursuivra parallèlement au processus de développement et de mise à l'essai afin de tenir compte des orientations et des décisions du chercheur-développeur tout au long de la démarche.

Dans un deuxième temps, à l'aide de la recension des écrits, il devient possible d'établir le référentiel et d'élaborer davantage l'idée du produit à

développer en apportant des précisions relativement aux aspects que la littérature a mis en lumière.

Phase 3 : Méthodologie

S'en suit la phase « Méthodologie » de recherche qui propose de positionner les méthodes et les outils de collecte et d'analyse de données. C'est au cours de cette phase qu'est précisée la posture épistémologique du chercheur. On y retrouve également l'identification du modèle d'action, des outils de collecte et d'analyse des données ainsi que la localisation des aspects éthiques de la recherche. Précisons que l'étape liée au modèle d'action englobe les procédures visant à réaliser une analyse de la demande, à rédiger un cahier des charges et à préciser la stratégie d'évaluation envisagée. C'est aussi à cette étape que le chercheur-développeur apporte les précisions relatives aux devis des connaissances, à celui pédagogique, de même qu'au devis médiatique et au plan de diffusion envisagé. Ainsi, le devis des connaissances permet d'identifier les connaissances à acquérir ou à enseigner, de même que les compétences à développer. Pour sa part, le devis pédagogique regroupe l'ensemble des phases prévues pour l'enseignement-apprentissage et présente les spécifications du produit afin de permettre l'atteinte des objectifs (résultats attendus). Finalement, on retrouve dans le devis médiatique et le plan de diffusion, une description de l'extrait à livrer, les échéances, le budget et les normes de qualité ainsi que le format que pourra prendre les matériels composant l'objet.

Les outils de collecte de données seront choisis de façon à amasser des données tout au long du processus de développement de l'objet. Un journal de bord permettra généralement de consigner les décisions prises par le développeur ou l'équipe de développeurs, de même que les raisons motivant les choix effectués. Des entrevues, des séances d'observation et des questionnaires peuvent permettre de recueillir des informations auprès des usagers durant les diverses mises à l'essai.

Phase 4 : Opérationnalisation

Au cœur du développement de produits, le chercheur-développeur passe à la phase d'opérationnalisation de l'objet à développer. Il s'agit de l'articulation entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et la validation du produit. La conception de l'objet permet de situer théoriquement le produit à développer, c'est-à-dire, ses composantes et les liens qui conduisent à l'élaboration d'un modèle général de l'objet pédagogique. Une fois le produit défini théoriquement, il est alors possible de réaliser concrètement l'élaboration de l'objet. Dans le cadre du développement de produit informatisé, il s'agira alors de la phase d'implémentation qui permettra le paramétrage des éléments

décrits à la phase de conceptualisation de l'objet. De manière itérative se peaufine le produit par les différentes mises à l'essai et les changements basés sur les données recueillies auprès des usagers. Après des mises à l'essai fonctionnelles avec l'équipe de travail, il s'agit d'effectuer une ou parfois plusieurs mises à l'essai empiriques avec des sujets sélectionnés soit pour leur représentation du groupe visé par le produit, ou soit pour leur « expertise » permettant la détection de lacunes subsistant dans le prototype de l'objet en développement. En fin de course, il devient possible d'effectuer une mise à l'essai systématique appliquée dans un plus large éventail de la population ciblée par le produit. Ces mises à l'essai ont pour but d'améliorer le produit à la lumière de l'expérience vécue par les participants. Finalement, il est possible de procéder à la validation du produit auprès de la population pour laquelle le produit a été créé.

Phase 5 : Résultats

Lorsqu'arrive le temps de compléter la démarche, il importe de colliger l'ensemble de l'information afin de mieux comprendre et présenter les résultats de la recherche. C'est à ce moment que le chercheur-développeur fait la synthèse des analyses de données réalisées en cours de route. Cette analyse contribue à expliciter, à étayer et à nuancer les décisions prises lors de la réalisation. C'est aussi par cette analyse qu'il devient possible de dégager de l'expérience de développement un ensemble de principes émergeant de la démarche. Ces principes font ressortir les caractéristiques essentielles du produit réalisé et constituent un élément important des résultats de la recherche. Les principes dégagés de la démarche de recherche développement sont alors confrontés aux corpus de connaissances recensés dans l'établissement du référentiel, ce qui conduit à la mise à jour de principes de conception relatifs à ce type d'expérience.

L'étape de diffusion amène finalement le chercheur-développeur à produire des écrits mettant en évidence le déroulement de la démarche, les caractéristiques de l'objet développé et les principes de conception tirés de l'expérience de développement.

L'ensemble de ces opérations doit être effectué en s'assurant de rencontrer les caractéristiques distinctives d'une démarche à caractère scientifique, caractéristiques exposées plus haut. D'autre part, bien que la présente modélisation amène à séquencer la démarche, il importe de conserver à l'esprit que l'itération est indissociable d'un tel projet de développement et que des aller-retour constants se font entre les diverses étapes proposées dans le modèle. Ainsi, les phases et les étapes peuvent parfois être réalisées plus d'une fois, commandant des boucles itératives variées. Par exemple, il est probable

que la question initiale de recherche soit ajustée après avoir pris connaissance du référentiel. De la même manière, les références théoriques ou conceptuelles amassées au début du parcours seront mises à jour en cours de projet et complétées en fonction des principes de conception émergents de l'expérience de développement. Pareillement, la méthodologie annoncée ainsi que la conceptualisation initiale du produit se peaufinent en cours de processus, et ce, à la suite d'information émergente pouvant provenir de rencontres avec les participants à la recherche, avec l'équipe de recherche ou encore avec l'équipe de réalisation du produit. Finalement, il en est de même pour l'analyse des résultats qui peut s'échelonner sur une très longue période, façonnant les conclusions au gré de l'émergence des dernières observations et analyses du chercheur-développeur.

Conclusion

Bien que des auteurs se soient penchés sur la démarche de développement d'objets ou encore sur des démarches de recherche développement, il nous est apparu pertinent de proposer un modèle synthèse situant l'ensemble des phases opérationnelles d'une recherche développement. En raison de ses caractéristiques particulières, la recherche développement ne s'insère pas toujours facilement dans un devis méthodologique classique : ses finalités orientées vers le développement d'objets et la place qu'elle laisse à la création et à une approche inductive dans le développement de l'objet commandent un devis particulier.

L'analyse de différentes démarches de conception et de recherche développement a amené l'établissement de ce modèle de recherche développement qui intègre plusieurs caractéristiques essentielles tirées des modèles existants.

Développé dans le cadre d'une recherche en éducation, il est certain que ce modèle s'avère largement teinté des aspects liés à la pédagogie et à l'andragogie. Toutefois, ce modèle pourrait s'appliquer à d'autres domaines où le développement de produit est au cœur de la démarche. Par exemple, ce modèle pourrait s'adresser aux chercheurs développeurs de produits technologiques. Certaines précisions devront alors être ajoutées au niveau de la conception de l'objet qui commandera l'implémentation du produit conceptualisé, étape requérant une somme importante de travail et d'ajustements particuliers à ce type de produit.

En ce sens, ce modèle peut être générique, et comme toute proposition de ce type de modèle, celui-ci comporte ses limites d'application et commande le plus souvent certaines adaptations aux contextes d'application. Nous avons voulu fournir un modèle mettant en évidence les principales phases de la

démarche en explicitant chacune d'elles et en décrivant les étapes qui y sont associées afin de proposer des balises au chercheur-développeur engagé dans une démarche de recherche développement. La pertinence de ce modèle dans un contexte particulier de recherche devra toutefois être analysée par le chercheur-développeur à la lumière des particularités de la discipline ou du contexte de recherche.

Notes

¹ Traduction libre de : « *Narrow systems view of instructional systems design* ».

² Tableau adapté aux travaux des auteurs.

Références

- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1989). Educational research and development. Dans W.R. Borg, & M.D. Gall (Éds), *Educational research, an introduction*. New York : Longman.
- Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Charlier, B., & Henri, F. (2007). Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratique. Communication présentée au Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et Formation), Strasbourg, France. Document récupéré de http://palette.ercim.org/images/Publications/publi_symposium_aref_charlier_henri_509_vf.pdf
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., & Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer* (3^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Depover, C., & Marchand, L. (2002). E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Harvey, S. (2007). Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Jonassen, D. H. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. Dans D.H. Jonassen, & S.M. Land (Éds), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 81-121). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Link N., & Cherow-O'leary, R. (1990). Research and development of print materials at the children's television workshop. *Educational technology research & development*, 38(4), 34-44.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59
- Mouloud, N., Jaulin, B., Tonnelat, M.-A., Goguel, J., Guinand, S., Boudon, R., Richard, J.-F., Victorri, B., & Damisch, H. (1999). Modèle. Dans *Encyclopedia Universalis* – CD-ROM version 5.0.
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans B. Denis, & G.L. Baron (Éds.), *Regard sur la robotique pédagogique* (pp. 147-154). Liège : Université de Liège/ I.N.R.P.
- Nonnon, P. (2002, Janvier/Février). *Considérations sur la recherche de développement en éducation : le cas de l'ExAO*. Communication présentée au Symposium international sur les technologies informatiques en Éducation : perspectives de recherche problématiques et questions vives, Paris, France.
- Paquette, G. (2002). *L'Ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Reigeluth, C. M. (1995). Éducational systems development and its relationship to ISD. Dans G.J. Anglin (Éd.), *Instructional technology, past, present, and a future* (2^e éd.) (pp. 84-93). Englewood, CO : Libraries Unlimited inc.
- Richey, R.C., & Nelson, W.A. (1996). Developmental research. Dans D.H. Jonassen (Éd.) *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1213-1245). New York : Macmillan.
- Schiffman, S.S. (1995). Instructional systems design, five views of the field. Dans G.J. Anglin (Éd.), *Instructional technology, past, present, and a future* (2^e éd.) (pp. 131-143). Englewood, CO : Libraries Unlimited.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

***Sylvie Harvey** occupe des fonctions de chargée de gestion au Bureau de la réussite étudiante et est également chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a complété, en septembre 2007, un doctorat en éducation portant sur le développement d'un logiciel-outil pour la formation d'adultes bénévoles. Détentrice d'une maîtrise en Science du loisir, madame Harvey est bachelière en Administration des affaires, ses champs d'intérêt portent sur le développement d'outils de formation, la réussite étudiante, l'engagement, mais également sur l'impact de la pratique méditative et du Qi Gong sur le développement cognitif.*

***Jean Loiseau** est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses champs d'enseignement et de recherche couvrent principalement l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte éducatif, le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et la pédagogie universitaire.*

Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire¹

Joëlle Morrissette, Ph.D.

Université de Montréal

Serge Desgagné, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Cet article offre un éclairage, inspiré d'une perspective interactionniste, sur la négociation de sens par laquelle les partenaires d'une approche collaborative ajustent leurs positions quant au savoir à construire, sur la base de la proposition de complémentarité que leur propose une chercheuse. Cet éclairage s'appuie sur une analyse de discours issue d'entretiens menés avec un groupe de cinq enseignantes du primaire dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur les pratiques d'évaluation formative des apprentissages. L'analyse conduit à esquisser un portrait des positions de savoir des participantes, de leur façon d'en négocier une viabilité dans le cadre de l'offre de complémentarité souhaitée; à titre d'illustration, quelques moments-types où se négocient les positions de savoir en cours de démarche sont présentés. Il ressort de cette analyse que la démarche de coconstruction de savoir fait l'objet d'une négociation continue dans l'interaction entre partenaires de la recherche.

Mots clés

RECHERCHE COLLABORATIVE, INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE, ANALYSE DE DISCOURS, ÉVALUATION FORMATIVE, ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Introduction

L'approche de recherche collaborative en éducation s'est pour beaucoup développée selon une visée de rapprochement entre deux mondes parfois

difficiles à concilier : celui des chercheurs et celui des praticiens (Desgagné, 1997, 2001, 2007; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001). Est sous-jacente à cette visée de médiation entre ces deux mondes, la reconnaissance de deux logiques de penser et d'agir, associées d'une part aux enjeux respectifs de la communauté scientifique qui guident les intérêts des chercheurs et, d'autre part, à la communauté professionnelle qui guident les intérêts des praticiens. À l'horizon de cette visée de rencontre, la coconstruction d'un savoir professionnel qui soit le produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des uns et des autres. C'est là l'expression de l'arrimage souhaité entre la théorie et la pratique pour un savoir professionnel qui puisse être reconnu tant par la communauté scientifique que par la communauté des praticiens.

Penser d'une telle manière la collaboration de recherche pourrait laisser croire que le rapprochement de ces deux logiques de penser et d'agir va de soi, du moment qu'on réunit chercheurs et praticiens dans un même « espace réflexif » en vue d'assumer leur démarche de coconstruction de savoir. Rien n'assure pourtant que les logiques des uns et des autres pour penser le savoir soient compatibles; si elles le sont, on peut penser qu'en cours de démarche, les partenaires auront néanmoins à négocier entre eux leur manière d'envisager le savoir à coconstruire. Surtout qu'à l'intérieur même d'une logique pour penser le savoir, chaque acteur, chercheur ou praticien, va se donner une représentation non seulement de sa propre contribution, mais aussi de la contribution de l'autre. Autrement dit, dans une perspective de collaboration, s'inscrire dans une logique pour concevoir le savoir à coconstruire, c'est d'emblée penser la complémentarité avec ses vis-à-vis partenaires.

C'est un peu dans cet esprit d'éclairer la part de négociation entre les partenaires autour du savoir à coconstruire dans une recherche collaborative que nous avons été amenés à proposer, à l'appui d'une perspective interactionniste, une analyse de ce que nous avons appelée « le jeu des positions de savoir ». Comme on le verra, c'est à partir d'une recherche portant sur les pratiques d'évaluation formative des apprentissages qu'est élaborée cette analyse.

Le contexte de la recherche qui sert d'ancrage à l'analyse

La problématique liée à notre proposition d'analyse s'ancre à la recherche doctorale de Morrissette (2009) qui visait à documenter le savoir-faire mis en œuvre par des enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages, et ce, à partir de l'explicitation, en groupe, de leurs « manières de faire » (de Certeau, 1990). La pertinence sociale de ce projet est mise en relief par le contexte d'une réflexion qui a cours dans la plupart des pays

occidentaux autour de la réussite éducative. En effet, durant la dernière décennie, on a vu se multiplier les réformes des systèmes éducatifs qui visent à amener un plus grand nombre d'élèves à franchir le processus de scolarisation avec succès. Ce contexte particulier contribue à mettre au cœur des préoccupations l'évaluation formative des apprentissages, c'est-à-dire un processus d'évaluation continu mis en œuvre par les enseignants qui prend la forme d'un soutien explicite à l'apprentissage plutôt que d'une sanction. Plusieurs auteurs (par exemple, Allal, 1991; Perrenoud, 1998; Scallon, 2000) soutiennent d'ailleurs que ce type d'évaluation est d'une grande importance en raison des possibilités d'amélioration et de correction des processus d'apprentissage qu'il favorise; dit autrement, l'évaluation formative serait au cœur de la réussite des élèves.

Toutefois, sur la base d'une recension d'écrits et de travaux antérieurs (Morrissette, 2002; Morrissette & Maheux, 2007), il semble que jusqu'à présent, c'est dans une perspective normative et prescriptive que les pratiques d'évaluation formative ont été étudiées, tant et si bien que la recherche émet des propositions sur « ce qui devrait se passer », mais demeure muette relativement à « ce qui se passe » sur le terrain de la pratique enseignante. En s'appuyant sur des recherches plus éloquentes telles que celles de Bell et Cowie (2001) ou d'Elliott (1999), il paraît intéressant d'aborder ces pratiques partagées par les enseignants sur une base quotidienne sous un angle plus compréhensif. En ce sens, la recherche à partir de laquelle la présente analyse est tirée a visé à documenter les manières de faire l'évaluation formative sur la base de l'explicitation qu'en font leurs maîtres d'œuvre, soit les enseignants considérés comme des « acteurs compétents » au sens où l'entend Giddens (1987), c'est-à-dire qui jouissent d'une marge de manœuvre, disposent de ressources pour agir, réfléchissent sur cet agir et peuvent le théoriser ou le rationaliser lorsque sollicités, comme argumenté précédemment (Guignon & Morrissette, 2006).

De manière concrète, une collaboration de recherche a été établie avec un groupe d'enseignantes du primaire qui se sont engagées dans une démarche d'explicitation de leurs manières de faire l'évaluation formative. Cinq enseignantes d'une même école de la région de Québec, oeuvrant en 4^e, 5^e et 6^e année, ont été invitées à collaborer à la recherche entre juin et décembre 2006. Le format d'investigation a reposé sur un dispositif composé de trois types d'activités réflexives complémentaires proposés en alternance, et cette micro-analyse s'attarde à l'une de ces activités, soit la série d'entretiens de groupe qui a ponctué l'ensemble du projet². Dans le cadre de cette activité soutenue par l'animation de la chercheuse, les enseignantes ont partagé leurs réflexions, débattu de leurs pratiques respectives en tentant de se situer les unes par

rapport aux autres, voire en trouvant, à certains moments, un terrain d'entente, une zone partagée de sens autour de l'évaluation formative.

L'intérêt porté à ces entretiens de groupe réside dans le fait qu'en tant qu'espaces délibératifs, ils représentent le moyen le plus susceptible, par la forme de débat qu'ils proposent entre les partenaires, de mettre en lumière le jeu des « positions »³ devant le savoir à coconstruire. En effet, en débattant collectivement de leurs manières respectives de faire l'évaluation formative et en justifiant ce qui en fonde la validité pour elles-mêmes, les enseignantes se sont inscrites dans un certain rapport de complémentarité avec la chercheuse. Et ce rapport suggère que la chercheuse s'est placée en facilitatrice du partage des pratiques et du débat qui pouvait naître autour de leur explicitation. Un questionnement émerge de ce rapport de complémentarité à établir entre les partenaires. De quelle manière ces enseignantes ont-elles répondu à cette proposition de complémentarité? Ont-elles accepté la « position » que leur suggérait la chercheuse devant le savoir à coconstruire? C'est ce que notre micro-analyse des entretiens de groupe tente d'éclairer.

La contribution de cette analyse à l'approche collaborative

Jusqu'à présent, les travaux sur l'approche collaborative qui ont cherché à éclairer ce qui se passe dans cet « espace réflexif » se sont plus attardés à documenter la double contribution de la logique théorique et de la logique pratique dans le savoir professionnel à coconstruire, entre autres, en tentant de distinguer les cadres de référence respectifs des chercheurs et des praticiens dans la démarche de recherche (voir notamment Bednarz, Desgagné, Diallo & Poirier, 2001, ainsi que Couture, 2002). Mais ces travaux, en choisissant cet angle de la double contribution au savoir coconstruit, ont laissé à l'arrière-plan la négociation ou l'ajustement de la complémentarité attendue entre les partenaires dans la construction du savoir. Comment se négocie l'offre d'un chercheur d'un rapport égalitariste, non prescriptif, dans le cadre de laquelle le point de vue réflexif des praticiens est sollicité?

Cet angle inédit pour documenter ce qui se passe dans cet « espace réflexif » que constituent les entretiens de groupe nous conduit à aborder la collaboration comme une négociation de « positions » devant le savoir à construire de la part des acteurs qui interagissent entre eux. En effet, pour Darré (1999), qui développe cette manière d'aborder la collaboration, ce qui se joue entre le chercheur et le praticien, ce n'est pas tant la question qu'ils possèdent des savoirs différents qu'il faudrait mettre à contribution, dans un projet collaboratif, que la question du statut qu'ils accordent au savoir de l'autre, s'ils lui en accordent un, de même qu'à leur propre savoir. Ainsi, un peu en corollaire à l'opposition que fait Schön (1983, 1987) entre rationalité

technique et rationalité pratique, Darré (1999) dénonce les positions traditionnelles entretenues entre chercheurs et praticiens, les premiers recevant le statut de « concepteurs » du savoir, les seconds, d'« exécutants ». Pour le chercheur qui souhaite un rapport plus égalitaire, la question devient alors de convaincre les praticiens qu'il ne se présente pas lui-même en détenteur du savoir, et qu'il sollicite leur participation à titre de producteurs du savoir. En somme, le défi devient alors, pour le chercheur, de modifier sensiblement le rapport dissymétrique entre les partenaires, de modifier les « positions » devant le savoir⁴.

Darré (1999) propose en ce sens de créer des dispositifs de recherche, comme cet « espace réflexif » que suggère l'approche collaborative, qui vont faciliter la mise en place de ce nouveau rapport. Mais on peut bien penser qu'il ne suffit pas, pour le chercheur, d'en être convaincu pour que cela se produise. Si l'« espace réflexif » se veut un lieu symbolique d'élaboration d'un nouveau savoir au carrefour des logiques pratique et théorique assumées par les partenaires, il est aussi un lieu symbolique de négociation des « positions » de savoir tenues par ces mêmes partenaires, négociation qui va dans le sens d'une symétrisation des « positions ». Dans cette perspective, le chercheur va jouer un rôle important dans le maintien d'un certain équilibre en relation avec le nouveau rapport à établir au savoir, soit la nouvelle complémentarité à créer entre les partenaires, de sorte que les praticiens puissent prendre leur place d'acteurs réflexifs et donc de contributeurs à la production du savoir. Qu'en est-il dans la recherche qui nous occupe? Comment se sont négociées, lors des entretiens collectifs, les « positions » devant le savoir à construire sur la base de la proposition de complémentarité proposée par la chercheuse? C'est là la perspective originale par laquelle nous tenterons d'éclairer la démarche collaborative dans le projet concerné.

L'interactionniste symbolique comme cadre d'analyse

Choisir d'investiguer la collaboration sous cet angle des positions de savoir revendiquées par les partenaires, c'est s'inscrire de plain-pied dans la tradition de l'interactionnisme symbolique (Becker & McCall, 1990; Woods, 1992). En effet, en s'appuyant sur cette perspective, on peut concevoir que le rapport au savoir qu'on projette de coconstruire est le fruit d'interactions symboliques, soit du sens que l'un et l'autre partenaires de l'interaction se renvoient réciproquement à propos de ce qui fait l'objet de leur construction de sens. En d'autres mots, ce savoir serait tributaire de la manière dont chacun attribue à lui-même et aux autres une certaine contribution attendue dans la démarche de coconstruction. Et c'est bien cela qui nous intéresse ici, soit ce jeu des positions de savoir qui se négocient dans l'interaction entre les acteurs en présence.

La métaphore théâtrale de Goffman (1973), un sociologue s'étant particulièrement intéressé aux situations d'interaction de face-à-face, est instructive pour éclairer le jeu des positions de savoir qui s'est négocié dans l'espace réflexif proposé aux enseignantes. En effet, l'auteur envisage la vie sociale comme une scène sur laquelle des acteurs en représentation construisent une « définition commune de la situation ». Chacun se met en scène en prenant part activement à l'action, offrant ainsi aux autres l'image qu'ils se donnent, une représentation qu'ils ont d'eux-mêmes (le *self*), le rôle qu'ils ont décidé d'adopter en fonction de leur interprétation de la situation qui se présente à eux. En s'appuyant sur cette métaphore, on peut concevoir qu'au cours des activités réflexives qui ont eu lieu lors des entretiens, les enseignantes se sont mises en scène afin de contribuer au projet collectif. Plus spécifiquement, elles auraient mis en scène dans la dynamique de l'interaction leur représentation de la coconstruction des savoirs, c'est-à-dire leur façon d'envisager la complémentarité entre chercheur et praticiens.

Il ne faudrait pas imaginer leur façon de se représenter ce face-à-face comme étant quelque chose de figé, de statique. En effet, comme le soutient Becker (1986, 2004), une des figures de proue de l'interactionnisme symbolique, il convient d'envisager que les acteurs s'ajustent constamment aux autres, redéfinissant constamment la situation dans laquelle ils sont impliqués, adaptant leurs stratégies d'action en tenant compte des réponses potentielles de toutes les personnes qui sont aussi impliquées. Comme il le précise, les acteurs s'ajustent constamment aux autres, redéfinissant constamment la situation dans laquelle ils sont impliqués, adaptant leurs stratégies d'action en tenant compte des réponses potentielles de toutes les personnes qui sont aussi impliquées. Becker parle de cette dynamique en termes de « coopération », non pas dans le sens moral du terme, mais bien dans le sens d'une forme d'interdépendance qui permet d'interagir de façon relativement satisfaisante, dans la poursuite d'un projet commun. Cette invitation à penser en termes plus dynamiques la rencontre entre une chercheuse et des praticiennes amène à considérer que la représentation initiale que chaque acteur se faisait de la complémentarité dans la coconstruction du savoir est l'objet d'une négociation dans l'interaction, une négociation notamment influencée par le rapport plus égalitariste proposé par la chercheuse qui sollicite le point de vue réflexif des praticiennes. En réponse à l'invitation qui a été faite aux enseignantes, soit d'entrer dans une démarche d'explicitation de leurs manières de faire l'évaluation formative, il s'agit donc de comprendre comment les enseignantes ont négocié une position de savoir.

La méthodologie d'analyse

Nous situons nos propos dans le cadre général de l'analyse de discours⁵, un champ prolifique qui couvre une multitude d'approches très différentes qui varient en fonction des objets d'intérêt, du type de savoir qu'elles prétendent produire et des techniques qu'elles emploient. Comme le soulignent plusieurs auteurs dans leur effort de classification de ces approches, dont Maingueneau (1991) ou Taylor (2001), l'analyse de discours se prête autant à l'analyse de textes écrits qu'à l'analyse d'interactions verbales, et se déploie à la fois sur des registres linguistiques ou sémantiques. Le type d'analyse réalisé nous place dans le registre du sens issu des interactions verbales entre les participantes en tant que développement d'univers symboliques, comme le suggère la perspective interactionniste sur laquelle elle s'appuie.

De manière plus précise, notre manière d'aborder l'analyse du discours des participantes s'appuie sur un objet de recherche bien spécifique, celui des positions de savoir, objet qui guide le regard des analystes. Ces positions s'expriment le plus souvent sous deux aspects. D'une part, les enseignantes revendiquent une certaine conception d'un savoir issu d'une démarche de recherche et qui leur paraît un savoir pertinent pour la pratique; c'est là une manière pour elles d'orienter la démarche de groupe. D'autre part, elles expriment aussi leur manière de concevoir la complémentarité entre le rôle du chercheur et celui des praticiens dans cette démarche de recherche; c'est là une autre manière pour elles d'orienter la démarche de groupe. Dans l'analyse, nous recoupons ces deux angles pour identifier et caractériser les différentes positions de savoir chez les participantes.

Évoquons ici les concepts qui nous ont aidés à catégoriser le discours en vue d'identifier de manière opérationnelle les positions de savoir. Sur le plan discursif, leur engagement à revendiquer ces positions de savoir, sous l'un ou l'autre des deux angles, se traduit concrètement par ce que Davies et Harré (1990) nomment des « extensions indexicales » (*indexical extension*) et « typifiantes » (*typification extension*). Les « extensions indexicales » sont des séquences du discours qui montrent comment leur conception du savoir et de la complémentarité entre praticiens et chercheur est appuyée sur leurs expériences en contexte de pratique. Par exemple, lorsque l'une des enseignantes (participante 1 : P1) rapporte comment elle a apprécié son expérience de formation avec un chercheur parce que ce dernier fournissait des procédures, elle déploie, ce faisant, sa conception du savoir. Les « extensions typifiantes » sont des séquences du discours qui montrent comment les enseignantes, pour mieux revendiquer leur conception du savoir et la complémentarité qu'elles attendent entre praticiens et chercheur, vont utiliser des typifications. Par

exemple, lorsqu'une enseignante (participante 5 : P5) interpelle à plusieurs reprises la chercheuse pour obtenir d'elle la validation ou l'invalidation de ses pratiques, elle typifie son attente de complémentarité.

En terminant ce propos sur la méthodologie d'analyse, mentionnons qu'en cohérence avec l'interactionnisme symbolique, nous avons tenu compte de la dimension temporelle dans l'identification des positions de savoir des participantes. En effet, comme on le verra, nous avons d'abord cru bon de situer que l'affirmation des positions de savoir des participantes était déjà une réponse à l'offre de complémentarité proposée au départ par la chercheuse. Ensuite, nous avons distingué ce que nous avons appelé l'affirmation de la position de savoir de la négociation de sa viabilité, l'une étant, dans la logique de la négociation de la position, préalable à l'autre. Aussi, nous avons élargi notre analyse à des moments-types de négociation, moments qui s'échelonnent sur l'ensemble de la démarche d'investigation sur le terrain. Enfin, l'évocation d'un schéma intégrateur, artéfact matérialisant les processus de négociation, témoigne à sa façon de la dynamique coconstructive du savoir dans le temps.

La présentation des résultats d'analyse des positions de savoir

Avant d'éclairer le jeu des positions de savoir du groupe d'enseignantes, il nous faut rappeler la position de savoir de la chercheuse, car c'est à partir de cette position que les enseignantes se sont situées. C'est d'ailleurs ce à quoi nous convie Charaudeau (1995) qui soutient que les concepts de « positionnement » et de « négociation » doivent impérativement être liés au contrat de communication. En ce sens, dans le cas qui nous occupe ici, c'est la chercheuse qui leur fait une proposition de fonctionnement de groupe, suggérant ainsi une attente de complémentarité de la part des partenaires qui révèle du coup sa propre position. Sachant qu'elle sollicite l'explicitation des manières de faire l'évaluation formative des enseignantes, il se crée, lors des entretiens de groupe, une zone de partage qui donne lieu à des processus de négociation autour de ce qu'elles lient aux pratiques d'évaluation formative. En ce sens, dans cette démarche, elles identifient des dimensions qui seraient attachées à leurs manières de faire l'évaluation formative et en négocient par conséquent le territoire symbolique.

Les orientations dont témoigne ce format d'investigation reposent sur une certaine rationalité pratique dans laquelle s'inscrit la chercheuse, proche de la conception du savoir-agir en contexte du praticien chez Schön (1983, 1987), proche aussi de la « conscience pratique » de l'acteur social, tel que défini par Giddens (1987). Pour ce dernier, la conscience pratique se rapporte à tout ce que l'acteur sait faire pour se mouvoir dans la vie sociale, soit une sorte de savoir-faire qui repose sur un bagage de connaissances constitué des schèmes

d'interprétation, soit des modes de représentation et de classification qui lui permettent d'agir et de rendre compte de ses raisons d'agir. Dans des contextes où est sollicitée la réflexivité de l'acteur, comme dans la démarche collaborative de recherche dont il est question ici, cette conscience pratique peut être rendue en partie discursive. C'est donc sur ces bases que la chercheuse a abordé les praticiennes, et on devine que cette rationalité pratique avancée auprès du groupe d'enseignantes comme démarche de coconstruction du savoir de recherche va induire un rapport de complémentarité dans la collaboration. En effet, s'inscrire dans cette rationalité pratique suppose une attente de mobilisation et d'explicitation de leurs manières de faire comme condition première de la construction du savoir chez les enseignantes. En corollaire, cela suppose, de la part de la chercheuse, une offre de facilitation à l'explicitation, voire de théorisation *in situ* des composantes qui émergent du collectif et qui traduisent le produit de leur négociation. On verra plus loin, à ce propos, le rôle joué par l'idée d'un schéma intégrateur des contributions des enseignantes comme levier de la coconstruction.

L'affirmation d'une position de savoir et la négociation de sa viabilité

Nous allons maintenant tenter de cerner de quelle manière chaque enseignante répond à l'offre de la chercheuse, soit son positionnement dans la démarche de coconstruction. Pour cela, nous établissons d'abord la position de savoir qu'affirme chaque enseignante, au départ de la démarche, en réponse à l'offre de la chercheuse. Nous établissons ensuite comment chaque enseignante, négociant un terrain de complémentarité, trouve une manière de rendre sa position de savoir viable dans la démarche proposée par la chercheuse⁶.

Le positionnement de la participante 1 (P1)

- L'affirmation d'une position de savoir
« ce que je fais souvent, c'est que j'enseigne, je montre [je modélise], je vérifie avec l'ardoise... »

P1, au départ, ne semble pas à l'aise avec l'idée que le savoir va prendre sa source dans leurs pratiques, leurs manières de faire à elles, et que leur échange consistant à nommer, expliciter, voire théoriser ce qu'elles font suffira à statuer d'un savoir issu de la démarche de recherche. En ce sens, elle oppose à l'offre de la chercheuse une position de savoir différente. Elle s'annonce comme étant *séquentielle* et en arrive rapidement à identifier que ce qu'elle valorise comme savoir de pratique s'exprime en termes de *procédures* éprouvées, entre autres, pour mettre en œuvre l'évaluation formative. Elle laisse donc assez rapidement entendre que le savoir de recherche à coconstruire pour la pratique, dans la démarche, devrait prendre la forme de telles *procédures* éprouvées. En fait, on décode que, pour P1, la chercheuse devrait

jouer le rôle de sélectionner, parmi les manières de faire qu'elles ont développées dans leur expérience, les *procédures* les plus éprouvées, celles qui sont jugées les plus *efficaces*. Ou encore que la chercheuse devrait proposer des procédures jugées *efficaces* et les enseignantes auraient alors le rôle de les valider dans leur pratique. L'analyse des propos tenus par cette enseignante nous indique qu'il y a sans doute un peu des deux, mais ce qui ressort surtout, c'est que le produit de la recherche devrait, pour elle, prendre la forme de *procédures* éprouvées, stabilisées, *standardisées*.

Il semble donc, par son insistance sur les procédures *efficaces* et *standardisées*, que P1 oppose à la rationalité pratique dans laquelle s'inscrit l'offre de la chercheuse, une rationalité davantage technique. Cela dit, elle n'évacue pas complètement cette rationalité pratique car, quand on analyse son propos, on remarque qu'elle reconnaît la nécessité que les enseignantes éprouvent les procédures suggérées par la chercheuse dans leur pratique. En effet, elle dit croire aux manières de faire développées dans l'expérience, à l'*ajustement* en situation, voire à l'*improvisation*. D'ailleurs, elle souligne que, pour elle, les procédures éprouvées ne viennent pas que des chercheurs, mais aussi de collègues enseignantes qui les développent et les testent dans le cadre de leur pratique, et auxquelles elle emprunte de telles procédures. Mais il n'en reste pas moins que, pour P1, comme on l'a illustré dans le paragraphe précédent, le savoir à coconstruire dans la démarche ici concernée doit prendre sa source chez la chercheuse qui pour elle doit jouer le rôle de sélectionner les *procédures* que la démarche aura permis de standardiser. C'est en cela qu'elle nous paraît s'inscrire davantage dans une rationalité technique. À maintes reprises, elle se réfère d'ailleurs à un chercheur qu'elle dit avoir apprécié, qu'elle appelle par ailleurs « son maître », et qui, précisément, lui avait proposé de telles procédures déjà standardisées par la recherche; celles-ci sont demeurées, pour elle, des procédures efficaces pour sa pratique, une sorte d'idéal de savoir de recherche pour la pratique.

- La négociation d'une viabilité à la position de savoir
« *tu répartis une tâche en petites tâches... et après ça tu évolues* »

Compte tenu de l'offre de complémentarité proposée par la chercheuse, comment P1 s'ajuste-t-elle pour concilier sa position avec celle souhaitée dans le cadre de ce projet? L'analyse de ses propos nous amène à comprendre qu'elle n'attend pas que les procédures éprouvées viennent de la chercheuse, elle va plutôt puiser dans sa pratique quotidienne sa vision procédurale de l'évaluation formative; elle développera en ce sens l'idée d'une *séquence formative*. En effet, P1 explique comment elle s'y prend concrètement pour enseigner une notion et mettre en œuvre une évaluation formative de façon *séquentielle*. Elle débute habituellement par enseigner une leçon, *étape par*

étape, en faisant réaliser des *exercices* aux élèves et en vérifiant leur compréhension régulièrement à l'aide de leur ardoise personnelle. Puis, elle leur propose un petit *contrôle* qui présente la notion *décortiquée*, afin de voir quels aspects précis de celle-ci ne sont pas consolidés par les élèves. Enfin, P1 fait faire aux élèves une série de tâches plus formelles tirées d'un matériel pédagogique la plupart du temps, jusqu'à ce *que tout le monde soit au même niveau*; pour les élèves qui présentent des difficultés lors de ces différentes étapes, elle *adapte* les tâches. En explicitant cette manière de mettre en œuvre l'évaluation formative, soit une alternance entre des façons standardisées et sériées de vérifier la compréhension des élèves et l'*ajustement* de ses interventions auprès d'eux, P1 est celle dans le groupe qui explicite des aspects plus formels de l'évaluation formative. C'est là l'originalité de sa contribution, tributaire de ce qu'on peut envisager comme sa manière de réconcilier rationalité pratique et rationalité technique.

Le positionnement de la participante 2 (P2)

- L'affirmation d'une position de savoir dans le groupe
« *J'ai l'impression qu'on déborde... j'essaie de suivre là!* »

P2 n'est pas à l'aise non plus par rapport à l'offre de la chercheuse. L'image que la chercheuse leur renvoie, à l'effet que ce sont leurs manières de faire qui l'intéressent, voire que ce sont elles les expertes, ne va pas de soi pour elle. Bien qu'elle reconnaisse qu'une telle approche donne beaucoup d'*ouverture* aux enseignantes, leur permet de savoir que leurs pratiques *ne sont pas jugées*, elle demeure inquiète. En fait, elle exprime une attente que la chercheuse leur fournisse des *balises* pour ne pas que les discussions *débordent* de tous côtés, plus spécifiquement, qu'elle leur donne une *définition* de l'évaluation formative sur laquelle elles pourront toutes s'appuyer pour que, selon ses propos, sa propre conception de l'évaluation formative ne soit pas une *fausse connaissance*. « *Que dit la littérature universitaire?* », demande-t-elle. Dans les premières rencontres, elle manifeste même une impatience au fait que l'exploration des manières de faire l'évaluation formative les amène à explorer *plusieurs chemins* pour statuer des pratiques qui sont liées à l'évaluation formative : « *ça va faire, dit-elle, je veux savoir c'est quoi!* » Au fond, elle supporte mal que la définition vienne des enseignantes, qu'elle soit le produit de l'explicitation et de la théorisation *in vivo* de ce qu'elles considèrent être des pratiques d'évaluation formative. Mais c'est bien là le contrat que leur a proposé la chercheuse et avec lequel, on le verra, elle va composer compte tenu de sa position de savoir.

P2, comme P1, n'est pas contre le fait que, dans la démarche, on tienne compte des manières de faire des enseignantes, que ce soit dans les pratiques

que s'incarnent les enjeux de l'évaluation formative. Et elle est prête à en témoigner. Ainsi, on ne peut pas dire qu'elle refuse complètement de s'inscrire dans une rationalité pratique, dans un savoir de recherche construit à partir des pratiques. Cependant, pour elle, l'explicitation des pratiques doit être canalisée par un cadre de référence, ce qu'elle appelle une *définition commune de l'évaluation formative*. À l'appui du cadre de référence censé livrer ce qu'elle conçoit comme la vraie connaissance, les manières de faire peuvent être apportées comme autant d'exemples de ce qui entre dans la définition. Et selon elle, c'est la chercheuse qui doit la donner cette définition. En ce sens, les pratiques à mobiliser devraient être illustratives et dépendantes du cadre de référence qui balise l'objet de savoir. C'est moins une rationalité technique qu'elle oppose à la rationalité pratique, qu'une rationalité théorique qu'elle met à l'avant-plan de la rationalité pratique. La définition abstraite ou intellectuelle précède, pour elle, la pratique concrète et contextuelle. La définition balise la pratique qui sert alors d'exemple illustratif de la définition qui est donnée de l'extérieur, une définition reconnue, une référence sur laquelle on peut appuyer la pratique.

- La négociation d'une viabilité à la position de savoir dans le groupe
« *J'avais besoin d'une base... j'ai travaillé avec le dictionnaire* »

On devine que la chercheuse n'offre pas à P2 le cadre de référence attendu. Par contre, elle lui suggère de trouver ses propres balises pour parler de sa pratique et l'expliciter. Comment donc cette enseignante rend-elle viable sa position de savoir qui place une certaine rationalité théorique à l'avant-scène d'une rationalité plus pratique? C'est en prenant appui sur la définition fournie par un dictionnaire spécialisé en éducation que P2 se *rassure*, et en arrive ainsi à tirer de sa pratique des exemples de manières de faire l'évaluation formative. Selon ses dires, cette définition spécifique lui fait entre autres *prendre conscience* que l'évaluation formative non seulement permet aux élèves de recevoir une rétroaction sur leurs réalisations, mais permet aussi à l'enseignant d'ajuster ses interventions. Elle *s'était oubliée là-dedans*, dit-elle à l'issue de cet élargissement du regard à poser sur sa pratique que lui procure son nouveau cadre de référence. En fait, c'est cette définition qui lui procure *une base sur laquelle construire*, qui lui donne un point de référence pour amorcer une forme d'objectivation de sa pratique : « *cette fois-là, je ne crois pas en avoir fait de l'évaluation formative* », précise-t-elle à l'occasion. Cette référence conceptuelle semble lui servir de guide pour identifier ce qui, dans ses pratiques explicitées, correspond à des manières de faire l'évaluation formative en classe, rendant du coup sa propre position de savoir plus opératoire, à l'intérieur de la rationalité pratique privilégiée dans la démarche de recherche.

Le positionnement de la participante 3 (P3)

- L'affirmation d'une position de savoir dans le groupe
« *Les connaissances se construisent dans l'interaction!* »

P3, contrairement aux deux autres, entre de plain-pied dans la proposition de complémentarité de la chercheuse. Si celle-ci manifeste, au départ, l'intention de miser sur leurs manières de faire l'évaluation formative, P3 s'attribue d'emblée cette expertise. Pour elle, c'est dans l'*interaction* avec les élèves et à partir de la tâche spécifique qu'on leur a proposée qu'on voit ce qui convient en termes de rétroaction et de soutien à l'apprentissage, en termes d'évaluation formative en acte. En ce sens, elle se dit très à l'*écoute des élèves*, de leurs besoins de soutien. Elle parle d'*un flair* que procure l'expérience de pratique. Il y a donc, pour elle, une pertinence à miser sur cette expérience acquise, ce *flair*, pour apporter un éclairage sur l'évaluation formative, ces manières de faire qu'elle a développées *dans l'interaction* et qu'elle a fait siennes. D'ailleurs, quand la chercheuse précise aux enseignantes que ses questions visent à dégager le sens de leur pratique, P3 se dit tout à fait en accord avec cette façon de faire. Et tout au long de la démarche, elle se montre particulièrement engagée dans l'explicitation, se faisant toujours très précise dans ses descriptions de pratiques de classe.

Cela dit, P3 conçoit que ses manières de faire ancrées dans l'expérience ne sont pas *transmissibles* à d'autres, suivant sa logique d'un savoir personnalisé lié à sa propre expérience de pratique : « *tu peux avoir autant de méthodes que d'enseignantes* », dit-elle en ce sens. Si elle semble s'inscrire de plain-pied dans une rationalité pratique, à l'appui d'une conception très expérientielle d'un savoir ancré dans l'agir, et qu'ainsi sa position se concilie aisément avec l'offre de complémentarité de la chercheuse, elle laisse néanmoins un peu à la chercheuse le soin de composer avec le fait qu'il y ait autant de manières de faire que d'enseignantes. Faut-il arriver à définir des composantes communes à leurs pratiques respectives, viser un point de convergence dans le groupe? Elle ne semble pas s'en préoccuper outre mesure, tout occupée à valoriser sa propre expérience et celle des autres enseignantes. On verra qu'elle se distingue en cela de P4 qui s'inscrit pourtant comme elle dans une rationalité pratique.

- La négociation d'une viabilité à la position de savoir dans le groupe
« *J'ai essayé d'apporter selon mon enseignement* »

Étant donné que la position de savoir de P3 semble s'harmoniser avec la proposition de la chercheuse, elle n'a pas vraiment à s'ajuster pour lui trouver une viabilité. Cependant, il est intéressant de regarder de manière plus spécifique comment elle répond à l'invitation de la chercheuse et contribue à la

coconstruction d'un savoir sur les pratiques d'évaluation formative. D'emblée, il ressort que la rationalité pratique de cette enseignante s'exprime surtout à travers une vision très contextualisée de sa pratique d'évaluation. D'abord, P3 livre une description très fine et détaillée des exemples de pratiques d'évaluation formative qu'elle soumet au groupe, en termes de manières de faire, d'enjeux sous-jacents, et de prise en compte d'éléments contextuels. Également, elle explicite souvent les conceptions de l'apprentissage qui fondent ses pratiques, comme l'illustrent ces propos : « *j'aime bien l'idée de déstabiliser au départ* ». La rationalité pratique chez P3 s'incarne aussi dans l'explicitation de ses manières de faire par l'expression d'une dynamique entre une routinisation – se donner un rituel hebdomadaire de pratique d'évaluation composé d'activités récurrentes – et l'improvisation – questionner les élèves selon les *besoins* interprétés dans l'*interaction* immédiate. Enfin, P3 commente sa pratique en expliquant comment l'évaluation formative se construit dans l'interaction lorsque, par exemple, elle encourage les élèves à se questionner eux-mêmes. Ces façons d'expliciter ses pratiques témoignent, pour elle, d'une conception très personnelle de la mise en œuvre l'évaluation formative, et permettent de comprendre pourquoi P3 soutient *qu'il y a autant de méthodes que d'enseignantes*.

Le positionnement de la participante 4 (P4)

- L'affirmation d'une position de savoir dans le groupe
« *C'est vraiment inscrit dans une démarche de réflexion!* »

P4 témoigne d'une même valorisation de l'expérience que P3 et aussi d'une même confiance à l'égard d'un savoir de recherche qui se construit à partir des manières de faire situées des enseignantes. Elle exprime en ce sens la nécessité pour toute enseignante de *s'ajuster* en situation, de *décoder* les besoins des élèves, en termes de soutien à l'apprentissage. Assez proche du *flair* évoqué par P3, elle parle, à sa façon, d'un *instinct* qui permet d'improviser en classe. Elle entre donc elle aussi de plain-pied dans l'offre de complémentarité de la chercheuse qui vise précisément à expliciter ce *flair* et cet *instinct* dans la pratique de l'évaluation formative en classe, et cela, de manière très contextualisée. Comme P3, elle met aussi l'accent sur une évaluation formative qui se construit dans l'interaction et surtout sur la nécessité que les élèves *se questionnent* et *réfléchissent* sur leurs difficultés. Mais ce qui ressort de la contribution plus particulière de P4, c'est que cette visée de prise en charge de soi-même, d'autonomie, voire d'affranchissement chez les élèves, semble trouver un écho dans sa conception du savoir à coconstruire dans le groupe d'enseignantes.

À la différence de P3 qui conçoit que l'expérience de chaque enseignante lui appartient et qu'elle est difficilement transmissible, P4 aborde la coconstruction avec un souci qu'à l'appui de l'explicitation des expériences de chacune, les enseignantes créent des ponts entre elles et se donnent une *vision commune*. En ce sens, et on le verra plus loin, c'est elle qui s'engage le plus intensément dans l'élaboration du schéma intégrateur des contributions du groupe. D'ailleurs, au terme de la démarche, et prenant appui sur cet artefact, elle soutient que *tout le monde a apporté beaucoup*, voyant la coconstruction à travers la métaphore d'une *boule de neige qu'on fait grossir*, et revendiquant qu'il s'agit là d'une *contribution collective*. Plus que cela, et c'est là qu'on établit un lien entre sa visée d'affranchissement chez les élèves et sa position dans le groupe, P4 propose aux enseignantes de poursuivre la démarche de réflexion et de questionnement autour d'autres thématiques liées à leurs pratiques; de surcroît, elle ajoute qu'elles peuvent désormais l'assumer sans l'aide de la chercheuse. En ce sens, on peut dire que P4 colore sa rationalité pratique d'une rationalité plus critique, au sens émancipatoire, à travers la reconnaissance de la force du groupe et surtout de son potentiel d'autonomie, voire d'affranchissement, dans le développement de son propre savoir.

- La négociation d'une viabilité à la position de savoir dans le groupe
« *Suite aux rencontres, on parlait, et puis ça continuait de trotter [dans notre tête]...* »

La position de savoir de P4, comme celle de P3, est en cohérence avec la rationalité pratique sollicitée par l'offre de complémentarité de la chercheuse. Ainsi, elle explicite elle aussi de manière détaillée ses manières de mettre en œuvre l'évaluation formative, soulevant au passage les enjeux qu'elle lie à ces pratiques : « *ça questionne beaucoup, c'est lourd de conséquences* », dit-elle en mettant également en relief la dimension très contextualisée de ces pratiques, l'ajustement *in situ* : « *tu évalues constamment leur compréhension, tu réajustes constamment tes paramètres* ». Qu'en est-il donc de sa contribution particulière à la démarche de coconstruction? En fait, la coloration plus critique de la rationalité pratique dans laquelle P4 s'inscrit s'apprécie de deux façons particulières. D'abord, l'explicitation de ses manières de faire semble représenter un levier pour réfléchir sur sa pratique, la questionner; par exemple, elle s'attarde aux types de questions qu'elle pose aux élèves et interprète que certaines donnent *trop facilement les réponses [...] pour que ça soit vraiment formatif*. P4 est également celle qui encourage ses collègues à questionner leurs pratiques : « *ce n'est pas formatif* », dit-elle à propos d'un exemple rapporté par P1, ou « *à quelque part, je me dis que c'est notre faute* », répondant à cette même collègue qui déplore que les élèves n'ont pas le réflexe de se questionner par eux-mêmes. Par ailleurs, la discussion de groupe semble également être

l'occasion pour elle de dépasser la seule explicitation des manières de faire. P4 est celle qui cherche à théoriser autour des pratiques de toutes les enseignantes au-delà de sa propre pratique, tentant de faire des recoupements, de dégager des composantes communes ou de nommer différents enjeux qui seraient attachés aux pratiques d'évaluation formative. En effet, elle prend rapidement le leadership dans l'élaboration du schéma intégrateur des contributions des enseignantes, participant par là d'une façon très active à la conceptualisation du produit des délibérations, aux côtés de la chercheuse qui en assume la responsabilité explicite.

Le positionnement de la participante 5 (P5)

- L'affirmation d'une position de savoir dans le groupe
« *On ne le saura jamais, c'est quoi... qu'elle [la chercheuse] veut!* »

Un peu comme P1 et P2, P5 manifeste son inconfort par rapport à la demande de complémentarité de la chercheuse qui s'inscrit, rappelons-le, dans une rationalité pratique. Encore là, l'idée d'explicitation de ses manières de faire, sans plus de balises, semble l'inquiéter. Elle demande souvent à ses collègues, mais surtout à la chercheuse, de la valider, à savoir si les exemples de pratique qu'elle rapporte au groupe sont bel et bien des exemples d'évaluation formative en acte. « *Suis-je dans le champ [sur la mauvaise voie]?* » insiste-t-elle. Mais contrairement à P1 et P2 qui en viennent à exprimer leur façon de voir la démarche, l'une souhaitant que la démarche soit l'occasion de standardiser des procédures, l'autre de s'appuyer sur une *définition commune*, P5 ne laisse pas émerger de son discours une position de savoir affirmée qui ouvrirait à la négociation de celle-ci par rapport à l'offre de la chercheuse, comme on le voit chez les autres. Si ce n'est de se placer dans une position de réceptivité et d'attente de conformité par rapport à ce qui doit, pour elle, venir d'une demande bien spécifique de la chercheuse qui lui doit lui dire *si c'est correct ou pas, si c'est ou pas* de l'évaluation formative. En conséquence, elle se place la plupart du temps en position d'écoute plutôt que de prise de parole, laissant aux autres tout l'espace d'explicitation de leurs manières de faire. En outre, lorsque la chercheuse l'invite à expliciter ses propres façons de faire, elle a tendance à s'associer à la pratique d'une autre : « *c'est la même chose* ». Encore là, réaction de conformité, cette fois, à ses collègues.

Ce qui peut être interprété comme une difficulté à s'attribuer une compétence à rendre compte de ses manières de faire dans le groupe semble se transposer aussi dans une difficulté à s'attribuer une compétence à contribuer à la coconstruction du groupe, et ce, pour une raison difficile à cerner ici. Alors que les autres, de manière générale, discutent, font des distinctions entre les différentes versions des pratiques explicitées, formalisent, entre autres à travers

le schéma intégrateur, des dimensions de l'évaluation formative, P5 se dit plus souvent qu'autrement *mélangée* par rapport aux propos de ses pairs. Il semble qu'il lui soit difficile de contribuer à l'élaboration du collectif, du moins difficile de s'attribuer une compétence comme contributrice au savoir. Dans quelle rationalité s'inscrit-elle? Difficile de le dire, sachant qu'elle ne revendique pas, au départ, une position de savoir affirmée, comme réponse à l'offre de complémentarité de la chercheuse, sinon une position de retrait, une position de non-savoir, si l'on peut dire. Si P5 contribue à la démarche de coconstruction du seul fait de son engagement jusqu'à la fin, on verra qu'elle participe activement malgré tout à la démarche de coconstruction d'un savoir sur les pratiques d'évaluation formative.

- La négociation d'une viabilité à la position de savoir dans le groupe
« *Je me disais : « Hé! c'est une bonne idée ça!* »

Ce qui semble être une position de non-savoir en relation avec le contrat particulier proposé par la chercheuse n'exclut pas que P5 trouve le moyen de contribuer à sa façon à la coconstruction. En effet, son principal apport réside dans la reconnaissance de la compétence des autres dans leur effort d'explicitation du sens qu'elles accordent à l'évaluation formative. En effet, elle met fréquemment en valeur les idées émises par ses collègues – « *c'est bon ce que tu viens de dire!* », dit-elle par exemple – ou encore l'expertise particulière qu'elle accorde à l'une d'elles : « *tu as travaillé fort pour ces élèves-là [ceux dits en difficulté d'apprentissage]* ». En ce sens, elle semble s'inscrire dans le mouvement de la rationalité pratique en encourageant l'explicitation des façons de faire de ses pairs, voire en la facilitant par valorisation. Et ce qui vaut pour elles vaut aussi pour la chercheuse. De fait, P5 se dit impressionnée par le travail de théorisation *in situ* effectué par la chercheuse symbolisé par le schéma. Par ailleurs, il est intéressant d'établir un lien entre cette compétence qu'elle reconnaît aux membres du groupe et qui semble faire sa couleur particulière dans la démarche de coconstruction, et ses manières de faire l'évaluation formative, du moins, pour le peu qu'elle en explicite dans le cadre de la démarche de recherche. En effet, le mode d'intervention en évaluation formative qu'elle rapporte semble surtout reconnaître aux élèves une compétence à se donner mutuellement une rétroaction formative. Elle privilégie, de manière plus sensible, une aide apportée par les élèves eux-mêmes, par opposition à la seule intervention de l'enseignant : « *ça peut être bon de se le faire dire par quelqu'un d'autre [que l'enseignant]* », dit-elle, en ce sens. Ainsi, la stratégie pédagogique qu'elle privilégie en classe, avec son groupe d'élèves, et le type de participation qu'elle met en scène, avec le groupe d'enseignantes, semblent analogues.

Des moments-types de négociation des positions et le rôle du schéma intégrateur

En suggérant que chaque enseignante négocie une viabilité à sa position de savoir pour tenir compte de l'offre de position suggérée au groupe par la chercheuse, on risque de croire qu'à partir de là, la complémentarité entre la chercheuse et les participantes, et entre les participantes elles-mêmes, est assurée. Loin de là! D'une part, on pourrait dire que les positions de savoir se négocient tout au long de la démarche, dépendant des enjeux de la discussion et de la manière dont les participantes, à un moment ou à un autre, s'y sentent engagées ou interpellées par rapport à leur conception du savoir à coconstruire, par rapport aussi aux pratiques diversifiées qu'elles mettent en scène dans la démarche d'explicitation. D'autre part, soulignons que la démarche ne vise pas une sorte de consensus plat qui ferait que toutes partageraient une seule et même conception à propos de l'évaluation formative, une pensée unique qui glisserait vers une pratique unique. La démarche de coconstruction, telle que proposée par la chercheuse dans la perspective d'une rationalité pratique, encourage plutôt, en allant chercher les différentes manières de faire, en contexte, l'expression d'une complexité de l'agir qui ne peut se passer des nuances, des distinctions, voire des débats autour de leurs pratiques. En ce sens, la démarche ainsi aménagée encourage une négociation des positions, et cela, jusqu'à la fin du processus.

Pour en rendre compte, nous présentons, à titre d'illustration, quelques moments-types où se négocient, d'une manière ou d'une autre, les positions de savoir. Pour ce faire, nous évoquons trois de ces moments, l'un dit de confrontation, l'autre de suspension, enfin, un autre d'harmonisation des positions. Bien sûr, il ne s'agit pas d'une catégorisation exhaustive, mais bien d'une illustration, parmi un éventail de possibles, de la diversité des moments où se négocient les positions de savoir des enseignantes, et qui sont contributifs à la démarche de coconstruction d'un savoir sur les pratiques d'évaluation formative. Par ailleurs, inutile de nier qu'au fil de la démarche, au-delà de ces moments fugaces ainsi qualifiés, les positions différenciées en viennent à converger, à s'allier, somme toute, dans le sens d'une coconstruction de savoir partagé. Nous sommes en mesure de rendre compte aussi de ce mouvement de convergence des positions à travers le schéma intégrateur autour duquel se rallient les participantes, et qui leur servira, pourrait-on dire, de symbole, d'artéfact, voire d'outil conciliateur de leurs positions de savoir respectives.

L'exemple d'un moment de confrontation

Nous appelons un moment de confrontation une séquence d'interactions pendant laquelle, dans le cours de l'échange, les participants mobilisent leurs

positions respectives dans un mouvement d'opposition. Un tel moment, qui implique de manière particulière P1 et P4, est identifié lorsque ces dernières discutent de leurs manières respectives de mettre en œuvre l'évaluation formative en s'appuyant sur un exemple précis, soit l'enseignement des fractions. Alors que P1 propose une démarche étagée et standardisée pour montrer aux élèves comment réaliser des opérations entre fractions, P4 réagit vivement en soutenant que *l'important est qu'ils soient plutôt capables de comprendre le sens de la fraction, de le représenter, mais pas techniquement parlant*. Pour cette dernière, le but n'est pas d'amener les élèves à réaliser un exercice, mais de bien saisir, de comprendre le sens de la fraction. Cette réponse de P4 à P1, qui est d'ailleurs accueillie favorablement par l'ensemble des enseignantes, illustre que les différents types de rationalité mis en scène entrent parfois en collision lors des négociations sur les pratiques d'évaluation formative, dans ce cas précis, la friction étant tributaire de l'opposition entre une rationalité plus technique, celle de P1 à travers sa vision procédurale, et une plus pratique, celle de P4, qui valorise le sens construit en contexte et dans l'interaction avec les élèves.

L'exemple d'un moment de suspension

Nous appelons un moment de suspension une séquence d'interactions pendant laquelle, dans le cours de l'échange, les participants mobilisent leurs positions respectives dans un mouvement de retranchement. L'un de ces moments s'amorce alors que prend place une discussion autour de l'identification d'épisodes d'évaluation formative dans les pratiques respectives de P1, P3 et P4, cette dernière souhaitant qu'elles se donnent des *balises communes* pour les aider dans cette tâche. Rapidement, P1 et P3 se positionnent contre cette proposition, mais pour des raisons qui paraissent différentes. En ce qui concerne P1, dont la vision de la mise en œuvre de l'évaluation formative semble plutôt procédurale, comme nous l'avons fait valoir précédemment, elle affirme qu'elle sait identifier ces moments en s'appuyant sur ce qu'elle a retenu des enseignements d'un chercheur – *son maître* – soit des épisodes d'évaluation formative où elle administre une série de tâches formalisées sur papier qui lui permettent d'ajuster son enseignement. Malgré la proposition de P4, P1 se retranche dans sa position : « *mais moi je n'ai pas encore changé mon idée* », dit-elle. Quant à P3, en toute logique avec sa position de savoir qui affirme l'expérience de sa propre pratique, elle ne semble pas prendre en considération la proposition de P4 en soutenant qu'elle sait identifier les épisodes d'évaluation formative dans sa pratique : « *je sais ce que je vais aller chercher* », soutient-elle à deux reprises. En somme, tout semble indiquer que les partenaires, lors de l'échange, ont tendance revenir à leurs positions respectives.

L'exemple d'un moment d'harmonisation

Nous appelons un moment d'harmonisation une séquence d'interactions pendant laquelle, dans le cours de l'échange, les participantes mobilisent leurs positions respectives dans un mouvement de convergence. L'un de ces moments, qui implique de manière particulière P4 et P3, est identifié alors que la discussion porte sur le type de questions à poser dans l'interaction aux élèves pour soutenir leurs apprentissages. P4 soutient alors que le choix des questions à poser relève d'un certain art qui se déploie en contexte. P3, semblant abonder en ce sens, parle d'une forme d'improvisation, reposant sur l'expérience, laquelle permettrait de savoir quels types de questions seraient susceptibles de provoquer l'impact recherché chez les élèves dans un contexte donné. Dans cet exemple, les enseignantes se confortent l'une l'autre dans leur conception très contextuelle ou très expérientielle de l'évaluation formative, comme dans un mouvement de consolidation ou de légitimation mutuelle de leur rationalité pratique partagée. Cela dit, à d'autres moments d'échanges, la position plus émancipatoire de P4, qui la porte à vouloir que le groupe dépasse les manières de faire respectives et se donne une vision partagée de l'évaluation, entre en confrontation avec la position de P3 qui demeure toujours centrée sur une vision plus idiosyncrasique de l'évaluation, propre à chaque enseignante.

À propos du schéma intégrateur

Tel que mentionné précédemment, au fil des négociations, les enseignantes, guidées par la chercheuse, ont cheminé vers la construction d'une représentation de leurs pratiques d'évaluation formative qui saurait rallier leurs différentes positions. Cette représentation prend la forme d'un schéma proposé à l'initiative de la chercheuse qui y voit d'abord un moyen de soumettre aux participantes une interprétation de leurs propos en cours de démarche à des fins de validation, proposant du coup un artéfact aménageable sur lequel prendre appui pour négocier autour des pratiques d'évaluation formative⁷. Mais en quoi, pour chacune, ce schéma est-il un symbole d'une réconciliation possible des positions de savoir? Chez P4, qui, rappelons-le, prend le leadership de son élaboration, le schéma paraît représenter une façon de s'affranchir, de s'émanciper, en proposant une représentation d'une compréhension transversale à toutes les enseignantes de ce que seraient les pratiques d'évaluation formative. En y voyant un outil diffusable, transférable à d'autres enseignantes et enseignants, il semble satisfaire pour elle sa rationalité critique qui la porte dans un mouvement d'autonomisation. C'est justement en cela que le rapport au schéma de P4 semble se distinguer de celui qu'entretient P3 à l'égard de ce même symbole. En effet, celle-ci se dit épatée devant les différentes versions du schéma, comme si elles s'inscrivaient dans la continuité

théorisée des pratiques telles qu'elle les conçoit. On se rappelle que pour P3 qui a une vision très contextualisée des pratiques, il y a autant de façons de faire que d'enseignantes, et par extension, il pourrait y avoir autant de schémas que de groupes d'enseignants se penchant sur le même objet. Par ailleurs, si les positions de P1 et de P2 sont également ralliées au schéma, on peut penser que c'est pour d'autres raisons. Pour elles, il semble en effet constituer le référent extérieur qu'elles attendaient. Cependant, en cohérence avec leurs positions respectives, le schéma aurait le sens d'une représentation de pratiques éprouvées pour P1, et d'une définition [enfin] stabilisée pour P2. Finalement, on ne s'étonne pas d'apprendre que P5 se dit très *impressionnée* par le schéma. On peut interpréter sa réaction comme une certaine satisfaction à l'endroit de cette représentation symbolique qui lui renvoie une image de compétence comme participante, alors qu'elle-même ne semble pas s'en attribuer. Néanmoins, en cohérence avec sa position de non savoir, elle ne s'approprie pas le schéma comme les autres semblent le faire. En effet, à propos des négociations autour d'un élément qui y est annoté, elle dit à ses collègues : « *de toutes façons, elle [la chercheuse] va faire ce qu'elle veut avec [ce schéma]* », renvoyant par là même la propriété de cet artefact à la chercheuse. En somme, même si les enseignantes ne semblent pas y accorder la même signification, le schéma est devenu, au fil des entretiens, le catalyseur d'une convergence des positions, facilitant l'ajustement de positions de savoir distinctes⁸.

Discussion et conclusion autour du jeu des positions de savoir

Il est intéressant de regarder l'analyse dont nous venons de rendre compte sous l'angle de la complémentarité des contributions des partenaires dans une approche collaborative en éducation. Ce modèle s'inscrit dans une problématique où l'adéquation entre champ de recherche et champ de pratique, comme le souligne Barbier (2001), est considéré comme un enjeu majeur pour le développement d'une profession et plus spécifiquement pour la profession enseignante. Pour mieux assumer cet enjeu, et à l'instar d'autres approches de recherches dites participatives, l'approche collaborative propose une contribution des praticiens à la démarche de recherche. On traduit le plus souvent cette participation souhaitée comme une « ouverture » du chercheur au point de vue des praticiens sans ouvrir plus avant cette boîte noire. Notre analyse suggère que cette ouverture est en soi une prise de position par rapport au savoir à coconstruire. Dans la recherche ici concernée, l'ouverture de la chercheuse est tributaire de sa posture compréhensive ainsi que de sa conception des enseignants en tant qu'acteurs compétents (Giddens, 1987); en soi, cette ouverture est déjà une prise de position qui oriente le déroulement de l'investigation en suggérant que les enseignantes s'engagent, sous sa

facilitation, à expliciter leurs manières de faire, à en négocier la validité entre elles, et à en offrir une théorisation plus ou moins formelle. En ce sens, cette ouverture est donc au cœur d'une tension entre un souci de rigueur pour toute démarche méthodologique, en recherche interprétative, et la nécessité de maintenir une certaine souplesse pour mieux « sentir » le terrain, comme le suggère Cyrulnik (2003) qui invite les chercheurs à laisser leur « autoroute » pour emprunter les « sentiers de chèvres ».

Face à cette ouverture, on a vu que les participantes ne sont pas naïves. En effet, le regard interactionniste que nous avons posé sur la démarche laisse à penser qu'elles comprennent très vite elles-mêmes que cette ouverture est une position de savoir bien affirmée de la chercheuse, une position qui se traduit par une offre de complémentarité qu'elles ne sont pas sûres de vouloir assumer comme telle, du moins pas sans la négocier en relation avec leur propre position de savoir. Et ce n'est pas parce que la position de la chercheuse fait en sorte qu'elle valorise leur point de vue de praticiennes et qu'elle souhaite que ce point de vue soit mis à l'avant-plan de la démarche que cela suffit pour qu'elles y adhèrent. Bien au contraire, certaines voient autrement le rapport de complémentarité et souhaitent au départ mettre à l'avant-plan le point de vue de la chercheuse (on pense, par exemple, à P2 qui souhaite une définition de l'évaluation formative). Par ailleurs, ce que notre analyse met en relief, c'est qu'elles s'inscrivent tout de même dans l'orientation proposée par la chercheuse, au meilleur bénéfice de la démarche de coconstruction. Cependant, cet engagement ne se fait pas au détriment de leur propre position de savoir qu'elles rendent viable, c'est-à-dire qu'elles la concilient avec celle de la chercheuse pour répondre à son offre de complémentarité et la coordonnent avec celle des autres pour contribuer à la coconstruction. En ce sens, la complémentarité entre chercheur et praticiens est un produit négocié à partir des positions de savoir de chacun.

Reste la question du statut que chacun accorde à son propre savoir et au savoir de l'autre. Car dans la notion de position de savoir avancée par Darré (1999), il y a cette idée qu'un savoir est avant tout une prétention de savoir, une capacité d'« intimider » l'autre et de lui faire sentir que « moi je sais » et que « lui sait moins ». En d'autres mots, à l'appui de l'œuvre de Foucault, on dirait que le savoir est un pouvoir qu'un acteur mobilise et fait valoir auprès d'un autre, dans un contexte d'interaction donné. Là encore, la perspective interactionniste nous rattrape... Quelles en sont les implications pour notre analyse? Il est intéressant de voir le jeu des positions de savoir à travers ce pouvoir que les unes et les autres s'attribuent dans la démarche. Quand on dit que P3 entre dans l'offre de complémentarité proposée par la chercheuse en assumant ses manières de faire, en les explicitant sans sembler craindre le

jugement des autres, c'est qu'elle s'attribue un pouvoir de contribuer au savoir de recherche, sur la base d'un savoir de pratique qu'elle est fière de mettre en scène. On a vu que P4 va plus loin en ramenant tout le pouvoir du savoir du côté des praticiennes lorsqu'elle soutient, à la fin de la démarche, qu'il serait intéressant de faire une démarche semblable autour d'une autre thématique, mais cette fois sans la chercheuse. Le pouvoir du groupe de praticiennes dans la production du savoir devient ici manifeste. On a vu aussi que P2 et P1 remettent à la chercheuse un pouvoir plus grand dans le savoir de recherche à produire, en s'inscrivant dans un certain rapport de dépendance, pour ne pas dire de soumission, du moins en hiérarchisant les positions. Pour ces enseignantes, le savoir doit venir comme une prescription de la chercheuse et leur rôle de praticiennes, dans la démarche, devrait en être un d'application, de validation, voire d'illustration d'un savoir venu du monde de la chercheuse. Quant à P5, on a vu que pour elle, le savoir est surtout l'affaire de ses partenaires, ayant tendance à s'attribuer une position de non-savoir ou de savoir par procuration de ce que les autres proposent et que, cela dit, elle valorise, contribuant ainsi à sa manière à la démarche de coconstruction. En somme, le jeu des positions de savoir concerne aussi une manière d'accorder à soi et à l'autre un pouvoir de contribution à la coconstruction du savoir, incluant l'établissement d'un rapport plus ou moins égalitariste ou hiérarchique, plus ou moins assujettissant ou affranchissant.

L'éclairage que nous venons d'esquisser sur le jeu des positions de savoir dans le cadre de cette recherche collaborative portant sur les manières de faire l'évaluation formative ouvre sur toute la complexité inhérente au rapport de coconstruction qui s'établit, dans une telle approche, entre le chercheur et les praticiens. Il soulève du même coup un questionnement élargi sur toute pratique d'enquête qualitative, entretiens individuels ou de groupe, où s'engage toujours un contrat de communication, et la nécessité d'en examiner les conditions de réalisation pour mieux en cerner les enjeux. C'est à ce prix que s'exerce, en recherche, une vigilance méthodologique, que d'aucuns appellent aussi une réflexivité méthodologique (Demazière, 2008)... à laquelle cet article souhaite contribuer.

Notes

¹ Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) dont le financement, sous la forme d'une bourse d'excellence, a rendu possible la réalisation de la thèse à partir de laquelle est tiré cet article.

² Les lecteurs se référeront à la thèse pour connaître tous les détails sur le format d'investigation (Morrissette, 2009), notamment concernant les deux autres types

d'activités, attachés à des entretiens individuels, qui ont caractérisé la démarche sur le terrain.

³ Comme le soulignent Davies et Harré (1990), le terme de « position » se prête bien à l'étude d'un phénomène dynamique tel les interactions d'un groupe d'acteurs.

⁴ La relation plus égalitariste entre chercheurs et praticiens à laquelle invite Darré (1999) peut être rapprochée du type de relation entre chercheurs et citoyens prôné par Callon, Lascoumes et Barthe (2001) qui proposent d'intégrer le point de vue « averti » des citoyens dans les pratiques scientifiques.

⁵ À titre informatif, mentionnons que cette analyse de discours est réalisée à partir du matériau issu de cinq entretiens de groupe d'environ 2 h 30 chacun qui ont constitué les données originales d'une recherche doctorale interprétative portant sur les manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe de cinq enseignantes du primaire, volontaires, choisies par leurs pairs (Morrissette, 2009).

⁶ Dans les sections qui suivent, les mots en italique sont ceux des enseignantes.

⁷ Plusieurs chercheurs lient leurs travaux à l'interactionnisme symbolique tels que Woods (1992) et d'autres s'intéressant à l'analyse en groupe tels que Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005) reconnaissent l'intérêt d'un processus de validation continu en cours d'investigation permettant au chercheur de tester ses interprétations. La modalité retenue dans le cadre de notre recherche est un schéma représentant les différentes contributions des enseignantes que les lecteurs pourront consulter sous sa forme finalisée dans la thèse de Morrissette (2009).

⁸ Le schéma illustre bien, nous semble-t-il, l'idée d'« accord pragmatique » chez Pépin (1994). En effet, s'il fait consensus, il rejoint chacune différemment dans sa position de savoir respective. Autrement dit, il est l'outil commun par lequel chacune trouve une viabilité à sa position de savoir; il constitue une « zone carrefour » des viabilités. En outre, on peut penser que cette zone permet une coordination des contributions vers un produit collectif, l'aboutissement de la démarche de coconstruction de savoir.

Références

- Allal, L. (1991). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (Éds), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (6^e éd.) (pp. 153-183). Berne, CH : Peter Lang.
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. Dans J.-M. Baudoin, & J. Freidrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 305-317). Bruxelles : De Boeck.
- Becker, H.S. (1986). *Doing things together*. Evanston, IL : Northwestern University Press.

- Becker, H.S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. Dans A. Blanc, & A. Pessin (Éds), *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 245-265). Paris : L'Harmattan.
- Becker, H.S., & McCall, M.M. (Éds.). (1990). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P., & Poirier, L. (2001). L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques. Dans P. Jonnaert, & S. Laurin (Éds), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (pp. 177-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, NL : Kluwer Academic Publishers.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, P. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Campenhoudt, L. van, Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention au quotidien* (vol. 1). Paris : Gallimard.
- Charaudeau, P. (1995). Le dialogue dans un modèle de discours. *Cahiers de linguistique française*, 17, 141-178.
- Couture, C. (2002). *Étude du processus de co-construction d'une intervention en sciences de la nature au primaire par une collaboration praticien-chercheur*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- Cyrułnik, B. (2003). Les sentiers de chèvres et l'autoroute ou le premier temps de l'éthique. Dans V. Duclert, & A. Chatriot (Éds), *Quel avenir pour la recherche? Cinquante savants s'engagent* (pp. 70-79). Paris : Flammarion.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning : The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et Société*, 123, 15-35.

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Elliott, S.M. (1999). *Teacher formative assessment : influences and practice case study research at the year one level*. Thèse de doctorat inédite, University of London.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Mainqueneau, D. (1991). *L'Analyse du Discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette Supérieur.
- Morrissette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec.
- Morrissette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Morrissette, J., & Maheux, G. (2007). Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.

- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Renouveau Pédagogique.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey Bass.
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. Dans M. Wetherell, S. Taylor, & S. Yates (Éds), *Discourse as data : A guide for analysis* (pp. 5-48). London : Sage.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionnism : Theory and method. Dans M.D. Le Compte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Éds), *The handbook of qualitative research* (pp. 337-404). New York : Academic Press.

Joëlle Morrissette est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux s'inscrivent dans les domaines de l'évaluation des apprentissages, de l'interactionnisme symbolique ainsi des savoirs pratiques, et portent la marque d'une préoccupation particulière pour l'épistémologie de la recherche. Sur le plan méthodologique, elle privilégie les investigations collaboratives sur le terrain par le biais d'entretiens individuels et de groupe avec les enseignantes et les enseignants. Sur le plan analytique, elle aborde ses objets d'étude sous l'angle des interactions qui lient les acteurs de la situation éducative au quotidien, cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions. À cette fin, et concevant que le sens est indissociable de la manière dont il est produit, elle recourt à des analyses de discours, plus précisément à l'analyse de conversations.

Serge Desgagné est professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il oeuvre à la formation des enseignantes et enseignants, initiale et continue, plus particulièrement dans le champ de l'intervention et de la relation pédagogiques, avec un intérêt particulier pour les modes d'intégration théorie et pratique. Ses travaux de recherche et ses publications portent, d'une part, sur la formalisation des savoirs d'action et d'expérience des enseignants, entre autres, par l'utilisation de récits de pratique et, d'autre part, sur le développement de l'approche de recherche collaborative en éducation.

*Texte lauréat du prix Jean-Marie Van der Maren
Concours 2008*

**Trajectoires migratoires et stratégies identitaires
d'écrivains maghrébins immigrants au Québec :
l'écriture comme espace d'insertion
et de citoyenneté pour les immigrants**

Lilyane Rachédi, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cette thèse analyse les résultats d'entrevues effectuées auprès de six auteurs immigrants provenant exclusivement du maghreb. En privilégiant une méthodologie qualitative, les entrevues se sont effectuées en deux séquences : la première a permis de recueillir les trajectoires migratoires et d'écriture de ces auteurs et la seconde d'approfondir la place des œuvres significatives pour ces auteurs. Nous avons procédé par étude de cas. L'analyse qualitative des récits de vie et des œuvres significatives de Nadia Ghalem, Salah El Khalfa Beddiari, Wahmed Ben Younes, Soraya Benhaddad, Hédi Bouraoui et Majid Blal nous permet de mettre en évidence des trajectoires migratoires où les œuvres publiées occupent des fonctions diversifiées pour leurs auteurs. L'analyse transversale de ces six études de cas nous amène à considérer l'impact de l'écriture d'œuvres et de leur publication dans la mise en place de stratégies identitaires d'insertion pour ces auteurs immigrants.

Mots clés

ÉCRIVAINS MAGHRÉBINS, TRAJECTOIRES MIGRATOIRES, RÉCIT, STRATÉGIES IDENTITAIRES.

Introduction

Dans cette étude, nous proposons de nous attarder à une « catégorie » spécifique d'immigrants au Québec, soit celle des écrivains, et plus spécifiquement des auteurs maghrébins. La vie de ces auteurs et leurs œuvres serviront à comprendre et analyser le processus de construction identitaire. À partir des débats entourant la littérature immigrante, nous constatons plusieurs aspects typiques de la complexité de la question identitaire ainsi que de l'insertion des immigrants en général dans la société d'accueil. Ces constats nous permettent de saisir comment la problématique des écrivains immigrants au Québec amène, sur la scène publique, l'identité et l'insertion des immigrants en général. Ils nous invitent aussi à souligner les limites des recherches effectuées par les disciplines littéraires, comme le fait que, encore peu d'auteurs croisent à la fois le parcours de vie et les productions de ces écrivains (Giguère, 2001). La diversité des parcours migratoires des écrivains ainsi que l'histoire et l'évolution de leur pratique d'écriture sont aussi insuffisamment prises en considération dans les analyses littéraires (Gilzmer, 2007).

Compte tenu de ces différents points et parce que ce sont d'abord les sujets immigrants qui nous intéressent, nous proposons de pousser plus loin les interrelations en identifiant et en analysant le processus identitaire de ces auteurs et la place de leurs œuvres dans leur trajectoire migratoire. Nous suggérons également de le faire exclusivement auprès d'auteurs provenant des pays du Maghreb, en privilégiant une approche « microscopique » qui considère l'expérience des sujets. Notre question de recherche se pose alors comme suit : *Quelle est la trajectoire migratoire des auteurs maghrébins au Québec et comment cette trajectoire et leurs écrits interagissent-ils dans leur construction identitaire?*

Comme on peut le constater, la construction identitaire est l'objet central de notre thèse. C'est à partir du vécu de l'écrivain, du récit de sa trajectoire migratoire, que nous étudions la production de soi identitaire, complexifiée par la migration, et ce, spécifiquement dans le cas des auteurs.

Les objectifs de cette thèse se situent à quatre niveaux :

- Identifier le processus de construction identitaire à travers la trajectoire migratoire d'immigrants auteurs.
- Identifier les articulations entre la trajectoire migratoire et le sens des œuvres pour ces auteurs immigrants.
- Identifier quelles fonctions identitaires les œuvres et leur publication peuvent remplir pour ces immigrants.
- Enfin, démontrer comment les résultats de cette thèse pourraient être utiles pour les professionnels du domaine social.

Dans un premier temps, nous avons entrepris de répondre à cette question en considérant quatre concepts fondamentaux : le récit, l'identité, la trajectoire migratoire et les stratégies identitaires. Dans un deuxième temps, notre écrit se consacre à la présentation de la méthodologie. Pour opérationnaliser notre sujet de recherche, nous avons choisi une méthodologie qualitative, véritable « méthodologie du sens » selon Vatz-Laaroussi (2007, p. 4), qui n'a d'ambition que de recueillir les réalités au plus proche des acteurs et du sens qu'ils y donnent. Dans un troisième temps, et pour conclure cet écrit, nous nous attarderons aux résultats de l'analyse de contenu des entrevues et l'analyse thématique des œuvres qui ont permis de mettre en évidence la richesse des articulations possibles entre la trajectoire migratoire et la place, le sens et les fonctions des œuvres pour les auteurs immigrants. Le croisement entre la trajectoire migratoire et les œuvres nous amène effectivement à considérer la mise en place de stratégies identitaires diversifiées qui non seulement redéfinissent l'identité mais en plus remplissent des fonctions d'insertion. Finalement des pistes de recherche sont formulées.

Cadre théorique : Double utilisation du récit : le récit comme œuvre et comme technique d'entrevue

La littérature immigrante vient se glisser dans un Québec francophone et minoritaire. L'analyse de ces littératures-autres met en évidence des caractéristiques quant aux thématiques qui sont souvent en lien avec l'exil. Ces caractéristiques se retrouvent aussi dans le genre privilégié par les auteurs immigrants. Ainsi, le récit et le mode narratif prédominent leur production (Chartier, 2003). Les œuvres qu'ils produisent se retrouvent, tout comme leurs auteurs, sous de multiples appellations (« multiculturelles », « étrangères », « ethniques », etc.). Les risques d'ethnisation et de ghettoïsation de ces écrivains venus d'ailleurs sont alors importants. D'après la revue de littérature, la démonstration d'une problématisation identitaire dans le texte n'est plus à faire (Prud'homme, 2002). Enfin, au Québec, le regard contemporain qui se pose sur leur littérature se caractérise par la perspective transculturaliste (terminologie associée : « métissage », « hybridation », « cosmopolitisme », etc.).

Par contre, toujours dans une perspective identitaire, ce texte, cette œuvre prononcée au « je » et souvent à tendance autofictionnelle, est peu mis en lien avec la trajectoire migratoire de l'auteur. Le récit, l'identité et la trajectoire migratoire constituent donc les principaux concepts abordés dans cette partie.

Nous mettons en avant deux niveaux du récit : le récit comme œuvre, comme production littéraire et le récit comme technique d'entrevue, c'est-à-

dire comme méthode de cueillette de données. Tout deux sollicitent un processus de narration et sont exploités dans le cadre de nos rencontres avec les auteurs immigrants. Toutefois, c'est le récit comme technique de cueillette de données qui constitue la matrice de nos entrevues et de notre analyse. Ces deux formes de récit (œuvre et technique d'entrevue) s'inscrivent et sont traversées par **la trajectoire migratoire**.

Avec Ricœur (1990), le récit est lié à sa création, à sa production et à sa réception. Il amène le temps au cœur du récit et réhabilite celui qui écrit, c'est-à-dire le sujet. Le langage étant la médiation de l'expression de la dimension temporelle, le lien entre le récit, le temps et le sujet amène l'identité narrative. Selon lui, « il existe, entre l'activité de raconter une histoire et le caractère temporel de l'expérience humaine, une corrélation qui n'est pas purement accidentelle, mais présente une forme de nécessité transculturelle » (Sohet, 2007, p. 30). Par ailleurs, le récit est à la fois un processus de subjectivation (Kauffman, 2004) et un témoin révélateur de la part de créativité des sujets, acteurs de leur vie. Il est nécessaire de considérer le récit comme une construction pouvant aller jusqu'à l'invention.

L'œuvre, quant à elle, est d'abord considérée, dans notre perspective, comme objet privilégié de l'expérience du temps et l'espace. Ensuite, les personnages mis en histoire et le texte comme support du (des) langage(s), constituent les deux autres thèmes qui nous préoccupent. Ces plans du texte répondent aux questions suivantes : Quand? Où? Qui? Et comment? Évidemment, la thématique de l'œuvre (le quoi?) traverse ces différents plans. Notre démarche se rapprocherait de l'herméneutique du texte.

Finalement, en ce qui concerne le lectorat, avec Ricœur (1990) nous savons que le lecteur est présent dans l'acte même d'écriture (concept d'inférence). On écrit pour quelqu'un et ce passage d'une pratique privée et intime qu'est l'acte d'écriture vers un public est très important. En ce sens, Micone (2004) déclare : « On n'écrit pas que pour soi. On écrit pour être entendu par les contemporains, à commencer par les plus proches » (p. 4). Nous poursuivons cette idée d'omniprésence du lectorat dans l'écriture même en soulignant **que la publication donne une tribune aux auteurs**. Ainsi, du fait de l'existence de cette tribune, dans la littérature plusieurs fonctions des écrits ont été mises en évidence : le récit aurait une fonction d'information, de témoignage et de transmission. Il est ici perçu dans sa dimension de communication. Pour d'autres, le récit peut avoir une fonction d'édification (dans le sens où les personnages sont présentés comme des modèles à imiter). C'est ce que les auteurs appellent la fonction éthique du récit « où le sujet de l'histoire se fait mentor et le lecteur disciple » (Collès & Dufays, 1989, p. 49).

Le récit est perçu dans sa dimension de socialisation et d'identification. Pour d'autres encore, le récit peut aussi être le lieu privilégié de la critique et de la dissidence. L'auteur qui s'engage ne peut se dissocier des événements et des phénomènes sociopolitiques, il ne peut être dégage du monde. Le récit est envisagé dans sa dimension politique. Enfin, la fonction thérapeutique du récit a également été largement documentée. C'est la dimension ontologique du récit qui est alors abordée. Aussi, les travaux qui identifient l'acte de publication comme une contribution fondamentale à l'identité professionnelle de l'écrivain sont très pertinents dans la mesure où, d'après Heinich (1999, 2000), la publication contribuerait à une « transformation identitaire ». Nous pensons, comme Heinich, que l'acte de publication a un impact sur la perception de soi, au moins comme professionnel. Elle déclare que la publication d'une œuvre transforme *l'écrivain* en *écrivain* et c'est ici que le statut professionnel d'écrivain participe probablement à une élaboration identitaire. La publication, selon Heinich (1999), est un *moment crucial* qui assure le passage du privé au public. Toujours selon elle, ceci amènerait le projet de *l'écrire pour soi* à un autre projet qui est celui de *sortir de soi*, un objet, une œuvre. Ce mouvement intérieur / extérieur a un impact sur celui qui écrit et sur son identité. Heinich (1999) distingue alors trois moments qui participent à ce changement d'état de celui qui écrit. L'*autoperception*, la *représentation* et la *désignation*. Le premier moment consiste pour celui qui écrit à se percevoir comme écrivain. La représentation amène l'écrivain à s'exposer comme tel. Enfin, la désignation consiste à être reconnue comme écrivain par autrui. La publication participe donc à une élaboration identitaire.

Identité et récit :

C'est particulièrement avec le concept **d'identité narrative** de Ricœur (1990) que nous exploitons le récit comme mise en forme de l'histoire et comme producteur de sens (Desmarais, 1990). Ricœur utilise ce dernier terme pour désigner « la forme d'identité à laquelle l'être humain peut accéder au moyen de la fonction narrative » (p. 35). Cette identité n'existe donc qu'à travers un récit qui donne une consistance aux événements. Elle peut aussi se déployer à travers le récit oral, puisqu'on considère la dimension subjective du langage.

Une des fonctions essentielles de la narrativité serait finalement de produire l'identité. Bres (1994) déclare :

dire l'identité d'un individu ou d'une communauté, c'est répondre à la question : qui a fait telle action? Qui en est l'agent, l'auteur? Il est d'abord répondu à cette question en nommant quelqu'un, c'est à dire en le désignant par un nom propre. Mais quel est le support de la permanence du nom propre? Qu'est-ce qui justifie qu'on tienne le sujet

de l'action, ainsi désigné par son nom, pour le même, tout au long d'une vie qui s'étire de la naissance à la mort? La réponse ne peut être que narrative. Répondre à la question « qui? » comme l'avait fortement dit Arendt, c'est raconter l'histoire d'une vie. L'histoire racontée dit le qui de l'action. L'identité du qui n'est donc elle-même qu'une identité narrative (p. 60).

De l'identité aux stratégies identitaires

La psychologie interculturelle nous a semblés l'avenue la plus prometteuse pour étudier la construction identitaire, spécifiquement pour les immigrants (Vinsonneau, 1999). Parce que cette dernière situe la construction identitaire dans son articulation avec la culture et considère les rapports interculturels comme des rapports de pouvoir. Cette approche phénoménologique et constructiviste nous paraît tout à fait adaptée pour étudier des minorités littéraires et ethniques. Dans cette perspective, la mise en place de stratégies identitaires de la part de l'individu permet, entre autres, d'échapper aux assignations et à la pression sociale. Ces stratégies redéfinissent l'identité en même temps qu'elles visent l'insertion.

Taboada-Leonetti (1990) situe sa définition des stratégies identitaires en considérant les enjeux. Elle déclare :

Les stratégies identitaires, telles que nous les entendons, apparaissent comme le résultat de *l'élaboration individuelle et collective des acteurs* et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de variation des *situations* et des *enjeux* qu'elles suscitent – c'est-à-dire des *finalités* exprimées par les acteurs – et des *ressources* de ceux-ci (p. 49).

Les stratégies sont donc perçues comme un travail avec des enjeux et finalités. Pour les tenants de l'approche interculturelle, les stratégies identitaires contribuent « à la construction d'une identité socialement acceptable et respectueuse des valeurs particulières de l'individu, sachant que tant les critères de « l'acceptation sociale » que les valeurs personnelles sont susceptibles d'évoluer » (Camilleri, cité dans Manço, 1999, p. 164). On retrouve la bipolarité entre la société et les valeurs personnelles telle que présentée par Vinsonneau dans sa définition de l'identité. Cette définition suggère une marge de manœuvre dans la mise en place de tactiques pour une cohérence et une intégration finale mais jamais absolue de l'identité. L'identité devient un processus dynamique qui, pour les immigrants, s'inscrit dans des rapports de domination politique, économique et symbolique et aussi dans un espace géographique donné. Notre approche interculturelle et interactionniste nous invite donc à ne jamais mettre dans l'ombre la culture et l'histoire dont est

porteur le sujet, qui est toujours en interaction avec d'autres sujets dans un contexte sociopolitique.

Stratégies identitaires du récit

Parce qu'elle intègre des dimensions spatiotemporelles, culturelles et structurelles, la trajectoire migratoire, permet de se placer dans le mouvement même de l'expérience d'immigration avec sa dynamique complexe. Cette posture nous situe à l'intersection de plusieurs histoires et donne une perspective particulière à la mémoire. La mémoire éminemment subjective et l'histoire qui se veut plus objective sont toutes deux intégrées dans la trajectoire migratoire d'un immigrant.

Le récit de la trajectoire migratoire, avec ses marqueurs comme l'histoire et la mémoire, déroule les expériences du sujet immigrant qui, alors même qu'il narre, participe à son élaboration identitaire. En effet, comme le déclare Schnapper (2005) : « Les entretiens sont d'autant plus fructueux que les discours sont, pour les interviewés, un moyen privilégié de donner un sens à leurs expériences, une occasion de formuler grâce aux mots les manières dont ils donnent un sens à ce qu'ils ont vécu » (p. 66). Et elle ajoute que c'est parfois l'occasion de faire une socioanalyse spontanée. Collès et Dufays (1989) abondent dans le même sens en déclarant, « raconter sa vie, c'est d'abord partir à la recherche d'une image mythique de soi-même; c'est conférer à l'existence une continuité et une signification (choisir des souvenirs et les évoquer revient à projeter sur eux une lumière nouvelle) qu'elle n'avait peut-être pas à première vue » (p. 42). Bourdieu (1986) utilise le terme « d'illusion biographique » pour démontrer qu'il y a toujours « une création artificielle de sens » (p. 62) de la part de celui qui raconte.

Dans ce mouvement de narration, le sujet immigrant donne à voir différentes stratégies identitaires qui témoignent de la part de l'acteur social pour contribuer à son historicité. Le processus de narration dévoile alors la subjectivation aux frontières de l'assignation et la créativité. Cette liberté créative s'exprime au plus fort dans les inventions de soi, les soi possibles. Kauffman (2004) va jusqu'à ajouter la possibilité d'affranchissement (même temporairement) du poids de son histoire :

Le soi comme entité et réalité stable est une illusion. Les soi possibles au contraire exigent effort et prise de risques. À ce prix, ils autorisent un travail de réforme de soi véritablement innovateur, aux limites du réalisable, où le présent parvient momentanément à mettre entre parenthèses le poids du passé. Ils représentent une des modalités les plus abouties de la subjectivité à l'œuvre dans l'invention de soi (p. 78).

Donc l'acteur social réagit pour réduire sa sujétion dans le but de vivre selon son propre projet, de s'affranchir du poids des appartenances. Puisque l'immigrant est dans un mouvement d'enracinement et de migration, d'intégration et de marginalisation, on peut supposer que l'immigrant auteur qui situe sa production dans l'univers de l'art et de la création est dans un mouvement similaire entre le réel et l'imaginaire. Enfin avec Kauffman (2004), nous concluons :

La création artistique représente sans doute le modèle le plus pur de l'inventivité identitaire, et pour cette raison mérite d'être étudiée de plus près. La médiation par la présence de l'œuvre en train de se faire (le fait qu'elle puisse compter davantage pour son auteur que la vie réelle) ne fait qu'accentuer la liberté inventive. (...) elle est donc le produit d'un imaginaire créatif (p. 272).

Le récit de la trajectoire migratoire constitue la méthode de narration qui permet de voir se déployer l'immigrant comme sujet et reflète le mouvement de l'acteur qui cherche à échapper aux déterminants sociaux spécifiques au contexte sociopolitique. Ce récit est le siège, en même temps qu'il participe à l'histoire de la personne. Pour mettre cette histoire en récit, l'immigrant fait appel à sa mémoire individuelle et collective. Au cœur de ce récit de soi « en migration », ses expériences personnelles et collectives déterminent les rapports qu'il entretient avec l'espace et le temps. Finalement, le récit de vie est une démarche de reconstruction, de tentative de mise en cohérence et en continuité de ce qui, à première vue, apparaît comme étant discontinu et incohérent.

De plus, le récit met en évidence les logiques d'action des individus. L'immigrant, qui est également auteur d'œuvres, investit de manière spécifique ses écrits et leurs publications. Ils demeurent une opportunité d'extériorisation des ambivalences, des impasses, mais aussi des stratégies identitaires. Ainsi, l'œuvre significative pour l'auteur n'est jamais complètement dissociable d'un processus identitaire.

Le discours des acteurs sociaux montre alors la créativité dont ils sont capables pour s'affirmer comme sujet en dehors des catégorisations. Ce processus en est un de subjectivation qui dénonce aussi, de manière plus large, la force des contextes dans la dynamique des rapports sociaux et surtout dans la considération de l'étranger comme Autre. Le récit de vie des auteurs immigrants dévoile les stratégies mises en œuvre pour se défaire des assignations identitaires.

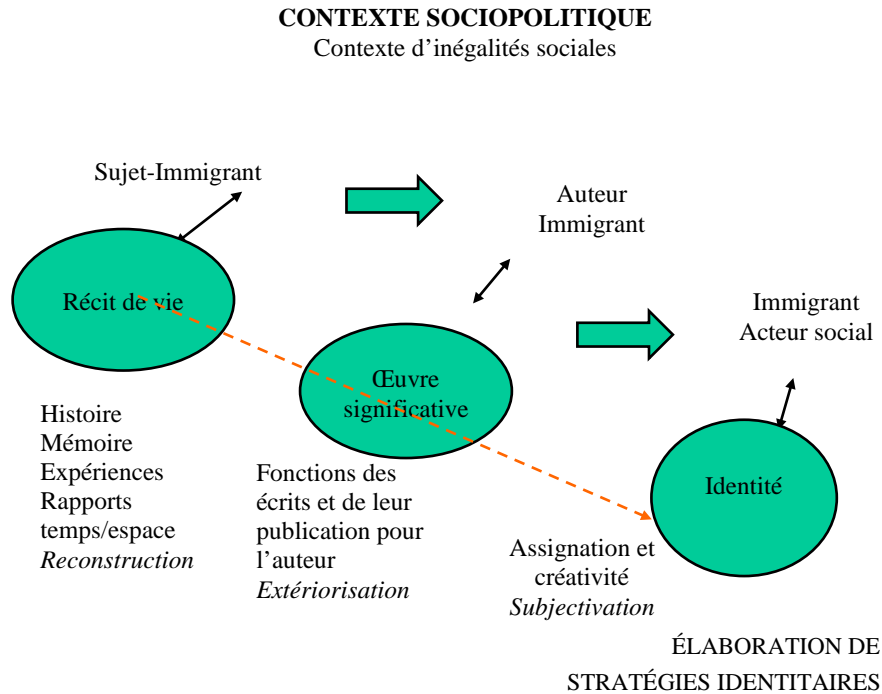


Figure 1 : Synthèse de cadre conceptuel

Cadre méthodologique : une méthodologie qualitative

Pour réaliser notre recherche et également répondre à notre question, nous avons utilisé la méthodologie qualitative. De nombreux auteurs se sont évertués à réduire la bipolarisation, voire la dichotomisation et la hiérarchisation des méthodes qualitatives et quantitatives. En quoi, précisément, la méthodologie retenue permet de répondre à notre question de recherche et d'atteindre nos objectifs? En quoi est-elle pertinente pour notre objet de recherche?

Notre recherche veut rendre visible et accessible un processus de construction identitaire. C'est une recherche qui vise la description et la compréhension, elle est exploratoire et veut, en travaillant avec des petits ensembles, mettre en évidence des premières pistes de compréhension du processus identitaire, spécifiquement pour des immigrants qui sont aussi auteurs. La proximité avec le discours des acteurs est centrale pour nous.

Ainsi, c'est surtout à partir de ce que les sujets disent de leur réalité que nous souhaitons saisir le processus de construction identitaire. Il s'agit, comme le rapporte Boubeker (2003), de « retrouver l'objet vivant, découvrir le

grouillement humain : de la « chair à recherche » qui échappe aux catégorisations de nos empirismes et grandes théories; des hommes, des femmes, des évadés de la jungle de nos statistiques glissant à travers les codages des pouvoirs publics » (p. 27). Il nous invite à regarder derrière ces « masques » de chiffres et à considérer que « ça » bouge car « ça » n'est pas réduit à l'état de cadavre; ça construit de l'identité, du lieu, du territoire » (p. 27).

Pour toutes les raisons que nous avons précédemment citées, la méthode qualitative semble la plus appropriée à notre objet de recherche et à son processus d'exploration.

Des entretiens semidirectives basées sur la technique des récits de vie vers des études de cas

Nous avons décidé de procéder par étude de cas pour rendre compte de nos entretiens avec les auteurs. Chacune des études de cas a été construite à partir des entretiens effectués auprès des auteurs, des lectures de leurs œuvres significatives, le tout complété par d'autres sources d'information (documentations, sites Internet, entretiens accordés à des journalistes, etc.).

Pour élaborer des études de cas, nous avons fait des récits de trajectoire basés sur la méthode des récits de vie et des entretiens semidirectives. Les récits de vie doivent être abordés, comme le souligne Bertaux (1976), comme « des récits de pratique ». Avec ce terme, Bertaux veut mettre en évidence le fait que l'objectif de la recherche sociologique n'est pas de créer des lois immuables. Elle ne se réalise pas dans des contextes sociohistoriques prédéterminés, mais elle doit suggérer des interprétations convaincantes. Dans un autre écrit, Bertaux (1985) explique cet aspect : « Il n'y a pas de lois à découvrir, car l'histoire humaine n'est pas affaire de déterminismes, elle n'obéit pas à des lois immanentes, elle n'est pas prédéterminée; à ses déterminations partielles se superposent, sous l'effet des contradictions entre systèmes de détermination, la praxis » (p. 274).

Même si nous avons amplement abordé la question du récit de vie voici la définition de ce concept telle que rapportée par Desmarais et Grell (1986) :

Je définis le récit de vie, comme le récit, de type autobiographique, d'un acteur social, dans le cadre d'une interaction précise. Il s'agit d'un discours au sens « d'exposé » mais aussi dans le sens ancien d'« entretien ». (...) Le récit de vie donne accès aux intrications des rapports individu/société, entre la psychologie individuelle et l'étude des grands ensembles (p. 11).

Il y a donc narration d'un sujet en interaction, un acteur en rapport avec la société du moment. L'acteur n'est pas dissocié du groupe social et de sa communauté. Le récit de vie recueilli est de type ethnobiographique, c'est-à-dire que la personne interviewée est considérée comme étant « le reflet » de sa culture et de son temps.

La cueillette du récit de vie s'est faite à l'aide d'une entrevue semidirective. Pinto et Grawitz (1967) proposent la définition suivante de l'entrevue : [c'est] « un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (p. 591). L'entrevue ne se limite donc pas à un échange verbal et informel, le chercheur a un sujet précis et considère que l'interviewé détient des informations sur le sujet en question.

Pour limiter les sujets abordés dans notre recherche, nous avons identifié des thèmes spécifiques. Donc, l'entrevue semidirective nous permet d'avoir une grande flexibilité quant à des demandes de précision, d'orientation, d'approfondissement, etc.

Nous avons choisi de faire les entrevues¹ en deux séquences. Une première, porte sur la trajectoire migratoire et la place des œuvres dans cette trajectoire. Une deuxième, porte spécifiquement sur l'œuvre identifiée par l'auteur comme étant significative dans sa trajectoire. C'est lors de la première entrevue que les auteurs étaient invités à identifier l'œuvre la plus significative pour eux. La première grille d'entrevue comprend trois axes majeurs (le récit de l'expérience migratoire et la place des productions dans cette trajectoire. Les œuvres et la construction identitaire, et enfin les œuvres et les changements identitaires). Lors de la deuxième entrevue, après avoir pris connaissance de l'œuvre, nous leur présentions uniquement les thématiques suivantes en leur demandant d'élaborer sur : les choix des périodes du récit, des lieux, des personnages et les langues d'écriture. Nous leur demandions de réexpliquer la raison du choix de l'œuvre sélectionnée. Ils étaient aussi invités à les resituer dans leur trajectoire migratoire.

L'intervalle entre les deux entrevues n'a pas dépassé trois semaines. La première entrevue durait environ 1 heure 30. Pour chacune des entrevues, un formulaire de consentement éthique était soumis aux auteurs.

Élaboration d'études de cas²

À l'instar de Schnapper (2005), rappelons que « l'entretien ne rapporte pas le « vécu, il recueille – et parfois suscite – le récit construit et reconstruit, pas la parole des interviewés. Ce récit propose une reconstruction intellectuelle d'un moment passé, inévitablement orientée par la présence de l'enquêteur, par le

travail de mémoire et par la signification que l'évolution du présent donne au passé » (p. 68).

L'entretien est donc un matériau qui exige un traitement et une analyse. Comme nous l'avons déjà mentionné, une étude de cas a été effectuée pour chaque auteur. Comme Merriam (1988), nous pensons que par leur démarche interprétative et approfondie, les études de cas témoignent de la complexité et de la sensibilité du phénomène humain. Anadón (2006) propose la définition suivante de l'étude de cas : « L'étude de cas est une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social » (p. 22).

Cette définition a l'avantage de relever deux forces de l'étude de cas : la profondeur et l'articulation entre l'individu et son contexte. Nos six études de cas ont été construites à partir des deux entrevues, de la lecture des ouvrages significatifs et finalement d'autres sources d'information (Internet, articles, autres œuvres écrites par les auteurs rencontrés, etc.). Ces sources d'information, directes et indirectes, ont permis d'enrichir les portraits de ces auteurs et méritent d'être explicitées. Certaines sont directement issues de nos deux entrevues avec les auteurs. Avec la première entrevue, nous obtenions des informations sur la vie de l'immigrant, sa trajectoire migratoire et sa trajectoire d'écriture/publication. Dans la présentation de chaque étude de cas, nous apportons ces informations biographiques. Avec la seconde entrevue, nous obtenions des informations plus en profondeur sur l'œuvre significative pour l'auteur. Nous avons pu contextualiser la place de cette œuvre dans la trajectoire de l'auteur et ensuite refaire une lecture analytique (c'est-à-dire le temps/espace du récit, les personnages et la langue d'écriture) avec un résumé. D'autres sources proviennent de recherches secondaires³ effectuées en parallèle pour compléter et enrichir les données sur la vie des auteurs-immigrants rencontrés. Pour contextualiser au maximum le parcours migratoire des immigrants rencontrés, il a fallu faire des recherches sur les histoires des pays d'origine, celles des pays traversés et enfin celle du pays d'accueil et ce, à chaque époque évoquée par les interviewés.

Enfin, à la fin de chaque étude de cas, une synthèse sous forme de tracés chronologiques retrace principalement trois trajectoires :

- une première, représentant le récit de soi, démarre avec la date de naissance de l'auteur et se termine avec la date de l'entrevue. Pour cette trajectoire, nous avons replacé les événements, personnes et moments significatifs pour les interviewés;

- une deuxième, illustrant l'écriture et la(les) publication(s) de l'auteur. Sur cette trajectoire d'écriture et de publication nous avons indiqué les pratiques d'écriture des auteurs, leurs publications ainsi que l'œuvre significative (avec quelques détails sur les personnages et la langue) et, enfin, les autres œuvres et/ou écrivains significatifs pour eux;
- enfin, la dernière trajectoire est identitaire. Nous avons tenté de rétablir l'évolution de l'identité en fonction d'un fil conducteur manifeste, des changements et des « *turning point* » dans la vie de l'auteur.

C'est ce que nous avons pu réaliser, grâce à l'ampleur du matériel analysé pour chaque auteur (deux entrevues, une œuvre, des informations provenant de sources externes) et aussi grâce à notre attitude compréhensive, empathique et constructiviste.

Population à l'étude et stratégies d'échantillonnage

Nous avons procédé à un échantillonnage non probabiliste et typique de « cas », à la fois spécifiques mais aussi représentatifs de réalités diversifiées. C'est le principe de diversification qui a guidé notre sélection de l'échantillon pour atteindre une représentativité. Notre échantillon est volontairement contrasté pour obtenir une variété des caractéristiques. Nous avons introduit une diversité de genre et de parcours migratoire. Nous avons aussi été attentifs à varier la durée d'établissement au Canada, le statut d'immigration et le nombre de publications des auteurs. Concernant le dernier point, nous avons pu ainsi diversifier la notoriété de ces auteurs (au sens quantitatif, c'est-à-dire le nombre de publications de l'auteur).

Pour les auteurs sélectionnés, l'activité d'écriture peut être exclusive ou associée à d'autres métiers. Les caractéristiques professionnelles des auteurs rencontrés sont différentes. Ces auteurs peuvent avoir déjà exercé et publié dans leur pays d'origine comme ils peuvent être devenus auteurs ici au Québec. Peu importe l'espace dans lequel ils vivent, pourvu qu'ils aient publié au moins une œuvre en français. Pour des raisons matérielles, linguistiques et sociopolitiques, le Québec a été privilégiée. Les auteurs francophones que nous avons rencontrés sont installés au Québec, majoritairement à Montréal mais aussi dans la ville de Québec et à Sherbrooke. Un seul auteur vit à Toronto. Nous avons rencontré six écrivains immigrants d'origine algérienne, marocaine et tunisienne⁴. Cet échantillon est composé de deux femmes et quatre hommes. L'échantillon est réduit, d'une part, à cause du peu d'écrivains d'origine maghrébine au Québec et, d'autre part, parce que c'est davantage « l'exemplarité des cas retenus qui importe » (Bertaux, 1980). C'est le principe de saturation des données qui nous a amenés à limiter notre échantillon, c'est-à-dire qu'au moment où nous avons estimé que notre échantillonnage avait

répondu « aux questions théoriques posées par l'analyse, soit qu'il ait assuré la précision et l'exhaustivité des catégories conceptuelles en couvrant les variations du phénomène étudié et qu'il ait permis d'asseoir l'intégration de la théorie sur une vérification systématique des hypothèses concernant les relations entre catégories » (Laperrière, 1997, p. 324).

Lors du recrutement des auteurs, par Internet et/ou par téléphone, la réceptivité a été très bonne. Soulignons que c'est par l'origine géographique que nous avons décidé de qualifier et solliciter ces auteurs. Le terrain s'est effectué de septembre 2005 à mai 2006.

Présentation des auteurs rencontrés et de leurs œuvres significatives analysées dans l'étude de cas

Nadia Ghalem

Née en 1941, d'origine algérienne (Oran), elle vit au Québec depuis plus de 40 ans. Arrivée comme immigrante indépendante, elle a une formation en journalisme. Elle a voyagé et vécu dans plusieurs pays (France, Allemagne, Niger, etc.) avant de se retrouver au Canada, plus précisément au Québec, en 1965. Elle a travaillé comme pigiste et comme journaliste à la radio de Radio-Canada. Elle vit à Montréal et a publié des poèmes et de nombreux romans, dont le plus connu est *Jardins de cristal*. Plusieurs maisons d'édition l'ont publiée (Naaman, HMH, VLB). Elle écrit désormais en littérature jeunesse et continue d'effectuer divers contrats comme recherchiste et/ou en révision de textes. Le roman identifié est *La villa Désir*, publié en 1988 chez Guérin littérature de Montréal. Elle avait alors 47 ans et vivait depuis 23 ans au Québec. *La villa Désir* raconte l'histoire d'une femme, Selma, de passage à Rome. Selma vient jouer un rôle, celui de Martha, dont le scénario est écrit par l'une de ses meilleures amies, Nora. Le film s'intitule *Cité interdite*. On y évoque une île, *Vadga*, où des humains dépouillés de leur mémoire et de leurs émotions ont comme seul moyen de communication la télépathie. Les humains sont identifiés par des lettres et numéro (h1x, n3z). Dans cet univers, la tour incarne la dictature et la censure. On met en garde contre les forains qui sont les étrangers de *Vadga* et dont il faut se protéger à tout prix car ils sont porteurs de bactéries. Par un lavage de cerveau pour contrer toute dissidence au régime en place, les membres de la tour font perdre aux étrangers leur origine et leur passé. Les livres y sont systématiquement détruits.

Salah El Khalfa Beddiari

Né en 1958 et originaire d'Algérie (proche de Sédatra). Il était professeur de chimie à l'Université. Il a fui le pays et est arrivé comme réfugié à Washington, aux États-Unis, en 1994. Il est arrivé quelques mois plus tard à Montréal, en

1995, où il a demandé le statut de réfugié. Une fois sa situation régularisée, Salah El Khalfa Beddiari a pu faire venir sa femme et ses deux enfants au Québec. Il a publié deux recueils de poésie. Il est actuellement directeur d'un Centre d'échanges linguistiques à Montréal. L'ouvrage identifié est un recueil de poésies, *La mémoire du soleil*, publiée en 2000 aux Éditions Hexagone de Montréal. C'est la première publication de cet auteur. Ce recueil est composé de quatre parties : mémoires du désir, mémoires diffractées, mémoires éphémères et mémoire épistolaire. Écrit en vers, le contenu est à la fois un hommage à la beauté des paysages et de la nature (ici comme en Algérie), et une dénonciation de la violence en général et du barbarisme humain.

Wahmed Ben Younes

Originaire d'Algérie, né en 1956, en Kabylie, il est arrivé à Québec une première fois en 1981, une seconde fois en 1984 et est revenu en 1987 comme touriste pour rendre visite à son frère installé à Québec. Alors qu'il venait de passer dix ans en France, il est arrivé en 1995 dans la ville de Québec comme résident permanent. Il était animateur socioculturel en France. Il est actuellement conteur et éducateur dans sa propre garderie familiale. Il est le fondateur de la collection Fenêtres sur l'ailleurs (édition du Figuiers), créée en 2002. Il a publié une première œuvre en France, *Yemma* et deux romans jeunesse au Québec aux Éditions Phoenix de Montréal. Une œuvre a été publiée à compte d'auteur, *Petit Amazigh*, accompagnée d'un disque compact (dans lequel il raconte l'histoire en berbère). Les œuvres choisies sont *Ziri et ses tirelires* publié en 2006, en littérature jeunesse aux Éditions Phoenix de Montréal. Ce roman retrace l'histoire d'un jeune enfant qui surprend ses parents en train de se disputer. Pour échapper aux disputes, l'enfant se réfugie dans sa chambre et décide de quitter Québec à l'aide de ses tirelires. Chacune représentant un animal différent. En compagnie de ses amies les tirelires, s'ensuit alors une véritable traversée continentale (Ontario, Manitoba, Alberta) et transnationale (France, Arabie Saoudite, Venezuela, etc.). Ziri découvre alors le vaste Monde. *Yemma*, publié en 1999, en France chez l'Harmattan (alors que l'auteur vivait au Québec) est un roman retraçant la vie d'un jeune enfant en Kabylie, dans son petit village, avec sa famille. Nous découvrons le peuple kabyle, Amazigh, avec ses traditions, ses coutumes, et son histoire. *Yemma*, qui signifie maman en berbère est le personnage central autour duquel gravite l'histoire du jeune enfant.

Soraya Benhaddad

Originaire d'Algérie, née en 1959, elle a émigré en 1989 et a vécu un peu plus de deux ans en France avant d'arriver à Montréal avec sa famille en 1991. Résidente permanente et interprète de formation, elle a commencé à travailler

comme secrétaire dans un bureau de Montréal. Atteinte de sclérose en plaques elle a dû cesser de travailler. Elle a alors publié plusieurs ouvrages aux éditions jeunesse. Deux livres ont été identifiés par l'auteur. Le premier livre correspond à sa première publication, *L'homme bizarre*, publié en 1999 en littérature jeunesse aux Éditions Bouton d'or Acadie. Ce livre raconte l'histoire d'un homme, Gérard Deforges, atteint de sclérose en plaques et dont Kenza, une jeune fille de 13 ans, va faire la connaissance. Kenza aperçoit régulièrement cet homme qu'elle trouve bizarre. Par ses comportements, sa manière de se déplacer, cet homme de couleur noire, lui semble étrange et lui fait peur. Ne sachant pas la maladie dont il est atteint, elle partage ses impressions avec sa meilleure amie Sarah, s'ensuit alors quelques péripéties. Le second, *Le papillon amoureux*, a été publié en 2000 par la même maison d'édition. L'histoire se passe dans un milieu végétal, dans l'univers des insectes. Un papillon tombe follement amoureux d'une rose. Cette dernière rejette sa demande en mariage et refuse de l'épouser.

Hédi Bouraoui

Originaire de la Tunisie, né en 1932 à Sfax, cet auteur a fait des études supérieures en lettres en France, à Toulouse, puis un Doctorat aux États-Unis. Résident permanent, il est arrivé au Stong College de l'Université de York à Toronto, en 1966. Poète, romancier, nouvelliste et critique littéraire, il a été professeur de littérature et de linguistique à l'Université de York. Il est actuellement à la retraite. Titulaire de nombreux prix littéraires et distinctions en Tunisie, en France et en Ontario, il a publié plusieurs ouvrages qui ont été traduits dans plusieurs pays. Certains manuels font office de référence dans son domaine, dont *Parole et Action* et *Créaculture* qui ont servi de modèle pour l'enseignement de dix langues à l'Université de York. Le livre identifié est son dernier roman *Ainsi parle la Tour CN*, publié en 1999 aux Éditions de l'Interligne de Vanier au Canada et à Tunis aux Éditions l'Or du temps, en 2000. Ce récit se déroule à Toronto, dans la Tour du CN. On voit défiler les vies, les histoires et les préoccupations de personnages de toutes nationalités : des Mohawks, des Sénégalais, des Québécois, des Français, tous des employés qui participent à la construction et à l'entretien de la Tour. Cette dernière relate entre autres les interactions interethniques sur le site du travail.

Majid Blal

Originaire du Maroc, né en 1957 à Midelt, il est arrivé à Sherbrooke en 1981 pour faire une maîtrise en administration des finances, grâce à une bourse d'études du gouvernement marocain. Monoparental, il vit à Sherbrooke avec sa fille et exerce actuellement des emplois à contrat (animations socioculturelles) et est chroniqueur au journal *Maghreb Canada Express*. Il a publié deux

ouvrages, dont le dernier est un recueil de poésies, *Complaintes des sans voix*. Les deux ont été publiés par des maisons d'éditions de Sherbrooke. Le livre identifié est le premier ouvrage de l'auteur, *Une femme pour pays*, publié en 2001 aux Éditions GGC-Sherbrooke. Ce récit raconte l'histoire du mariage d'Injdi, marocain installé à Sherbrooke, avec sa femme Maradia qui vit au Maroc.

Analyse des données

Pour effectuer notre analyse en profondeur, nous avons fait, pour chacun des six cas, une analyse de contenu des deux entrevues et une analyse qualitative de l'œuvre⁵ identifiée par les auteurs. Les deux récits ont été enregistrés sur cassette et transcrits intégralement. Pour effectuer notre analyse, nous avons procédé à la transcription intégrale de chacune des entrevues pour nous imprégner et nous replonger dans les expériences de ces auteurs. Cette imprégnation nous a permis de construire graduellement nos grilles d'analyse.

Nous avons procédé à une analyse de contenu approfondie des entrevues : « L'analyse de contenu est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié (...) c'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue de mieux comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1987, p. 51).

Une lecture flottante du matériel nous a permis de faire ressortir des catégories préétablies selon une méthode inductive. C'est la récurrence et la cohérence des thèmes qui ont orienté notre sélection. À partir de l'ensemble des six cas et au travers de processus transversaux aux trajectoires et au sens des œuvres pour les auteurs nous avons construit des stratégies identitaires.

Portée et limites

Les limites de notre méthodologie se situent à plusieurs niveaux. D'abord, dans le processus interactif, ensuite, aspect qui vient en continuité avec le précédent dans notre position d'intervieweuse immigrante, d'origine maghrébine et, il faut le reconnaître, fascinée par la littérature. Enfin, les limites se retrouvent dans la taille de l'échantillon. Puisque le récit ne jaillit que parce qu'un chercheur en fait la demande, questionner la relation chercheur et intervieweur est légitime. Comme le déclarent Poupart et Lalonde (1997), la subjectivité du chercheur peut être considérée comme un obstacle à la connaissance. Plus précisément, la technique de l'entrevue et le statut du langage peuvent biaiser les résultats. Notamment en ce qui concerne la catégorisation finale du discours des interviewés. Ainsi, le fait de catégoriser peut aussi signifier « faire entrer » le discours des interviewés dans les grilles du chercheur qui ventile alors le discours dans des catégories qui l'arrangeraient. Les risques de pré-

structuration du discours sont aussi présents à cause des questions prédéterminées. Enfin, il y a toujours une dimension socioaffective dans le récit d'une histoire. Schnapper (2005) dit justement qu'il n'existe pas « d'enquête pure » qui serait complètement aseptisée. Il y a donc des effets dans l'interaction entre le chercheur et l'interviewé. Sans vouloir nier ou annuler cette distance sociale, Schnapper propose de la dépasser pour sympathiser avec celui qu'il écoute, sans pour autant entrer en dialogue actif avec lui, sans le juger ni lui imposer ses propres conceptions.

Nous avons présenté la méthode qualitative comme étant la démarche la plus appropriée à notre sujet. Nous avons pris le temps d'explicitier nos choix de récit de vie, de l'entrevue semidirective et de l'étude de cas. Nous nous sommes également attardés sur notre stratégie d'analyse du matériel. Après avoir rencontré ces six auteurs d'origine maghrébine et après avoir lu leurs œuvres, quels résultats ont émergé?

Synthèse des résultats et pistes de recherche

Des récits de la trajectoire migratoire d'auteurs qui reflètent la créativité de l'acteur ou l'acteur social là où on l'attendait le moins...

À partir du récit de trajectoire migratoire d'auteurs maghrébins installés au Québec, nous avons mis en évidence des stratégies identitaires qui oscillent entre assignation et créativité. La méthode de construction et l'analyse des études de cas de Nadia Ghalem, Salah El Khalfa Beddiari, Wahmed Ben Younes, Soraya Benhaddad, Hédi Bouraoui et Majid Blal mettent en lumière des histoires de migration et des œuvres qui édifient, au sens littéral du terme, des auteurs, auteurs d'œuvre et aussi auteurs de leur vie.

L'analyse qualitative des textes des œuvres significatives de ces auteurs a permis d'identifier des rapports spatiotemporels originaux et des représentations variées de la culture. Ainsi, dans la mise en scène des histoires de ces récits et des personnages qui les incarnent, l'espace est élastique. Il peut être investi dans la mobilité ou, au contraire, dans la stabilité. Le temps se caractérise par la répétition et/ou le changement et il est amené dans son pouvoir de transformation. Enfin, la culture est un concept ouvert qui peut être perçu dans son aspect artistique, créatif, mais aussi dans son aspect traditionnel. Ces éléments transversaux n'empêchent pas d'exposer des spécificités pour chacune des œuvres qui coïncident avec la trajectoire de vie des auteurs. Entre autres, elles coïncident avec les lieux traversés, les opinions, les valeurs de ces derniers.

Grâce à l'analyse qualitative du sens de ces œuvres pour leurs auteurs, nous avons dégagé trois grandes tendances. La première confère à l'œuvre une dimension éthique, donnant accès aux rapports aux autres et à l'histoire

migratoire. Elle permet le passage en douceur vers l'acceptation de ses choix de vie, la migration constituant un choix marquant. L'œuvre réinscrit alors l'individualité. La deuxième tendance se caractérise par une dimension politique de l'œuvre. Elle s'illustre dans les rapports de pouvoir et cherche à les dénoncer en transmettant des savoirs. C'est la socialisation qui est importante pour ces immigrants. L'œuvre constitue le vecteur et fait la promotion des solidarités. Enfin, la troisième et dernière tendance, à la croisée des deux précédentes, attribue un sens esthétique à l'œuvre et agit comme symbole de contemplation pour ces immigrants. Elle honore l'enchantement du monde.

Forte des résultats tirés de l'analyse des deux entrevues semidirectives et des textes des œuvres significatives pour chaque auteur, nous avons pu démontrer comment les stratégies identitaires des immigrants auteurs, en plus de contribuer à leur identité, remplissent des fonctions d'insertion, notamment à travers les fonctions d'écriture et de publication. Trois stratégies ont été présentées qui mettent en évidence des rapports originaux au temps et à l'espace. Ces rapports s'ancrent dans un récit de soi où l'histoire, la mémoire et les expériences sont multiples pour le sujet immigrant. Dans ces mêmes stratégies et toujours au cœur du récit de l'immigrant-auteur, les écrits des œuvres publiées dévoilent en même temps qu'ils surlignent des fonctions spécifiques attribuées à l'écriture. Ainsi, dans les écrits, le temps et le lieu de l'action, la langue d'écriture et les caractéristiques des personnages sont porteurs de projets qui débordent les limites du produit matériel de l'œuvre. Ces fonctions sont intimement en lien avec des rapports à l'écriture qui tiennent compte de soi et des autres (l'autre en soi-même, les autres au pays d'accueil et au pays d'origine). Enfin, les stratégies, loin de réifier l'identité, l'incarnent dans des dynamiques identitaires spécifiques à l'acteur social immigrant. Ces stratégies identitaires ont comme objectif l'insertion. Ainsi, les auteurs qui développent **la stratégie identitaire d'altérité** privilégient un rapport initiatique à l'écriture. Cette dernière permet d'intégrer les paradoxes de l'être humain. La dynamique identitaire se dévoile entre la rupture avec de multiples éléments (sa famille, des traditions, un pays, etc.) et un élan vers une quête d'authenticité. L'objectif est de s'affirmer en s'inventant autre. Les auteurs qui développent **la stratégie identitaire d'insertion par les compétences** considèrent l'écriture comme une activité ludique et professionnelle. Elle est un instrument de création. Pour ces auteurs, la dynamique identitaire montre que la reconnaissance des compétences des immigrants est primordiale et passe par une ouverture réelle au partage des savoirs pluriels. L'objectif de cette stratégie est d'avoir une place dans le pays d'accueil. Enfin, **la stratégie identitaire d'émancipation** est surtout développée par des auteurs qui ont un rapport thérapeutique à l'écriture. Elle permet l'expression des émotions et des pensées

« vraies ». Pour ces auteurs, la dynamique identitaire présente un mouvement entre la rupture, d'une part, et la réconciliation, d'autre part. La rupture géographique avec le pays d'origine n'est pas totalement intégrée. En ce sens, il y a encore un travail de réconciliation à faire. Le but de cette stratégie est de laisser sa trace en favorisant la transmission des savoirs.

Pour chacune de ces stratégies, nous avons également relevé la vision idéale de la société dont les rapports majorité/minorité traversent les interactions. Pour ces immigrants, qui sont aussi des acteurs sociaux, des projets de société s'opérationnalisent avec la promotion de valeurs humaines. La stratégie identitaire d'altérité fait la promotion de la fraternité. La stratégie identitaire d'insertion par les compétences prône l'égalité. Enfin, la stratégie identitaire d'émancipation valorise la tolérance. Que ce soit pour la stratégie identitaire d'altérité, d'insertion par les compétences ou d'émancipation, toutes trois ont le même enjeu : celui de se faire une place et d'être acteur de sa vie.

Nous avons également souligné le rôle de la publication pour ces immigrants-auteurs. L'écriture, parce qu'elle est publiée, remplit alors des fonctions plurielles : thérapeutique, de témoignage et ludique. L'œuvre, dans son ensemble, remplit des fonctions de transmission et de reconnaissance. Nous avons démontré comment ces fonctions s'inscrivent dans la trajectoire migratoire de l'auteur et comment elles participent à une transformation identitaire. La première transformation opère au niveau de l'autoperception de l'immigrant qui devient scripteur. La seconde a des conséquences sur la désignation de l'immigrant qui se métamorphose en écrivain. Enfin, la troisième transformation convertit l'immigrant en créateur.

Pour terminer sur les résultats portants sur l'écriture, nous avons fait ressortir différents rôles de l'écriture. En plus de participer à l'élaboration de l'identité narrative, l'écriture permet d'extérioriser, d'éduquer et de créer. La présentation des figures typiques du nomade, de l'arpenteur, du citoyen et du bipolaire nous a amenés à présenter de manière plus métaphorique des figures identitaires d'immigrants.

À partir de ces constats, on peut affirmer qu'en plus de permettre l'insertion, l'écriture contribue à développer de manière plus large la citoyenneté des individus. Les pratiques d'écriture, parce qu'elles contribuent à la subjectivation, qu'elles constituent un précieux outil dans la mise en place de stratégies identitaires et enfin parce qu'elles sont facteurs de reconnaissance, deviennent un médium privilégié pour l'insertion des immigrants dans le pays d'accueil. L'écriture, parce qu'elle permet la référence à une identité particulière au-delà des assignations, qu'elle intègre les paradoxes des appartenances au sens large (histoire, filiation, culture) et surtout parce qu'elle

se caractérise par l'expression ouverte et créative du sujet, devient un espace de citoyenneté possible.

Pour relever la pertinence sociale de cette recherche, nous avons présenté l'implication des résultats dans leur apport à l'accompagnement et à l'intervention sociale, à la fois à partir des connaissances obtenues dans l'utilisation de la technique du récit de vie et à partir des résultats de cette recherche. Ces derniers nous exhortent à dresser les contours d'un espace pour les auteurs immigrants dans l'intervention. Il est donc souhaitable, en intervention, d'élargir les stratégies identitaires, les fonctions de l'écriture et le sens des œuvres pour accompagner les populations immigrantes.

Nous recommandons donc dans l'intervention et le travail social :

- De considérer la place et la pluralité de l'histoire et de la mémoire dans l'accompagnement des immigrants. L'histoire se décline aussi au quotidien, par l'intermédiaire de multiples détenteurs et est symbolisée par des lieux et des objets catalyseurs de la mémoire. Nous insistons sur le processus de géographisation de l'histoire et sur la valorisation des langues d'origine. Il devient fondamental pour le travailleur social de considérer ces différents aspects en offrant la possibilité aux individus et aux familles de raconter l'histoire grâce aux récits de vie. Ensuite, dans nos enseignements, l'ancrage local de nos universités doit être mis à contribution pour rendre visible l'omniprésence des étrangers qui ont participé à l'édification (économique, sociale, culturelle) de nos villes.
- D'utiliser le livre, espace de fréquentation de la différence et de l'altérité, comme médium pour favoriser le rapprochement interculturel et considérer son potentiel de résilience pour les individus et les familles. De plus, compte tenu des fonctions possibles de l'écriture, nos interventions peuvent aussi stimuler la pratique de l'écriture individuelle, familiale ou de groupe.
- De solliciter davantage les auteurs immigrants dans nos interventions, parce qu'ils constituent des modèles (de réussite, expérientiels, témoins de l'histoire, critique, etc.) et parce que leurs histoires et leurs productions peuvent devenir vecteurs de résilience pour d'autres personnes.

Nous pensons donc que plusieurs aspects de cette recherche gagneraient à être exploités. D'abord, dans l'investigation plus poussée des résultats obtenus, ensuite dans le processus méthodologique et enfin dans la perspective de l'interdisciplinarité.

En ce qui concerne l'investigation des résultats obtenus et qui mettent en lien l'identité et les œuvres, trois axes de recherche nous paraissent prometteurs. D'abord, il conviendrait aussi de documenter davantage l'impact de ces œuvres auprès d'un lectorat déterminé dans le pays d'accueil. On pourrait ainsi mettre en évidence le potentiel d'insertion des objets littéraires et comment ces derniers peuvent faire écho aux histoires des lecteurs. Ensuite, les résultats de notre recherche révèlent la complexité et la richesse de l'identité analysée via le fil conducteur de la littérature. Nous pensons qu'il serait intéressant d'analyser les stratégies d'insertion d'autres types d'immigrants qui ont d'autres fils conducteurs comme la politique ou la religion par exemple.

Par rapport au processus méthodologique utilisé dans cette recherche, nous avons montré comment il profite au sujet et au chercheur. La technique des récits de vie, la cueillette des données en deux séquences et la construction d'études de cas nous semblent une stratégie méthodologique à reproduire pour diverses recherches qualitatives. Le récit de vie permet au sujet de bénéficier aussi, en quelque sorte, de sa participation à la recherche. Les retombées lui reviennent ainsi en priorité. Ensuite, le choix de faire des entrevues en deux séquences autorise le chercheur à réinterroger le matériel, à confronter ses doutes et questionnements ou encore à asseoir ses intuitions. Cette possibilité, offerte par une deuxième entrevue, peut accentuer la rigueur des résultats et agir comme modération, annulation ou encore affirmation des hypothèses. Ce type de recherche intègre la participation des sujets et permet une rétroaction plus soutenue. La lecture d'une œuvre de l'auteur entre ces deux entrevues est aussi un apport important à l'étude de cas, puisque l'auteur et le chercheur peuvent approfondir ensemble leur compréhension et le sens de cette œuvre dans l'histoire et le récit de la trajectoire. Enfin, les études de cas sont encore trop peu développées en recherche. Nous avons pourtant montré combien elles peuvent enrichir la compréhension et la nuance des phénomènes à l'étude.

Quant à l'exploration de ce sujet à partir de plusieurs disciplines, nous avons mis en évidence l'originalité possible dans le traitement d'un phénomène social, l'immigration et l'identité, pourtant abondamment documenté en sciences humaines. C'est véritablement l'intersection réelle des savoirs de disciplines variées qui a rendu possible une approche et des résultats pertinents et riches. Nous pensons que, malheureusement, les sciences humaines s'aventurent peu dans la conjugaison de leurs savoirs respectifs. Nous encourageons cette conjugaison. Nous l'encourageons au risque de l'imposture et quitte à pénétrer par effraction dans chacune des disciplines. Avec De Gaulejac (2007), nous pensons que le décloisonnement disciplinaire reste difficile et encore à faire :

Les obstacles sont encore nombreux pour aller dans ce sens : corporatisme disciplinaire, narcissisme des petites différences, dogmatisme théorique, conservatisme méthodologique, pré-supposés fortement ancrés, etc. Mais l'espoir est là. Bon nombre de sociologues soulèvent des questions pertinentes sur l'identité, le sujet, la subjectivité, qui conduisent à des recompositions disciplinaires. Mais sont-ils prêts pour autant à accepter les conséquences théoriques et méthodologiques que cette ouverture implique? (p. 47)

Nous espérons que la perspective interdisciplinaire de cette recherche puisse inspirer d'autres imposteurs en faveur de l'avancée des connaissances et des pratiques sociales.

Notes

¹ Pour Nadia Ghalem, les deux entrevues se sont effectuées dans un café du Plateau à Montréal. Hédi Bouraoui, vivant à Toronto, l'entrevue s'est faite en une seule séance à cause de la distance géographique (le livre significatif avait été identifié par l'auteur au téléphone, avant la date de l'entrevue). Nous avons rencontré Hédi Bouraoui dans son bureau à l'Université. Les entrevues avec Salah El Khafka Beddiari se sont déroulées dans un café de la rue Saint-Denis, proche de son école de langues. Pour les autres, elles se sont faites à leur domicile respectif, soit à Montréal, Sherbrooke et Québec, à la demande des interviewés.

² Nous ne présenterons pas les études de cas dans le cadre de cet écrit.

³ Le dictionnaire de Chartier (2003), Internet, où les sites des maisons d'édition, des extraits d'entrevues accordées à des journalistes, les colloques, congrès et conférences se retrouvent aussi sur Internet, écrits (essais, mémoires et/ou thèses de doctorat). Enfin, l'ensemble des œuvres produites par les auteurs rencontrés.

⁴ En ce qui concerne l'identification et les stratégies de recrutement des auteurs l'échantillonnage s'est fait de manière ouverte en empruntant trois avenues principales : l'identification des auteurs s'est fait d'abord à partir du dictionnaire de Chartier (2003). Ensuite, nous avons procédé à des recherches par l'entremise des associations d'écrivains et par les sites Internet de ces associations (exemple, l'UNEQ). Après la consultation du dictionnaire et des recherches diverses via les associations d'écrivains, l'échantillon prévu a dû être écrémé pour plusieurs raisons : coordonnées des auteurs introuvables, auteurs vivant la moitié de l'année à l'extérieur du pays, auteurs nés à l'étranger mais ayant grandi au Québec etc. Finalement, soucieuse d'obtenir une certaine diversité, une autre série de recherche via Internet a permis d'identifier d'autres auteurs. Le moteur de recherche principalement utilisé a été Google (par mots-clés : écrivains immigrants/Québec, écrivains étrangers/Québec, écrivains maghrébins/Québec).

⁵ Rappelons que pour les écrits marquants de l'auteur, nous avons fait une lecture du texte en nous attardant sur les thématiques : Espace du récit (lieux de l'histoire : où se

déroule l'action? pays, ville, région, quartier, communauté, etc.) et temps du récit (événements, aspects chronologiques, etc.). Caractéristiques des personnages (origine, statut, relations, interactions, etc.). Langues (langue(s) d'écriture, expressions).

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Bertaux, D. (1976). *Histoire de vie-ou récit de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport au CORDES.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, 197-225.
- Bertaux, D. (1985). L'imagination méthodologique. *Recherche sociologie*, 16(2), 269-278.
- Boubeker, A. (2003). *Les Mondes de l'ethnicité*. Paris : Balland.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63, 69-72.
- Bres, J. (1994). *La narrativité*. Bruxelles : Éditions Duculot.
- Chartier, D. (2003). *Dictionnaire des écrivains immigrés au Québec 1800-1999*. Montréal : Nota Bene.
- Collès, L., & Dufays, J.L. (1989). *Le récit de vie. Vade-mecum du professeur de français*. Bruxelles : Didier Hatier.
- De Gaulejac, V. (2007). La construction du sujet au croisement des approches sociologiques et psychanalytiques. Dans L. Mercier, & J. Rhéaume (Éds), *Récits de vie et sociologie clinique* (pp. 39-59). Montréal : IQRC.
- Desmarais, D. (1990). *Trajectoire professionnelle et expérience du chômage ouvrier*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Desmarais, D., & Grell, P. (Éds) (1986). *Les récits de vie*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Giguère, S. (2001). *Passeurs culturels. Une littérature en mutation*. Québec : IQRC.
- Gilzmer, M. (2007). Littérature migrante francophone d'origine marocaine au Québec. *Zeitschrift für Kanada-Studien*, 2, 1-20.
- Heinich, N. (1999). *L'épreuve de la grandeur*. Paris : La Découverte.
- Heinich, N. (2000). *Être écrivain. Création et identité*. Paris : La Découverte.

- Kauffman, J.C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : PUQ.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche méthodologique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Manço, A. (1999). *Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Paris : De Boëck.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Micone, M. (2004). Immigration, littérature et société. *Spirale, autour du récit*, 194, 4.
- Pinto, R., & Grawitz, M. (1967). *Méthodes des sciences sociales* (2^e éd.). Paris : Duloz.
- Poupart, J., & Lalonde, M. (1997). Réflexion sur le statut de la méthodologie qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *De l'école de Chicago au postmodernisme* (pp. 321-335). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Prud'Homme, N. (2002). *La problématique identité collective et les littératures (im)migrantes au Québec. Mona Latif Ghattas, Antonio d'Alfonso et Marco Micone*. Montréal : Nota Bene.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Scnapper, D. (2005). *La compréhension sociologique, quadriges-manuel*. Paris : PUF.
- Sohet, P. (2007). *Images du récit*. Montréal : PUQ.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorité : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri (Éd.), *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris : PUF.
- Vatz-Laaroussi, M. (2007). La recherche qualitative interculturelle : une recherche engagée? *Recherches qualitatives, Hors-Série* (4), 2-13.

Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris : Armand Colin.

*Lilyane Rachédi est travailleuse sociale de formation. Elle a pratiqué dans le social en France. Ensuite, elle a fait sa maîtrise à l'université Laval et a essentiellement travaillé avec les familles réfugiées au Québec. Par la suite, elle a surtout développé des pratiques d'intervention basées sur la technique des récits de vie et utilisé le livre comme médiateur interculturel. L'essentiel de ses recherches portent sur l'immigration et l'interculturalité. Elle possède un Doctorat sur la construction identitaire des écrivains maghrébins au Québec. Elle est membre de la Chaire de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté au Canada (CRIEC). Elle fait partie de l'équipe Migration et ethnicité dans les interventions de santé et de service social (METISS) du CSSS de la Montagne. Actuellement elle enseigne l'intervention sociale et les relations interculturelles à l'école de travail social de l'UQAM. Enfin, elle est co-auteure du livre *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Gaëtan Morin - La Chenelière, Québec.*

Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives

À la rencontre de l'Autre comme formation à la recherche : récit d'un entretien réalisé avec un traditionaliste autochtone¹

Jean-François Dragon, M.A.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Trouver l'équilibre, arriver à rencontrer l'*Autre*, construire ensemble un moment d'échange et de partage propice à l'expression des représentations, voilà autant de défis auxquels sont confrontés et invités les étudiants chercheurs au moment de réaliser un entretien en recherche qualitative. À travers le récit d'une expérience d'entrevue réalisée avec un traditionaliste autochtone, cet article met en évidence différents avantages de l'adoption d'une attitude d'ouverture à l'égard du participant. Se constituant comme une réflexion sur la pratique d'entretien et de formation en recherche qualitative, il propose de se questionner sur la place qu'on accorde à la construction de la relation avec l'interviewé au cours d'une entrevue.

Mots clés

FORMATION, ÉTUDIANT CHERCHEUR, ENTREVUE, RÉCIT D'EXPÉRIENCE, COLLECTE DE DONNÉES, RELATION CHERCHEUR-INTERVIEWÉ, AMÉRINDIEN

Bien avant toute technique ou méthode, l'attitude face aux données est ce qu'il y a de plus fondamental, c'est-à-dire la disposition de l'esprit, la disponibilité à l'autre, le respect des témoignages, peut-être même quelque chose comme un sens du sacré. (Paillé & Mucchielli 2003, p. 69)

Introduction

La société dans laquelle nous vivons se trouve marquée de profondes transformations. Que celles-ci soient d'ordre social, économique, philosophique ou idéologique, elles nous invitent à repenser le rapport que nous entretenons avec le monde, les relations que nous établissons avec l'altérité, avec ces autres qui nous ressemblent parfois, mais qui bien souvent nous renvoient une image différente de la nôtre. Chargés de sens multiples, ces rapports se révèlent des prétextes invitant le chercheur à s'intéresser plus précisément aux perceptions qui créent le sens, ainsi qu'aux modes d'appréhension des expériences vécues, à travers une reconnaissance de ce nécessaire rapport à l'*Autre* (Affergan, 1999). Les pauses auxquelles nous convie l'analyse de ces construits nous amènent à nous situer dans un espace où peut être envisagée une certaine compréhension de l'expérience d'autrui, une expérience chargée d'une culture originale et complexe.

Parce que notre compréhension de l'autre et de son expérience se construit en nous de ce que nous sommes, de notre ouverture, de notre disponibilité, il convient de marquer une pause afin de le laisser pénétrer en nous, de nous laisser nous imprégner de lui. Pour chercher à le comprendre, on doit s'arrêter, se décharger de nos propres préconceptions et appréhensions. Ensuite seulement peut-on s'approcher de lui. Ensuite seulement sommes-nous en mesure d'écouter et de recevoir la richesse de son expérience et de son récit. Et parce que ce sont cette expérience et ce récit qui nous importent comme chercheurs, nous acceptons parfois de nous placer dans une situation où se construit un équilibre à la fois fragile et solide dans la relation qui s'établit avec celui que nous rencontrons.

Cet équilibre représente en fait le coeur de bien des démarches de recherche. Nous y aspirons au moment où diverses forces, qui pourraient parfois paraître contradictoires, se rencontrent pour arriver à créer un espace propice au partage, à l'échange, à la relation entre le chercheur et le participant. En contexte spécifique d'entrevue, l'attitude adoptée influence directement l'expérience livrée par l'interviewé. Son discours, son ouverture, mais également ses réserves et son silence trouvent alors leur place dans cet espace-temps réservé.

L'objet du présent article est de présenter le récit narratif d'une expérience de recherche où s'est manifestée cette dynamique d'équilibre entre un chercheur et un traditionaliste autochtone dans l'espace-temps d'une entrevue. L'entrevue a été réalisée dans le cadre d'un projet dirigé par Madame Annie Presseau, Ph. D., professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), et financé par le Fond

québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Il visait à étudier la persévérance et la réussite scolaires en milieu autochtone. Si l'entretien auquel nous faisons référence nous a effectivement permis de mieux comprendre certains éléments inhérents à la problématique étudiée, il s'est également révélé d'une profonde richesse dans le cadre d'une formation à la recherche. C'est principalement de ce dernier élément que nous traiterons dans les pages à venir.

Comme notre article prend la forme d'un récit d'expérience de recherche, il est apparu important de l'écrire en adoptant une forme personnelle. Le chercheur est ici vu comme sujet pensant, comme acteur de construction de sens, donc comme chercheur sujet (Ellis & Bochner, 2000). Dans ce contexte, son récit et ses perceptions deviennent des outils permettant de mieux saisir la portée de l'expérience relatée afin d'en approfondir les notions essentielles (Vickers, 2002). C'est pour cette raison que la suite de cet article adopte un mode narratif où, comme auteur, nous nous situons au centre de l'action.

Dans les lignes qui suivent, nous nous attarderons donc successivement à différents éléments de l'expérience de recherche que nous venons d'évoquer en faisant ressortir les éléments spécifiques à cette dynamique d'équilibre. Pour ce faire, nous débuterons par la présentation du contexte général, puis spécifique ayant mené à la réalisation de cette entrevue. Par la suite, nous nous intéresserons au récit de l'entrevue pour mieux comprendre comment se construisent concrètement cet échange et cet espace-temps qui se créent pour laisser la place au récit de l'expérience du participant. Nous discuterons enfin de quelques éléments tirés du récit de l'expérience d'entrevue qui permettent de voir comment se construit cette relation entre le chercheur et le participant.

Le contexte général de l'étude

C'est au printemps 2003, dans le cadre d'une recherche-action visant à améliorer la persévérance et la réussite scolaire d'élèves autochtones en difficulté, que j'ai visité pour la première fois une communauté autochtone. Aux fins de notre recherche, nous avons effectué deux séjours d'une semaine dans deux communautés québécoises.² Au cours de cette première étape d'une recherche de trois ans, notre objectif principal était de dresser un portrait de la situation scolaire observable dans ces communautés. Le caractère exploratoire de cette première phase de l'étude nous invitait à tenter de mieux cerner les facteurs susceptibles d'influencer la réussite et la persévérance scolaire des élèves des communautés à l'étude, tant sur le plan académique que social. Évidemment, le fait de privilégier cet axe de recherche nous amena à nous intéresser au vécu des élèves à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'école.

Dans cette perspective, notre équipe a préconisé divers modes d'enquête, se référant tant à des approches de recherche qualitatives que quantitatives, afin de recueillir l'information dans les milieux visités. Nous nous sommes notamment prêtés à des observations non participantes en classe pour saisir les interactions entre élèves et avec les enseignants; nous avons eu recours à des questionnaires distribués aux élèves fréquentant l'école secondaire pour connaître les spécificités de leur expérience scolaire et de leur vécu social; et nous avons recueilli divers documents écrits susceptibles de nous informer sur la manière avec laquelle s'organise la vie scolaire des élèves. Après l'obtention des consentements nécessaires, nous avons en outre pu accéder aux dossiers scolaires des élèves, nous permettant d'obtenir un portrait historique de leur expérience à l'école. Mais il apparaît de toute évidence que le coeur de notre collecte de donnée se constituait principalement des entrevues réalisées au sein des communautés. Plus de 80 personnes ont été rencontrées, des informateurs provenant de différents milieux et impliqués de près ou de loin dans le vécu scolaire des élèves. Nous avons, par exemple, eu la chance de rencontrer à la fois des élèves, des enseignants, des intervenants scolaires (professionnels non enseignants, directions, personnel de soutien), des parents d'élèves, des représentants des communautés et des intervenants sociaux. À travers des entretiens semi-dirigés, ceux-ci étaient amenés à aborder différentes thématiques susceptibles de nous aider à mieux saisir la manière avec laquelle se construit l'expérience scolaire des élèves.

Le contexte de l'entrevue

Pour moi, ces voyages représentaient mes premières expériences de terrain. Ayant une formation d'enseignant au secondaire, la recherche était pour moi un monde quasi inconnu. Je n'avais qu'une très vague idée de ce que j'allais faire lors de ces voyages. En tant qu'assistant de recherche, je savais que j'aurais probablement à réaliser quelques observations en classe et que je devrais mener des entretiens. À ce sujet, Madame Presseau, la professeure responsable du projet, avait vu la nécessité de me préparer à réaliser des entrevues en milieu autochtone. Dans le cadre d'une rencontre préparatoire, on m'apprit les stratégies de base pour mener une entrevue efficace, notamment en ce qui a trait au respect des silences de l'interviewé. Cette reconnaissance de l'importance et du respect des pauses en entrevue allait d'ailleurs jouer un rôle prépondérant dans l'expérience relatée ici. Disons simplement que j'avais la chance de compter sur l'expérience de chercheurs professionnels qui avaient déjà une bonne connaissance du milieu où nous nous rendions, et qui, le cas échéant, pourraient me soutenir dans mes réflexions.

Outre le fait que j'en étais à mes premières armes en recherche, il m'a semblé que ma connaissance du contexte spécifique de l'enquête – l'enseignement en milieu autochtone – était aussi passablement limitée. Bien entendu, j'avais lu le devis de recherche soumis à l'organisme subventionnaire, le FQRSC, pour l'obtention de la subvention. Mais un tel résumé ne donne qu'une idée bien partielle, pour un néophyte, du « senti » du milieu dans lequel on doit se retrouver.

Malgré mon manque d'expérience et mes nombreux questionnements, je demeurais heureux et fébrile à l'idée de vivre une telle expérience. J'avais la tête pleine d'idées, me lançant dans l'aventure avec la plus grande ouverture possible. C'est donc dans cet état d'esprit que j'ai quitté Trois-Rivières pour la première fois, alors que l'hiver tardait à céder sa place au printemps.

Le travail dans une communauté

Comme je l'ai déjà souligné, le projet de recherche prévoyait l'étude du vécu scolaire d'élèves autochtones issus de deux communautés québécoises. Pour toutes sortes de raisons, lors du premier voyage, la plus grande part de la collecte de données s'est faite au sein de l'une d'entre elles. Au cours de ce premier séjour, j'appris donc à mieux connaître ce milieu et les acteurs qui y évoluaient.

J'arrivai progressivement à me familiariser avec l'ambiance de l'endroit. Cette acclimatation fut facilitée par l'accueil chaleureux que nous reçûmes du personnel de l'école. Je sentais cependant qu'il y avait une certaine distance qui demeurait entre les membres de la communauté et nous. J'appris plus tard que cette réserve constitue un moment pendant lequel nos hôtes jaugent l'autre avant d'entrer en relation avec lui. Malgré tout, je sentais que ces relations étaient cordiales, bien que timides.

Malheureusement, au cours de ce voyage, il ne nous fut pas possible de réaliser tout le travail prévu. En fait, un changement de dernière minute à l'horaire de l'école que nous visitions, ainsi que l'étendue de la collecte de données, nous obligea à reporter au voyage suivant une partie du travail qui devait être réalisé au cours du premier séjour. C'est ainsi que nous repartîmes pour Trois-Rivières, gardant beaucoup d'interrogations en tête.

Un mois plus tard, nous étions de retour sur le terrain. Pour ce deuxième séjour, notre équipe s'était quelque peu modifiée, tant sur le plan de sa composition, que de son nombre. Notre collecte allait se faire dans les deux communautés simultanément, ce qui nécessitait que nos forces soient divisées en deux afin de pouvoir couvrir chacun des milieux. En fait, les deux communautés que nous devons visiter étaient relativement éloignées l'une de l'autre. Le travail fut donc réparti entre les membres de l'équipe de recherche.

Par un concours de circonstances, mes mandats m'amènèrent à me rendre plus fréquemment dans la communauté que j'avais visitée lors du premier séjour. Il va sans dire que mon assurance s'était accrue. De plus, je sentais que ma présence semblait moins dérangement qu'à ma première visite. J'en conclus que je devais probablement commencer à être accepté par le milieu.

Si au cours du premier séjour, nous avons pris du temps pour établir des contacts sur place, notre deuxième visite fut plutôt une course contre la montre. Nous avons tant de données à recueillir que nous n'avions pas de temps à perdre. Je dois avouer que nous avons un horaire relativement chargé, ce qui nous laissait peu de place pour la considération d'imprévus. Or, c'est précisément au cours de cette semaine minutée que j'ai rencontré Marcel.³

Un imprévu fructueux

C'était notre deuxième journée de ce second séjour. Nous avons prévu une rencontre de parents en après-midi. Notre objectif était de recueillir leur autorisation afin que leurs enfants puissent participer à l'étude. Nous devions donc présenter la thématique générale de recherche, ses objectifs et quelques éléments de la collecte de données privilégiée. Nous étions deux assistants de recherche qui avaient été affectés à cette tâche. Selon le plan que nous nous étions fixé, nous devions attendre l'arrivée de tous les parents pour commencer la présentation. Celle-ci consistait en une brève explication de la recherche, qui se terminerait évidemment par la réponse aux questions qui émergeraient de l'assemblée, pour se poursuivre avec une séance de signature intensive accompagnée d'échanges plus personnels au besoin. Malgré la simplicité de notre plan, et sa vraisemblable efficacité, nous nous rendîmes vite compte de l'impossibilité de le mettre en oeuvre. Nous avons omis de tenir compte de l'*indian time*.

J'avais déjà entendu cette expression au cours de notre premier séjour. C'est une enseignante allochtone qui m'expliquait que, pour les Autochtones, le rendez-vous fixé pour une heure précise ne constitue bien souvent qu'un indicateur de l'heure approximative à laquelle on devrait arriver. C'est sensiblement ce que nous avons vécu lors de notre rencontre avec les parents. Si certains se présentèrent une dizaine de minutes avant l'heure indiquée, nous laissant espérer que notre plan se déroulerait selon ce que nous avions prévu, nous dûmes nous raviser pour faire face à un flot ininterrompu d'arrivées et de départs pendant quelques heures.

Pour ne pas faire attendre inutilement les parents déjà présents, nous entreprîmes de donner nos explications sous une forme plus individuelle. Nous devions donc entrer en contact directement avec chacun de nos interlocuteurs, ce qui m'amena à discuter avec Marcel, le père d'un garçon fréquentant l'école

secondaire. Notre échange débuta par les formalités d'usage dans le contexte où nous nous trouvions, soit la présentation du projet de recherche. Puis tout en discutant, j'appris que Marcel était membre du mouvement traditionaliste.

Son discours piqua ma curiosité. Je sentis nettement que je quittais mon attitude joviale, prise pour les besoins de la présentation de notre projet, pour revêtir un habit d'intervieweur qui tente d'en savoir plus. Alors que les gens allaient et venaient autour de nous, j'étais captivé par l'échange que j'entretenais avec Marcel. Une bulle s'était créée autour de nous, un espace de partage et d'échange où déjà Marcel me donnait accès, bien qu'à petites bouchées, à certaines sphères de son expérience comme père et traditionaliste autochtone. En fait, j'avais le sentiment que cet échange, bien qu'informel, pourrait m'amener à mieux cerner une part de l'expérience vécue par les élèves de la communauté.

Déjà, certains intervenants autochtones nous avaient parlé de quelques particularités fondamentales liées à leurs traditions. D'autres sujets, des Allochtones ceux-là, nous avaient fait part de leurs réactions face à des réalités rencontrées dans la communauté, dans leurs relations avec les familles, dans les interactions observées entre les élèves eux-mêmes. Mais personne n'avait jusque-là abordé directement la question des valeurs autochtones, de la vision du monde prévalant dans la culture de cette Nation spécifiquement. Or, c'est exactement l'exercice auquel se prêtait Marcel à ce moment.

Notre discussion fut intéressante. Elle me permit de ressentir que Marcel aurait peut-être quelque chose à apporter à notre recherche. Pour l'instant, je n'avais encore qu'une très vague idée de l'utilité que pourrait avoir son témoignage. Malgré cela, je me décidai à lui demander s'il acceptait de réaliser une entrevue plus formelle le lendemain. Je disposais d'une pause d'une heure trente à l'heure du dîner, et je lui proposai de venir me rencontrer dans un climat plus calme que celui dans lequel nous avions discuté jusqu'à maintenant. Il me dit qu'il devait y penser.

C'est ainsi qu'il me quitta, sans me donner de réponse. Ce n'est en fait qu'une heure plus tard que je vis Marcel entrer dans la salle où se déroulait la rencontre de parents. Il vint m'annoncer qu'il acceptait ma proposition. Nous nous fixâmes donc rendez-vous à 11 h le lendemain matin.

L'entrevue avec Marcel

Ce matin-là, je réussis à terminer mes tâches une quinzaine de minutes avant l'heure de rencontre convenue avec Marcel. Alors que je commençais à me préparer pour l'entrevue, je repensai à la fin de notre discussion de la veille. Marcel m'avait vaguement parlé de son rôle comme traditionaliste auprès des autres membres de la communauté. Après m'avoir confirmé sa disponibilité

pour une entrevue le lendemain, il avait tenu à me préciser que sa présence serait conditionnelle au fait qu'aucun membre de la communauté n'ait besoin de lui. Sans trop comprendre ce qu'il entendait par là, et ne pouvant lui demander de précision vu le brouhaha dans lequel nous nous trouvions, je lui répondis que je serais de toute façon présent et qu'il n'aurait qu'à venir me rencontrer à l'école, où je l'attendrais. Onze heures approchaient enfin, et j'étais de moins en moins certain que Marcel allait se présenter.

Ce n'était pas ma première entrevue et, sans être un expert, je commençais à me sentir un peu plus à l'aise avec la dynamique à mettre en place pour faciliter la relation intervieweur-interviewé. J'avais, par exemple, assez bien intégré l'utilisation du dictaphone, ce qui me permettait d'arriver, je crois, à le faire oublier à mon interlocuteur au bout d'un moment. Les échanges étaient donc devenus plus faciles et moins artificiels que dans mes premières entrevues, où on sentait, autant chez l'interviewé que chez moi, une certaine tension du fait d'être enregistré. Par ailleurs, j'arrivais passablement bien à me débrouiller avec le schéma d'entrevue. Le caractère semi-structuré du canevas utilisé représentait littéralement une bouée à laquelle s'accrocher au besoin. Par exemple, dans le cas où l'interviewé se montrait avare de paroles, le schéma d'entrevue offrait une série de questions de relance susceptibles de lui permettre de détailler ses perceptions. Le canevas offrait en outre la possibilité de naviguer entre les thématiques devant être abordées pour explorer d'autres avenues intéressantes au besoin. Au niveau des attitudes, mon assurance croissante m'avait permis d'apprendre à accepter les silences de mes interlocuteurs. Je pouvais encaisser des pauses de quelques secondes sans perdre mes moyens. Bref, je commençais à avoir une certaine confiance en mes capacités d'intervieweur.

Je me préparai donc à cette entrevue en prenant une orientation particulière. Comme je sentais que Marcel allait me partager des informations et des perceptions qui n'avaient pas nécessairement de lien avec son statut de père d'un élève fréquentant l'école secondaire, je mis de côté l'idée d'utiliser le schéma d'entrevue prévu pour les parents. Je n'exclus cependant pas de prendre cette tangente si des indices me permettaient de croire qu'elle me donnerait accès à certaines perceptions de Marcel. Je décidai donc plutôt de mener cette entrevue librement, de laisser les thèmes émerger d'eux-mêmes.

Il était 11 h 5 quand je vis Marcel arriver. Je l'invitai à s'asseoir dans le local où se déroulerait l'entrevue. Il posa sur la table un sac qui semblait léger, puis il me regarda en silence. Je pris les devants en le remerciant d'être venu et en lui demandant d'emblée s'il voyait un inconvénient à ce que j'enregistre l'entretien afin que celle-ci puisse être retranscrite pour ensuite être analysée. Il

prit quelques instants pour réfléchir, puis il me fit signe qu'il préférerait que je n'enregistre pas notre échange. Je lui demandai alors s'il voyait un inconvénient à ce que je prenne des notes. Encore une fois, il préféra que je n'en prenne pas.

J'étais un peu déstabilisé. Je perdais tous les moyens de garder des traces directes de l'entrevue. Je devrais faire confiance à ma mémoire et reconstruire plus tard l'échange que j'aurais eu avec Marcel, ce qui me semblait pouvoir pauser problème quant à la justesse de ce que je rapporterais. Comment être certain que mes notes seraient le reflet réel de ce qu'il allait me dire? Comment m'assurer de ne pas accorder trop d'importance à une information plutôt qu'à une autre? Il me vint à l'esprit que le refus de Marcel que je garde des traces de notre discussion pourrait signifier qu'il ne désirait plus réaliser cette entrevue. Je lui demandai donc directement s'il acceptait toujours que nous échangions concernant sa vision, en tant que père et traditionaliste, de la communauté dans laquelle il vit, des relations qu'elle entretient avec l'école, et des valeurs fondamentales qui lui semblent influencer ces relations. Je précisai que je désirais utiliser le contenu de cette entrevue pour mieux comprendre la situation dans la communauté, et que, ce faisant, je serais amené à faire part du contenu de nos échanges à l'équipe avec laquelle je travaillais. Il me répondit qu'il était venu pour participer à l'entrevue et qu'il n'y voyait pas d'inconvénient.

À ce moment, Marcel prit le sac qu'il venait de déposer sur la table. Il l'ouvrit et en sortit des herbes tressées en forme de cercle. Il me tendit qu'il s'agissait d'une tresse de « foin d'odeur ». Le présent se voulait un gage de paix pour l'entrevue qui allait se dérouler. En m'offrant cette tresse, il voulait, me dit-il, que nos échanges soient inspirés, qu'ils soient à la fois respectueux et ouverts. Sans que je m'en sois aperçu, Marcel venait de donner le ton à l'ensemble de l'entretien.

Plus tard, quelques lectures sur le sujet me permirent de mieux comprendre le sens à accorder à ce cadeau. Dans la culture de Marcel, le foin d'odeur est utilisé à titre d'encens dans les cérémonies pour la purification. Il sert en outre de rappel de l'origine de l'Être qui est attachée à la Terre Mère (voir notamment l'article « Sweet Grass » sur Wikipédia). Chez les peuples des Premières Nations, le cercle réfère quant à lui au sens sacré du monde, à son unicité et sa complétude. Il représente la vie, ses origines, son présent et son avenir (Battiste, 1995; Sioui, 1999).

Il s'en suivit un échange peu banal pour un intervieweur qui en est à ses premières armes. Sans possibilité de prendre de note, devant porter attention à l'ensemble des commentaires de mon interlocuteur, je dû m'adapter à son

langage, à sa langue, mais aussi aux signes qu'il me donnait. Bien que j'avais eu la chance de rencontrer d'autres Autochtones en entrevue, aucun n'avait cette manière bien à lui de s'arrêter, de se pauser pendant le discours. J'ai dû encaisser de longues pauses, accepter de grands silences. Parfois, il m'arrivait de tenter de relancer le discours de Marcel lors des pauses, l'orientant sur de nouvelles voies par une question ou une reformulation, mais la plupart du temps, c'est lui-même qui, au bout d'un moment, se réengageait dans sa réflexion et ses explications.

Nous avons déjà passé quelque temps ensemble quand Marcel en vint à aborder une partie de son histoire de vie qui semblât grandement le troubler. À ce moment, il se tut. Son silence fut plus long et pesant que ceux que j'avais pu vivre jusqu'à maintenant. Je sentais qu'il n'osait plus parler. Il m'avait déjà fait vivre quelques moments de silence relativement intenses, silences qui parlaient d'eux-mêmes, mais lors d'aucun de ceux-ci je n'avais pu sentir la charge émotive que je retrouvais dans celui-ci. C'est moi qui finis par briser ce silence en proposant à Marcel que nous laissions chacun de côté nos rôles respectifs d'intervieweur/interviewé, et que nous entrions en relation d'homme à homme. Ce faisant, je lui promis que l'échange qui suivrait resterait confidentiel, même au regard de la recherche. Il accepta ma proposition et il me raconta une partie de son histoire de vie qui ne paraît pas dans mes notes de terrain, ni dans le rapport d'entrevue final que j'ai réalisé. Ce moment dura une quinzaine de minutes et se termina par un long silence. Je le vis se rasseoir droit dans son fauteuil, prendre une profonde inspiration, et je compris que nous reprenions nos rôles respectifs d'entrevue. Le reste de l'entretien se déroula bien, et je sentis que Marcel s'ouvrait plus librement et avec un peu moins de retenue que dans la première partie de l'entrevue.

Les minutes passèrent. Bientôt, je constatai qu'il était 12 h 15. Je devais commencer à conclure l'entrevue afin de ne pas partir trop pressé et avoir l'air de bâcler notre rencontre. J'entrepris donc de mettre fin progressivement à l'entretien. Sentant mon mouvement, Marcel prit la responsabilité de conclure la rencontre dans le même esprit qu'il l'avait commencé. Se levant, il reprit son sac puis se dirigea lentement vers la porte. Il se retourna et me demanda combien de temps je devais demeurer encore dans la communauté. Malheureusement, nous quittions quelques jours plus tard, sans quoi, il m'aurait invité à vivre une expérience dans une hutte de sudation avec quelques autres membres de la communauté. Qu'à cela ne tienne, il m'invita, si j'en avais la possibilité, à l'accompagner l'été suivant dans la forêt. J'accueillis l'invitation avec respect, estimant qu'il s'agissait là d'une marque de confiance à mon égard, mais dus la décliner en raison d'autres engagements.

Nous nous laissâmes donc à la suite de remerciements partagés où l'un et l'autre soulignons le plaisir d'avoir vécu ensemble cet échange, de nous être permis cette trêve dans le brouhaha quotidien de nos vies respectives. Cet espace que nous avons créé ensemble s'est constitué comme un moment d'accalmie pendant lequel nous avons pu entrer en contact l'un avec l'autre. Je dois néanmoins avouer que j'espérais grandement avoir quelques instants pour rédiger mes notes avant de poursuivre ma journée de collecte. Or, cela me fut impossible et ce n'est que le soir venu que je pus prendre un tel temps pour la consignation de mes impressions et du contenu de nos échanges.

Que retenir de cette expérience?

Il y a maintenant quelques années que j'ai eu la chance de vivre cette rencontre. J'en garde d'ailleurs un souvenir marquant aujourd'hui encore. Comme je l'avais pressentie, il ne m'a pas été possible de revoir Marcel, ni de répondre positivement à son invitation. Néanmoins, notre échange a guidé mes réflexions sur de nombreux sujets, réflexions dont j'aimerais traiter ici.

Cette expérience d'entrevue a d'abord eu un effet formateur sur moi en tant qu'étudiant chercheur. Le fait d'être mis en contexte concret de recherche, d'avoir à réaliser une entrevue réelle dans le cadre d'une étude officielle, m'a amené à développer certaines habiletés qui n'auraient peut-être pas pu voir le jour en situation fictive. Les décisions prises en cours d'entrevue, l'expérimentation de la gestion d'une dynamique d'échange unique et originale avec un participant, même le choix de solliciter la participation d'un individu à une recherche, sont autant de lieux où j'ai dû m'impliquer activement dans la réalisation de la collecte, prendre des responsabilités, tenter des actions. J'ai pu en cela profiter de la latitude donnée par les chercheurs responsables de cette collecte de données et de leur encadrement réflexif, facteurs qui m'ont permis d'adopter une attitude pro active dans le cadre de cette recherche.

Comme le soutiennent Roulston, deMarrais & Lewis (2003), la participation d'étudiants à de tels processus de recherche constitue un élément fort dans une formation à la conduite d'entrevues en recherche qualitative. La fréquentation de chercheurs expérimentés, ouverts à partager leurs réflexions et leurs interrogations, mais également l'ouverture laissée à l'initiative émergeant des préoccupations des étudiants en contexte de recherche, apparaissent comme des éléments susceptibles de soutenir concrètement l'apprentissage des processus de recherche.

Par ailleurs, à travers cette expérience, j'ai été amené à construire mes représentations de la dynamique relationnelle pouvant être mise en place en recherche. L'entrevue réalisée avec Marcel, et le contexte dans lequel celle-ci a pris forme, m'ont permis de réfléchir à la place que prend le chercheur dans la

rencontre de l'Autre, à la relation à établir avec le participant, ainsi qu'à la négociation qui se joue dans un tel contexte. Le fait que Marcel prenne les devants en tout début de rencontre en m'offrant une tresse de fois d'odeur nous plaça d'ores et déjà en situation de responsabilité et de pouvoir partagé. Comme chercheur, je n'avais pas le monopole de l'organisation de l'échange. Je ne me suis pas octroyé ce pouvoir et on ne me l'a pas conféré d'office. J'y agis plutôt à titre d'acteur, par la décision d'entreprendre un entretien non structuré et l'acceptation de laisser Marcel participer à la création de cet espace-temps, devenu collectif par la force des choses.

Une des spécificités de l'entretien en recherche qualitative consiste justement en la possibilité de l'envisager comme la coconstruction d'un moment, d'un événement où s'établit une relation fine entre le participant et l'intervieweur (Fontana & Frey, 2000). Tout en permettant « d'enrichir le matériel d'analyse et le contenu de la recherche » (Poupart, 1997), l'entretien non structuré offre un lieu de contrôle particulièrement intéressant pour le participant (Corbin & Morse, 2003). Il y est envisagé comme acteur de la démarche de construction des connaissances par sa participation à leur formulation et leur articulation. Ces deux perspectives permettent donc d'envisager l'entretien qualitatif non seulement comme un outil de collecte de données, mais également comme le moteur concret pour l'établissement du lien entre le chercheur et le participant.

Mais bien au-delà de toute parole, ce sont les silences qui nous ont permis de nous rencontrer. Ce sont eux qui ont donné l'espace pour que s'établisse un contact respectueux pendant lequel ensemble nous définissions le territoire où se dérouleraient nos échanges, se conservant chacun des espaces privés. Les silences furent d'ailleurs pour moi des moments privilégiés pour apprivoiser ces frontières qui devaient être respectées. Leur écoute, ou plutôt l'écoute des émotions, des non-dits, des sous-entendus qu'ils accompagnaient, m'ont permis d'aller vers Marcel lorsque cela me paraissait possible, tout en demeurant à d'autres occasions en attente afin de ne pas le brusquer, de ne pas rompre la communication. Cette réserve me permit de saisir les messages dans le silence, de ressentir, vibrant en moi, les mots intériorisés, non exprimés.

Les silences dont il est question ici apparaissent souvent comme les moteurs de l'échange. Leur importance se reflète notamment dans la recherche d'une compréhension des représentations du participant. Possédant un contenu et une forme particulière, ils renferment des informations ne pouvant pas nécessairement être traduites par la parole (Poland & Pederson, 1998). L'atmosphère qu'ils créent, participe à la construction d'un échange situé dans un temps et un espace particulier où se développe une relation à la fois fragile

et profonde entre le participant et l'intervieweur. C'est sur ces bases que peut alors s'élaborer une rencontre où le participant donne droit au chercheur de participer à la formalisation de ses représentations du monde.

Conclusion

Notre entretien se constitua donc comme une danse où se négocient le rythme, les pas et le style. Participant comme intervieweur, nous devons accepter de nous laisser guider par l'autre. Nous avons dû trouver notre musique, la tonalité qui nous permettrait de nous rencontrer sur un terrain commun dans un échange qui se voudrait harmonieux, disons peut-être même gracieux. L'un et l'autre sommes demeurés ce que nous sommes : lui Marcel, un père autochtone membre d'un mouvement traditionaliste, moi Jean-François, étudiant chercheur allochtone, intéressé à ce qu'il avait à m'offrir dans le cadre de notre recherche. Mais dans cette danse, nous avons accepté de construire un espace commun où furent partagées des représentations du monde, un espace qu'occupa Marcel avec franchise et ouverture, et où j'essayai de m'impliquer tout en laissant la place nécessaire pour qu'émerge son histoire de vie, son récit.

Évidemment, on aura compris qu'une telle expérience frappe l'imaginaire de celui qui la vit. Elle est demeurée pour moi une illustration marquante d'un idéal de contexte permettant d'établir ce rapport à l'Autre qui enrichit non seulement la recherche et la connaissance, mais également les Êtres qui s'y impliquent, qu'ils soient chercheurs ou participants. Elle a participé en cela de près à la formation de mon identité de chercheur.

L'objectif n'est cependant pas d'en faire un modèle à suivre. En effet, si l'on considère que chaque situation est particulière, que cet espace-temps qui se construit au moment d'un entretien est propre au contexte, au sujet et aux acteurs, alors il devient impossible, voire futile, de penser une reproduction de cet événement, et même des circonstances qui nous y ont menés. Seulement pouvons-nous espérer que ce récit inspire d'autres étudiants chercheurs dans leurs expériences pour construire cet espace de rencontre de l'Autre, avec l'Autre. Une rencontre, nous diraient peut-être Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2003), marquée par une disponibilité, une ouverture, une disposition, un respect de l'Autre.

Notes

¹ Je tiens à remercier chaleureusement Madame Annie Presseau, Ph. D. Professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), qui m'a permis de vivre cette expérience en sollicitant ma participation à son étude à titre d'assistant de recherche, puis qui a dirigé mon projet de mémoire de

maîtrise en compagnie de Monsieur Stéphane Martineau, Ph. D., également Professeur au département des sciences de l'éducation de l'UQTR. J'aimerais aussi souligner la collaboration de Monsieur Jean-Marie Miron, Ph. D., professeur au département des sciences de l'éducation de l'UQTR, à la réalisation de cet article. Ses riches commentaires et éclairages ont permis la mise en forme de celui-ci.

² Par souci de confidentialité, nous avons retiré toute précision pouvant éventuellement mener à l'identification des communautés concernées. Nous respectons en cela à l'entente conclue entre ces communautés et notre équipe de recherche.

³ Marcel est un nom d'emprunt attribué pour assurer la confidentialité du sujet.

Références

- Affergan, F. (1999). Préface. Dans F. Affergan (Éd.), *Construire le savoir anthropologique* (pp. 7-29). Paris : PUF.
- Battiste, M. (1995). Introduction. Dans M. Battiste, & J. Barman (Éds), *First nations education in Canada : The circle unfolds* (vii-xx). Vancouver : UBC Press.
- Corbin, J., & Morse, J.M. (2003). The unstructured interactive interview : Issues of reciprocity and risks when dealing with sensitive topics. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 335-354.
- Ellis, C., & Bochner, A.P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (2000). The interview : From structured questions to negotiated text. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Poland, B., & Pederson, A. (1998). Reading between the lines : Interpreting silences in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 293-312.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslaurier, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Roulston, K., deMarras, K., & Lewis, J.B. (2003). Learning to interview in the social sciences. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 643-668.

Sioui, G.E. (1999). *Pour une autohistoire amérindienne*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Sweet grass. (2007, April 28). *The Free Encyclopedia*. Document consulté le 19 mai 2007 de http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Sweet_grass&oldid=126724770

Vickers, M.H. (2002). Researchers as storytellers : Writing on the edge—and without a safety net. *Qualitative Inquiry*, 8(5), 608-621.

Jean-François Dragon est détenteur d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche variés l'ont amené à travailler au sein de plusieurs équipes de recherche. Il est particulièrement intéressé par les questions d'ordres méthodologiques en recherche et s'implique notamment dans la formation à la recherche qualitative.