

Volume 32, numéro 1
(printemps 2013)

Recherches qualitatives

La reconnaissance de la recherche
qualitative dans les champs scientifiques

Sous la direction de
Frédéric Deschenaux

ARQ Association pour la
recherche qualitative

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

*Table des matières*¹

Introduction

Des bonnes pratiques à diffuser comme adjuvant à la reconnaissance de la recherche qualitative

Frédéric Deschenaux.....1

Les méthodes qualitatives dans les manuels de méthodologie de la recherche en loisir : un survol de leur cheminement

Chantal Royer.....7

La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple

Marie Alexandre.....26

Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative

Marie-Hélène Forget.....57

Mieux comprendre le stress au travail : limites des méthodes quantitatives et proposition d'une méthode alternative par rétroaction vidéo

Emmanuel Poirel, Carl Denecker, Frédéric Yvon.....81

¹ La revue *Recherches qualitatives* est publiée grâce au soutien financier de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Association pour la recherche qualitative.

Vers une sociolinguistique française qualitative? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance
Isabelle Pierozak, Didier de Robillard, Elatiana Razafimandimbimananana,
Marc Debono.....107

Hors thèmes

La recherche praxéologique au service du clinicien : l'exemple de l'évaluation globale en psychothérapie
Marilyn Houle, Lucie Mandeville, Tijana Ceklic.....132

Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle
Normand Roy, Roseline Garon.....154

Une « randonnée » phénoménologique-herméneutique au cœur de l'expérience vécue du stress-coping chez des jeunes en santé
Renée Guimond-Plourde.....181

Introduction

Des bonnes pratiques à diffuser comme adjuvant à la reconnaissance de la recherche qualitative

Frédéric Deschenaux, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

Selon plusieurs auteurs, les méthodes qualitatives sont maintenant généralement reconnues et abondamment utilisées dans plusieurs champs scientifiques. C'est d'ailleurs dans cette optique que Morgan (2007), s'inspirant de Kuhn (1962), montre que le paradigme interprétatif, qui valorise les méthodes qualitatives, est né d'une révolution scientifique, puisque plusieurs chercheurs constataient des limites au paradigme positiviste, clairement caractérisé par les méthodes quantitatives. Ce faisant, de nouvelles manières de faire de la recherche ont été développées et des principes ont été énoncés et reconnus. Toujours selon Morgan (2007), la force de ce changement de paradigme aura été de ne pas bannir le positivisme, mais bien de le positionner comme une des possibilités dans le champ de la recherche sociale.

Une récente analyse de l'utilisation des méthodes qualitatives dans trois revues en sciences de l'éducation publiées au Québec, en France et aux États-Unis au cours des 30 dernières années (Deschenaux, Laflamme, & Belzile, 2011) montre que les méthodes qualitatives sont plus intensément utilisées depuis le tournant des années 1990. En 1975, la méthodologie qualitative était marginalement utilisée dans les articles recensés, mais elle s'est grandement répandu par la suite, et ce, dans tous les domaines des sciences de l'éducation, que ce soit dans les fondements de celles-ci ou du côté des savoirs professionnels propres à l'enseignement. C'est toute une transformation qui s'est opérée en une trentaine d'années! D'un champ scientifique marqué, à l'origine, par des méthodologies quantitatives empruntées à d'autres disciplines comme la psychologie ou la sociologie, les sciences de l'éducation ont pris un tournant avec le développement de méthodologies mieux adaptées à leurs besoins. C'est entre autres ce qui

explique pourquoi le recours aux méthodologies qualitatives est devenu largement légitime dans ce champ.

Cependant, la reconnaissance de la recherche qualitative semble variable d'un champ scientifique à un autre, allant de soi dans certaines disciplines, gagnée de haute lutte dans d'autres. Par exemple, certains domaines de la recherche en psychologie ne publient que des recherches quantitatives. De même, dans le domaine de la santé, les chercheurs qui utilisent des devis qualitatifs doivent être bien persuasifs pour démontrer la légitimité de leurs travaux quand la délicate question des données probantes est soulevée. Dans ce contexte, il semble à propos de se demander comment est reconnue la recherche qualitative dans divers champs scientifiques. C'est pourquoi ce numéro vise à cerner le cheminement ayant conduit à la reconnaissance des approches qualitatives dans différentes sphères d'activités scientifiques, tant dans les disciplines que dans des domaines d'études plus ou moins institués.

Ce numéro de la revue *Recherches qualitatives* propose huit articles, dont cinq sont issus du processus d'appel de textes. Trois textes hors thèmes complètent le tableau. Ces articles, évalués par des experts dans chacun des champs abordés, couvrent une variété de domaines : la recherche en loisir, les sciences de l'éducation, la sociolinguistique et la psychothérapie.

L'article de Chantal Royer aborde le cheminement de la recherche qualitative en loisir – un champ de recherche dominé par l'usage de méthodes quantitatives. La prise en compte générale du champ de la recherche en loisir permet de cumuler plusieurs indices qui tendent à confirmer la présence croissante de la recherche qualitative. Entre autres, Royer a observé la présence, dans ce champ, d'articles méthodologiques traitant du qualitatif de même que d'études-bilans qui indiquent un usage croissant des méthodes qualitatives depuis le début des années 1980. Aussi, l'enseignement des méthodes qualitatives dans les programmes d'études de cette discipline, de même que l'apparition sur le marché de nouveaux manuels de méthodologie dont la plupart traite de méthodes qualitatives, contribuent à rendre ces dispositifs plus évidents et accessibles. Afin de mieux décrire l'évolution de la place du qualitatif dans les recherches en loisir, Royer s'est intéressée aux manuels de méthodologie publiés dans le domaine. Ainsi, à travers l'analyse de 17 manuels, elle constate un cheminement visiblement difficile et lent de la recherche qualitative en loisir, les années 1990 marquant toutefois une étape importante dans la reconnaissance du qualitatif. Les approches de recherche présentées dans les manuels sont guidées par un discours méthodologique qui valorise plutôt la mixité. Un seul manuel de recherche qualitative est actuellement disponible dans ce champ.

L'article suivant aborde la rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. Marie Alexandre cerne les principales critiques portant sur la crédibilité et la scientificité des résultats des études de cas. Le nombre relativement limité de cas soulève bien souvent la question de la rigueur scientifique et de la validation des résultats produits par ce type de recherche. Prenant appui sur sa recherche doctorale, Marie Alexandre expose avec minutie son dispositif méthodologique et fait valoir le potentiel analytique de l'approche par l'étude de cas appliquée aux recherches caractérisées par la complexité et la contextualisation.

Le texte de Marie-Hélène Forget s'inscrit dans la même veine en discutant des méthodes de verbalisation de l'action. Selon Forget, ces méthodes ont gagné leurs lettres de noblesse en démontrant un apport certain à la compréhension des phénomènes et des pratiques humaines, permettant d'entrer dans la « boîte noire » du raisonnement des participants. En mettant en évidence le fait que d'autres techniques, comme l'observation, laissent dans l'ombre une part importante de l'action et du sens qu'elle revêt pour son acteur, des chercheurs se sont intéressés à comprendre les pratiques et activités humaines dans toute leur complexité afin de découvrir des conceptions de la « conscience » qui souscrivent « à la capacité des personnes à revisiter leur vécu ». Ce texte montre bien les différentes méthodes de verbalisation de l'action permettant d'accéder à des informations se trouvant dans l'« angle mort » du chercheur.

L'article d'Emmanuel Poirer, Carl Denecker et Frédéric Yvon s'inscrit en continuité avec le texte de Forget puisqu'il propose l'utilisation de la rétroaction vidéo comme méthode alternative permettant de mieux comprendre le stress au travail. Ils mettent en évidence les limites rencontrées par les méthodes traditionnelles de nature positiviste et quantitative dans l'étude du stress au travail. Un exposé complet et une illustration éclairante permettent de conclure que

la reconnaissance des potentialités des approches qualitatives favorise désormais de nouvelles avenues pour la recherche et l'intervention du stress en milieu professionnel afin de ne pas limiter ces interventions à une gestion individuelle du stress et mieux en comprendre les sources.

Le dernier article thématique nous permet de mieux connaître un champ très particulier, celui de la sociolinguistique française (SF). Isabelle Pierozak, Didier de Robillard, Elatiana Razafimandimbimanana et Marc Debono abordent la nécessité d'explicitier le positionnement méthodologique propre à leur discipline qui aurait tendance à s'en remettre à des choix ou traditions

empruntés à d'autres champs. Selon eux, la reconnaissance du qualitatif en SF s'est faite de manière indirecte. Afin de favoriser la reconnaissance du caractère qualitatif de la sociolinguistique française, ils proposent différentes pistes afin de mieux considérer la diversité constitutive du champ et de s'en inspirer afin d'obliger un dialogue entre les multiples traditions. Ce dialogue permettrait alors de mettre en évidence l'apport des approches qualitatives.

Les articles hors thème

Trois textes complètent ce numéro. Ils sont considérés hors thème puisqu'ils ont été reçus en marge de l'appel de textes, mais des liens apparaissent néanmoins avec le thème du numéro.

L'article de Marilyn Houle, Lucie Mandeville et Tijana Ceklic s'interroge sur l'écart observé entre les découvertes scientifiques en psychologie et la pratique professionnelle. Dans ce contexte, les auteures se demandent si la pratique peut être une source d'enseignement pour le monde scientifique. Cet article présente la recherche praxéologique comme une approche novatrice. L'article est donc écrit à la première personne et vise l'atteinte de deux objectifs : celui de généraliser des connaissances issues de l'observation de la pratique et celui d'améliorer ladite pratique du chercheur-acteur. Les auteures y présentent une démarche dans laquelle l'observation des actions professionnelles de Marilyn Houle reposait sur un questionnement personnel porté dans le cadre de sa thèse doctorale : comment intégrer la psychologie positive au diagnostic psychologique? Cette démarche a abouti à la conceptualisation d'un modèle personnel des principes d'action qui guident l'évaluation en psychothérapie. Selon elles, « au-delà des résultats obtenus, sur le plan méthodologique, cette recherche praxéologique peut inspirer d'autres chercheurs-acteurs qui désirent articuler leur vision de leurs actions professionnelles ».

Dans un tout autre registre, Normand Roy et Roseline Garon présentent un survol descriptif des plus récentes versions de douze logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives (LAADQ). La recension est organisée autour d'une typologie divisée en trois axes, soit les logiciels qui privilégient l'une ou l'autre des approches automatique, semi-automatique ou manuelle. Devant les différents choix s'offrant aux chercheurs, cette mise à plat s'avère fort utile pour guider les éventuels utilisateurs de ce type de logiciels, surtout dans un contexte où leur utilisation prend souvent l'allure d'une injonction. Le tableau à la fin de l'article est particulièrement instructif. Il rend compte de l'analyse proposée dans leur article au regard de quatre critères, soit les formats de documents supportés par les logiciels, le degré d'expertise nécessaire pour les utiliser, la puissance d'analyse qu'ils permettent et leur coût.

Finalement, l'article de Renée Guimond-Plourde propose de s'attarder à l'explicitation du rôle d'une chercheuse qualitative qui a orienté son approche, sa méthode et ses instruments de recherche en fonction d'une clientèle particulière. Elle présente sa démarche visant à conduire une recherche phénoménologique-herméneutique auprès d'adolescents âgés de 15 à 17 ans dans le but de comprendre leur expérience vécue de stress-coping. Selon Guimond-Plourde, cette démarche nécessite une articulation de considérations d'ordre ontologique, épistémologique, méthodologique et éthique qui suppose la mise en lumière de la singularité et de la subjectivité des sujets-collaborateurs.

La lecture de ces textes permet de constater qu'il existe, de manière transversale aux champs scientifiques étudiés, des outils, des techniques, des méthodes et des manuels qui permettent de renforcer la scientificité de la recherche qualitative. Les articles de ce numéro, qui présentent des approches novatrices, mais concluantes, mettent en évidence l'importance de la formation des chercheurs. Cet enjeu majeur constitue un moyen incontournable pour assurer la reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques.

Malgré les avancées notables dans plusieurs champs scientifiques, il ne faut pas non plus passer sous silence le fait que des reproches sont encore adressés aux méthodologies qualitatives, qu'il subsiste des limites tout comme des défauts de reconnaissance de ces approches dans certains champs, malgré une légitimité plus évidente ailleurs. Toutefois, les articles de ce numéro semblent nous permettre d'affirmer que la recherche qualitative est bel et bien installée, quoiqu'à des degrés divers, dans les champs disciplinaires concernés dans le numéro.

Nous remercions les auteurs et les évaluateurs qui ont contribué à ce numéro.

Bonne lecture.

Références

- Deschenaux, F., Laflamme, C., & Belzile, M. (2011). L'essor des méthodologies qualitatives en sciences de l'éducation : comparaison de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherches qualitatives*, 30(2), 3-21.
- Kuhn, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained : methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.

Frédéric Deschenaux est professeur de sociologie de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Détenteur d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, ses recherches portent sur l'insertion professionnelle des jeunes parents, sur la transition professionnelle du personnel enseignant et sur le corps professoral universitaire. Il travaille également sur les méthodologies de recherche en éducation et sur les techniques d'analyse des données qualitatives.

Les méthodes qualitatives dans les manuels de méthodologie de la recherche en loisir : un survol de leur cheminement¹

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article vise à retracer l'évolution des méthodes qualitatives dans la recherche en loisir en utilisant les manuels de méthodologie de la recherche comme indicateur. Dix-sept de ces manuels ont été recensés et analysés sommairement de manière à établir la place et le traitement réservés aux méthodes qualitatives. Trois périodes ont pu être identifiées, chacune marquant une étape du cheminement du qualitatif dans ce domaine : avant 1990; de 1990 à 1999, et de 2000 à aujourd'hui. L'analyse indique que la décennie 1990 correspond à une phase de reconnaissance du qualitatif avec la publication d'un manuel traitant exclusivement de ces approches. Puis, alors qu'on aurait pu s'attendre à une croissance continue, un état de stagnation s'est par la suite installé. Des pistes d'approfondissement sont proposées.

Mots clés

MÉTHODE QUALITATIVE, MANUEL, MÉTHODOLOGIE, ÉVOLUTION, RECHERCHE EN LOISIR

Introduction

Alors que la recherche en loisir est depuis ses débuts dominée par les méthodes quantitatives (Henderson, 1991, 2006; Mommaas, van der Poel, Bramham, & Henry, 1996; Stockdale, 1987), plusieurs indices tendent à montrer que les méthodes qualitatives sont désormais elles aussi acceptées et installées dans ce champ. Entre autres indices, on peut retenir que : 1) bien que peu nombreux, des articles méthodologiques sur l'usage du qualitatif dans la recherche en loisir sont publiés dans des revues avec arbitrage depuis les années 1980 au moins¹, et que 2) des études-bilans ayant porté sur les articles empiriques publiés dans des revues savantes en loisir indiquent que la recherche qualitative est non seulement présente dans ce champ, mais aussi que son usage est en

¹ **Note de l'auteur** : Cette étude a pu être réalisée grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

progression constante. En effet, représentant aussi peu que 6 % des études en loisir publiées dans les années 1980 (Henderson, 1994), les recherches utilisant un dispositif qualitatif sont passées à 25 % dans la décennie 1990 (Henderson, 2006), pour atteindre 35 % en 2002 (Gauthier, 2007). On peut par ailleurs aussi considérer le fait que la recherche qualitative soit enseignée dans les programmes de formation en loisir comme un indice pertinent de la pénétration de cette approche dans cette communauté scientifique (Canuel, 2010). De plus, ces dernières années, l'apparition sur le marché de nouveaux manuels de méthodologie dont la plupart traitent de méthodes qualitatives est un phénomène qui peut sans doute contribuer à rendre ces dispositifs plus évidents et accessibles. Ces indices cumulés tendent à confirmer la présence croissante de la recherche qualitative dans la recherche en loisir.

Afin de mieux cerner l'évolution de la place du qualitatif dans la recherche en loisir, cet article veut retracer le cheminement de la recherche qualitative dans ce champ de recherche en utilisant les manuels de méthodologie comme indicateur principal. Les manuels de méthodologie constituent un type d'ouvrages tout particulièrement destinés aux étudiants universitaires et aux professeurs chargés de cet enseignement. Plus largement, ils visent aussi les praticiens et autres personnes spécialisées intervenant en loisir susceptibles de faire appel un jour ou l'autre à des dispositifs de recherche dans le cadre de leur travail. Bien souvent, ce sont des professeurs de méthodologie qui les rédigent. Dans toutes les disciplines, et pas seulement en loisir, les manuels de méthodologie prennent la forme de guides pratiques expliquant les rudiments de la recherche et indiquant comment la concevoir, la réaliser et la présenter. La structure correspond généralement aux étapes habituelles du processus de recherche. Ce faisant, on peut supposer que les manuels jouent un rôle non seulement dans la diffusion des méthodes, mais aussi dans l'enseignement et l'apprentissage de la recherche de même que dans l'appropriation de ses principes et de ses mécanismes chez les chercheurs novices.

Avant de présenter quelques repères méthodologiques, nous allons décrire à grands traits les périodes marquantes de la recherche en loisir du point de vue des objets étudiés et des méthodes utilisées.

La recherche en loisir en Europe et en Amérique du Nord : repères chronologiques

Dans une analyse retraçant le développement de la recherche en loisir en Europe, Mommaas et ses collègues (1996) observent que la recherche sur le temps libre y serait apparue un peu avant la fin du 19^e siècle pour ensuite connaître une croissance particulière dans la période ayant suivi la Seconde

Guerre mondiale. Plus précisément, ils identifient trois périodes dans l'évolution de la recherche en loisir en Europe. **De la fin du 19^e jusqu'à la fin des années 1930**, les premières enquêtes auraient vraisemblablement été de nature qualitative, comme on les désignerait probablement aujourd'hui. S'intéressant à la vie et aux loisirs des travailleurs, ces études étaient qualifiées de monographiques, sociographiques, inductives, empiristes, objectivistes et évolutionnistes. Mommaas et ses collaborateurs reconnaissent la fin des années 1920 comme étant la période où le temps libre serait devenu, en soi, un objet de recherche. Dans les secteurs s'intéressant à l'étude des loisirs des travailleurs, les stratégies de recherche ont pour la plupart suivies le sillon de la recherche inductive. Toutefois, en plus des conventionnelles monographies et sociographies, cette période a aussi vu apparaître les premiers usages des études statistiques sur la participation ainsi que les études de budget-temps, considérées comme étant des plus utiles pour étudier le temps libre (Mommaas et al., 1996).

Dans la période qui a suivi la Seconde Guerre jusqu'aux années 1960, la recherche s'est principalement concentrée autour de deux axes : le rapport travail-loisir d'une part (dans la perspective d'augmenter la productivité au travail ou encore d'améliorer la qualité du travail et du loisir dans une société postindustrielle), et les inégalités dans la participation au loisir d'autre part (étude des besoins en loisir, de la non-participation, de la relation entre participation et qualité de vie, etc.). D'un point de vue méthodologique, cette période a été dominée par les modèles quantitatifs, tout particulièrement les enquêtes corrélationnelles. On cherchait à déterminer les mécanismes responsables de l'aliénation au travail, et de la participation inégale afin de développer des programmes pouvant permettre de surmonter ces « dysfonctionnalités » du système social (Mommaas et al., 1996, p. 268).

Par la suite, le mouvement critique et de contestation des années 1960 aura à son tour des répercussions sur la recherche en loisir. Selon Mommaas et ses collègues, c'est seulement **vers la fin des années 1970 et début 1980** que cet impact a toutefois été ressenti. Un des effets les plus évidents a été la remise en question des approches de recherche misant sur les procédures statistiques du fait qu'elles occultaient le sens que les personnes donnent à leurs activités de loisir. On a ainsi assisté à une montée de l'intérêt pour les études ethnographiques. En même temps toutefois, avec la hausse de la consommation et la montée du tourisme, un virage s'est effectué vers les études de marché, les études de faisabilité et les études visant l'évaluation de la qualité. Ces types de recherche ont rapidement pris le pas sur les approches qualitatives, de nature plutôt humaniste et émancipatoire, pour inscrire la recherche dans une logique de marché tournée vers l'individu.

L'histoire se présente de manière un peu semblable en Amérique du Nord, en particulier aux États-Unis où l'on fait remonter l'émergence des sciences du loisir comme champ d'études et de recherche aux années 1930 (Barnett, 1995; Pelegrino, 1979). Elle s'y serait d'abord développée en réponse au besoin de mieux connaître les services professionnels en loisir offerts aux populations, d'une part, et au besoin de connaissances lié au développement des parcs nationaux, d'autre part. Dans ce contexte particulier aux États-Unis, la recherche en loisir sous toutes ses formes a connu une lente progression vers l'atteinte d'une certaine reconnaissance parmi les autres sciences sociales dans les années 1960 (Burdge, 1983).

Du point de vue méthodologique, il aura fallu attendre les années 1970 avant de voir apparaître un intérêt particulier à cet égard. D'abord quantitatif, comme en témoignent les travaux méthodologiques pionniers de Godbey (1970), de Neulinger (1974, 1981), du Conseil de recherche ontarien sur le loisir (Ontario Research Council on Leisure (ORCL), 1977), de Kraus et Allen (1987) qui ont volontairement et explicitement exclu les méthodes qualitatives de leurs travaux, le discours méthodologique a progressivement montré une ouverture au qualitatif. Le phénomène s'est notamment manifesté dans le travail de Stockdale dont le rapport intitulé *Methodological Techniques in Leisure Research* a été publié en 1987.

Professeure et chercheuse au Département de psychologie sociale de l'École d'économie et de science politique de Londres (*London School of Economics and Political Science*), Janet Stockdale s'est vue confier, de la part d'agences gouvernementales de son pays², le mandat de réaliser une revue des méthodes utilisées dans la recherche en loisir. On souhaitait connaître tant les plus usuelles que les nouvelles, et tant les qualitatives que les quantitatives (voir l'Avant-propos du rapport). Les objectifs de ce travail étaient d'identifier les questions de recherche qui pourraient servir de base à la recherche en loisir; de considérer les méthodologies qui pourraient être utilisées avec ces questions; de fournir une vue d'ensemble des problèmes méthodologiques inhérents à la recherche en loisir et de suggérer des stratégies qui pourraient aider les chercheurs à les surmonter; de fournir une sélection de références méthodologiques pour les chercheurs.

Le travail d'analyse de Stockdale a permis un certain nombre de constats. D'abord, la recherche en loisir est pluraliste, c'est-à-dire qu'elle englobe plusieurs orientations théoriques et empiriques du fait qu'elle provient de plusieurs disciplines comportant des conceptions différentes. Ensuite, partout (aux États-Unis, au Royaume-Uni et ailleurs), elle est dominée par les sciences sociales, particulièrement par la sociologie. La contribution des

psychologues, géographes, économistes et spécialistes de l'éducation y est aussi marquée et les chercheurs formés dans les secteurs appliqués des études en loisir, gestion du loisir et des parcs, planification urbaine et régionale, commencent à se distinguer. Stockdale remarque aussi que les chercheurs œuvrent autant dans les universités que dans d'autres types d'agences : gouvernementale, nationale, régionale, locale et commerciale. Ainsi, ils s'intéressent à divers types de questions de nature fondamentales et appliquées. Selon Stockdale, cette diversité de provenance entraîne deux types de problèmes soit : une fragmentation de la recherche et le difficile développement d'une base théorique solide. Selon l'auteure, pour y remédier, il faudrait s'entendre sur les buts de la recherche en loisir ainsi que sur les méthodes qui pourraient être les plus appropriées à la recherche en loisir.

Dans la foulée de ces constats, la chercheuse présente le qualitatif comme une approche pertinente pour l'étude de la signification du loisir : Qu'est-ce que le loisir? Comment les personnes perçoivent-elles le loisir? Quelles sont ses significations? Dans son rapport, elle consacre trois pages au qualitatif. Elle y écrit : « De mon point de vue, les données qualitatives ne doivent plus être vues comme étant essentiellement exploratoires, mais comme une source valide d'information sur la signification du loisir » [traduction libre] (Stockdale, 1987, p. 21)³. Dans la suite du rapport, Stockdale soutiendra que le qualitatif et le quantitatif devraient être combinés et utilisés en complémentarité.

Avec les articles méthodologiques déjà parus au cours des années 1980 et les travaux des chercheurs qualitatifs en loisir, ce rapport figure comme l'une des prémisses à la reconnaissance du qualitatif dans la recherche en loisir. Parmi les autres témoins possibles figurent aussi les manuels de méthodologie auxquels toutefois peu d'intérêt semble avoir été porté. Considérant leur importance probable dans l'évolution de la recherche en loisir, nous avons voulu savoir comment la recherche qualitative y a été traitée au fil du temps. Après avoir présenté quelques repères méthodologiques, nous allons tenter une réponse à cette question en portant notre regard sur l'apparition et le cheminement de la recherche qualitative dans ces manuels.

Repères méthodologiques

Pour réaliser cette analyse, nous avons procédé à une recension des manuels de méthodologie dans le domaine du loisir. À l'aide des bases de données bibliographiques, des catalogues de bibliothèques, d'Internet ainsi que par remontée des filières, 17 manuels traitant de la recherche en loisir ont été inventoriés (Tableau 1). Les ouvrages traitant exclusivement des méthodes de

Tableau 1
Liste des manuels recensés selon l'établissement d'attache des auteurs et la place du qualitatif dans le traitement global des méthodes

Auteur(s), année de publication et formation des auteurs	Établissement d'attache	Place occupée par le qualitatif
1. Ontario Research Council on Leisure (1977)	Agence gouvernementale (Canada)	Manuel quantitatif; compte 157 pages.
2. Pelegrino (1979) (n.d.)	The Community Redevelopment Agency of the City of Los Angeles (É.-U.)	Manuel quantitatif; compte 338 pages.
3. Kraus & Allen (1987, 1997) (Ed.D.; n.d.)	Temple University, Pensylvanie; Clemson University, Caroline du Sud (É.-U.)	1 ^{re} éd. (1987) : Quatre paragraphes sont dédiés au qualitatif (pp. 24-25 et 199); le manuel compte 315 p. 2 ^e éd. (1997) : Un chapitre (<i>Qualitative research approaches</i> , pp. 97-104) traite des approches qualitatives. Le manuel compte 340 pages; 19 chap.
4. Henderson (1991, 2006) (Ph.D. Recreation, Park, and Leisure Studies)	North Carolina University at Chapell Hill (É.-U.)	Manuel consacré au qualitatif avec des comparaisons constantes au quantitatif.
5. Veal (1992, 1997, 2006, 2011) (n.d.)	University of Technology, Sydney (Australie)	Dans les quatre éditions, la place du qualitatif équivaut à un chapitre (<i>Qualitative methods</i>) d'env. 20 p. La 3 ^e éd. est enrichie d'une section (13 p.) sur l'analyse qualitative avec NVivo. Cette section est devenue un chapitre (34 p.) dans la 4 ^e éd. qui consacre ainsi deux chapitres complets au qualitatif. Le manuel compte 18 chap., 560 p.
6. Shockley (1995) (n.d.)	n.d. (Royaume-Uni)	Manuel quantitatif; compte 320 pages.

Tableau 1
Liste des manuels recensés selon l'établissement d'attache des auteurs et la place du qualitatif dans le traitement global des méthodes (suite)

Auteur(s), année de publication et formation des auteurs	Établissement d'attache	Place occupée par le qualitatif
7. Mitra & Lankford (1999) (Ph.D. Comm.; Ph.D. Tourism and Rec.Planning)	Wake Forest University, Caroline du Nord; University of Hawaii-Manoa (É.-U.)	Manuel quantitatif. 11 pages traitent du qualitatif (pp. 41-52) pour en montrer l'existence et les usages. Le manuel compte 334 p.
8. Finn, Elliot-White, & Walton (2000) (n.d.)	University of Lincolnshire and Humberside (Royaume-Uni)	Deux chapitres sont consacrés aux méthodes qualitatives et à l'analyse des données (env. 50 p.). Le manuel compte 285 p.
9. Long (2007) (Ph.D. Leisure lifestyles and Social change)	Carnegie Research Institute, Leeds Metropolitan University (Royaume-Uni)	Quatre chapitres sont consacrés au qualitatif : trois aux méthodes et un à l'analyse. Quatre chapitres sont aussi consacrés aux méthodes quantitatives. Le manuel compte 234 pages.
10. Vaske (2008) (Ph.D. Social Psychology)	Colorado State University (É.-U.)	Manuel quantitatif; compte 635 pages.
11. Blankenship (2010) (Ed.D.)	Frotsburg State University, Mariland (É.-U.)	Les approches qualitatives et quantitatives sont présentes dans tous les chapitres, mais le traitement est plus extensif du côté quantitatif. Le manuel compte 189 pages.
12. Sirakaya-Turk, Uysal, Hammitt, & Vaske (Éds) (2011) (Ph.D. Recreation, Parks and Tourism Management; Doctorat in Forest Recreation; Ph.D. Social Psychology)	University of South Carolina; Virginia Polytechnic Institute & State University; Clemson University, Caroline du Sud; Colorado State University (É.-U.)	Deux chapitres (26 p.) sont consacrés au qualitatif (7) <i>Qualitative research in leisure, recreation and tourism</i> ; (8) <i>Grounded theory methodology in research</i> . Le manuel compte 278 pages.

recherche en tourisme, de même que ceux portant sur les méthodes de recherche dans le sport n'ont pas été retenus aux fins de cette analyse.

Étant donné qu'il s'agit d'un examen sommaire, nous avons recueilli, pour chaque manuel, quatre types d'informations, essentiellement : 1) le ou les auteurs; 2) la structure de l'ouvrage et son contenu; 3) la place qu'y occupe le qualitatif, et; 4) les aspects qualitatifs abordés. Certaines de ces informations sont présentées au Tableau 1 qui sert à caractériser l'échantillon.

Parmi les 17 ouvrages recensés et présentés au Tableau 1, neuf sont des éditions uniques alors que les autres ont été réédités de deux à quatre fois. C'est le cas des ouvrages de Kraus et Allen (1987, 1997), de Henderson (1991, 2006) et de Veal (1992, 1997, 2006, 2011), ce dernier étant visiblement le plus grand succès de librairie.

D'un point de vue géographique, les manuels recensés ont été publiés aux États-Unis (9), en Australie (4), au Royaume-Uni (3) et au Canada (1), des régions du monde qui offrent aussi des programmes d'études universitaires en loisir. Les manuels sont tous de langue anglaise. En ce qui concerne l'aspect disciplinaire, les auteurs proviennent surtout du champ lui-même, ceux-ci détenant pour la plupart un doctorat en loisir, en tourisme ou en récréation (5). Deux auteurs proviennent du secteur de l'éducation, un de la communication et un autre de la psychologie sociale.

Quant au contenu des ouvrages, un seul, celui de Henderson (1991, 2006) porte sur la recherche qualitative en loisir, alors que quatre traitent de dispositifs quantitatifs seulement (Kraus & Allen, 1987; ORCL, 1977; Shockley, 1995; Vaske, 2008). Les autres manuels abordent les deux approches avec un traitement toutefois rarement équivalent, les méthodes qualitatives n'occupant qu'une faible part du traitement : de quelques pages à un chapitre, parfois deux. Seul le manuel de Long (2007) se distingue en offrant un traitement à peu près équivalent des approches quantitatives et qualitatives qui comptent respectivement quatre chapitres.

Dans la suite de l'article, nous allons tenter de mettre en lumière la manière dont le traitement du qualitatif a évolué dans ces manuels. Les observations sont structurées autour de trois périodes soit avant 1990, la décennie 1990 et la période allant de 2000 à aujourd'hui.

La situation avant 1990 : le grand vide

Le plus ancien manuel de méthodologie en loisir que nous avons pu recenser présente des méthodes de collecte et des techniques d'analyse pour la recherche en loisir. Il a été préparé et édité par un groupe de chercheurs membres du Conseil de recherche ontarien sur le loisir (Ontario Research Council on

Leisure, 1977). Ce Conseil, fondé en 1975, est chargé de promouvoir et de diffuser la recherche en loisir, ce qui explique son intérêt pour la méthodologie. Ses membres proviennent d'agences gouvernementales et de consultation, ainsi que d'universités canadiennes. Le Conseil était responsable des revues *Journal of Applied Recreation Research* (maintenant *Leisure/Loisir*) et *Recreation Research Review* (1976-1989).

À travers ce guide méthodologique, l'intention du Conseil était d'outiller les chercheurs en regard de certaines techniques de recherche s'appliquant à l'étude du loisir. Le guide, présenté sous forme de reliure spirale, compte 157 pages. En plus de présenter les fondements essentiels de la recherche, il traite des techniques d'analyse quantitative telles que des techniques de corrélation, d'analyse de regroupement, d'analyse de tendances, de modélisation et de simulation, ainsi que des analyses d'impacts (économiques, environnementaux, psychologiques, sociaux) et autres techniques de recherche utilisées en loisir dont l'analyse d'attractivité, le budget-temps, et la technique Delphi. Le traitement est donc entièrement centré sur des techniques quantitatives.

À propos des méthodes qualitatives, les auteurs mentionnent en introduction que leur intention ne concerne aucune « technique individuelle » (ORCL, 1977, p. 1). Ils précisent aussi que, comme le Conseil ne cherche pas à faire un traitement exhaustif des méthodes, les techniques telles que l'analyse de contenu, les analyses historiques et documentaires et l'étude de cas sont d'emblée exclues.

Une situation semblable se répète dans l'ouvrage du chercheur américain Donald Pelegriano (1979). Cet auteur propose un guide « théorique et pratique » pour la recherche en loisir. S'adressant aux chercheurs débutants et tout particulièrement aux étudiants des programmes d'études en loisir (*Recreation, Parks, and Leisure Studies*), il souhaite les diriger pas à pas dans le processus de la recherche. Le traitement est pédagogique et la recherche y est essentiellement abordée sous l'angle de la mesure. Pour Pelegriano, parce que le loisir contribue au bien-être et au bonheur des individus, il est important de connaître les facteurs qui le déterminent, par exemple les forces socioéconomiques, les organisations, agences et programmes concernés par son développement, l'usage que font les gens de leur temps libre, l'offre et la demande en matière de ressources et les attentes pour le futur. Pour étudier ce type de questions, Pelegriano valorise les « méthodes descriptives » définies à la suite de Good (1972) comme des études s'intéressant aux faits présents ou aux conditions actuelles concernant la nature d'un groupe de personnes, le nombre

d'objets ou la classe des événements. Elles peuvent concerner des procédures d'induction, d'analyse, de classification, d'énumération ou de mesure.

Dans ce contexte, Pelegrino valorise tout particulièrement le sondage, l'entrevue structurée et l'observation systématique. Dans une courte section, il aborde les entrevues non directives, focalisées ou en profondeur, afin, surtout, d'en souligner les difficultés et les défis ainsi que les sources d'erreurs et de biais. Il préconise les entrevues structurées du fait qu'elles stabilisent les questions et qu'elles minimisent la liberté de l'interviewer quant à la formulation des questions qui, autrement, risqueraient d'être formulées à sa façon et comme il l'entend. Cette manière d'aborder la recherche qualitative illustre l'importance alors accordée à la validité et à la fiabilité (au sens positiviste), les craintes manifestes à l'égard des biais possibles et la nécessité pour les chercheurs de mettre en place des mécanismes pour les contrer. Cette méfiance envers le qualitatif paraît néanmoins légitime dans un contexte où la recherche en loisir tente de s'installer, voire de s'imposer.

La même situation peut être observée presque dix ans plus tard dans un manuel publié par les Américains Kraus et Allen (1987). Dans un important ouvrage portant sur la recherche et l'évaluation dans les études sur la récréation, les parcs et le loisir, ces auteurs excluent les méthodes qualitatives qu'ils qualifient de non quantifiables et de non empiriques et qu'ils jugent trop difficiles à décrire. Ainsi, bien qu'ils en reconnaissent l'existence, ils préfèrent s'en tenir à la recherche quantitative, à leurs yeux mieux acceptée et plus utilisée.

Déterminante dans l'installation et la reconnaissance de la recherche en loisir, la période qui a précédé les années 1990 ne laisse ainsi entrevoir qu'un faible intérêt envers les méthodes qualitatives. Et, s'ils en reconnaissent l'existence, les auteurs de manuels ne la valorisent pas, optant pour des méthodes quantitatives, reconnues, acceptées et jugées plus rigoureuses.

La décennie 1990 : la reconnaissance du qualitatif

Alors qu'il existait des manuels de méthodologie qualitative dans d'autres domaines (éducation, sociologie, santé), il aura fallu attendre le tournant des années 1990 pour voir paraître le premier ouvrage méthodologique traitant spécifiquement de recherche qualitative dans le domaine du loisir : *Dimensions of choice : a qualitative approach to recreation, parks, and leisure research* (Henderson, 1991). Son auteure, Karla Henderson, professeure au Department of Recreation and Leisure Studies de l'Université de la Caroline du Nord à Chapel Hill, cumulait une douzaine d'années de recherche au cours desquelles elle avait entre autres choses réalisé des études faisant appel à des dispositifs

qualitatifs (par exemple, Henderson & Bialeschki, 1987; Henderson & Rannells, 1988).

L'ouvrage publié en 1991 est divisé en trois parties. Dans un premier temps, Henderson présente un point de vue « philosophique » de la recherche en loisir, en récréation, en tourisme, ainsi que dans les parcs et le sport. Dans cette partie, elle aborde la question des paradigmes, des approches et des cadres théoriques qui orientent la recherche qualitative. La deuxième partie est consacrée aux méthodes qualitatives : le travail de terrain et l'observation participante – alors le principal dispositif utilisé –, l'entretien en profondeur et d'autres approches complémentaires dont les études de cas et l'analyse de contenu. La troisième partie traite quant à elle de procédures et de techniques qualitatives qui incluent la planification et le design d'une étude qualitative, l'analyse et l'interprétation des données, la rédaction du rapport et, finalement, certains aspects particuliers tels que les enjeux éthiques, les caractéristiques du chercheur, le financement de la recherche ainsi que les liens entre les méthodes qualitatives et quantitatives.

En dépit de certains reproches alors adressés à Henderson – notamment un manque de profondeur et de précision⁴ –, l'approche qu'elle a adoptée dans cet ouvrage est intéressante et a été reconnue comme étant pertinente et utile par les chercheurs ayant rédigé une critique de l'ouvrage (voir Gruver, 1992; Ridinger, 1997; Smale, 1992). Sans grand risque de se tromper, on peut penser que le principal défi qui se posait alors à l'auteure était de rendre la recherche qualitative attrayante et pertinente aux yeux des chercheurs, des jeunes chercheurs et des praticiens déjà rompus à la recherche quantitative. Dans ce contexte et bien qu'Henderson exprime clairement son affinité toute particulière avec le qualitatif, le traitement qu'elle fait de la recherche qualitative, en l'arrimant et en la comparant aux démarches quantitatives, est sans prétention et non dogmatique. Pour elle, en fait, les personnes intéressées par la recherche devraient pouvoir considérer l'éventail des possibilités méthodologiques afin de faire un choix éclairé, d'où le titre de l'ouvrage *Dimensions of choice* (« Les dimensions du choix »). Ainsi, dès les premières pages de l'ouvrage, Henderson spécifie que qualitatif et quantitatif ne s'opposent pas, mais qu'ils sont plutôt complémentaires. Cette position va transparaître tout au fil de l'ouvrage où l'auteure ne tente jamais de montrer la supériorité d'une approche sur une autre. Elle précise d'ailleurs elle-même très bien connaître les deux. Vraisemblablement, son approche a fonctionné puisqu'une deuxième édition de l'ouvrage, révisée et augmentée, est parue en 2006. En plus des thèmes traités dans la première édition, Henderson ajoute des chapitres sur les études de cas, les groupes de discussion et l'utilisation de logiciels dans l'analyse (leurs avantages et leurs limites). Cet ouvrage pionnier

dans le domaine de la recherche en loisir demeure encore aujourd'hui le seul qui ait concentré son propos sur la recherche qualitative dans ce domaine.

Les années 1990 verront aussi paraître les ouvrages de Shockley (1995) (entièrement quantitatif), la seconde édition des ouvrages de Kraus et Allen (1997) et de Veal (1997) ainsi que l'ouvrage de Mitra et Lankford (1999). Dans ce dernier, quelques pages sont consacrées aux méthodes qualitatives (5 pages en tout) afin d'en montrer quelques usages possibles. En ce qui concerne les manuels de Kraus et Allen (1997) et de Veal (1997), ils réservent respectivement un chapitre complet au traitement des méthodes qualitatives.

L'approche de Kraus et Allen (1997) est intéressante. Alors qu'ils avaient exclu le qualitatif de la première édition (quatre paragraphes seulement y étaient consacrés), ils proposent un court chapitre à ce sujet dans la seconde (7 pages (pp. 97-104) – l'ouvrage compte 340 pages et 19 chapitres). Les « approches qualitatives » y sont présentées comme un nouveau paradigme. Kraus et Allen les définissent, en énumèrent les étapes, les forces et les faiblesses, pour culminer vers la triangulation, ce qui revient à dire une combinaison avec des méthodes quantitatives. Parmi les avantages, les auteurs font valoir la profondeur ainsi que le réalisme, la richesse et la flexibilité que procurent les approches qualitatives, des qualités qu'ils énumèrent sans toutefois les expliquer. Ils font aussi valoir de « nombreux désavantages » ou problèmes possibles tels que le risque de divulguer des informations personnelles, l'influence du chercheur sur les participants, le risque de poursuite judiciaire (lorsque le chercheur est mêlé à des actes illégaux!), le risque de développer des résultats insignifiants, le manque de généralisabilité. Pour ces raisons, les auteurs conseillent la triangulation, qu'ils définissent comme la combinaison du qualitatif avec des données statistiques afin d'en rehausser la recevabilité. En faisant ainsi valoir leurs faiblesses et en fournissant des exemples extrêmes, Kraus et Allen, loin de servir les approches qualitatives, ont probablement plutôt contribué à alimenter la méfiance des étudiants et des chercheurs novices à leur égard.

La période 2000 à aujourd'hui : la stagnation

Durant cette période, les ouvrages de Finn, Elliot-White et Walton (2000), de Veal (2006, 2011), de Long (2007), de Blankenship (2010) et de Sirakaya-Turk, Uysal, Hammitt et Vaske (2011) se présentent comme des publications à peu près équivalentes en ce qui touche le traitement du qualitatif, les auteurs lui consacrant deux chapitres ou un peu plus, comme c'est le cas dans l'ouvrage de Long (2007) qui en compte quatre. De cette période, on observe que l'approche adoptée dans les manuels de méthodologie est quasi standardisée, promulguant une vision consistante de la recherche en loisir qui inscrit les méthodes

qualitatives et les méthodes quantitatives en complémentarité et qui continue de valoriser la combinaison des deux approches. Les méthodes quantitatives servent à réduire les faiblesses des qualitatives, mais pas nécessairement l'inverse. Ainsi, dans cette vision, les méthodes quantitatives dominent toujours. Et, alors qu'on valorise peu l'usage du qualitatif comme méthode unique, les auteurs ne voient pas de problèmes particuliers à utiliser seulement les méthodes quantitatives.

Dans cet ensemble de manuels, une exception peut être mentionnée. Dans son ouvrage, le Britannique Jonathan Long (2007) dit se situer en porte-à-faux en regard de cette approche devenue habituelle dans la recherche en loisir. Il opte pour un traitement qui offre une plus grande place aux méthodes qualitatives. En introduction, il précise que si son ouvrage ne traite pas des méthodes quantitatives de manière aussi détaillée que le font les autres manuels, il ne peut tout de même pas les ignorer. On trouve donc une tentative de traitement équivalent entre le qualitatif et le quantitatif, mais le second finit par l'emporter du point de vue de l'ampleur du traitement.

Cette période récente qui couvre les années 2000 en est clairement une de stagnation pour la recherche qualitative en loisir. Rien de particulièrement nouveau n'émerge; le traitement des méthodes s'équivaut d'un manuel à un autre. Une sorte de consensus tacite semble s'être installé parmi les auteurs. Ils partagent une culture de recherche mixte, même si ce terme ne figure pas vraiment dans leur vocabulaire. Les devis mixtes ne sont pourtant pas si présents dans la recherche en loisir. Selon l'étude de Gauthier (2007), seulement 5 % des études empiriques publiées en 2002 dans des revues internationales de recherche en loisir y ont fait appel.

Pour conclure

Dans cet article, nous avons voulu retracer le cheminement de la recherche qualitative telle qu'elle se présente à travers les manuels de méthodologie de la recherche en loisir. Pour ce faire, 17 manuels provenant de quatre régions du monde ont été examinés. Nous avons volontairement exclu les ouvrages de recherche en tourisme, un champ de recherche connexe au loisir où il existe au moins deux ouvrages consacrés à la recherche qualitative : celui de Philimore et Goodson (2004) et celui de Hall (2011). De plus, dans ce domaine, l'important collectif *Cultural Tourism Research Methods*, piloté par les Hollandais Richards et Munsters (2010), consacre plusieurs chapitres aux méthodes qualitatives montrant ainsi que l'expansion de ces approches dans l'étude du tourisme culturel a été l'un des développements majeurs des dernières années.

La situation se révèle assez différente dans la recherche en loisir. Au terme de cette analyse, on peut retenir que si la recherche qualitative a cours dans la recherche en loisir et qu'un grand nombre de chercheurs font appel à ses dispositifs – les articles méthodologiques et les articles empiriques en témoignent –, la part que les manuels de méthodologie offrent au qualitatif est mince et sa progression se révèle comme étant extrêmement lente, voire stagnante, dans toutes les régions du monde concernées par la présente analyse. Considérant que les manuels étudiés s'adressent à des étudiants et à des chercheurs qui débutent ou qui ont peu d'expérience en recherche, l'on peut penser que les répercussions d'un tel traitement se font nécessairement sentir tant dans l'enseignement des méthodes que dans les recherches réalisées dans les milieux professionnels. La situation peut se révéler préoccupante lorsque l'on sait que c'est un nombre croissant d'études qualitatives qui sont réalisées dans ce domaine. Pourquoi alors leur accorder une si faible place dans les manuels?

La compréhension de la place qu'a prise la recherche qualitative dans les manuels de méthodologie en loisir ne peut se faire sans tenir compte des auteurs qui les ont rédigés, de la formation respective de ces derniers, de leur cheminement de recherche et du contexte professionnel dans lequel ils évoluent. Nous avons noté qu'ils détiennent pour la plupart un doctorat en loisir ou dans un champ connexe, mais c'est un aspect qui mériterait une attention plus soutenue considérant notamment le caractère multidisciplinaire des études en loisir. De plus, on ne peut occulter l'importance fondamentale qu'ont les objets étudiés dans le choix des devis de recherche. Certains éléments d'histoire que nous avons pu retracer indiquent que l'évolution des méthodes de recherche a suivi un parcours des plus intéressants dans les limites duquel les objets de recherche se sont montrés sensibles aux contextes sociaux et politiques du moment, et où les méthodes se sont inscrites dans des problématiques marquées à divers degrés par les réflexions des chercheurs universitaires, les besoins de l'État, ceux de l'entreprise et ceux de l'intervention professionnelle. C'est à travers des environnements complexes que les méthodes ont servi les divers besoins de connaissances qui prennent forme à leur tour à travers les questions qui se posent aux chercheurs et qui commandent l'usage de certains types de méthodes. Les manuels de méthodologie en loisir doivent évoluer en tenant compte de ces contextes et en proposant des dispositifs méthodologiques variés, pertinents et richement documentés.

Notes

¹ Voir par exemple les articles de Bullock, 1983; Campbell, 1970; Christensen, 1980; Dawson, 1984; Glancy, 1986; Glover, 2003; Henderson, 1990; Howe, 1985, 1988; Scott et Godbey, 1990.

² Deux agences sont à l'origine du mandat confié à Stockdale : le Conseil des sports (Sports Council) et le Conseil de la recherche économique et sociale (Economic and Social Research Council).

³ « *In my point of view qualitative data should not be seen merely as exploratory but as a valid source of information about the meaning of leisure* » (Stockdale, 1987, p. 21).

⁴ Parmi les chercheurs ayant réalisé un compte-rendu critique de l'ouvrage, Ridinger (1997) a souligné que l'ouvrage, bien qu'il soit de nature introductive, manquait de profondeur. Les exemples utilisés, avait-elle souligné, sont spécifiques au domaine du loisir, mais le reste, notamment les concepts, s'applique à tous les champs des sciences sociales. Dans sa critique, Gruver (1992) avait pour sa part reproché à Henderson de référer trop abondamment à la théorie ancrée sans suffisamment la distinguer des autres approches qualitatives. Ce faisant, Gruver expliquait que toutes les théories résultant de la recherche qualitative n'étaient pas des « théories ancrées », tel que le suppose l'ethnographie par exemple. Quant à lui, Smale (1992) soulignait l'apport important que représente l'ouvrage pour les chercheurs en loisir. Une seconde édition serait vite nécessaire, selon lui, pour donner plus de profondeur au propos et l'enrichir d'exemples qui puissent montrer comment certains types de problèmes méthodologiques peuvent être résolus. Il déplorait cependant la tendance d'Henderson à trop souvent suggérer que les approches qualitatives souffraient d'un manque de crédibilité dans la communauté scientifique.

Références

- Barnett, L. A. (Éd.). (1995). *Research about leisure : past, present, and future* (2^e éd.). Champaign, IL : Sagamore Publishing.
- Blankenship, D. C. (2010). *Applied research and evaluation methods in recreation*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Burdge, R. (1983). Making leisure and recreation research a scholarly topic : views of a journal editor 1972-1978. *Leisure Sciences*, 6, 99-126.
- Bullock, C. C. (1983). Qualitative research in therapeutic recreation. *Therapeutic Recreation Journal*, 17(4), 36-43.
- Campbell, F. L. (1970). Participant observation in outdoor recreation. *Journal of Leisure Research*, 2(4), 226-236.

- Canuel, É. (2010). *Inventaire des programmes de doctorat en loisir dans le monde* [Rapport de recherche inédit]. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Christensen, J. E. (1980). A second look at the informal interview as a technique for recreation research. *Journal of Leisure Research*, 12(2), 183-186.
- Dawson, D. (1984). Phenomenological approaches to leisure research. *Recreation Research Review*, 11(1), 18-23.
- Finn, M., Elliot-White, M., & Walton, M. (2000). *Tourism and leisure research methods : data collection, analysis, and interpretation*. Harlow : Longman.
- Gauthier, È. (2007). *Bilan de la méthodologie de recherche utilisée dans les études en loisir : analyse de contenu d'articles empiriques publiés dans quatre revues scientifiques en 2002* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Glancy, M. (1986). Participant observation in the recreation setting. *Journal of Leisure Research*, 18(2), 59-80.
- Glover, T. (2003). Taking the narrative turn : the value of stories in leisure research. *Loisir et société*, 26(1), 145-168.
- Godbey, G. C. (1970). *An analysis of the methods for the quantitative measurement of leisure* (Thèse de doctorat inédite). Pennsylvania State University.
- Good, C. (1972). *Essentials of educational research*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Gruver, B. M. (1992). Dimensions of choice : a qualitative approach to recreation, parks, and leisure research [compte-rendu]. *Leisure Sciences*, 14(2), 170-171.
- Hall, C. M. (Éd.). (2011). *Fieldwork in tourism : methods, issues and reflections*. New York : Routledge.
- Henderson, K. A. (1990). Reality comes through a prism : method choices in leisure research. *Loisir et société*, 13(1), 169-188.
- Henderson, K. A. (1991). *Dimensions of choice : a qualitative approach to recreation, parks, and leisure research*. State College, Pa : Venture.
- Henderson, K. A. (1994). Theory application and development in recreation, park, and leisure research. *Journal of Park and Recreation Administration*, 12(1), 51-64.

- Henderson, K. A. (2006). *Dimensions of choice : qualitative approaches to parks, recreation, tourism, sport, and leisure research* (2^e éd.). State College, PA : Venture.
- Henderson, K. A., & Bialeschki, M. D. (1987). A qualitative evaluation of a women's week experience. *The Journal of Experiential Education*, 10(2), 25-28.
- Henderson, K. A., & Rannells, J. S. (1988). Farm women and the meaning of work and leisure : an oral history perspective. *Leisure Sciences*, 10(1), 41-50.
- Howe, C. Z. (1985). Possibilities for using a qualitative research approach in the sociological study of leisure. *Journal of Leisure Research*, 17(3), 212-224.
- Howe, C. Z. (1988). Using qualitative structured interviews in leisure research : illustrations from one case study. *Journal of Leisure Research*, 20(4), 305-323.
- Kraus, R. G., & Allen, L. R. (1987). *Research and evaluation in recreation, parks and leisure studies*. Columbus, OH : Publishing Horizons.
- Kraus, R. G., & Allen, L. R. (1997). *Research & evaluation in recreation, parks & leisure studies* (2^e éd.). Scottsdale, AZ : Gorsuch Scarisbrick.
- Long, J. (2007). *Researching leisure, sport and tourism : the essential guide*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mitra, A., & Lankford, S. (1999). *Research methods in park, recreation, and leisure services*. Champaign, IL : Sagamore.
- Mommaas, H., van der Poel, H., Bramham, P., & Henry, I. P. (1996). *Leisure research in Europe : methods and traditions*. Wallingford, UK : CAB international.
- Neulinger, J. (1974). *The psychology of leisure : research approaches to the study of leisure*. Springfield, IL : Thomas.
- Neulinger, J. (1981). *The psychology of leisure*. Springfield, IL : C. C. Thomas.
- Ontario Research Council on Leisure (ORCL). (1977). *Analysis methods and techniques for recreation research and leisure studies*. Toronto : Ontario Research Council of Leisure.
- Pelegriño, D. A. (1979). *Research methods for recreation and leisure : a theoretical and practical guide*. Dubuque, IA : Wm. C. Brown Company Publishers.

- Philimore, J., & Goodson, L. (Éds). (2004). *Qualitative research in tourism : ontologies, epistemologies and methodologies*. New York : Routledge.
- Richards, G., & Munsters, W. (2010). *Cultural tourism research methods*. Wallingford, UK : Cab International.
- Ridinger, L. (1997). Dimensions of choice : a qualitative approach to recreation, parks, and leisure research [compte-rendu]. *Journal of sport management*, 11, 177-178.
- Scott, D., & Godbey, G. C. (1990). Reorienting leisure research. The case for qualitative methods. *Loisir et société*, 13(1), 189-204.
- Shockey, J. M. (1995). *Research and data analysis in leisure, recreation, tourism and sport management*. Cheshire, UK : Sigma Press.
- Sirakaya-Turk, E., Uysal, M., Hammitt, W., & Vaske, J. (Éds). (2011). *Research methods for leisure, recreation, and tourism*. Cambridge, MA : Cab International.
- Smale, B. (1992). Dimensions of choice : a qualitative approach to recreation, parks, and leisure research [compte-rendu]. *Journal of leisure research*, 24(3), 296-298.
- Stockdale, J. E. (1987). *Methodological techniques in leisure research*. London : Economic & Social Research Council.
- Vaske, J. J. (2008). *Survey research and analysis : applications in parks, recreation and human dimensions*. State College, PA : Venture.
- Veal, A. J. (1992). *Research methods for leisure and tourism : a practical guide*. Harlow, Essex, UK : Addison-Wesley Longman.
- Veal, A. J. (1997). *Research methods for leisure and tourism : a practical guide* (2^e éd.). London : Pitman.
- Veal, A. J. (2006). *Research methods for leisure and tourism : a practical guide* (3^e éd.). New York, NY : Prentice Hall.
- Veal, A. J. (2011). *Research methods for leisure & tourism : a practical guide* (4^e éd.). New York, NY : Prentice Hall.

Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne les méthodes de recherche. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Depuis 2002, elle dirige la revue Recherches qualitatives. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes qualitatives, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, et aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Avec le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), elle mène des recherches sur les usages des méthodes qualitatives au Québec, de même que sur les valeurs et sur les pratiques culturelles des jeunes.

La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple¹

Marie Alexandre, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

Résumé

L'objectif de cet article est de démontrer comment une démarche d'analyse qualitative rigoureuse et systématique peut être garante de la légitimité sur le plan de la scientificité et de la transférabilité des résultats. Notre propos porte sur l'examen critique du dispositif méthodologique propre à une étude de cas multiple sur le savoir enseigner menée auprès de trois enseignantes expérimentées au collégial. En première partie, le paradoxe méthodologique associé aux savoirs produits par l'étude de cas est exposé. Le dispositif méthodologique de l'étude, présenté en deuxième partie, comprend la délimitation des frontières du cas, les paramètres du processus de généralisation analytique et le savoir produit. Dans la troisième partie, la démarche d'analyse est détaillée, des paliers de traitement des unités de sens aux divers niveaux de synthèse progressive des données. Cet article fait valoir le potentiel analytique de l'approche par l'étude de cas appliquée aux recherches caractérisées par la complexité et la contextualisation.

Mots clés

ANALYSE QUALITATIVE, SAVOIR DIDACTIQUE, SAVOIR ENSEIGNER, ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, ÉTUDE DE CAS

Introduction

Malgré la reconnaissance de l'apport méthodologique de l'étude de cas dans l'examen approfondi d'un phénomène (Fortin, 2010), il n'en demeure pas moins qu'elle repose sur un nombre relativement limité de cas, soulevant la question de la rigueur scientifique et de la validation des résultats produits par ce type de recherche. Or, les études de cas sont généralement considérées comme une phase préparatoire aux « vraies » recherches scientifiques servant à baliser le terrain et à faire émerger des hypothèses (Dupriez, 2010). Le savoir produit par les enseignants à l'ordre collégial dans le cadre de leur pratique demeure, à ce jour, peu exploré. Les résultats d'une étude de cas multiple sur la description de construits didactiques² menée auprès d'enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance ont mis à jour la

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(1), pp. 26-56.

LA RECONNAISSANCE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES CHAMPS SCIENTIFIQUES

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

complexité des dimensions d'un processus dynamique et en constant remaniement. En outre, les participantes exercent un processus didactique dans chacune des situations de planification, d'intervention et de réflexion investiguées. Comment les stratégies mises en œuvre à partir du dispositif méthodologique de cette étude empirique peuvent-elles être garantes de la puissance des résultats?

Le propos de cet article est un examen critique de la scientificité en regard des opérations méthodologiques menées dans le cadre de cette recherche. En première partie, nous exposons le paradoxe méthodologique de l'étude de cas en soulignant la contradiction entre sa contextualisation et la puissance explicative des théories ainsi produites. Par la suite, nous situons le dispositif méthodologique de la recherche à propos de la délimitation des frontières du cas (Stake, 1995), des paramètres du processus de généralisation analytique (Yin, 1994, 2003) et de la nature du savoir produit (Merriam, 1998). Nous discutons ensuite de la sélection des cas, du développement d'un cadre théorique, de la précision des sources et des méthodes de collectes de données, de la création d'une base de données ainsi que du maintien d'une chaîne de sens. En troisième partie, la démarche d'analyse expose les activités des divers paliers de traitement des unités de sens ainsi que les opérations associées aux niveaux de synthèse des données. Quelques extraits permettent d'illustrer le propos. En conclusion, nous faisons valoir l'apport de l'étude de cas dans les recherches caractérisées par la complexité et la contextualisation comme peuvent l'être celles sur le savoir enseigner.

Le paradoxe méthodologique de l'étude de cas

L'étude de cas est déjà largement reconnue par la communauté scientifique pour sa contribution aux recherches de type exploratoire et à la compréhension de facteurs difficilement mesurables, de même que pour son action synergique avec d'autres stratégies de recherche (Roy, 2009). Pourtant, malgré l'examen de différentes sources d'information et l'utilisation de plusieurs procédés méthodologiques, la crédibilité et la scientificité des résultats des études de cas font face à de nombreuses critiques (Roy, 2009). Les plus fréquentes portent, notamment, sur l'inconscience des biais des résultats, le choix erroné du cas, le peu de profondeur dans l'étude du cas, l'absence de vérification de la validité et de la fidélité ainsi que sur une fausse interprétation ou une généralisation des résultats (Roy, 2009). Depuis quelques décennies, l'étude de cas connaît un certain désaveu qui peut s'expliquer en partie par la polysémie de l'expression (Latzko-Toth, 2009; Merriam, 1998). L'étude de cas étant multidimensionnelle, certaines de ces caractéristiques sont, à des degrés différents, communes à d'autres méthodes. Cet état de fait traduit bien le paradoxe méthodologique de

l'étude de cas qui se rapporte à la contradiction entre sa contextualisation et la puissance explicative de ses théories. La controverse soulevée quant à la crédibilité des savoirs ainsi produits menace même le statut de recherche scientifique de l'étude de cas (Roy, 2009).

La scientificité des résultats de l'étude de cas

Plusieurs écoles de pensée ont développé et analysé la méthodologie de l'étude de cas. Tout d'abord, Yin (1994, 2003) propose une vision plus positiviste qui consiste à tester et à corroborer une hypothèse. Stake (1995) met plutôt l'accent sur le cas. Ainsi les travaux menés par Yin (1994, 2003) et Stake (1995) ont contribué à la reconnaissance de l'étude de cas pour expliquer les liens complexes d'un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle. Dans la mesure où l'observation des interactions d'un grand nombre de facteurs vise à induire un modèle théorique, les cas sont d'un intérêt secondaire; c'est-à-dire qu'ils importent moins que les situations qui les fournissent. En fait, le cas à l'étude fournit un site d'observation (Collerette, 2009; Stake, 1995). L'étude de cas est

une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes (Roy, 2009, p. 207).

Plus particulièrement, les travaux de Yin (1994, 2003) et Stake (1995) proposent une démarche analytique déductive dans le sens où ils balisent les frontières du cas et assurent la reproductibilité des résultats issus de la recherche.

D'un autre point de vue, Merriam (1998) propose une approche inductive avec l'émergence de propositions théoriques. Selon cette auteure, l'étude de cas permet de découvrir et d'interpréter plutôt que de valider une hypothèse. En ce sens, l'approche inductive de l'étude de cas réussit à expliquer certains phénomènes non résolus par les théories existantes (Roy, 2009). Les savoirs et les théories issus des précédentes recherches aident à la précision de l'objet de la recherche et à la sélection des unités pertinentes. L'étude de cas est alors définie comme une description exhaustive et intensive d'un seul cas, phénomène ou unité sociale (Merriam, 1998). De plus, le cas, également compris comme un système intégré et délimité (Stake, 1995), permet de révéler le phénomène (Merriam, 1998). Le savoir ainsi produit est concret, contextuel, sujet à l'interprétation et en référence à la population du lecteur (Merriam, 1998).

Étant donné que le comportement humain n'est jamais statique, la fiabilité de toute étude de cas demeure problématique. Merriam (1998) soutient que la fiabilité est impossible, du moins dans le sens traditionnel du terme. En effet, les objets d'étude en éducation sont présumés être fluctuants, changeants, multifacettes et hautement contextualisés. De plus, l'information est fonction de celui qui la fournit, du niveau d'habileté du chercheur et de la conception de l'étude de cas qui *à priori* semble exclure les contrôles. Merriam (1998) fait valoir que même si la réplication d'une étude qualitative ne donnera pas les mêmes résultats, ce fait ne discrédite pas les résultats de la recherche originale. Plusieurs interprétations d'une même donnée peuvent être faites et se tenir, tant qu'elles ne sont pas contredites par une nouvelle preuve (Merriam, 1998). À titre d'exemple, l'identification de construits didactiques dans cette recherche est hautement personnalisée pour chacune des participantes. Comme ils sont évolutifs, des construits différents sont susceptibles d'apparaître chez la même participante à des moments différents. Pourtant, les résultats révèlent une étonnante stabilité des dimensions et des actions mobilisées lors du processus didactique, laissant présager que les phases du processus sont une réponse spécifique aux situations investiguées. Dès lors, en recherche qualitative, le chercheur ne demande pas tant à une personne extérieure d'obtenir les mêmes résultats, mais souhaite plutôt qu'au regard des données collectées, cette dernière concoure à ce que les résultats prennent sens (Merriam, 1998).

Sur le plan de la validité interne, le peu de représentativité du cas, l'usage d'une trop grande liberté de la part du chercheur et une collecte de données peu systématique risquent d'introduire des biais dans les résultats. Pourtant, selon Roy (2009), en inscrivant le phénomène dans son contexte réel, l'étude de cas tend à limiter le risque d'erreur de mesure des outils de collecte de données et permet l'identification de facteurs inattendus. Collerette (2009) rapporte que la question de la sélection des informations est prise en compte à deux niveaux de compréhension. La description du cas, constituée de l'analyse et des explications du chercheur, conduit à un niveau d'abstraction supérieur qui permet de saisir les liens unissant les événements rapportés. Merriam (1998) soutient que l'observation de la construction de la réalité par les personnes constitue la force de la validité interne de la recherche qualitative. Sous cet angle, l'importance est mise sur la compréhension des points d'intérêts pour les acteurs, la découverte de la complexité du comportement humain en contexte et la présentation d'une interprétation holistique des événements.

Sur le plan de la validité externe, la faible représentativité des cas à l'ensemble de la société globale compte parmi les plus sérieux reproches adressés à l'étude de cas (Roy, 2009). De ce point de vue, l'unicité des cas ne

permet tout simplement pas de tirer des conclusions globales. Le savoir ainsi produit est limité à un milieu donné (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1996) et les propos recueillis sont la manifestation d'une expérience (Savoie-Zajc, 2003). Merriam (1998) souligne que les cas individuels sont précisément choisis afin de comprendre en profondeur « le particulier » et non pour trouver ce qui est généralement vrai pour plusieurs. Pourtois, Desmet et Lahaye (2010) font également valoir que « la validité désigne une opération de cohérence, d'adéquation ou de concordance, permettant de rendre compte au mieux de la réalité » (p. 142). Dans le même sens, Verhoeven (2010) explique la « construction locale de la réalité » (p. 102) par la formulation de proposition d'analyse d'abord interne à chacun des cas et ensuite externe en regroupant les trois cas.

En somme, la méthodologie de l'étude de cas est portée par une volonté de comprendre le fonctionnement d'un phénomène à travers une plongée dans ses éléments constitutifs (Mucchielli, 2007). La résolution de ce paradoxe méthodologique réside dans le fait que l'étude de cas habite un espace de recherche dans lequel la contextualisation (Ayerbe & Missonier, 2006; Gagnon, 2005; Stake, 1995) et la complexité (Stake, 1995; Yin, 2003) sont les assises d'un mode de contribution unique au savoir dans un domaine donné (Yin, 1994).

Cette distinction conceptuelle conduit nécessairement à une formalisation singulière de la démarche de recherche. En ce sens, notre proposition est située au cœur de la triade cas (Stake, 1995), méthode (Yin, 1994, 2003) et savoir produit (Merriam, 1998) et mobilise dans une même recherche les modes de raisonnement déductif, inductif ainsi qu'abductif. Moins connu, le principe de l'abduction (Johansson, 2003) est un processus par lequel un fait inattendu ressort de l'analyse des données du cas. Il y a une reconnaissance de similarités « de cas à cas » qui s'approche de la notion de généralisation naturaliste de Stake (1995). Caractérisée par la recherche de schèmes explicatifs de l'expérience personnelle et des événements, cette forme de généralisation établit qu'une réalité concrète se forme à partir d'un incident particulier. Ainsi la transférabilité renvoie

[...] à la possibilité de recourir à des schémas interprétatifs dégagés dans une situation de recherche donnée pour élucider un nouveau contexte de recherche, sans pour autant perdre de vue les conditions particulières de leur « découverte » initiale (Verhoeven, 2010, p. 108).

Le processus de généralisation analytique, tel qu'introduit par Yin (1994), porte sur l'enrichissement et la généralisation des propositions

théoriques plutôt que sur des populations. L'émergence des stratégies, systématisées à l'intérieur des situations investiguées, et le recouplement analytique des différents niveaux mènent à l'élaboration d'un corpus d'actions logiquement articulées entre elles qui va conduire « [...] progressivement vers une saturation théorique [...] qui permet un niveau de généralisation "croissant" » (Verhoeven, 2010, p. 103). En dépit du fait que l'étude de cas s'intéresse à un nombre limité de sujets, en colligeant un grand nombre d'informations sur chacun d'eux ainsi que sur leur contexte (Roy, 2009), elle facilite l'examen d'un grand nombre de variables et des liens qui les unissent (Karsenti & Demers, 2004). La généralisation « [...] s'effectue dans la recherche des processus généraux constitutifs de l'explication du phénomène social » (Mucchielli, 2007, p. 6). Le dispositif méthodologique de notre étude présenté dans la prochaine section prend appui sur la définition des frontières du cas selon les travaux de Stake (1995), l'exercice d'un processus de généralisation analytique de Yin (2003) et enfin sur la nature du savoir produit proposée par Merriam (1998).

Le dispositif méthodologique de l'étude

Cette recherche porte sur le savoir enseigner produit par des enseignantes expérimentées à l'ordre d'enseignement collégial. La Figure 1 illustre les opérations associées à chacune des trois étapes du protocole de cette étude de cas multiple.

D'abord, en regard de la délimitation des frontières du cas, le système à l'étude est le savoir didactique introduit par Shulman (1987) et constitué de construits didactiques (Hashweh, 2005). Les construits didactiques, définis comme des unités enseignables, sont le produit d'un processus. L'exercice du processus didactique correspond à une « transformation explicative » des contenus, et ce, lors des quatre phases suivantes : l'interprétation, la représentation, la conception d'environnements d'apprentissage et l'adaptation aux caractéristiques étudiantes. L'ensemble des construits didactiques constitue le réseau du savoir didactique (Hashweh, 2005; van Dijk & Kattmann, 2007).

Ensuite, la généralisation analytique « [...] est entendue comme un horizon ouvert de construction progressive de propositions théoriques de plus en plus générales » (Verhoeven, 2010, p. 108). Dans un premier temps, nous avons relevé des dimensions et des actions au sein de chacune des situations pour chacun des cas. Ensuite, une analyse transversale des trois différents cas nous a permis de définir des actions d'un niveau de généralité plus élevé. Enfin, nous avons établi des ponts par des catégories plus inclusives permettant de rendre compte de ces différents niveaux d'analyse. C'est à l'issue de ce

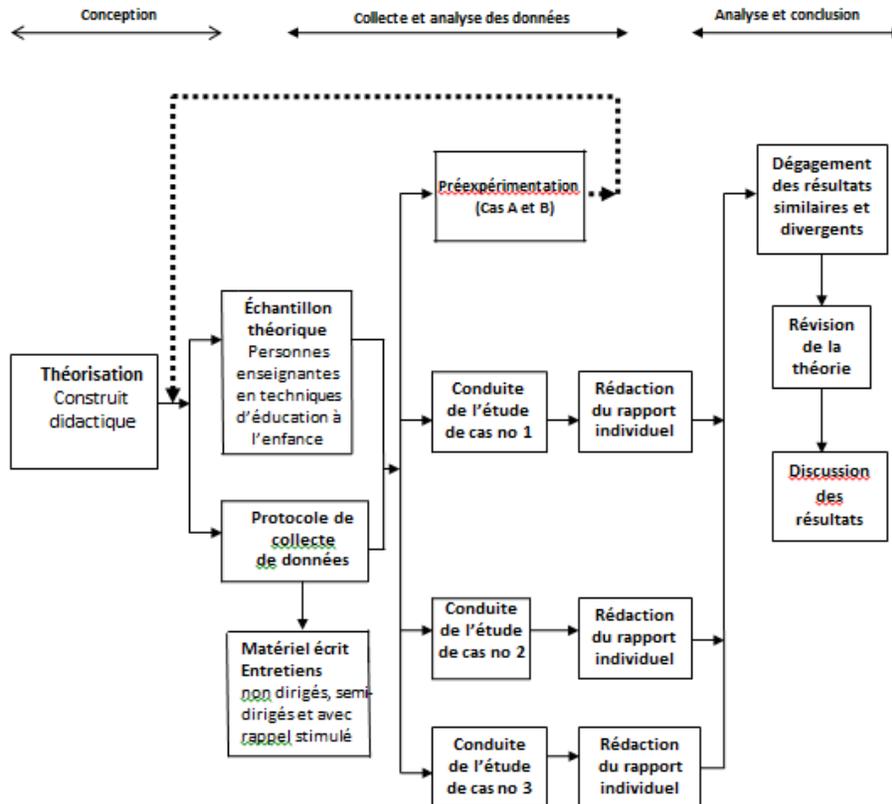


Figure 1. Protocole de l'étude de cas multiple sur le savoir enseigner (inspiré de Yin, 1994).

processus qu'il a été possible d'atteindre un niveau de généralisation supérieur. Par exemple, des éléments communs ont été constatés au sein de chacune des situations investiguées pour chacune des participantes. Une fois les actions singulières repérées puis comparées, les mécanismes ont été progressivement élaborés et finalement décrits. En fait, la précision des procédés et des outils méthodologiques contribue à faire basculer l'analyse du local vers des considérations plus globales (Dupriez, 2010). Le chercheur tend vers une forme de généralisation sur la base d'un travail réflexif progressif sur les conditions de production des données en contexte (Verhoeven, 2010).

Dans le sens des travaux de Merriam (1998) sur la nature du savoir produit, les résultats de cette recherche font émerger des relations entre les

dimensions et leurs indicateurs. Les quatre phases du processus didactique présentent un répertoire de stratégies similaires pour les trois participantes dans chacune des situations investiguées. L'examen détaillé des phases du processus didactique a permis l'identification de trois principales composantes des construits didactiques, tels le contenu, l'environnement d'apprentissage et les dimensions affectives sociales et cognitives des caractéristiques étudiantes. L'articulation d'éléments de base issus de trois niveaux décisionnels, soit les phases, les actions et leurs indicateurs, a ultimement permis de témoigner d'un mode de traitement de l'information du savoir enseigner.

La sélection des cas

Nous explicitons les critères qui ont guidé la sélection des cas. La population cible comprenait l'ensemble des personnes enseignantes en techniques d'éducation à l'enfance. Les sites de l'étude étaient les départements d'éducation à l'enfance des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) du Québec, l'expérience d'enseignement étant une source majeure du savoir didactique (Cochran, DeRuiter, & King, 1993; Van Driel, Verloop, & de Vos, 1998). En accord avec les écrits recensés (Veal & MaKinster, 1999), une personne expérimentée se définit comme comptant plus de cinq années d'enseignement.

Au total, cinq personnes enseignantes expérimentées ont participé à notre étude. Elles enseignent à plein temps et sont membres de départements des techniques d'éducation à l'enfance réparties dans trois cégeps du Québec. Elles comptent entre 5 ans et 22 ans d'expérience en enseignement en éducation à l'enfance. Elles possèdent des expériences variées et enseignent des contenus différents à des moments différents dans la formation du personnel éducateur. Les pseudonymes de chacune d'elles sont Bernard, Catherine, Luce, Valérie et Simone. À la suite de l'expérimentation préalable, les données de trois participantes ont été étudiées en profondeur dans les situations de planification, d'intervention et de réflexion. Les deux participants des expérimentations préalables sont deux enseignants membres du même département d'un collège. La détermination du type de participants le plus susceptible de répondre à la question de recherche s'est effectuée par contact direct auprès de personnes enseignantes répondant aux critères préétablis (Fortin, 2010).

Le développement d'un cadre théorique

Le développement du cadre théorique de cette recherche met en place une cohabitation synergique des deux visions de l'étude de cas concernant d'une part l'existence d'une théorie existante (Yin, 1994, 2003) et d'autre part l'émergence de nouvelles propositions théoriques (Merriam, 1998). Yin (1994,

2003) soutient que, dans la mesure où il sert de gabarit à la comparaison des résultats empiriques, le développement d'un cadre théorique est le véritable véhicule pour la généralisation des résultats. Cet arrimage du processus de recherche et de ses résultats à un cadre de référence constitue l'élément clé sur lequel repose le critère de validité de toute étude de cas (Ayerbe & Missonier, 2006). En ce sens, le rôle du cadre théorique est d'établir, sur la base de la littérature scientifique, des relations hypothétiques entre diverses variables-clés afin de modéliser la réalité (Paquay, 2010).

Par ailleurs, l'utilisation de théories complémentaires établit des liens entre des contextes d'exploration différents d'une même problématique (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2010). En fait, la confrontation à des théories et à des recherches antérieures assure une solidité supérieure des résultats (Verhoeven, 2010). Le cadre théorique présenté à la Figure 2 s'inspire de nombreux travaux sur le processus de transformation, particulièrement ceux de Shulman (1987). Les études les plus récentes dans le domaine du savoir didactique (Hashweh, 2005; van Dijk & Kattmann, 2007) qui mettent de l'avant l'élaboration de construits d'enseignement sont également considérées. Le processus didactique est défini comme étant la transformation des contenus en des formes didactiquement efficaces et adaptées aux différents niveaux d'habileté et au vécu des étudiants (Deng, 2007; Pardhan & Mohammad, 2005; Shulman, 1987). Cette définition opérationnelle donne accès au savoir enseigner à l'enseignement supérieur lors de l'exercice des quatre phases du processus didactique.

La précision des sources et des méthodes de collecte de données

Le recours à de multiples sources de données permet des mesures diversifiées du même phénomène (Van Driel & De Jong, 2001; Yin, 1994, 2003). Ce choix méthodologique se révèle en accord avec les écrits qui précisent que la combinaison de plusieurs sources de données favorise l'émergence de différentes facettes du cas permettant de corroborer ou encore d'aborder différentes questions (Yin, 1994). Selon Stake (1995), la préservation des réalités multiples et des points de vue différents ou même contradictoires ouvre la voie aux interprétations. Plus particulièrement, nous avons fait appel à du matériel écrit ainsi qu'à trois types d'entretiens différents respectant la spécificité de chacune des situations investiguées : a) l'entretien non dirigé lors de la situation de planification, b) la technique de rappel stimulé lors de la situation d'intervention et, c) l'entretien semi-dirigé lors de la situation de réflexion.

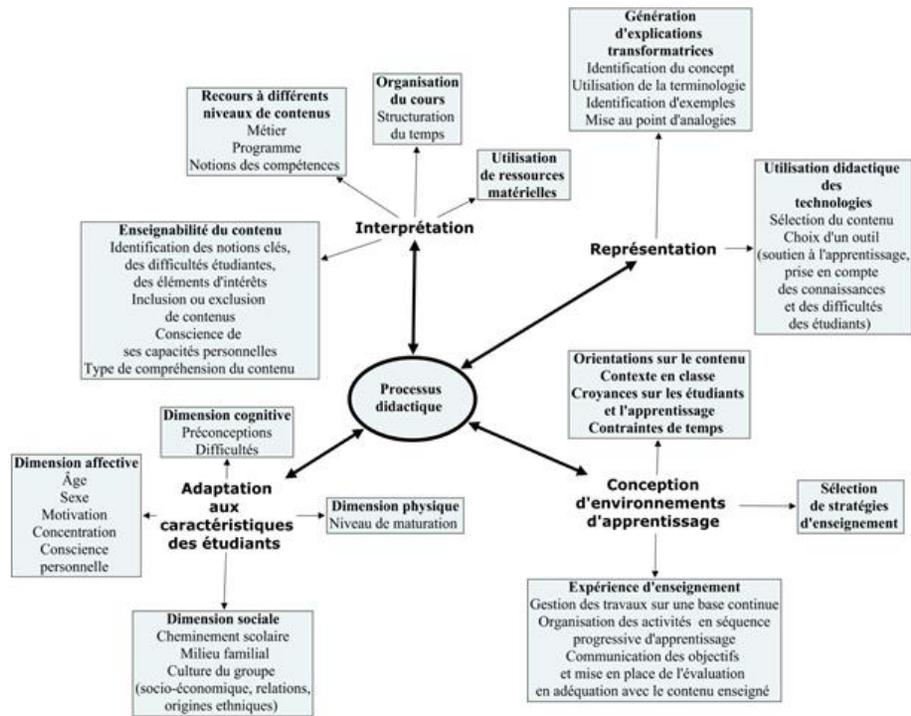


Figure 2. Cadre théorique du processus didactique.

Nous avons également eu recours à différents types de triangulation. Au niveau de la triangulation méthodologique, le dispositif de collecte des données comprend les types d'entretiens et le matériel écrit incluant le journal de bord de la chercheuse et les documents relatifs à l'enseignement. De plus, une triangulation théorique a été effectuée afin de stabiliser nos unités de sens et de valider le système de codification. Nous avons procédé à une opération de validation interjuges. Lors d'une rencontre préparatoire, nous avons présenté un document explicatif de la démarche de validation. Après avoir pris connaissance des objectifs de la recherche, du cadre de référence et de la grille opératoire, notre collègue a codé les trente premières pages du verbatim de planification d'une participante. Par la suite, nous avons tenu une première rencontre où nous avons comparé et discuté chacun des extraits codés auparavant de façon individuelle. Nous avons mis en lumière les différents éléments portant sur la nature et la longueur de l'extrait ainsi que sur les propos de la participante. Lors de cette première rencontre, nous avons obtenu un taux

de concordance de plus de 80 %. Nous avons poursuivi la démarche par une seconde rencontre de discussion afin d'améliorer notre habileté à coder des extraits du verbatim. Cette démarche de validation a aussi permis de raffiner et de préciser certaines définitions de la grille d'analyse. Enfin, à la suite d'une première analyse des données, nous avons effectué une triangulation des sources par un retour auprès des participantes afin de valider les propos et de nous assurer de rapporter la situation comme elle était vécue par les acteurs concernés (Stake, 1995).

Dans le sens mentionné par Yin (1994) sur l'importance de la maîtrise de chacune des techniques de collecte de données utilisées, deux expérimentations préalables ont permis d'appivoiser les différentes procédures, dont notamment les nombreux aspects pratiques présents dans la technique de rappel stimulé utilisée pour la situation d'intervention, en plus de permettre l'amélioration de l'instrumentation. C'est le cas, par exemple, de certaines questions du guide d'entretien semi-dirigé qui ont été modifiées, regroupées ou supprimées.

La constitution d'une banque de données

Sabourin (2009) postule qu'un document est aussi une organisation de ces contenus qui font état d'un rapport de connaissance du monde selon une organisation sociocognitive, dans laquelle les personnes jouent un rôle actif à travers leurs activités de connaissance. En ce sens, la constitution d'une banque de données permet de regrouper les documents de la recherche, conservés le plus possible dans leurs états originaux, de même que ceux du travail de description et d'analyse des résultats.

Le maintien d'une chaîne de sens

Le maintien d'une chaîne de sens s'inscrit dans une démarche de rigueur scientifique qui assure la valeur des résultats d'une recherche (Fortin, 2010). Vu l'importance de la crise de confiance de la communauté scientifique envers l'approche de l'étude de cas, le système de traçabilité (voir Tableau 1) mis en application dans le cadre de notre étude revêt une importance cruciale dans le but d'assurer aux résultats une certaine forme de *qualification*. La notion de traçabilité³ est déjà fortement associée à la qualité pour plusieurs produits industriels. Dans ce contexte méthodologique, il peut se définir comme une mise en évidence des opérations de la pensée analytique du chercheur sur les données composant le corpus de la recherche. Dans la mesure où le système de traçabilité explicite le sens du travail d'analyse en rendant compte des mouvements des données, il soumet au jugement du lecteur le va-et-vient

Tableau 1
Exemple de la traçabilité des données

Objectif no 1 : la phase d'interprétation			
Données de la situation d'intervention			
Contenu			
Noms	Simone	Valérie	Luce
Nature des données			
Attente	<i>Je veux savoir de quoi elles parlent, car ce n'est pas clair (p.22)</i>		
Conviction	<p>Savoir de contenu personnel <i>Je ne donne pas de cours sur les différents stades, que ce soit ceux d'Erickson ou de Piaget, alors il est plus difficile de m'en rappeler. En principe, je dois connaître cette information (p.9)</i></p> <p>Niveau de difficulté <i>C'est une question très spécifique. Ce ne sont pas des choses que tu sais par cœur parce que c'est assez complexe autant la question que la réponse (p.16)</i></p>	<p>Rôle enseignant <i>On ne peut pas présumer des effets thérapeutiques. Et il ne faut pas non plus se prendre trop au sérieux (p.31)</i></p>	<p>Difficultés des étudiants <i>C'est vraiment variable d'un adulte à l'autre même si on dit qu'à 8 ans, c'est acquis pour beaucoup de monde (p.8). Cela ne l'est pas même avant la cinquantaine, enfin, pas nécessairement (p.9)</i></p>

Tableau 1
Exemple de la traçabilité des données (suite)

Noms	Simone	Valérie	Luce
Nature des données			
Description		<p>Rôle enseignant <i>Qu'est-ce que cela veut dire? D'un côté je m'abandonne à être à l'écoute de l'autre (p.42)</i></p> <p>Notion <i>Par contre, la créativité chez l'enfant se rattache à son développement global (p.13)</i></p>	
Intention		<p>Rôle enseignant <i>Je ne peux pas m'empêcher de le dire quand même (p.11)</i></p>	<p>Rôle enseignant <i>J'essaie de faire quelques liens tout de suite (p.17)</i></p> <p>Matériel d'enseignement <i>Puis, un petit exercice de motricité fine, apprendre à vraiment faire une boule, une balle ce qui peut être pratique un moment donné, quelque part, dans la vie (p.30)</i></p> <p>Programme <i>J'ai essayé de faire tous les liens que je pouvais, aussi, avec le cours de psycho (p.14)</i></p>

continu entre les paliers de traitement des unités de sens et les niveaux de synthèse progressive des données qui constitue la démarche d'analyse.

Dans le Tableau 1, les unités de sens extraites de chacun des entretiens fournissent les renseignements d'origine nécessaires pour être facilement retrouvées dans les documents. L'exemple est un extrait tiré de l'objectif de la phase d'interprétation⁴. La dimension *Contenu* se décline ainsi selon les étiquettes attribuées à chacune des unités de sens titrées pour les trois participantes. De plus, les étiquettes émergentes sont toujours accompagnées de la transcription originale identifiée selon la participante, la situation et la page du verbatim. Cette procédure contribue, tout au long de l'analyse, au maintien de la concordance des extraits et des thèmes de la recherche (Fortin, 2010). Fortin (2010) rapporte que l'établissement de la validité requiert l'explication de la manière dont les catégories s'harmonisent avec le thème. En ce sens, tant que le travail d'analyse des données n'est pas achevé, la traçabilité semble incontournable. De plus, au-delà de la visée *qualificative* des résultats, elle semble favoriser une plus grande proximité du chercheur avec les données de la recherche lors de l'élaboration du système de catégories et de relations pour la description du cas.

La démarche d'analyse d'une étude de cas multiple

L'examen de la démarche d'analyse de cette étude de cas multiple rend compte de l'organisation et de la synthèse des données vers des niveaux de plus en plus élevés d'abstraction (Fortin, 2010). Dans la Figure 3, chacune des deux principales composantes se subdivise. Les activités de préparation des données, d'étiquetage des unités de sens, de regroupement des étiquettes en catégories ainsi que d'association des catégories aux objectifs de l'étude correspondent à autant de paliers de traitement des unités de sens. Les cinq opérations menées au niveau de la synthèse progressive des données sont le regroupement des données de chacun des objectifs de l'étude, le regroupement des situations investiguées, l'identification des stratégies d'actions pour chacun des objectifs de l'étude, la mise en évidence des descripteurs de relations ainsi que l'établissement des relations entre les indicateurs d'actions.

Les paliers de traitement des unités de sens

L'étiquetage des unités de sens est une procédure systématique de repérage, de regroupement et d'examen des thèmes abordés dans le corpus (Paillé & Mucchielli, 2003). Il nous a été possible de dégager plusieurs dimensions et indicateurs de la définition du processus didactique qui ont servi à l'élaboration des différents outils d'analyse et, par la suite, à l'organisation des diverses données issues du terrain (situations de planification, d'intervention et de

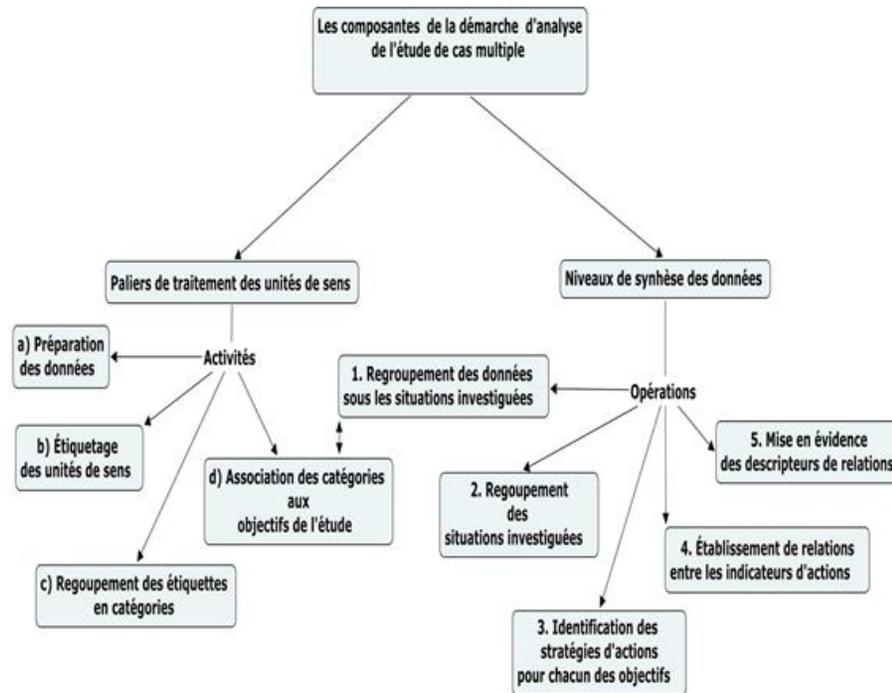


Figure 3. Composantes de la démarche d'analyse de l'étude de cas.

réflexion). Le Tableau 2 reprend les dimensions et les indicateurs retenus pour chacune des phases du processus didactique.

Pour chacun des neuf verbatims, une étiquette, formulant en un énoncé la nature et l'objet spécifique de la phrase, a été associée aux extraits correspondants. L'énoncé a été annoté dans le document sous l'endroit où chaque extrait apparaissait dans le texte. Également, de fréquents allers-retours ont été effectués entre les extraits et les étiquettes dans le but de faire émerger les étiquettes les plus représentatives de la réalité exprimée par les participantes. À titre d'exemple, le Tableau 3 illustre des extraits tirés de la situation de planification et la façon dont les unités de sens ont été étiquetées. Chacune des unités de sens, identifiée selon la participante, la situation et la page du verbatim, reçoit ainsi une étiquette.

Par ailleurs, un lexique expliquant les termes de la recherche portant plus particulièrement sur les dimensions, les indicateurs et les phases du processus didactique a été élaboré. Cet outil d'analyse est devenu un véritable

Tableau 2
Dimensions et indicateurs des phases du processus didactique

PHASES DU PROCESSUS DIDACTIQUE	DIMENSIONS ET INDICATEURS
Interprétation	Dimension Contenu <ul style="list-style-type: none"> • Type de compréhension • Niveaux de transformation • Enseignabilité du contenu Dimension Cours <ul style="list-style-type: none"> • Structuration du déroulement dans le temps Dimension Matériel d'enseignement <ul style="list-style-type: none"> • Nature, choix, structuration et évaluation • Correction des omissions et erreurs
Représentation	Dimension Explications transformantes <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la terminologie • Identification mise au point d'exemples et d'analogies Dimension Utilisation didactique des technologies <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du multimédia ou de l'Internet
Conception d'environnements d'apprentissage	Dimension Orientations sur le contenu <ul style="list-style-type: none"> • Mission du rôle enseignant • Contexte de la classe • Croyances sur les étudiants et l'apprentissage • Expériences antérieures de travail • Développement professionnel • Contraintes de temps Dimension Sélection des stratégies d'enseignement <ul style="list-style-type: none"> • Tutorat • Mentorat • Apprentissage par problèmes ou par projets • Enseignement coopératif

Tableau 2
Dimensions et indicateurs des phases du processus didactique (suite)

PHASES DU PROCESSUS DIDACTIQUE	DIMENSIONS ET INDICATEURS
Adaptation aux caractéristiques étudiantes	Dimension cognitive <ul style="list-style-type: none"> • Identification des difficultés des étudiants par rapport au contenu, incluant les conceptions et les fausses croyances • Utilisation de conversations informelles et d'observations • Connaissance des modes d'apprentissage des étudiants Dimension affective <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de la vie personnelle des étudiants et de la dynamique familiale • Connaissance du langage, de la culture, de la motivation, de la classe sociale, de l'âge, des aptitudes et du niveau de conscience personnelle Dimension sociale <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du leader du groupe et de la dynamique interpersonnelle entre les étudiants • Connaissance de la culture populaire Dimension physique <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du niveau de maturité physique

dictionnaire évolutif des concepts de la recherche en assurant la stabilisation des termes et en précisant certains repères conceptuels. Par exemple, dans l'extrait présenté dans le Tableau 4, les termes *enseignabilité* et *environnement d'apprentissage* sont définis par les actions décrites dans la case correspondante.

En outre, il convient de mentionner que, tout au cours de la démarche d'analyse, la rédaction des notes dans le journal de bord a également permis de cerner à un premier niveau des éléments importants du corpus.

Lors du regroupement des étiquettes en catégories, considérant le cheminement inductif emprunté, plusieurs relectures de l'ensemble des étiquettes et des extraits ressortis pour chaque participante à l'intérieur de chacune des situations investiguées ont été effectuées. En ce sens, le Tableau 5 illustre le travail d'identification des catégories émergentes. Ce travail

Tableau 3
Exemple de l'étiquetage des unités de sens

Description de l'étiquette	Unités de sens
Présentation de la visée du cours en lien avec la structuration du programme	<i>Le cours synthèse du développement professionnel est porteur du cours stage 111. Ce cours poursuit une démarche à deux niveaux (p.2) (Étiquetage, Simone, planification, p.2)</i>
Description de la visée du cours en lien avec la structuration du programme	<i>Le premier niveau est une préparation au stage. Le deuxième niveau est une synthèse de la formation et une préparation au marché du travail (p.2) (Étiquetage, Simone, planification, p.2)</i>
Intention sur la rencontre avec les étudiantes en lien avec l'environnement d'apprentissage	<i>Cette semaine, le laboratoire Les personnages les amène à personnaliser leur masque (p.3) (Étiquetage, Valérie, planification, p.3)</i>
Description du matériel d'enseignement	<i>[...] en utilisant différents médiums : peinture acrylique, sable, tissu (p.3) (Étiquetage, Valérie, planification, p.3)</i>
Description d'une consigne en lien avec le matériel d'enseignement	<i>Elles choisissent parmi un grand inventaire de matériel mis à leur disposition sur une table (p.3) (Étiquetage, Valérie, planification, p.3)</i>

Tableau 4
Extrait du lexique des termes de la recherche

Lexique des termes de la recherche	
E	
Enseignabilité	<p>Indicateur de la dimension contenu de la phase d'interprétation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification des sources de difficultés et d'intérêts dans l'apprentissage d'un contenu. • Inclusion/exclusion d'éléments de ce contenu • Perception de la capacité personnelle d'enseignement de ce contenu
Environnement d'apprentissage (conception)	<p>Phase du processus didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse des similitudes entre le contenu et les conceptions des élèves • Contextualisation des objectifs d'enseignement avec les idées des étudiants

d'identification a conduit, d'une part, à la rédaction de neuf canevas d'analyse, suivie, d'autre part, de celle de neuf matrices descriptives de la nature des étiquettes pour chacune des catégories émergentes à ce stade-ci des paliers de traitement des unités de sens. Par exemple, dans l'extrait de la planification de la participante Simone, le canevas d'analyse fait d'abord ressortir la liste des catégories. Par la suite, les unités de sens identifiées sont présentées pour chacune des catégories dans un tableau qui les distingue selon les types de données recueillies dans cette étude. C'est le cas pour les conceptions, les convictions et les attentes de la catégorie *Apprentissage* (Tableau 5). Par la suite, la matrice présente un tableau des étiquettes pour chacune des catégories selon le type de données recueillies.

Les catégories relevées dans chacun des neuf verbatims ont été examinées et classées sous chacun des objectifs de l'étude, ce qui a aussi contribué à l'ajustement et à la hiérarchisation de dimensions et d'indicateurs du cadre de référence. Tout en laissant place à l'émergence de nouvelles catégories inhérentes à l'analyse en cours, les catégories ont été associées à chacune des phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques étudiantes.

Tableau 5

Exemple du canevas d'analyse et de la matrice des situations par participante

Canevas d'analyse de la planification de Simone			
Catégorie Apprentissage			
Nature	Conception	Conviction	Attentes
Unicité du processus	<i>La façon dont on apprend (p.5) Chaque étudiante apprend différemment (p.34)</i>		
Transfert des savoirs	<i>La connaissance des concepts théoriques sans la capacité de les appliquer ne vaut rien (p. 46)</i>		
Transfert dans la vie		<i>S'il y en a huit dans le groupe qui ont retenu quelque chose et qu'elles le transfèrent dans leur vie, ce sera cela de gagné (p.45)</i>	
Responsabilité étudiante	<i>Elles sautent dedans et les prennent ou cela ne les intéresse pas. Je ne suis pas responsable de leur apprentissage (p.48)</i>		
Respect d'une démarche personnelle		<i>Je respecte le fait que leur démarche leur appartient (p.29)</i>	
Réflexion par les étudiantes			<i>Elles doivent me donner des exemples et me montrer comment elles réfléchissent (p.40). Elles réfléchissent à mes documents (p.50)</i>

Tableau 5
Exemple du canevas d'analyse et de la matrice des situations par participante
(suite)

Canevas d'analyse de la planification de Simone			
Nature	Catégorie Apprentissage		Attentes
	Conception	Conviction	
Responsabilisation			<i>Je veux qu'elles soient responsables de leur apprentissage (p.48)</i>
Autoévaluation			<i>Ce n'est pas seulement cela. C'est une belle capacité que d'être capable de s'autoévaluer au niveau métacognitif. Tu sais, c'est réfléchir un peu plus (p.64)</i>
Matrice de la nature des étiquettes par catégories			
Nature/ catégories	Attentes/intentions/ but	Conceptions/ croyances	Convictions
Apprentissage	Réflexion par les étudiantes Responsabilisation Capacité d'autoévaluation	Processus unique pour chaque étudiante Transfert des savoirs Responsabilité étudiante	Transfert dans la vie Respect d'une démarche personnelle

Globalement, au cours de cette première partie de la démarche d'analyse, les unités de sens de chacun des verbatims ont été traitées selon quatre paliers qui se distinguent par des activités d'épuration, d'étiquetage, de regroupement et enfin, d'association des catégories aux objectifs de l'étude. En outre, les

extraits d'origine sont préservés pour chacune des étiquettes attribuées tout au cours du travail d'analyse. Il convient également de mentionner qu'un volume total de 3292 unités de sens sont ainsi devenues des données répertoriées selon des configurations facilement accessibles par la chercheuse et qu'elles constituent le corpus de base sur lequel prend appui la deuxième partie de la démarche d'analyse caractérisée par cinq opérations associées à des niveaux de synthèse progressive des données.

Les niveaux de synthèse progressive des données

Dans le but d'établir la pertinence sur laquelle prennent appui les niveaux de synthèse progressive des données de la deuxième partie de la démarche d'analyse, il est nécessaire de prendre en compte l'un des enjeux majeurs de cette étude qui consiste à garder la trace cognitive ou, en d'autres mots, celle de la pensée enseignante à l'égard d'un contenu enseigné lors de situations d'enseignement. Plus précisément, notre intention est de dégager les types de relations établies entre les données recueillies lors des situations de planification, d'intervention et de réflexion et les dimensions des phases du processus didactique. Cette démarche contribue à expliciter, du point de vue des participantes, les aspects du « modelage » du contenu, déjà largement reconnus dans la littérature sur le savoir enseigner et qui correspondent, selon les récentes recherches (Bond-Robinson, 2005; Burn, Childs & McNicholl, 2007; Geddis & Wood, 1997; Hashweh, 2005; Park & Oliver, 2007; Shulman, 1987; van Dijk & Kattmann, 2007), au concept des construits didactiques.

Au préalable, afin de cerner le plus fidèlement des construits didactiques significatifs, chacune des participantes de l'étude a choisi un contenu familier à enseigner. Les résultats des informations⁵ sont issus des différents formats d'entretiens. En ce sens, les données de la planification proviennent d'entretiens non directifs, celles de l'intervention sont issues des entretiens utilisant la technique de rappel stimulé alors que les données de la situation de réflexion ont été recueillies lors d'entretiens semi-dirigés. Les cinq opérations en lien avec les niveaux de synthèse des données sont réalisées pour chacun des objectifs d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques étudiantes ainsi que pour un cinquième objectif plus intégrateur associé à la description du fonctionnement du processus didactique.

Les opérations des niveaux de synthèse des données correspondent au regroupement des données sous les situations investiguées (planification, intervention et réflexion), suivi du regroupement des situations investiguées, de l'identification de stratégies d'actions en réponse aux objectifs de l'étude, de l'établissement de relations mobilisant les indicateurs, de la mise à jour des

descripteurs de relations et, finalement, de l'identification des composantes des construits didactiques.

Le regroupement des données sous les situations investiguées

Les données issues de l'examen des neuf verbatims des trois participantes sont regroupées sous chacune des situations de planification, d'intervention et de réflexion tout en étant associées aux dimensions de chacune des phases du processus didactique du cadre de référence. L'examen des données, selon les dimensions et indicateurs des phases du processus didactique pour chacun des quatre premiers objectifs de l'étude, est réalisé pour chacune des trois situations investiguées.

Ce premier niveau de synthèse qui présente l'ensemble des données des participantes laisse également voir des phénomènes récurrents dans un certain nombre de situations (Muchielli, 2009). La lecture des résultats permet de constater non seulement la présence de chacune des phases du processus didactique chez chaque participante, mais également la présence des quatre phases du processus didactique dans les trois situations investiguées dans l'étude.

Le regroupement des situations investiguées

Les matrices et les canevas d'analyse⁶ servent au regroupement des situations investiguées. Ce niveau de synthèse permet la lecture et l'examen de données pour les trois situations investiguées, dans la mesure où sont exposés à la fois tous les résultats pour les trois situations. À titre d'exemple, la catégorie identifiée sous le vocable *Stratégie de régulation des savoirs disciplinaires* est apparue dans chacune des situations selon des indicateurs d'actions variés. Le tableau de regroupement des situations permet l'analyse de tous les indicateurs mis en évidence dans chacune des situations. Dans le Tableau 6, les données concernant la phase d'interprétation (objectif no 1 de l'étude) fait ressortir que la mobilisation de stratégies de régulation des savoirs disciplinaires chez les participantes, vise à rendre explicite, pour les étudiantes, le raisonnement disciplinaire en techniques d'éducation à l'enfance et, prenant appui sur le cadre de référence, laisse présager un niveau de compréhension de contenu de type relationnel⁷.

L'identification de stratégies d'actions pour chacun des objectifs de l'étude

Des indicateurs d'actions, chapeautés par des stratégies, sont dégagés, opérationnalisant chacune des phases du processus didactique (quatre premiers objectifs de l'étude). Un examen exhaustif de la nature et des caractéristiques des catégories permet de dégager des indicateurs d'actions.

Tableau 6
Exemple du regroupement des situations

Mobilisation de stratégies de régulation des savoirs disciplinaires selon les situations		
Situation de planification	Situation d'intervention	Situation de réflexion
Mise à jour et recherche de nouveauté	Adoption d'attitudes facilitant l'appropriation de l'information	Enrichissement du contenu d'une année à l'autre
Reconnaissance des savoirs des étudiantes	Explicitation du raisonnement disciplinaire	Utilisation des savoirs au service de l'exercice du métier d'éducatrice
Analyse de processus	Réponse aux besoins de développement et respect des enfants	
Application de techniques		
Utilisation de théories		

Par exemple, dans le Tableau 7, des unités de sens qui se rapportent à l'indicateur *Intérêt du contenu enseigné* associé à la stratégie d'action de la *Détermination des paramètres d'enseignabilité* de la dimension *Contenu* de la phase d'interprétation (objectif no 1), sont identifiées chez les trois participantes et également présentes dans les trois situations investiguées dans l'étude.

Plus précisément, la description des stratégies d'actions mobilisées par les participantes à chacune des phases fait apparaître l'existence de relations entre certains indicateurs interphases, ce qui tend à montrer un fonctionnement systémique du processus didactique. En outre, ce niveau d'analyse, qui laisse entrevoir la stabilité du processus didactique en remettant en question l'apparente idiosyncrasie de la pratique enseignante, rejoint Paillé (2009) qui souligne que la confrontation de l'explication mise de l'avant par le cas constitue un exercice dialectique d'induction analytique.

L'établissement de relations entre les indicateurs d'actions

La manière dont les indicateurs contribuent à la mise en action des stratégies pour chacune des phases du processus didactique est explicitée. L'établissement de relations entre les indicateurs d'actions consiste à décrire le

Tableau 7
Exemple du niveau d'examen des stratégies d'actions
en réponse aux objectifs de l'étude

Planification	Intervention	Réflexion
<p><i>Même s'il n'y en a que deux qui travaillent un jour en milieu scolaire. Si elles sont face à une situation similaire où les plus vieux décrochent et qu'elles se rappellent des propos d'Émilie, c'est gagnant (Simone, intervention, p.30)</i></p>	<p><i>Il y a un fil conducteur que je n'oublie pas de répéter (Valérie, planification, p.5)</i></p> <p><i>Pour la première fois, les étudiantes osent se révéler et dévoiler certains aspects d'elles-mêmes (Valérie, réflexion, p.4)</i></p>	<p><i>Si on en fait faire plus aux enfants, peut-être qu'on aura plus d'enfants qui s'orientent mieux. C'est la même chose avec les outils d'orientation (Luce, intervention, p.9)</i></p>

rôle joué par ces derniers dans les stratégies d'actions mises en œuvre par les participantes. La mise à jour des liens interphases qui en résulte fait ressortir un mode de fonctionnement systémique du processus didactique (cinquième objectif de l'étude). Ce niveau de synthèse met en évidence des nœuds relationnels impliquant les indicateurs d'actions de phases différentes.

La mise à jour des descripteurs de relations

Cet examen permet de répondre au cinquième objectif de l'étude⁸ sur la description du fonctionnement du processus didactique. Par exemple, dans le cadre de cette étude, il est permis de penser que certains indicateurs précisent la

nature synergique du fonctionnement entre les phases du processus didactique. Selon une perspective systémique, l'examen des résultats conduit plus particulièrement à repérer et à délimiter trois niveaux de décisions interagissant à l'intérieur du processus didactique.

Conclusion

Le recours à une étude de cas multiple dans le cadre d'une recherche sur le savoir enseigner à l'enseignement supérieur a mis en évidence une forme de raisonnement didactique. Par contre, l'étude de cas ne semble pas avoir définitivement acquis son statut de recherche scientifique. La validité du savoir ainsi produit se heurte, encore à ce jour, au paradoxe méthodologique de la contextualisation et de la puissance explicative des résultats. Sur le plan de la validité interne, les critiques portent sur le peu de représentativité du cas, tandis que sur le plan de la validité externe, c'est le manque de représentativité des cas qui est soulevé.

Pourtant, la pleine reconnaissance de l'espace de recherche de l'étude de cas infère une démarche singulière dans laquelle la valeur scientifique des résultats est prise en compte dès la conception du plan de recherche. Selon cette perspective, le dispositif méthodologique mis en œuvre dans cette étude a établi une cohabitation synergique entre le cas, la méthode et la nature du savoir produit. L'examen des trois grandes caractéristiques de l'étude de cas prises en compte dans cette démarche d'analyse démontre également la puissance de la nature explicative des résultats obtenus. Les éléments relatifs à la délimitation des frontières du cas et l'explicitation du processus de conduite de l'étude de cas assurent les conditions de contrôle nécessaires à la ligne d'enquête. En outre, la formalisation d'une telle démarche d'analyse de l'étude de cas prend appui sur une description riche et complète du phénomène (Merriam, 1998).

Au départ, chacune des 3292 unités de sens identifiées a été soumise à quatre paliers de traitement. Les principales activités menées ont été l'étiquetage des unités de sens, le regroupement des étiquettes en catégories et enfin l'association des catégories aux objectifs de l'étude en lien avec le cadre de référence. Par la suite, cinq opérations ont impliqué divers niveaux de synthèse des données qui correspondent au regroupement des catégories des participantes par situation et pour l'ensemble des situations investiguées, à l'identification de stratégies d'actions en réponse aux objectifs de l'étude, à l'établissement de relations entre les indicateurs d'actions ainsi qu'à la mise à jour des descripteurs de relations. Au fur et à mesure des opérations, les relations se sont précisées révélant la puissance analytique de l'étude de cas.

Les choix méthodologiques décrits dans cet article visent à passer de l'analyse de situations d'enseignement à une lecture de situations dans

lesquelles s'exerce le savoir enseigner. La prise en compte de la complexité de la nature du savoir enseigner et la mobilisation de plusieurs formes de raisonnement ont mené à une reconstruction du cas. Plus particulièrement, le mode d'analyse déductif a été mis à contribution par l'élaboration *a priori* d'un cadre théorique portant sur les connaissances scientifiques reconnues du domaine et par la sélection de cas représentatifs. Par la suite, en se basant sur les résultats issus des données, des relations ont été générées entre les différents concepts qui ont émergé. Enfin, une zone de tension entre le connu et l'inconnu a permis d'ouvrir sur le concept de l'abduction (Johansson, 2003) qui, tel que mis en place dans cette étude, complète les modes déductif et inductif. Ainsi, la conjugaison de ces trois modes de généralisation analytique permet de travailler en parallèle ou encore en croisement, ce qui a comme conséquence de renforcer la cohérence du propos et de rejoindre les critères de scientificité.

L'examen de l'adéquation du dispositif méthodologique de cette étude de cas multiple avec l'objectif de la recherche tend, également, à démontrer que les paliers de traitement des unités de sens ainsi que les niveaux de synthèse des données peuvent devenir les véritables clés de la puissance analytique en recherche qualitative. L'utilisation synergique de la triade cas, méthode et savoir produit introduite par les auteurs de référence sur l'approche de l'étude de cas multiple a mis au jour des résultats permettant la modélisation du processus de travail enseignant à l'enseignement supérieur. Cette recherche, par son caractère vivant et dynamique, se positionne en faveur du potentiel de l'étude de cas dans le domaine du savoir enseigner, comme dans tous les domaines caractérisés par la complexité et la contextualisation. Débordant largement du caractère exploratoire, cette démonstration milite en faveur de l'approche de l'étude de cas pour l'identification de différents paliers de complexité grâce à la rigueur scientifique du dispositif méthodologique.

Notes

¹ L'auteure tient à remercier Dominique Amyot et Danielle Raymond, assistantes de recherche, ainsi que Frédéric Deschenaux, professeur à l'Université du Québec à Rimouski.

² Les construits didactiques sont des entités cognitives produites dans le cadre de la pratique enseignante. Ils font référence à des unités de contenu enseignables ou encore à des entités de contenu transformées pour être enseignées.

³ La notion de traçabilité désigne la possibilité de retrouver, pour un produit donné, la trace de toutes les étapes de sa fabrication et de la provenance de tous ses composants. Définition consultée sur le site : <http://www.agrojob.com/dictionnaire/definition-tracabilite-2381.html>.

⁴ Cet objectif vise la description de l'interprétation des contenus effectuée par trois enseignantes expérimentées en situation de planification, d'intervention et de réflexion en appuyant sur l'enseignabilité du contenu, l'organisation du programme ainsi que l'utilisation des ressources matérielles, et ce, dans le contexte de leur pratique enseignante auprès d'un groupe d'étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance.

⁵ Rappelons que les informations ont été recueillies lors des situations de planification, d'intervention et de réflexion.

⁶ Les canevas d'analyse et les matrices sont des outils d'analyse élaborés dans la première partie de la démarche d'analyse avec les paliers de traitement des unités de sens.

⁷ Selon les auteurs (Kinach, 2002; Pardhan & Mohammad, 2005), la compréhension du contenu de type relationnel correspond au niveau de résolution de problème requis afin de répondre aux exigences prescrites par les programmes par compétences.

⁸ L'objectif porte sur la description de construits didactiques formés par des enseignantes expérimentées en situation de planification, d'intervention et de réflexion dans le contexte de leur pratique enseignante auprès d'un groupe d'étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance.

Références

- Ayerbe, C., & Missonier, A. (2006). *Validité externe et validité interne de l'étude de cas : une opposition à dépasser?* Communication présentée au projet d'atelier méthodologique de l'AIMS et journée étude de cas IAE, Lille.
- Bond-Robinson, J. (2005). Identifying pedagogical content knowledge (PCK) in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 6(2), 83-103.
- Burn, K., Childs, A., & McNicholl, J. (2007). The potential and challenges for student teachers' learning of subject-specific pedagogical knowledge within secondary school subject departments. *The Curriculum Journal*, 18(4), 429-445.
- Cochran, F. K., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing : an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Collerette, P. (2009). Étude de cas (Méthodes des). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., pp. 91-94). Paris : Armand Colin.

- Deng, Z. (2007). Transforming the subject matter : examining the intellectual roots of pedagogical content knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-295.
- Dupriez, V. (2010). Quelle généralisation à partir d'une théorie locale? Discussion méthodologique de la recherche de M. Verhoeven. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.M. de Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation* (2^e éd., pp. 13-30). Bruxelles : De Bœck.
- Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.- C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Geddis, A. N., & Wood, E. (1997). Transforming subject matter and managing dilemmas : a case study in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 611-626.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions : a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 11(3), 273-292.
- Johansson, R. (2003). *Case study methodology*. Communication présentée à la conférence internationale "Methodologies in Housing Research" organisé par le Royal Institute of Technology en collaboration avec International Association of People-Environment Studies, Stockholm.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (pp. 109-233). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Kinach, B. M. (2002). A cognitive strategy for developing pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course : toward a model of effective practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 51-71.
- Latzko-Toth, G. (2009). *L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques*. [Note de recherches]. Montréal : Centre interuniversitaire de la recherche sur la science et la technologie.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative, fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case study research in education"*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors série, 3*, 1-27.
- Paillé, P. (2009). Induction analytique. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., pp. 116-117). Paris : Armand Colin
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (2010). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité? Dans L. Paquay, M. Crahay, & J. M. de Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 13-30). Bruxelles : De Boeck.
- Pardhan, H., & Mohammad, R. F. (2005). Teaching science and mathematics for conceptual? A rising issue. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 1*(1), 1-20.
- Park, S., & Oliver J. S. (2007). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK) : PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education, 37*(2), 1-24.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2010). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans la recherche en sciences humaines. Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J. M. de Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation* (2^e éd., pp. 13-30). Bruxelles : De Boeck.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 418-444). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching : foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London : Sage.

- van Dijk, E. M., & Kattmann, U. (2007). A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 885-897.
- Van Driel, J. H., & De Jong, O. (2001). Investigating the development of preservice teachers' pedagogical content knowledge. Communication présentée à la conférence annuelle du National Association for Research in Science Teaching (NARST), St. Louis.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Veal, W. R., & MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4), 1-22.
- Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identité de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J. M. de Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation* (2^e éd., pp. 13-30). Bruxelles : De Boeck.
- Yin, R. (1994). *Case study research : design and methods* (2^e éd.). London : Sage.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (2^e éd.). London : Sage.

Marie Alexandre agit à titre de professeure au baccalauréat de l'enseignement professionnel à l'unité départementale des sciences de l'éducation du campus de Rimouski. Boursière du Fonds de recherche sur la Société et la Culture (2004-2007), elle a complété des études doctorales à l'Université de Sherbrooke sur la description de construits didactiques d'enseignantes expérimentées en éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion dans le cadre de leur pratique d'enseignement. Son domaine d'expertise porte sur le savoir enseigner à l'enseignement supérieur selon une perspective didactique. Elle s'intéresse à l'élaboration d'environnements d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement en ligne ainsi qu'à la formation de formateurs.

Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative¹

Marie-Hélène Forget, Doctorante

Université de Sherbrooke

Résumé

Devant les limites inhérentes de l'observation du comportement, la verbalisation de l'action a connu un essor remarquable au cours des dernières décennies auprès de chercheurs s'intéressant à la dimension privée des activités et des pratiques humaines. Passant du statut de méthode complémentaire, voire de pis-aller méthodologique, à celui de véritable stratégie de recherche, la verbalisation de l'action se reconnaît aujourd'hui dans une panoplie de techniques et de méthodes qui endossent les postulats de l'approche qualitative de nature compréhensive. Notre contribution vise à présenter un éventail de techniques et de méthodes de verbalisation de l'action, regroupées selon leur paradigme épistémologique, à faire ressortir la nature des données qu'elles prétendent fournir et à montrer en quoi certains de ces outils méthodologiques, ceux conçus en appui sur les balises de l'approche compréhensive, constituent un apport certain à la recherche qualitative.

Mots clés

ENTRETIENS DE RECHERCHE, VERBALISATION, ACTION, APPROCHE COMPRÉHENSIVE, CONSCIENCE

Introduction

Au début des années 80, les psycholinguistes cognitivistes américains J.- R. Hayes et L.- S. Flower se sont intéressés aux processus cognitifs pouvant être impliqués dans l'acte d'écrire. Pour parvenir à accéder à ces processus mentaux inaccessibles à un observateur extérieur, ils ont eu recours à une technique de verbalisation, largement utilisée à l'époque en sciences cognitives dans des recherches portant sur la résolution de problèmes : la technique du *think aloud*. Cette technique a produit des résultats qui ont eu une influence majeure sur notre connaissance des mécanismes cognitifs impliqués dans la rédaction de textes et sur leur transposition didactique, la preuve étant qu'encore aujourd'hui leur modèle constitue l'une des références principales des

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(1), pp. 57-80.

LA RECONNAISSANCE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES CHAMPS SCIENTIFIQUES

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

interventions et des travaux de recherche portant sur les processus rédactionnels (Boyer, 1997; Boyer & Savoie Zajc, 1997).

Une telle technique a été mise au point pour accéder à ce qui se passe « dans la tête » des sujets au moment de réaliser une tâche. Les données issues de l'observation du comportement ou de diverses mesures et évaluations des performances étaient réputées plus fiables, mais ne parvenaient à révéler les processus cognitifs que de manière indirecte et partielle. La verbalisation a ainsi été proposée pour pallier ce problème, en demeurant toutefois un pis-aller méthodologique.

Depuis, la verbalisation de l'action a gagné en intérêt chez des chercheurs qui s'intéressent à mieux comprendre comment une personne s'y prend pour accomplir des actions ou pourquoi elle adopte certaines pratiques. Pour mieux saisir ces phénomènes humains que sont les pratiques et les activités, ces chercheurs se sont intéressés à ce que fait, vit et éprouve un acteur selon son point de vue (Olivier de Sardan, 1998; Vermersch, 2010) au cours d'une action. La verbalisation devient alors incontournable et l'approche qualitative – compréhensive, en raison de ses postulats (Mucchielli, 2011; Paillé & Mucchielli, 2008), a permis à ces chercheurs de développer des méthodes de verbalisation qui placent le point de vue des acteurs au cœur de la stratégie de recherche. En retour, la rigueur, la productivité et la cohérence de ces méthodes avec les problématiques de recherche qui visent le domaine privé de l'action ont contribué à la reconnaissance de la recherche qualitative – compréhensive, à sa pertinence et à sa scientificité.

Dans une perspective comparative, nous proposons de présenter diverses méthodes de verbalisation regroupées selon leur paradigme épistémologique. Nous verrons également que les conceptions de la conscience adoptées dans chacun de ces paradigmes ont joué un rôle dans la légitimité accordée au témoignage des personnes. Ces conceptions permettent également de dégager la nature des données que ces méthodes prétendent fournir et de percevoir l'intérêt des unes et des autres pour les chercheurs qui s'intéressent à l'action, du point de vue de l'acteur lui-même.

La verbalisation dans le paradigme cognitiviste

La verbalisation des processus cognitifs du point de vue du paradigme cognitiviste produit ce que les chercheurs du domaine appellent des « protocoles verbaux ». Cette technique du même nom (ou *think aloud*) regroupe essentiellement trois variantes : la verbalisation concomitante, la verbalisation rétrospective et la verbalisation rétrospective assistée. Chacune de ses variantes est adaptée au contexte singulier des recherches selon que le chercheur vise la validité ou la fécondité des données (Boyer, 1997). Dans le

premier cas, très peu voire aucune intervention extérieure ou aucun soutien n'est fourni au sujet alors que dans le second cas, l'expérimentateur peut offrir une certaine aide.

Les techniques de production de protocoles verbaux

La verbalisation concomitante à la tâche (Ericsson & Simon, 1993; Gufoni, 1996; Lemaire, 1999; van Someren, Barnard, & Sandberg, 1994) consiste à demander aux sujets de dire tout haut ce qui se passe dans leur tête et ce qu'ils font durant la réalisation d'une tâche. Pour s'assurer d'un minimum d'interférence entre les actions liées à la réalisation de la tâche et celles liées à la verbalisation, la méthode prévoit de limiter la complexité de la tâche à effectuer en fonction des capacités cognitives du sujet et d'en restreindre l'utilisation auprès de sujets experts. En effet, les analyses de Gufoni (1996) révèlent des limites importantes des verbalisations concomitantes chez des novices. De plus, la méthode ne peut s'utiliser pour des tâches requérant le même système « esclave » (Russo, Johnson, & Stephens, 1989, dans Gufoni, 1996), c'est-à-dire des tâches qui recourent à la parole. Par exemple, le chant ou le jeu théâtral ne sont pas des activités aisées à verbaliser puisqu'elles se réalisent elles-mêmes par le recours à la parole.

La verbalisation rétrospective (Boyer, 1997; Préfontaine & Fortier, 1997; van Someren et al., 1994) présuppose la possibilité de rappeler à la mémoire de travail des informations traitées et stockées dans la mémoire à long terme. Elle sollicite les commentaires des sujets à propos du déroulement de la tâche après sa réalisation. La verbalisation peut s'effectuer à partir de quelques secondes suivant la tâche jusqu'à plusieurs jours après sa réalisation. Le sujet peut être appelé soit à produire des commentaires aussi neutres que possible à propos de ce qu'il a effectué durant la réalisation de la tâche, soit à expliquer, à justifier et à interpréter le comportement qu'il a adopté pour effectuer la tâche.

La verbalisation rétrospective assistée (Dionne, 1996; Gufoni, 1996) présuppose également la capacité à se rappeler, mais concède qu'un soutien est parfois nécessaire pour aider le sujet à se rappeler le mieux possible la séquence de ses actions. Il peut s'agir d'une liste de procédés cognitifs potentiellement mise en œuvre pendant l'activité (Gufoni, 1996; Maurice, 2006), du produit de la tâche réalisée antérieurement (texte, maquette, exercice) ou de l'enregistrement audio ou vidéo de l'évènement au cours duquel la tâche a été réalisée. Le recours par les sujets à un outil de référence comme une liste de procédés cognitifs potentiellement impliqués dans la tâche soumise est justifié par Gufoni (1996) et Maurice (2006) par le fait que la dimension cognitive ne pourrait pas toujours être verbalisée : soit le sujet n'a pas les mots pour dire ce qui se passe, soit il n'en a pas conscience. Ces outils de référence

sont souvent constitués à partir de modèles théoriques soumis préalablement à la validation auprès d'un large échantillon de sujets afin de déterminer des procédés invariants qui sont alors proposés aux sujets lors de protocoles assistés pour les aider à « trouver les mots ».

La technique du rappel stimulé (Tochon, 1996) constitue l'une des techniques de verbalisation rétrospective assistée : elle recourt à la vidéo. Elle consiste à repasser la bande captée lors de la réalisation par le sujet de la tâche prévue dans le protocole de recherche afin de soutenir son effort de rappel. Pour Tochon,

Il importe de réserver les termes « rappel stimulé » pour les méthodologies propres à l'étude du traitement de l'information interactive dont la visée est rétrospective et très contrôlée, objectivante, et dont les présupposés de reconstitution valide et fiable des processus cognitifs interactifs antérieurs restent somme toute assez aléatoires, si des mesures de triangulation des processus verbaux et visuels ne sont pas prises, à partir de tâches très spécifiques (Tochon, 1996, p. 493).

La technique du rappel stimulé rejoint ainsi les trois variantes de protocoles verbaux qui viennent d'être présentées en ce qu'elles ont toutes comme point commun de se dérouler dans des conditions très contrôlées, à partir de consignes et de tâches formatées par l'expérimentateur, et d'être réalisées avec un minimum d'interaction avec le sujet. Le chercheur adopte un point de vue extérieur, nous dirons que son point de vue est objectif et objectivant, même s'il sollicite le témoignage de l'acteur : il pose en quelque sorte un regard sur les comportements déclarés des sujets dans le but de les expliquer. Plusieurs dispositifs de triangulation viennent assurer validité, fiabilité et densité des données tels que la captation du mouvement oculaire, la vitesse de réponse, l'analyse des productions (Dionne, 1996).

Comment peut-on prétendre que ce qui est verbalisé correspond à ce qui s'est réellement passé? N'y a-t-il pas risques d'ajouts, de reconstruction ou d'oubli d'informations? Qu'en est-il de la validité et de la fiabilité scientifiques de données issues de telles techniques (Dionne, 1996; Nisbett & Wilson, 1977)? Et lorsque ces protocoles sont assistés, le soutien offert stimule-t-il la résurgence des actions mentales ou une reconstruction de celles-ci (Tochon, 1996)? Ces questions, posées par ceux-là mêmes qui utilisent ces techniques, nous renvoient au postulat épistémologique qui les sous-tend. Selon Nisbett et Wilson (1977), les processus cognitifs et métacognitifs auxquels on tente d'accéder sont pour une bonne part implicites, ils ne sont donc pas verbalisables parce qu'ils demeurent hors de la portée de la « conscience » du

sujet. Pour établir la nature des données issues de ces techniques, il nous faut établir la conception de la conscience admise dans le paradigme du traitement de l'information et qui sous-tend ces techniques.

La notion de « conscience » et la nature des données issues des protocoles verbaux

Selon le paradigme cognitiviste, la conscience correspond à l'instrument qui traite l'information par manipulation de symboles à l'intérieur d'un système logique en appui sur le système neuronal (Venazio, 2009). Cet instrument s'opérationnalise dans la capacité du sujet à expliciter verbalement ce qui détermine ses comportements pourvu que ces déterminants soient portés à son attention. Autrement dit, n'est verbalisable que ce qui entre dans le champ de l'attention, c'est-à-dire ici ce que contient la mémoire de travail (Ericsson & Simon, 1993). La conscience correspondrait donc à l'attention.

Gufoni (1996) nuance toutefois cette position en faisant d'abord remarquer que la non-explicitation verbale ne suppose pas forcément que le sujet ne soit pas conscient de ce qu'il accomplit ou qu'il ne puisse pas en prendre conscience ultérieurement, ce que soutient également Maurice (2006), d'où le recours à une technique de protocoles rétrospectifs assistés détaillée plus haut. De plus, Gufoni (1996) stipule que ce qui entre dans le champ d'attention d'un sujet peut être autre chose qu'un processus. Par exemple, il aurait été observé que les experts d'un domaine à qui l'on demande de verbaliser leur agir feraient non pas état des processus effectivement utilisés lors d'une tâche singulière, mais plutôt de la représentation qu'ils ont construite au fil des ans à propos de leur manière d'agir : on aurait ainsi accès au modèle conceptualisé de leur « expérience », une sorte de synthèse des actions habituelles qu'ils pensent mener.

Il en serait de même pour la réalisation de tâches automatisées ou très contrôlées. Un automatisme étant défini comme la réponse incontrôlée à un stimulus extérieur (Maurice 2006), ces processus cognitifs ne laisseraient aucune trace de leur réalisation. Seuls les résultats seraient portés à l'attention (Ericsson & Simon, 1993). Les processus sous-jacents ne seraient donc pas verbalisables. Dans ces cas, le sujet donnerait accès aux produits des processus ou fournirait des explications, des justifications ou des interprétations de son propre comportement, mais pas l'action effectivement réalisée (Boyer, 1997; Gufoni, 1996).

En somme, selon les cognitivistes, les processus cognitifs resteraient pour une part implicites et non accessibles à la mémoire de travail, donc non verbalisables (Dionne, 1996; Gufoni, 1996; Maurice, 2006; Mutta, 2007). La nature des données recueillies semble plurielle : on trouverait certes des

processus cognitifs et métacognitifs, mais aussi des représentations, des conceptualisations, des reconstructions. De plus, les données décrivent principalement des processus cognitifs globaux plutôt que fins puisque, selon Gufoni (1996), les sujets, n'obtenant que très peu de soutien dans leur effort de remémoration, échappent certains processus et ne s'en tiennent qu'à ce qui leur apparaît évident.

La verbalisation dans les paradigmes constructiviste et interactionniste

Tochon (1996) fait observer un certain déplacement épistémologique qui s'est effectué au sein même des sciences cognitives au fil des décennies. « Pour que les sujets objectivés deviennent des participants objectivant leur intersubjectivité, il a fallu une révolution paradigmatique » (p. 467).

Ce qui intéresse les chercheurs qui adoptent une perspective constructiviste c'est d'abord le processus de « prise de conscience » en tant que moyen pour réfléchir à sa pratique et pour apprendre. Au sein des recherches qu'ils proposent, la verbalisation a lieu dans le cadre d'entretiens généralement structurés autour de la tâche analysée. Elle sert au chercheur certes, mais elle est également utilisée en tant que soutien pédagogique : les participants sont amenés à élucider leurs manières de faire pour mieux les comprendre, les améliorer ou les adapter à d'autres tâches analogues. D'ailleurs, dans la recherche en éducation, « il semble actuellement plus important d'avoir des résultats utiles en termes de débouchés éducatifs » (Tochon, 1996, p. 490) que purement scientifiques, c'est pourquoi les chercheurs tendent à proposer davantage de recherches de type formation, collaboration ou action, en contextes naturels (Desgagné, 1997; Ducharme, Leblanc, Bourassa, & Chevalier, 2007; Larouche, 2005).

Cette section présente des entretiens qui s'inscrivent dans l'un des deux courants que sont le constructivisme piagétien et l'interactionnisme vygotkien. Nous précisons la notion de « conscience » pour chacun des courants avant de conclure par la nature des données qu'offrent, ensemble, les techniques retenues.

Des entretiens du courant constructiviste

L'objectivation clinique propose au participant de visionner la réalisation d'une tâche préalablement captée dans son milieu naturel et d'émettre à voix haute, non pas ce qu'il se souvient avoir réalisé comme actions « mentales » durant cette tâche, mais ce dont il prend conscience au moment du visionnage, l'objectif de cette technique étant de provoquer la prise de conscience de ses manières de faire. Pour le chercheur, les données issues de cette verbalisation

révèlent « la réorganisation de cognitions antérieures réactivées par des indices visuels et verbaux dans la mémoire à court terme » (Tochon, 1996, p. 477). Il s'agirait par conséquent de verbalisations quasi concomitantes des processus impliqués dans la prise de conscience elle-même (Maurice, 2006), au moment du visionnage.

La réflexion partagée (Tochon, 1996) en appui sur la rétroaction vidéo sert quant à elle à coconstruire, avec ses pairs, la connaissance d'une praxie de sorte que les savoirs et les savoir-faire puissent être conceptualisés et réutilisés dans la pratique de chacun. On visionne l'enregistrement d'une pratique menée par un membre du groupe et l'on commente ensemble ce que l'on voit. L'objectif de cette technique est donc de « stimuler la réflexion concomitante du visionnement d'actions professionnelles ou d'actes d'apprentissage, de façon coopérative. Les verbalisations portent sur la réflexion guidée ou partagée pour connecter étroitement théorisation et prise de conscience pratique » (Tochon, 1996, p. 478). Les données obtenues révèlent les processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans le processus de conceptualisation qui s'effectue en interaction (Maurice, 2006; Tochon, 1996) et qui est dévoilé à même le discours des participants.

Des méthodes et techniques d'entretien sans recours à la vidéo ont été développées pour mieux comprendre et soutenir l'acquisition de nouveaux savoirs ou le développement de savoir-faire. Par exemple, le dialogue pédagogique (Le Poul, 2002) consiste à interagir avec un apprenant au cours de la réalisation d'une tâche afin de comprendre comment il la réalise. La tâche est choisie ou préalablement conçue en fonction de difficultés ciblées par le formateur-chercheur lors d'un premier entretien diagnostique. Pendant la réalisation de la tâche, le chercheur aide le participant (l'apprenant) à verbaliser tout ce qu'il fait. L'interaction vise à permettre à l'apprenant d'élucider lui-même ce qui achoppe et de trouver par lui-même des remédiations, en prenant conscience de ses propres manières d'agir : il s'agit de révéler les processus cognitifs impliqués dans la réalisation de tâches par le recours à la métacognition assistée.

Dans l'entretien critique, dit aussi piagétien (Perraudau, 2002), le formateur-chercheur propose une tâche à l'apprenant-participant à partir d'un besoin d'apprentissage préalablement diagnostiqué. Invité d'abord à décrire ce qu'il fait, les relances et le questionnement du chercheur aident le participant à recadrer chronologiquement l'action. Ensuite ou en alternance, afin de remonter au plus près de l'action initiale, on lui demande d'expliquer, de justifier, de commenter sa manière de procéder. Lui est ensuite présentée la procédure d'un autre apprenant qu'il doit commenter ou contre argumenter.

Dans un tel entretien, chercheur et participant sont placés dans un contexte d'interaction à la fois symétrique (le chercheur ne connaît pas davantage les processus spécifiques à l'apprenant que l'apprenant lui-même) et asymétrique (le chercheur possède des connaissances théoriques des processus d'apprentissage que l'apprenant n'a pas). Ainsi, les données issues de leur interaction verbale révéleraient des processus d'ordre sociocognitif.

La notion de « conscience » chez les constructivistes piagétiens

Maurice (2006) explique que « [l]a prise de conscience, si elle doit avoir lieu, s'effectue sur un déjà là qui l'a précédée » (p. 55). Autrement dit, le développement s'effectue de l'agir vers l'expérience, de la réussite ou de l'échec vers la compréhension de cette réussite ou de cet échec, en passant par cette prise de conscience² des processus ayant mené à ce résultat (Balas-Chanel, 2002). Cette vision des choses, en rupture épistémologique avec le paradigme précédent, envisage la possibilité d'une « conscience après », c'est-à-dire de la capacité des humains à se souvenir d'actes passés avec beaucoup de précision et de la possibilité d'explorer ce qui n'est pas entré dans le champ de « l'attention » au moment de l'acte. Ceci ouvre la porte à l'exploration de ces processus considérés « non verbalisables » par les tenants du paradigme cognitiviste, car non portés à leur attention. Les constructivistes expliquent ceci de la manière suivante :

Si les humains peuvent réaliser maintes actions mentales et matérielles sans que ces actions entrent dans le champ de leur attention, c'est qu'ils recourent à des schèmes. Pour Vergnaud (1985), s'appuyant sur les travaux de J. Piaget, un schème est à la fois un mécanisme et un outil, une activité cognitive très complexe composée d'anticipations, de règles d'action, de connaissances et d'inférences. Il est construit pour l'adaptation des humains (sujets) à leur environnement (objet) et s'utilise de manière presque instantanée : un schème n'a pas besoin d'émerger consciemment pour s'effectuer. Certains schèmes seraient même dépourvus de correspondance symbolique et ne pourraient donc pas être décrits. Il s'agit, en quelque sorte d'une manière économique de procéder cognitivement. La prise de conscience servirait à la compréhension des « schèmes », des mécanismes constitués d'actions certes, mais également de connaissances, de motivations, d'autres éléments qui ne sont pas du domaine strict de « l'action », ni même de la « cognition ».

Des entretiens du courant interactionniste

La technique d'entretien nommée l'instruction au sosie, développée entre autres par Y. Clot à partir des premières ébauches de I. Oddone³, adopte le principe du « dédoublement » de l'action qui consiste à expliquer à quelqu'un

d'autre (le sosie) comment réaliser une activité maintes fois vécue de manière suffisamment précise pour que ce sosie soit en mesure de l'accomplir à sa place. Concrètement, une consigne est fournie au participant interrogé. En voici un exemple : « Demain, tu dois t'absenter et c'est moi qui assumerai tes fonctions. Dis-moi ce que je dois faire de manière à ce que rien ne soit perturbé ».

La prise de conscience se réalise à travers les instructions que le participant fournit à son sosie et auxquelles ce dernier réagit en demandant constamment des éclaircissements jusqu'à une compréhension adéquate. Leur dialogue amène le participant à expliquer et à justifier les actes à poser, en appui sur son expérience et par contraste avec d'autres actes potentiels, mais non retenus. Au sein de la méthode du sosie, la prise de conscience équivaut à une démarche de problématisation d'une activité en vue de la connaître intellectuellement, de se la représenter et de s'en constituer une ressource. On est bien ici dans une activité de conceptualisation qui s'appuie sur les actions habituelles de la personne interrogée.

L'autoconfrontation croisée, qui fait écho à l'instruction au sosie sur le plan paradigmatique (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001), consiste à joindre deux personnes qui mènent des activités de même nature (deux pompiers, deux musiciens, deux apprenants de langues, etc.) dont l'une présente à l'autre la vidéo d'une activité qu'elle a elle-même réalisée précédemment. L'acteur est alors confronté aux réactions, aux questions et aux commentaires formulés par l'observateur, ce qui amène le premier à expliquer et à justifier ses manières de procéder, ainsi qu'à considérer d'autres actions potentielles proposées par l'observateur et à justifier, le cas échéant, pourquoi elles ne sont pas retenues. Il ne s'agit pas de revisiter les actions d'une expérience passée, mais bien de réaliser une nouvelle expérience, discursive et dialogique, à propos d'une activité soumise à l'analyse. La discussion qui a cours porte davantage sur les styles de pratiques en comparaison avec les représentations que les acteurs possèdent des normes génériques de l'activité (Clot et al., 2001; Faïta & Vieira, 2003).

La notion de « conscience » chez les interactionnistes vygotskiens

L'interactionniste sociohistorique considère que la cognition humaine se trouve dans les interactions sociales mêmes (Brassac, 2001, 2003) : interactions entre les personnes (par l'entremise du langage entre autres), mais aussi interactions entre les personnes et les outils, ainsi qu'avec l'environnement. Ces interactions créent, pour un groupe donné, ce que Bruner (1997) appelle la culture, qui, en retour, donne forme à l'esprit.

Les savoirs construits au sein de ces interactions sont, par conséquent, intimement liés au contexte de leur élaboration (Basque, 2004; Greeno, Moore, & Smith, 1993). Le savoir et la cognition sont donc :

- situés dans leur contexte immédiat et socioculturel, d'où le fait qu'un savoir amène avec lui les traces du contexte de son élaboration et que la cognition (*mind*) est inextricablement liée aux processus de son élaboration en contexte;
- répartis entre les individus et les outils et artefacts, et ce, de deux façons : d'abord, chacun (individu comme outil) possède ses propres « spécialités », tous ne pouvant être compétents en tout; ensuite, chacun intègre des repères d'ordre culturel propres à ses communautés d'appartenance, plus ou moins différents d'une communauté à l'autre;
- construits au fil du temps (donc historiques et évolutifs) à travers les interactions réalisées en contexte (Brassac, 2001).

Ainsi, la cognition ne serait pas intrinsèque à l'individu, ni ne fonctionnerait indépendamment du contexte immédiat et socioculturel. Elle constituerait plutôt une sorte de capacité d'agir (Basque, 2004) en constante interaction et tributaire du contexte.

C'est dans cette perspective que Vygotsky (1994) définissait la conscience comme une expérience redoublée, un dédoublement du vécu : « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues » (p. 42). Autrement dit, pour Vygotsky, ce qui a déjà été fait et vécu est un savoir, une ressource « déjà là », et c'est la prise de conscience qui permet de retracer cette ressource nécessaire à une autre action semblable, mais néanmoins inédite. Clot (2001a) l'illustre si bien : « Prendre conscience, ce n'est pas retrouver une activité en jachère, mais redécouvrir cette activité comme moyen d'en réaliser une autre » (p. 39). La conscience dispose en réalité le sujet à agir; elle réside dans le rapport entre les (inter)activités réalisées par les personnes dans le cours de leur histoire de vie et celle, inédite, qu'elles s'affairent à accomplir à un moment donné. Ainsi, la conscience et l'agir sont interdépendants.

Les techniques s'inscrivant dans le courant interactionniste sociohistorique de Vygotsky ont donc été développées autour de ces postulats : d'abord, pour Clot (2001b)

aucune réflexion directe sur l'action n'est possible [puisque] passer l'action au crible de la pensée est une action à part entière, une action sur soi qui ne laisse pas la première action, devenue objet de pensée, en état (pp. 255-256).

De plus, pour « penser » son action, le sujet devrait à la fois la faire et s'en rendre compte, ce qui, sur le plan méthodologique reste un enjeu. Enfin, l'action effectivement accomplie n'étant qu'une infime part des potentialités du réel, les actions non advenues, vaincues par celles qui ont existé, seraient des plus importantes pour bien comprendre la causalité (historique) de celles qui ont eu lieu. Ainsi, « penser » son action demanderait de la réfléchir par contraste avec d'autres possibles, ce que provoquent l'instruction au sosie ainsi que l'entretien d'auto-confrontation croisée.

La nature des données et les paradigmes constructiviste et interactionniste

Les données issues des techniques de verbalisation présentées dans ces deux paradigmes sont de nature similaire : elles révèlent principalement les processus impliqués dans la prise de conscience. Dans le cadre des techniques qui s'appuient sur un postulat constructiviste piagétien, on trouve des représentations, des émotions, des conceptualisations, des motivations, des processus cognitifs et métacognitifs effectivement utilisés au cours des tâches initiales soumises à l'analyse du participant. Mais ce sont surtout les processus utilisés dans l'activité même de réflexion sur sa pratique (Maurice, 2006) qui sont révélés. Dans le cas de l'instruction au sosie et de l'autoconfrontation croisée, on accède aussi aux processus de cette activité réflexive, mais on obtient en plus des « possibles » et les raisons pour lesquelles ils ne sont pas advenus ou ne devraient pas advenir. On recueille enfin les raisons (justifications, explications) pour lesquelles certaines actions ont été ou doivent être réalisées. En somme, on accède aux « quoi » et aux « pourquoi ». On assiste au processus de construction d'une ressource pour l'acteur, par l'entremise de la confrontation.

Dans le cadre d'entretiens pédagogiques, une description plus fine des actions est également perçue comme étant possible, car le soutien offert par l'interaction avec le formateur-chercheur ou avec un pair peut aider à les décrire de manière plus précise. Ces types d'entretiens donnent accès essentiellement à une confrontation entre le réalisé et le représenté. La justification des actes posés amène l'acteur à s'appuyer davantage sur le sens rationnel et conventionnel en tant que référence que sur le sens expérientiel (Berger, 2009), celui du vécu en tant que réalisé.

Synthèse transitoire

Résumons ce que nous venons de présenter : pour les tenants du pôle cognitiviste, l'étude des structures internes des actes mentaux, pour être considérée comme fiable, doit s'effectuer selon un point de vue extérieur objectivant. La cognition correspond à un instrument qui traite l'information par manipulation de symboles à l'intérieur d'un système logique qui opère dans

et par le système neuronal, et la conscience, à ce qui arrive à l'attention dans la mémoire de travail, elle-même régie par l'activité neuronale⁴.

Pour les constructivistes piagétien, la « conscience après » est réputée possible et utilisée comme moyen d'accéder à la compréhension des mécanismes mentaux (Maurice, 2006; Peschard, 2004). Le point de vue sollicité est celui du participant lui-même et la recherche vise autant l'avancée des savoirs que la formation. Malgré leurs écarts évidents sur le plan épistémologique, ces deux premiers paradigmes associent néanmoins la conscience à la « mémoire de travail » et situent la cognition « dans la tête ».

Chez les interactionnistes, la cognition réside dans l'interaction; elle est située et distribuée. La conscience correspond à la faculté de revisiter ou de se redonner une action passée en tant que cette action passée devient une ressource pour la réalisation de l'action en cours. Entre donc dans le champ de la conscience ce dont l'acteur a besoin pour procéder à la réalisation d'une nouvelle action. Ces courants piagétien et vygotkien considèrent « comme nécessaire toute analyse de pratique, toute méthodologie susceptible de "revisiter" l'action » (Maurice, 2006, p. 55). Ils souscrivent à la nécessité d'obtenir le point de vue de l'acteur, seul capable de reconfigurer sa propre action et sa propre cognition.

Les chercheurs des deux derniers courants adoptent ainsi une posture beaucoup plus qualitative et compréhensive que chez les cognitivistes. La verbalisation n'est plus un pis-aller pour l'accès au domaine du privé inobservable autrement. Elle devient une option méthodologique à part entière, une véritable stratégie de recherche. Pour atteindre leurs objectifs, il leur a fallu développer des méthodes et des outils rigoureux, cohérents et adaptés à leurs problématiques. Ils ont ainsi mieux montré l'intérêt de l'approche compréhensive et, en retour, ont contribué à son essor.

Pour compléter ce tableau, la seconde partie présente des outils méthodologiques en cohérence avec le paradigme de l'énaction, qui fait partie des sciences cognitives tout en souscrivant à des principes résolument phénoménologiques. Nous verrons que la notion de conscience y est envisagée comme étant logée dans le corps et qu'elle se distingue de ce qui appartient au représenté. L'expérience émique (Olivier de Sardan, 1998) de la cognition, voire sa dimension « eidétique », serait accessible par la verbalisation de la conscience dite « incarnée » (Bachelor & Joshi, 1986; Venazio, 2009).

La verbalisation dans le paradigme de l'énaction

Varela, Thompson et Rosch (1993) ont suggéré une évolution paradigmatique dans le champ même des sciences cognitives. Biologiste de formation, mais également neurologue et philosophe, Varela propose de considérer la cognition

comme étant incarnée : c'est le principe de l'énaction qui est mis de l'avant et selon lequel « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Petitmengin, 2006, p. 85). Ainsi, la personne et le monde sont en relation de codétermination, de coconstruction sans que l'un ou l'autre prédomine (Sebbah, 2004) : c'est plutôt l'action qui précède et prédomine la représentation. La prédomine parce qu'elle est la source de toutes connaissances, la conscience étant incarnée dans le corps, le corps se donnant le monde par l'agir (Peschard, 2004; Sebbah, 2004; Varela et al., 1993; Venazio, 2009).

Le « corps » fait ici référence au *leib*, c'est-à-dire non pas au corps « objet » (au *körper*), mais au corps « sujet », le corps du vécu, du senti qui possède un savoir de lui-même immanent, non réfléchi. Ce savoir provient et s'actualise à travers un ensemble d'habitus accumulés par ses actions (Venazio, 2009). Pour les tenants du paradigme de l'énaction, il s'agit de chercher à « comprendre [...] comment, de manière plus générale, un être vivant qui est “corps, perception et action, attitude et projet, situation et contexte” en arrive à être un être “connaissant des choses”, un être habitant un monde » (Peschard, 2004, p. 33).

La notion de « conscience » en phénoménologie

Husserl a proposé de considérer la structure fondamentale de la conscience comme étant l'intentionnalité qui permet de saisir le sujet parce qu'il est en relation avec les objets et de saisir les objets parce qu'ils sont en relation avec le sujet (Venazio, 2009), par leurs actions réciproques et mutuelles. La conscience se servirait de cette capacité de délimitation et de détermination en s'inscrivant dans le corps lui-même tout entier.

La conscience ainsi définie est une conscience pré-réfléchie qui sait et qui porte tout du vécu qu'une personne s'est donné par ses propres actes (Sebbah, 2004), mais sans que la personne en soit consciente de manière réfléchie, c'est-à-dire qu'elle soit consciente d'en avoir conscience, qu'elle se le soit représenté. La conscience contiendrait l'essence même d'un vécu (Vermersch, 1996) dont les structures fondamentales constituent la base de toute connaissance et englobent les dimensions affectives, comportementales, verbales, culturelles, etc. Dans ce paradigme, la conscience n'est pas le fait de rappeler un vécu à notre attention dans une mémoire de travail sous forme de représenté, mais plutôt de faire resurgir ce qui est inscrit dans une mémoire concrète, épisodique et autobiographique qui inclut la dimension sensorielle et qui a stocké sans même que la personne en ait l'intention son vécu (Vermersch,

1996). La résurgence d'une telle mémoire peut être illustrée par l'épisode de la madeleine dans *Du côté de chez Swann* de Proust.

La nature des données issues de la verbalisation d'une conscience incarnée

Accéder aux structures profondes de la cognition humaine et pouvoir en proposer une conceptualisation (Bachelor & Joshi, 1986) nécessite ainsi la construction d'un discours *de* l'expérience telle que vécue et non plus *sur* ou *à propos de* l'expérience vécue. La perspective en première personne (Vermersch, 2010) ou émique (Olivier de Sardan, 1998) s'avère ainsi incontournable pour aspirer à une description du vécu (Peschard, 2004; Varela et al., 1993; Venazio, 2009).

La notion de vécu (Vermersch, 2011) réfère à un moment spécifié et situé qui s'est effectivement réalisé dans la vie d'une personne. Ce qu'une personne dit faire « habituellement » lorsqu'elle réalise un type d'activité particulier correspond à la conceptualisation qu'elle s'est construite à propos de ses manières de faire, mais pas à son vécu. Ainsi, questionner l'individu sur ce qu'il fait quand il mène une activité quelconque sans spécifier un moment précis au cours duquel l'activité a été réalisée donne accès au modèle conceptualisé de l'« expérience » représentée (Gufoni, 1996), mais pas à son vécu effectif. La conceptualisation de son activité provient bien sûr de ses vécus accumulés, mais celle-ci est située dans l'absolu. Pour accéder au vécu, il faut donc retracer un moment précis et situable dans le temps au cours duquel l'individu a fait et éprouvé l'activité que l'on souhaite explorer. Vermersch (2011) illustre bien :

La musique peut être appréciée dans le climat qu'induit l'écoute d'un morceau, je peux l'appréhender dans sa structure organisée comme peut l'être chaque genre musical, mais elle n'est jouée que note à note, dans une succession d'actes distincts, et elle n'est perçue que dans des structures plus limitée [sic] : cadence, mélodie.

Un vécu, dans la conception d'une psycho phénoménologie, est un moment qui est approché à l'échelle temporelle du déroulement des pas d'une action mentale, d'une action physique, d'un changement d'état émotionnel [...] Le vécu est de l'ordre de la succession des appuis de touche d'un pianiste (p. 25).

Des méthodes d'entretien⁵ axées sur le réalisé

Nous l'avons dit, les actions intérieures sont difficiles d'accès, non pas juste parce qu'elles ne sont pas observables, mais aussi, et surtout parce que l'action, quelle qu'elle soit, « est une connaissance autonome, [elle reste] opaque à

celui-là même qui l'accomplit et [renferme] un savoir pratique préréfléchi » (Vermersch, 2006, p. 32) au sens où il s'agit d'un savoir non conscientisé en tant que connaissance représentée. Autrement dit, nous n'avons pas besoin d'avoir conscience ou de prendre conscience intellectuellement que nous savons faire quelque chose pour le faire effectivement (Gufoni, 1996; Maurice, 1996, 2006; Vermersch, 1996).

Pour avoir accès à l'action telle que réalisée effectivement, telle que vécue et éprouvée par son acteur, Vermersch (2006), en se fondant sur les propositions de E. Husserl, de J.-P. Sartre et de J. Piaget, propose de revisiter la conscience préréfléchie par l'entremise d'un acte de conscience. Cet acte demande le réfléchissement du vécu, c'est-à-dire le fait d'amener sur le plan symbolique le vécu préréfléchi tel qu'il se donne, la construction d'un discours descriptif *de* et non *sur* cette expérience telle que vécue de manière à parvenir à sa réflexion en tant qu'objet de connaissance. Cet acte de conscience produit bien sûr une représentation par le simple fait de mettre en mots le vécu et l'action. Mais cette représentation discursive provenant d'un vécu singulier, situé et sensoriel correspond au plus près de ce que la personne a fait, lorsqu'elle a fait ce qu'elle a fait.

L'acte de conscience ne va pas de soi : le sujet doit être accompagné dans l'évocation de ce vécu et dans sa mise en mots. Pour y parvenir, une médiation est requise. Ce peut être un support vidéo, un questionnement très serré, les deux. Nous présentons, à cet effet, trois méthodes de verbalisation qui ont la prétention d'interroger l'action et le vécu tel que réalisés : l'entretien d'autoconfrontation (Guérin, Riff, & Testevuide, 2004; Lyddon, Yowell, & Hermans, 2006; Theureau, 2010), l'entretien en re-situ subjectif (Rix, 2007; Rix & Biache, 2004) et l'entretien d'explicitation (Maurel & Vermersch, 1997; Vermersch, 2006).

L'entretien d'autoconfrontation

L'entretien d'autoconfrontation fait actuellement l'objet d'un développement considérable dans le cadre du projet de recherche mené par J. Theureau, ingénieur et ergonomiste, et ses collaborateurs sur les « cours d'actions » et les « cours de vie relatifs à des pratiques » (Theureau, 2010). Theureau propose de guider l'acteur dans l'expression de sa conscience préréfléchie en le confrontant aux actions qu'il a posées. Au cours de l'entretien, l'acteur est appelé à décrire ses actions en visionnant la vidéo captée précédemment. Ce soutien vidéo a pour but d'aider l'acteur à se replacer dans l'évènement initial et à tenter de le revivre de manière à permettre la prise de conscience de ce qui a effectivement été fait et du vécu qui s'y rattache. Le questionnement du chercheur doit servir à guider la description aussi fine que possible des actions

effectuées, évitant les demandes d'interprétation, d'explication ou de justification (Guérin et al., 2004; Lyddon et al., 2006; Theureau, 2000).

En revanche, la captation en position objective de l'activité engendre des difficultés pour l'acteur à demeurer sur le registre de la stricte description (Rix & Biache, 2004; Theureau, 2010). Le sujet aurait tendance à analyser ce qu'il voit, se prenant lui-même comme objet, et s'éloignerait ainsi de son vécu subjectif. Pour pallier cette difficulté, Theureau (2010) propose une deuxième étape d'entretien, appelée l'autoconfrontation de second degré, au cours de laquelle l'acteur laissera libre cours à son analyse en position objective. Ainsi, le chercheur demande au participant de mettre en veilleuse son raisonnement analytique et l'invite à maintenir uniquement son effort de description lors de la première partie de l'entretien. Selon Theureau (2010), cette seconde étape « contente » les participants et les aide à réserver leurs jugements pour la seconde phase de l'entretien. Cette étape peut également être réalisée en autoconfrontation croisée qui vise, comme on l'a vu, spécifiquement l'analyse et non la description des pratiques par le biais d'une confrontation entre deux acteurs (Clot et al., 2001).

L'entretien en re-situ subjectif

L'entretien en *re-situ* subjectif (Rix & Biache, 2004) s'inscrit dans une démarche anthropologique de l'étude de la cognition humaine. Cette technique emprunte une perspective phénoménologique pour rendre compte scientifiquement de l'expérience. Elle postule que l'individu est apte à se ressouvenir et soutient ce ressouvenir par une dialectique entre l'image en perspective subjective et l'entretien qui demande de resituer l'action effectuée. Ce type d'entretien cherche également à comprendre comment sont utilisées les connaissances implicites et pré-réfléchies de l'individu au cours de son action.

Cet entretien implique d'abord la captation de l'évènement durant lequel a lieu l'action que l'on souhaite analyser de manière la plus subjective possible. Une oreillette munie d'une caméra et d'un micro est placée sur l'oreille du participant au cours de l'évènement choisi. L'entretien qui suit consiste à visionner l'enregistrement de façon à soutenir le revécu du participant pour faciliter l'explicitation. On lui demande de décrire ce qu'il fait plutôt que de le justifier. Selon les observations des conceptrices de ce type d'entretien, il est commun que les acteurs se resituent aisément dans le moment capté. Ils redisent les mots, reprennent les expressions et refont les gestes qu'ils avaient alors vécus et éprouvés. Il semble que les participants, plus que pour l'entretien d'autoconfrontation, parviennent à s'appuyer sur le sens expérientiel, le sens tel qu'il est éprouvé, tel qu'il se donne et jaillit du vécu (Berger, 2009) plutôt que

sur le sens rationnel en tant que référence, qui lui échappe à la subjectivité que l'on souhaite sonder.

L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996) s'appuie sur les fondements épistémologiques de la phénoménologie et les arrime à ceux de la branche de la psychologie intéressée par la pensée privée :

La psycho-phénoménologie est un nouveau domaine de la psychologie qui a pour but de développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et développer les catégories descriptives et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description (Maurel, 2008, p. 3).

Cette méthode vise une description aussi fine que possible d'une activité passée réalisée par une personne en ayant comme seul appui le soutien mnésique (Borde, 2009; Maurel, 2008; Vermersch, 2006). Le but principal⁶ de cet entretien pour un chercheur est de s'informer sur l'action telle qu'elle a été effectivement vécue par son acteur ainsi que sur les connaissances implicites inscrites dans les actions menées au cours du moment relaté.

S'informer ne suggère pas ici que le chercheur valide sa compréhension auprès du participant au cours de l'entretien puisque la validation implique un travail discursif qui modifie, nuance, corrige les informations fournies par l'acteur. Cette remarque n'est pas anodine et amène à bien percevoir que le travail d'interroger se réalise, dans le cadre de cet entretien, *avec* les mots de l'acteur et non *sur* ou *à propos de* ses mots.

Pour mener à bien un entretien d'explicitation, l'intervieweur propose d'abord un contrat à l'interviewé qui place l'intention de l'entretien : « Naomie, es-tu d'accord pour me parler de comment tu fais... ». On demande alors au participant de choisir une situation singulière qui s'est effectivement produite et qu'il peut spécifier dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire un moment précis durant lequel il a effectivement réalisé la tâche qui intéresse le chercheur. L'évocation du moment de référence consiste, pour le participant, à se rappeler, le plus en détail possible, le contexte de ce moment de manière à se replacer dans un « quasi-revivre ». Pour amener le participant à ce « quasi-revivre », l'intervieweur explore, par un questionnement assez dirigé, le vécu émotionnel, sensoriel et cognitif du sujet à propos du moment spécifié. Ce guidage permet de solliciter plus particulièrement la mémoire concrète.

Au cours de cette phase d'évocation, le participant parvient à se placer en « position de parole incarnée ». Cette position s'observe par la parole qui ralentit, par le discours au « je » et l'emploi de verbes au présent, ainsi que par

le regard qui se fixe un peu dans le vide. Le participant se trouve alors davantage dans le revivre de son moment de référence que dans le moment de l'entretien lui-même : le sujet y est, dans le moment spécifié. L'intervieweur peut alors orienter l'évocation sur l'action qui l'intéresse en posant des questions à propos du comment et de la chronologie des actions : « et là, que fais-tu, et ensuite, et après? ». Il n'hésite pas à faire préciser les actions en invitant le sujet à ralentir, à revenir sur un détail, et si l'interviewé sort de son « moment spécifié », le questionnement de l'intervieweur l'invitera, s'il est d'accord, à revenir au moment où une action lui est signifiante.

Vient ensuite une phase de focalisation qui consiste à choisir un moment précis de la séquence d'actions à propos duquel on souhaite obtenir davantage de détails. Puis, la fragmentation de cette séquence d'actions permet de décortiquer l'action globale en actions de plus en plus fines et élémentaires afin d'y retrouver les connaissances implicites. Pour illustrer cette étape de l'entretien, le principe des poupées russes peut convenir. Enfin, l'élucidation s'apparente à une prise de conscience de la part du participant en lien avec les actions qu'il a menées durant la tâche et desquelles il n'avait pas pris conscience. Berger (2009) explique que cette « prise de conscience » résulte d'un effet de décalage entre ce que le participant vient de saisir et d'apprendre de son expérience (ce qu'il fait effectivement) et ce qu'il s'était représenté faire théoriquement (ce qu'il pensait faire effectivement).

Beaucoup d'informations dites satellites sont fournies au cours d'un tel entretien (opinions, croyances, intentions, savoirs, données contextuelles). Ces informations sont importantes pour situer le participant dans le moment spécifié qu'il a choisi. L'intervieweur ne brime pas ses commentaires, mais invite le participant à refocaliser son attention sur son action de manière assez directive tout en laissant ce dernier libre d'accepter ou pas. Ce guidage demande du doigté et des compétences particulières. D'abord, il faut pouvoir distinguer les informations reliées au vécu de l'action des autres informations concernant le contexte, les jugements et les représentations durant l'entretien. Ensuite, il faut savoir guider de façon assez soutenue le retour vers les actions. À cet égard, plusieurs techniques peuvent être utilisées telles que l'écho ou la relance. Soulignons tout de même que les informations satellites peuvent constituer des données des plus précieuses selon les objectifs de recherche.

L'entretien d'explicitation, s'il est bien mené, fournit des données très riches et très fines de la succession d'actions intérieures⁷ exécutées par le participant et révélées à partir d'un positionnement en première personne. Par ailleurs, l'entretien d'explicitation est un entretien qui ne va pas de soi : il requiert des compétences précises qu'il est indispensable de développer en

prenant part à une formation offerte par le Groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation⁸ ainsi qu'en s'exerçant régulièrement. Sans un bon entraînement supervisé, l'entretien d'explicitation ne peut que donner des résultats mitigés, alors que sa maîtrise permet d'obtenir des données d'une richesse et d'une précision certaines.

Conclusion

Les phénomènes humains que sont les pratiques et les activités dépassent de loin la simple « mécanique ». Elles sont porteuses de sens, orientées vers un but, intentionnelles. Elles sont liées entre elles ainsi qu'à d'autres phénomènes desquels elles ne sont pas isolables, pas plus que de leur contexte de réalisation dont elles portent également l'empreinte (Mucchielli, 2011; Paillé & Mucchielli, 2008). En recherche, les limites indéniables à ce que l'observation stricte du comportement peut révéler sur la face cachée de l'action et du sens qu'elle revêt pour son acteur ont poussé des chercheurs, intéressés à comprendre les pratiques et activités humaines dans toute leur complexité, à adopter une posture de recherche beaucoup plus compréhensive, à s'intéresser au point de vue de l'acteur lui-même et à endosser des conceptions de la « conscience » qui souscrivent à la capacité des personnes à revisiter leur vécu. Cela suppose la verbalisation, par l'acteur, de son action, rare « moyen pour rendre public ce qui est privé » (Vermersch, 2011, p. 21).

Les chercheurs s'inscrivant dans les paradigmes constructiviste, interactionniste et éactif des sciences cognitives ont contribué au développement de méthodes de verbalisation rigoureuses et cohérentes avec leurs problématiques de recherche. Ils ont, par le fait même, mis en valeur l'intérêt de l'approche qualitative de nature compréhensive en montrant ce à quoi une telle approche permet d'avoir accès tout en ne faisant aucun compromis sur la scientificité des données recueillies.

Si la rigueur scientifique passe entre autres par le choix judicieux des méthodes de collecte de données, l'éventail présenté ici montre combien ce choix n'est plus restreint, ce qui permet d'opter pour des outils mieux adaptés aux recherches portant sur les pratiques et activités qualitatives de nature compréhensive. Ce large choix n'élude toutefois pas l'importance du développement des compétences à mener de tels entretiens, car ces compétences sont cruciales si l'on souhaite obtenir des descriptions les plus fines et les plus justes possible du vécu de l'action (Vermersch, 1996). En fait, la nécessité de telles compétences montre combien ces méthodes prennent les enjeux de la rigueur et de la validité au sérieux, car solliciter la parole des personnes demande du doigté : sans une bonne maîtrise de ces outils, la validité des données obtenues ne peut être que mitigée. Et j'ajoute que sans une bonne

dose d'empathie, attribut essentiel du chercheur compréhensif, c'est l'opportunité de la « rencontre » avec l'autre qui se voit compromise, et, par le fait même, l'essence même d'une telle approche.

Notes

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

² Par souci de non-redondance des propos, l'acte ou la prise de conscience sera décrit dans la section *Des méthodes d'entretien axées sur le réalisé* de cet article.

³ Pour découvrir la pensée de I. Oddone, l'auteur réfère le lecteur à Martini, F. (1999).

⁴ De ce pôle naturaliste se dégagent en sciences cognitives une approche connexionniste selon laquelle tous processus cognitifs dévoilent le fonctionnement neuronal sous-jacent et une approche fonctionnaliste basée sur l'analogie de l'ordinateur (*software* et *hardware*) pour expliquer le fonctionnement du cerveau (Venazio, 2009).

⁵ Pour plus de détails concernant les méthodes présentées dans cette dernière section, on peut consulter : M.- H. Forget et P. Paillé (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme-About Journalism-Sobre Jornalismo*, 1, 72-83. Repéré à <http://surlejournalisme.com/>.

⁶ L'entretien d'explicitation peut également viser à amener ou à former une personne à s'auto-informer de ce qu'elle fait effectivement, notamment lors d'un apprentissage. Dans ce contexte, cet entretien fait partie des entretiens « pédagogiques ».

⁷ Nous préférons utiliser l'épithète *intérieure* puisque nous ne présumons pas que ce que le participant fait se produit, de son point de vue, nécessairement dans sa tête.

⁸ Le lecteur trouvera les informations pertinentes au <http://www.expliciter.fr>.

Références

- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches et éducatons*, 1(2). Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org>
- Basque, J. (2004). Transfert d'apprentissages : qu'en disent les contextualistes? Dans A. Presseau, & D. Frenay (Éds), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp. 49-76). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique* (Thèse de doctorat inédite). Paris VIII, Vincennes.

- Borde, F. (2009). Psycho-phénoménologie. *Expliciter*, 79. Repéré à <http://www.expliciter.fr>
- Boyer, J.- Y. (1997). La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de texte. Dans J.- Y. Boyer, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Didactique du français, méthodes de recherche* (pp. 203-218). Montréal : Éditions Logiques.
- Boyer, J.- Y., & Savoie-Zajc, L. (1997). *Didactique du français : méthodes de recherche*. Montréal : Éditions Logiques.
- Brassac, C. (2001). Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée. Dans M.- M. de Gaulmyn, R. Bouchard, & A. Rabatel (Éds), *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix* (pp. 171-193). Paris : L'Harmattan.
- Brassac, C. (2003). Un dialogisme de l'effectué : vers une approche constructiviste en psychologie interactionniste. *Équipe Codisant, Rapport interne*, 1(3).
- Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 2(6), 31-54.
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.- M. Baudouin, & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles : De Bœck.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens d'autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- 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.
- Dionne, J.- P. (1996). Indices métacognitifs générés par rétrospection à partir d'épisodes de protocoles verbaux et visuels. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 539-550.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M., & Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Revue éducation et francophonie*, 35(2), 217-232.
- Ericsson, K.- A., & Simon, H.- A. (1993). *Protocol analysis : verbal reports as data*. Cambridge : The MIT Press.

- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skhòlê, hors-série, 1*, 57-68.
- Forget, M.-H., & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme. About Journalism. Sobre Jornalismo, 1*, 72-83. Repéré à <http://surlejournalisme.com/>
- Greeno, J. G., Moore, J. L., & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. Dans D. K. Detterman, & R.-J. Sternberg (Éds), *Transfer on trial : intelligence, cognition, and instruction* (pp. 99-167). Westport : Ablex.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité "située" de collégiens en cours d'ÉPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie, 147(1)*, 15-26.
- Gufoni, V. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique. *Études de linguistique appliquée, 101*, 20-32.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation, 31(2)*, 335-354.
- Le Poul, H. (2002). Le dialogue pédagogique. *Recherches et éducations, 1(2)*. Repéré à <http://www.rechercheseducations.revues.org>
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Bœck.
- Lyddon, W. J., Yowell, D. R., & Hermans, H. J. M. (2006). The self-confrontation method : theory, research, and practical utility. *Counselling Psychology Quarterly, 19(1)*, 27-43.
- Martini, F. (1999). L'expérience et le producteur. Perspectives autour des travaux d'I. Oddone. *Les territoires du travail, 3*. Repéré à <http://www.cateis.fr/articles/>
- Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie : théorie de l'explicitation. *Expliciter, 77*. Repéré à <http://www.expliciter.fr>
- Maurel, M., & Vermersch, P. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Maurice, J. J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie, 114(1)*, 85-96.
- Maurice, J. J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formations et pratiques d'enseignement en questions, 3*, 53-67.

- Mucchielli, A. (Éd.). (2011). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Mutta, M. (2007). *Un processus cognitif peut en cacher un autre : étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones* (Thèse de doctorat inédite). Université de Turku.
- Nisbett, R.- E., & Wilson, T. (1977). Telling more than we can know : verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.
- Olivier de Sardan, J.- P. (1998). Émique. *L'Homme*, 38(147), 151-166.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perraudau, M. (2002). L'entretien de type critique : un dispositif pour comprendre l'élève et l'aider à se comprendre. *Recherches et éducations*, 1(2). Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org>
- Peschard, I. (2004). *La réalité sans représentation, la théorie de l'énaction et sa légitimité épistémologique* (Thèse de doctorat inédite). École Polytechnique, Paris.
- Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 43(1), 85-92.
- Préfontaine, C., & Fortier, G. (1997). Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite. Dans J.- Y. Boyer, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Didactique du français, méthodes de recherche* (pp. 219-228). Montréal : Éditions Logiques.
- Rix, G. (2007). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Dans M.- J. Avenier, & C. Schmitt (Éds), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 87-105). Paris : L'Harmattan.
- Rix, G., & Biache, M. J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif. Une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38, 363-396.
- Sebbah, F. D. (2004). L'usage de la méthode phénoménologique dans le paradigme de l'énaction. *Intellectica*, 2(39), 169-188.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. Dans J.- M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois, J.- L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, & P. Vermersch (Éds), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : Presses universitaires de France.

- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- van Someren, M., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method. Practical guide to modelling cognitive processes*. London : Academic Press.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Venazio, D. (2009). *Sciences cognitives et phénoménologie. La conscience incarnée*. Paris : Société des Écrivains.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 248-252.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e éd.). Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter*, 85, 19-32. Repéré à <http://www.expliciter.fr>
- Vermersch, P. (2011). Description et vécu. *Expliciter*, 89. Repéré à <http://www.expliciter.fr>.
- Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47. (Ouvrage original publié en 1925).

Marie-Hélène Forget est candidate au doctorat de l'Université de Sherbrooke et a également été invitée pour une année à titre de Visiting Scholar à l'Université Simon Fraser (C.-B.). Elle prépare une thèse en didactique du français qui portera sur l'apprentissage de la conduite de justification à l'écrit chez des élèves plurilingues. Elle s'intéresse aux approches actionnelles ainsi qu'aux méthodologies qualitatives permettant, par la verbalisation, l'accès à l'action privée et au vécu qui s'y rattache chez les jeunes apprenants.

Mieux comprendre le stress au travail : limites des méthodes quantitatives et proposition d'une méthode alternative par rétroaction vidéo

Emmanuel Poirel, Ph.D.

Université de Montréal

Carl Denecker, Doctorant

Université de Genève

Frédéric Yvon, Ph.D.

Université de Genève

Résumé

L'état des connaissances disponibles sur le stress au travail est immense et repose principalement sur des approches de nature quantitative. Malgré leur force indéniable, les méthodes traditionnelles utilisées se sont toutefois révélées souvent insuffisantes pour rendre pleinement compte de la complexité du stress dans le cadre du travail. Ce constat a progressivement pavé la voie à des approches alternatives en prise directe avec la réalité vécue par les travailleurs, laissant ainsi une place de plus en plus importante et reconnue pour la recherche qualitative. Après un survol de l'évolution de la recherche sur le stress seront présentés des résultats d'une étude menée auprès de directions d'établissement scolaire au Québec et réalisée à l'aide d'observations vidéo et d'un dispositif de rétroaction vidéo.

Mots clés

STRESS, MÉTHODES QUALITATIVES, THÉORIE TRANSACTIONNELLE, DIRECTION D'ÉCOLE

Introduction

Le stress s'est imposé comme la notion de référence pour désigner une grande partie des tensions physiques, maladies psychiques et phénomènes de mal-être au travail, devenant ainsi synonyme de l'ensemble des risques psychosociaux et de leurs conséquences sur la santé du travailleur. On ne peut que constater l'importance d'un tel concept et son succès sur la place publique et dans le

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(1), pp. 81-106.

LA RECONNAISSANCE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES CHAMPS SCIENTIFIQUES

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

champ scientifique. La profusion des modèles et l'augmentation exponentielle des publications ne semblent pourtant pas avoir contribué à mieux l'expliquer afin d'y trouver un remède. Un tel écart entre le volume des recherches et nos capacités de prévention et de lutte contre ce phénomène a inévitablement conduit certains chercheurs de ce domaine à se questionner sur la solidité des fondements théoriques et des méthodes d'investigations qui soutiennent ce champ d'études. Devant les limites rencontrées par les méthodes traditionnelles de nature positiviste et quantitative, une alternative scientifique tend à se dessiner, laissant progressivement la place à des approches compréhensives et plus sensibles à la réalité vécue par les travailleurs (Dewe, O'Driscoll, & Cooper, 2010; Lazarus, 1999, 2000; Poirel, 2010). Ce mouvement a comme souci de dépeindre la nature qualitative du phénomène en réponse aux méthodes quantitatives qui n'ont pas été capables de rendre compte du processus itératif du stress vécu au travail comme le propose le modèle de référence qui fait autorité (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Les impasses rencontrées par les recherches quantitatives sont d'ailleurs souvent dues à une sous-estimation des potentialités des autres méthodes disponibles (Dewe et al., 2010). L'objectif de cet article est de rendre compte des limites rencontrées jusqu'à présent par les méthodes quantitatives pour se saisir de l'expérience du stress comme vécu subjectif. Pour atteindre cet objectif, on s'intéressera d'abord aux instruments quantitatifs et on examinera en particulier un outil psychométrique qui bénéficie d'un certain engouement dans les recherches sur le stress vécu par les directions d'école. Appuyé d'une expérience touchant la procédure d'utilisation de ce questionnaire et l'analyse des résultats dans le cadre de nos recherches, on montrera que malgré ses qualités psychométriques, cet outil s'avère insuffisant à documenter le stress comme un processus allant d'une source de pénibilité à des ajustements plus ou moins coûteux sur le plan émotionnel. Cette lacune nous invite à puiser dans les méthodes qualitatives telles que la rétroaction vidéo (Tochon, 1996) et l'autoconfrontation (Leplat, 2000; Theureau, 2010) pour renouveler ce champ de recherche.

La recherche portant sur les sources de stress

L'impact du stress organisationnel sur la santé des travailleurs est indéniable (Vinet, 2004) et bon nombre de chercheurs ont étudié ce problème en se penchant sur les stimuli ou sur les causes responsables de ce phénomène. En s'intéressant à la problématique du stress à partir de ce point de vue, il devient possible de mesurer l'impact sur la santé des événements de la vie courante (Holmes & Rahe, 1967) ou l'influence des sources de stress dans l'environnement et l'organisation du travail (Quick & Tetrick, 2003).

Le modèle « Demande-Autonomie » (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) est le principal modèle qui correspond à cette approche de type causaliste puisqu'il vise à identifier les sources de nuisances pouvant provoquer des conséquences sur la santé des travailleurs (Vézina, 2002). Ce modèle fait ressortir les perceptions de contrôle sur la tâche, sur la latitude décisionnelle du travailleur (autonomie) et sur le rôle modérateur du soutien social. C'est lorsque les tâches sont lourdes, le contrôle faible et l'appui social quasi inexistant que le stress est à son niveau le plus élevé et qu'il y a le plus grand risque pour la santé des travailleurs.

Pour faire reconnaître la pénibilité de certaines situations de travail, il faut donc commencer par rassembler suffisamment de données qui permettent d'attribuer le stress à des caractéristiques organisationnelles et non seulement à des caractéristiques individuelles. C'est justement là une des forces des méthodes quantitatives qui permettent de compiler rapidement des données sur une vaste population. À cette fin, de nombreuses méthodes d'identification des sources du stress ont été développées et utilisées tant dans le monde de l'entreprise que dans le monde scientifique. En ne prenant en compte que des méthodes « générales » et sans prétendre à l'exhaustivité, Delaunois, Malchaire et Piette (2002) parviennent à répertorier plus de vingt questionnaires qui se différencient parfois fortement du point de vue des objectifs et des aspects mesurés ou encore du nombre d'items et de la simplicité d'utilisation.

Si le Job Content Questionnaire de Karasek (1979; Karasek, Brisson, Kawakami, Houtman, Bongers, & Amick, 1998) se trouve certainement parmi les questionnaires les plus (re)connus et utilisés sur le plan international pour mesurer les sources de stress au travail, il en existe bien d'autres, notamment le Occupational Stress Index (Belkić & Savić, 2008), le Occupational Stress Indicator (Cooper, Sloan, & Williams, 1988) et le Work Stress Inventory (Barone, 1994). Ces instruments ont l'avantage d'offrir la possibilité de comparer les résultats obtenus avec des données d'un large échantillon. Par exemple, le Job Stress Inventory de Lowman (2002) qui mesure neuf grandes catégories de stress (les demandes de la tâche, les difficultés relationnelles avec les patrons, les collègues, la pression du temps, l'ambiguïté, l'incompétence des gestionnaires, des collègues, les contraintes bureaucratiques, le manque de contrôle), permet de se référer à une banque de données constituée de plus de 7000 employés couvrant plusieurs professions. Il devient ainsi possible de vérifier l'intensité relative des sources de stress perçues comparativement à un échantillon représentatif de la population ciblée.

Un exemple de questionnaire : l'Administrative Stress Index

Outre ces questionnaires applicables à plusieurs types de travail, des instruments spécifiques ont été mis au point pour examiner le stress au travail de groupes professionnels particuliers. C'est dans cette perspective que l'Administrative Stress Index (Gmelch & Swent, 1981) a été développé dans les années 1980 afin d'étudier le stress des cadres scolaires.

Dans sa version originale, l'Administrative Stress Index (ASI) a été élaboré en s'inspirant du Job-Related Strain index (JRS) développé par Indik, Seashore et Slesinger (1964) et validé auprès de 8234 employés dans des milieux de travail variés. Aux 15 items initialement proposés par le JRS, d'autres ont été ajoutés à la suite d'une revue de littérature sur les directions scolaires et d'une étude-pilote dans laquelle 40 directions d'école ont indiqué durant une semaine, dans un journal de bord, les incidents les plus stressants de la journée. Gmelch et Torelli (1993) ont poursuivi le développement de ce questionnaire et les analyses statistiques ont finalement révélé cinq catégories distinctes de sources de stress organisationnel chez les directions d'école : 1) les contraintes administratives, 2) les responsabilités administratives, 3) les attentes de rôles, 4) les relations interpersonnelles et 5) les conflits intrapersonnels. Depuis son développement il y a plus de vingt ans, la qualité psychométrique de l'ASI pour mesurer le stress des directions d'école a fait en sorte que ce questionnaire a été abondamment utilisé (Abdul Muthalib, 2003; Gmelch & Chan, 1994; Gmelch & Swent, 1984; Halling, 2003; Shumate, 1999; Welmers, 2006).

Devant une telle validité scientifique, l'instrument pourrait être considéré comme suffisamment « objectif » pour mesurer les sources de stress, ce qui permettrait de mettre fin aux débats et aux hésitations quant à la définition et la nature du stress, en tout cas, pour les directions d'école. Alors, si le stress des cadres scolaires peut désormais être mesuré par l'ASI, c'est en considérant des scores élevés que l'on pourra soutenir que les directions souffrent d'un phénomène que l'on appellera stress.

Discussion critique sur l'ASI comme moyen de mesurer le stress

On voudrait malmener une telle manière d'appréhender les outils de la recherche en faisant part de deux commentaires, l'un sur l'outil lui-même et le second sur les résultats obtenus lors d'une recherche menée auprès de directions scolaires au Québec. Mentionnons d'abord que dans l'ASI, les possibilités de réponses à chacun des 35 items sont établies à l'avance selon une échelle de Likert allant de 1 (ne me dérange pas) à 5 (me dérange très souvent). Dans ce dernier cas, *très souvent* peut être pris pour synonyme de *trop souvent* allant dans le sens qu'il s'agit de la plus haute mesure. Or, par

cette échelle, et conséquemment par cet instrument, on ne mesure pas l'intensité du stress ressenti, mais la fréquence des dérangements (peu, beaucoup, énormément). Dans cette perspective, si un lien doit être fait avec la santé, il s'agit donc de le trouver dans la répétition des dérangements. Cette nuance n'est pas anodine. C'est bel et bien une certaine conception du stress qui est ici véhiculée et qui montre une limite quant à l'objectivité de l'instrument : le stress désigne dans l'ASI une répétition des phénomènes irritants, de petites agressions dont l'accumulation et la fréquence seraient une menace pour la santé du cadre scolaire. L'ASI est ainsi porteur d'une certaine définition du stress, d'une conception sous-jacente du stress qu'il opérationnalise, celle d'un stress défini comme un stress de la répétition, que l'on distinguera d'un stress de l'intensité auquel se rapprocherait davantage un modèle que l'on abordera dans la suite, celui de Lazarus (1966).

L'autre commentaire repose sur un exemple provenant des données de recherche auprès de directions scolaires au Québec (Poirel, 2010). Durant notre recherche, le questionnaire ASI a été diffusé par deux moyens : d'abord, à l'occasion d'une réunion rassemblant toutes les directions d'une seule commission scolaire convoquées par le directeur général, puis par envoi électronique aux directions d'autres commissions scolaires à partir d'une liste d'envoi avec procédure de réponse conservant l'anonymat. Les deux groupes de données ont été analysés une première fois séparément et une seconde fois ensemble. Si dans le premier cas, celui de la réunion formelle organisée par la commission scolaire (N = 56), pas moins de huit items ont été évalués au-dessus de 4 (me dérange fréquemment), dans le second cas (N = 182) seulement cinq items ont été évalués au-dessus de 3 (me dérange occasionnellement). On pourrait conclure de cette différence de fréquence que les directions de la première commission scolaire sont plus fréquemment dérangées que leurs collègues des autres commissions scolaires du Québec. Nous avons ensuite proposé de les additionner avec les données obtenues par l'envoi électronique et de tester la covariance entre le stress mesuré et la région administrative où travaillent ces directions : aucun lien significatif ne s'est avéré entre les résultats de ce groupe de directions et leurs homologues des autres régions. Il s'agirait donc d'énoncés atypiques ayant eu un score particulier, menaçant la cohérence interne des catégories calculée par l'alpha de Cronbach. En effet, seule la première catégorie (les contraintes administratives) était jugée satisfaisante de ce point de vue.

Le deuxième traitement a consisté à analyser séparément les données obtenues et à comparer les statistiques descriptives. Non seulement les niveaux de perturbation étaient plus élevés pour les premiers items, mais il ne s'agissait pas des mêmes : le classement des facteurs spécifiques de stress était

passablement modifié. Dans le cadre de la réunion formelle organisée par l'autorité administrative, les sources principales de stress ont tous en commun (sauf une) de désigner quelque chose de la structure organisationnelle : trop de réunions, trop de travail, le manque d'information, des conventions collectives difficiles à appliquer et les rapports interpersonnels avec son supérieur hiérarchique. En particulier, ceux arrivés en 3^e, 4^e et 6^e position dans ce classement n'arrivent respectivement qu'en 8^e, 9^e et 24^e position avec des scores bien inférieurs dans le deuxième échantillon.

Proposons une hypothèse : les directions qui ont rempli le questionnaire dans le cadre de la réunion imposée par le directeur général ont « surévalué » leurs dérangements en choisissant dans certains cas un, voire deux niveaux au-dessus des perturbations ressenties. Cette exagération, si tel est le cas, n'est pas gratuite. Si on poursuit notre hypothèse, ces directions ont cherché à travers ce questionnaire à envoyer un message au sommet hiérarchique et aux autorités de la commission scolaire. Leurs réponses étaient « adressées », répondant à un contexte bien précis. Il y aurait dans cette perspective une prédisposition avant même de répondre au questionnaire : en profiter pour se faire entendre dans des structures qui disposent de comités consultatifs où les directions sont en fait très peu consultées. De tels résultats invitent également à proposer d'autres interprétations. Par exemple, il est également possible qu'en répondant seul au questionnaire on soit porté à se rassurer en relativisant les niveaux de dérangement. Ainsi, le questionnaire permettrait de prendre conscience que l'on n'est pas aussi stressé qu'on le pense ou servirait à envoyer un message de détresse à la communauté éducative.

Sur la base de ces résultats et hypothèses, on gagnerait donc à faire une lecture « qualitative » des réponses en se posant la question de l'interprétation du questionnaire par les sujets rassemblés dans une même situation. Dans le cas d'un questionnaire qui porte sur un sujet sensible comme le stress, les réponses individuelles sont forcément marquées par des préoccupations singulières et circonstancielles. On connaît la réponse du statisticien : ce phénomène s'annule avec la taille de l'échantillon. Il reste que les moyennes, relativisées avec l'écart type et le calcul de la dispersion, sont le résultat de petits accommodements, débouchant sur un résultat abstrait qui ne rejoint personne en particulier, sinon dans la comparaison entre ce que l'on « devrait » dire et ce que l'on vit vraiment.

La recherche centrée sur le stress comme perception individuelle

Parallèlement au modèle centré sur les sources, une autre approche s'est développée pour se rapprocher de l'expérience singulière et individuelle du stress vécu. Le modèle de référence est celui proposé par la théorie dite

transactionnelle, développée dans le cadre de la psychologie cognitive (Lazarus & Folkman, 1984). Ce modèle intercale, entre l'agression et la réaction, une activité cognitive conceptualisée sous deux aspects, interprétatif et délibératif. Le stress peut donc être décrit comme un processus où le sujet fait face à ce qu'il interprète comme un défi devant lequel il dispose de certaines ressources, internes et externes; le stress peut aussi correspondre à une menace pour le sujet dont les ressources sont perçues comme insuffisantes et déboucher sur une adaptation partielle sous le mode de la souffrance.

Ce modèle cognitif permet ainsi de décrire de façon précise le vécu du stress sous le mode d'une rationalisation subjective d'une expérience pathologique selon un processus itératif dans lequel l'individu fait une double évaluation de la situation stressante : 1) l'appréciation des enjeux (menace ou défi) et 2) l'appréciation des ressources disponibles. Après avoir évalué la situation, l'individu déploie des stratégies d'ajustement (coping) lui permettant de gérer l'agression ressentie. Deux grands types de coping apparaissent comme des invariants dans la littérature : les stratégies d'ajustement orientées vers la résolution du problème et les stratégies d'ajustement orientées vers la gestion des émotions (Lazarus & Folkman, 1984) (voir la Figure 1).

Les instruments centrés sur l'ajustement aux sources de stress

Plusieurs instruments de mesure de stress ont été développés en s'inspirant du modèle théorique transactionnel. Par exemple, le Occupational Stress Inventory Revised (Osipow, 1998; Osipow & Spokane, 1987) mesure à la fois les sources de stress, la tension psychologique et les ressources pour y faire face. C'est aussi le cas du Derogatis Stress Profile (Derogatis & Fleming, 1997) qui mesure l'impact de l'environnement, les médiateurs de la personnalité et les réactions émotionnelle et psychologique. Notons toutefois que si le propre du modèle transactionnel est de proposer une intégration dynamique des différentes variables qui définissent le stress (Coyne & Lazarus, 1980), une des limites de ce type de questionnaires vient de l'étude déconnectée des sources de stress, de l'évaluation cognitive et des stratégies d'ajustement. Le processus du stress est ainsi soumis à une analyse segmentée des éléments qui le composent : un événement, source potentielle de stress, une activité cognitive d'interprétation et de recherche de solution et un ajustement comportemental ou cognitif (Lazarus, 1999). Il semble donc difficile de rendre compte du processus de stress vécu selon le modèle proposé puisque la mesure du stress par questionnaire se limite à un seul aspect à la fois.

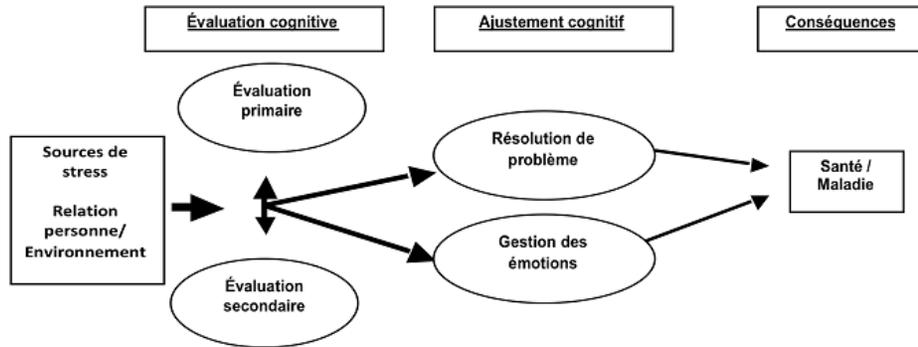


Figure 1. Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984).

Si la même critique peut être apportée à la multitude de questionnaires sur le coping destinés à mesurer spécifiquement l'orientation des ajustements – par exemple, le Jalowiec Coping Scale (Jalowiec, Murphy, & Powers, 1984), le Ways of Coping Checklist (Lazarus & Folkman, 1984), ou encore le Coping Inventory for Stressful Situations (Endler & Parker, 1990) –, un autre problème vient aussi du fait qu'on fait appel à la mémoire du répondant sans pouvoir s'assurer que son discours reflète la réalité et que son comportement souhaité corresponde au comportement effectif. Ainsi, contrairement à ce qui est demandé dans les questionnaires destinés à mesurer les sources de stress ou les conséquences sur la santé, dans ce type de questionnaire centré sur les ajustements les répondants doivent typiquement décrire une situation qui les a particulièrement interpellés ou troublés dans une période donnée en précisant l'intensité de malaise ou de stress suscitée par cette situation. Ils doivent par la suite répondre aux questions en fonction des stratégies qu'ils croient avoir utilisées lors de leur réaction à cet événement.

Ajoutons aussi que lorsqu'on se tourne du côté des recherches qui ont été produites sur cette base, on ne peut faire autrement que de constater la diversité des stratégies d'ajustement retenues. Par exemple, dans l'étude de Shumate (1999), qui a utilisé le Roesch Preference Coping Scale (Roesch, 1979) développé spécifiquement pour mesurer le coping des directions scolaires, les stratégies les plus utilisées étaient de penser au futur, de discuter avec les collègues, d'apporter du travail à la maison, le soir et les fins de semaine, de faire de l'exercice, de changer momentanément de tâche et de déléguer.

Une telle diversité de stratégies d'ajustement relevées par la recherche montre aussi la nécessité d'apporter une précision sur la notion de « coping ».

Il existe une distinction importante entre les stratégies d'hygiène de vie qui permettent de hausser le niveau de tolérance au stress (par exemple l'alimentation, le sommeil) ou pouvant servir à évacuer les tensions (par exemple l'exercice physique, la méditation), et ce qu'on appelle communément la « gestion du stress » qui fait référence aux stratégies d'ajustement en situation mobilisées dans l'instant de la pression d'un stresser. On ne parle clairement pas de la même chose. Le concept de « coping » proposés par Lazarus et Folkman fait indéniablement référence à la gestion du stress et c'est trahir le modèle que de chercher à identifier les stratégies d'adaptation (tolérance ou évacuation) en faisant abstraction du processus qui les précède et du contexte dans lequel elles prennent place. Sur ce point, si de nombreux questionnaires ne considèrent pas ces subtilités, comme c'est entre autres le cas pour le Roesch Preference Coping Scale (Roesch, 1979), qui est pourtant le questionnaire le plus utilisé pour mesurer le coping chez les directions scolaires, Dewe, O'Driscoll, et Cooper (2010) déplorent aussi le peu de questionnaires développés pour mesurer le processus d'évaluation qui précède l'ajustement, comparativement à la quantité de questionnaires développés sur le coping.

Du coup, tant les instruments de mesure disponibles que leur utilisation ont fait l'objet de vives critiques. Si la validité interne de certains questionnaires est remise en question (Edwards & Baglioni, 1993) et s'il y a un risque d'illusion rétrospective comme nous l'avons déjà mentionné, la plus grande faiblesse de ce type d'instrument est clairement exprimée par Coyne et Gottlieb (1996) : « l'application et l'interprétation de listes d'items à cocher dans les études plus typiques ne sont pas représentatives d'un modèle transactionnel du stress et des ajustements » [traduction libre]¹ (p. 959). Ce n'est pas le moindre des paradoxes : le modèle théorique de référence (transactionnel, cognitif) postule un processus dynamique alors que les questionnaires étudient des « états », des styles de comportement, tournant pour ainsi dire le dos au modèle et donnant naissance à ce qu'il est convenu d'appeler une « théorie du coping » (Hartmann, 2008). Un tel constat semble indiquer que même les instruments quantitatifs les mieux conçus rencontreraient les mêmes limites.

L'importance de cette dernière critique est capitale : ces questionnaires permettent d'élaborer une typologie des stratégies d'ajustement sans prendre en compte l'évaluation qui a précédé leur adoption. Oakland et Ostell (1996) mettent d'ailleurs en évidence que les instruments de mesure des ajustements « figent » le style au lieu d'en conserver la nature processuelle : un style d'ajustement évolue avec le temps, se modifie, dépend du contexte et il est donc absurde d'associer de manière décontextualisée tel ou tel style à une

baisse de l'intensité du stress par exemple. Parmi d'autres critiques, on note en particulier que la multitude de recherches qui indiqueraient une suprématie des stratégies d'ajustement orientées vers la résolution du problème comparativement aux stratégies de gestion de soi est contestée (Coyne & Gottlieb, 1996; Coyne & Racioppo, 2000). L'utilisation de *checklists* risque d'ailleurs de renforcer l'étude des stratégies d'évacuation ou de tolérance du stress, au détriment de la gestion immédiate du stress. En isolant l'étude du comportement vis-à-vis des sources de stress, on néglige le processus d'évaluation de la situation et on risque de privilégier un traitement individuel du stress au détriment de la dynamique constitutive des sources psycho-organisationnelles du stress. Notons que si de tels reproches ont aussi été faits à la théorie même de Lazarus et Folkman (1984), il est possible que cela soit le fruit de la confusion créée par l'utilisation abondante de méthodologies quantitatives pour tenter de rendre compte de la théorie.

Prenons l'exemple d'une étude réalisée par Hawk et Martin (2011). Ces auteurs ont élaboré un questionnaire de 31 items représentant les plus importants stresseurs des gestionnaires scolaires qu'ils ont pu lier à cinq catégories de stratégies identifiées pour y faire face : 1) Faire de l'exercice et bien s'alimenter, 2) Prendre du temps pour soi en dehors du travail, 3) Utiliser des stimulants, 4) Employer des techniques de relaxation et 5) Faire appel au mentorat et au coaching. Or, le raccourci emprunté, les liens établis entre les sources de stress identifiées et les moyens utilisés pour s'y ajuster ne font qu'appauvrir les éléments nécessaires à la compréhension du stress vécu. Si les résultats de leur étude montrent qu'« être fréquemment interrompu par le téléphone et les parents » est une source principale de stress et que de bonnes habitudes de vie (exercice et alimentation) s'avèrent être la meilleure stratégie identifiée par les répondants pour faire face à ce stress, le lien établi entre la source (interruption) et la gestion du stress (habitudes de vie), pose toutefois problème dans une étude se réclamant du modèle dit transactionnel : « comprendre la nature d'une transaction stressante nécessite que les chercheurs explorent les processus cognitifs qui lient l'individu à l'environnement » [traduction libre]² (Dewe et al., 2010, p. 27).

L'utilisation de questionnaires psychométriquement validés permet certes d'identifier les sources de stress et d'élaborer des typologies sur les ajustements aux stresseurs (Hawk & Marin, 2011), mais cette approche ne permet pas d'avoir accès au processus transactionnel dans son ensemble, soit l'évaluation cognitive et le vécu émotionnel qui précèdent la prise de décision, puis le comportement qui en découle (Lazarus, 1999). En liant à une source de stress un type d'ajustement particulier, on en détache la réalité complexe vécue en temps réel et on se prive de l'appréciation du sujet dans un contexte

particulier. En réduisant la gestion du stress à une stratégie d'ajustement universelle, on ne fait qu'appauvrir la complexité du phénomène tout en limitant sa compréhension. En somme, l'interprétation des stratégies d'ajustement ne peut être dissociée des enjeux de la méthode et les recherches utilisant exclusivement des instruments de collecte de données quantitatives peuvent difficilement décrire et comprendre les processus sous-jacents aux comportements adoptés (Dewe & Cooper, 2007).

C'est donc devant les critiques et le constat d'un découpage en différents éléments qui font craindre l'impossibilité de la recombinaison et d'une compréhension d'ensemble (Coyne & Gottlieb, 1996; Coyne & Racioppo, 2000; Oakland & Ostell, 1996) que des chercheurs ont commencé à proposer de recourir à des méthodes plus « écologiques » en prise directe avec la réalité pour sortir de l'ornière des typologies de coping (Cooper, 1988; Dewe et al., 2010; Lazarus, 1999, 2000; Somerfield, 1997; Weber & Laux, 1990) : « afin de capturer la richesse et la complexité du processus cognitif, il est désormais nécessaire de porter plus d'attention au potentiel explicatif de méthodes alternatives » [traduction libre]³ (Dewe et al., 2010, p. 33). Devant cette inadéquation des méthodes au modèle théorique de référence, l'exploration de pistes méthodologiques qualitatives commence à être davantage reconnue dans ce champ de recherche scientifique.

Exemple d'une méthodologie qualitative pour étudier le stress

Nous l'avons dit, la reconnaissance de méthodes « écologiques » et descriptives est de plus en plus importante et a même trouvé un porte-parole de choix en la personne de Richard Lazarus (2000), le fondateur même du modèle transactionnel. Malheureusement, ses invitations sont souvent restées au niveau du discours et les propositions méthodologiques les plus sérieuses ont été l'approche narrative qui court chaque fois le risque d'être une reconstruction *a posteriori* de ce qui a été vécu. Il nous a donc semblé important d'identifier des méthodes qualitatives se basant sur l'observation directe des expériences de stress en situation professionnelle.

Sur cette voie, les méthodologies développées en analyse du travail sont apparues comme un incontournable (Leplat, 2000). Il n'est pas possible de reprendre ici l'historique de l'analyse du travail développée dans les études de l'ergonomie francophone. Notons cependant que pour identifier les facteurs de pénibilités, l'analyste du travail privilégie la visite des lieux de travail et la captation des comportements réels. L'évolution de la technologie aidant, l'enregistrement vidéo a été privilégié pour conserver une trace des événements révélateurs d'une tension nerveuse et favoriser l'analyse minutieuse reposant sur la décomposition des gestes en épisodes successifs. Pourtant, très vite, une

limite s'est imposée : pour comprendre l'expérience concrète d'un sujet au travail, il ne suffit pas de l'observer, il est également nécessaire de l'interroger pour corroborer les analyses du chercheur. Afin de s'assurer de l'ancrage du commentaire sur la situation réelle, certains ergonomes ont commencé à privilégier le dispositif d'autoconfrontation (Leplat, 2000; Mollo & Falzon, 2004; Theureau, 2010) soutenu par un questionnement centré sur le « comment » (descriptif) et non sur le « pourquoi » (explicatif). Notons que l'autoconfrontation peut être utilisée comme un outil de formation et de développement professionnel, c'est-à-dire de façon réflexive, dans le but de permettre au sujet d'explorer les possibles, de se défaire de l'action passée pour en envisager de nouvelles (Clot, 2001). Dans le cadre de notre recherche, ce dispositif a cependant été utilisé à des fins de description et d'explicitation des états de conscience (Theureau, 2010) dans le but de tenter de rendre compte des éléments dynamiques et processuels constitutifs de la théorie transactionnelle (Lazarus & Folkman, 1984). Ainsi, en demandant très exactement de commenter les images défilant sur l'écran, le chercheur peut s'assurer que le sujet ne raconte pas une autre histoire que ce qui s'est réellement passé. On prélève donc dans la vidéo des éléments visibles qui permettent de ramener le sujet aux éléments objectifs tout en lui demandant d'explicitier ce qu'il avait en tête à ce moment-là. Cette méthode permet d'explorer avec une certaine exhaustivité des moments précis de l'activité professionnelle, en nombre forcément limité. Une véritable exploration du vécu émotionnel du sujet en situation peut prendre la forme d'un rapport de 1 à 15, une minute de vidéo nécessitant en moyenne un quart d'heure d'entretien. Il est donc important de bien choisir les séquences qui seront ensuite commentées en autoconfrontation.

Dans le cadre d'une recherche de type qualitatif, de manière à limiter le matériel tout en ayant une diversité de situations, nous avons fait appel à six directions volontaires, dont deux adjoints, au primaire et au secondaire. Notre choix s'est porté sur des directions d'établissement scolaire dont le stress est largement mis de l'avant dans la littérature et qui font face à un contexte de réformes qui touchent aussi bien les structures que les programmes d'études. Le cas des directeurs et directrices d'école au Québec est particulièrement représentatif d'une profession soumise à des changements multiformes depuis la loi 180 qui a modifié la loi sur l'instruction publique jusqu'à la loi 88, en passant par la refonte du curriculum en 2000. Ainsi, sans équivoque, les sujets de notre échantillon sont quotidiennement confrontés à d'importantes sources de stress.

Conformément à nos principes méthodologiques, les six participants de l'étude ont été observés et filmés durant une journée de travail. Le chercheur installait alors une caméra fixe dans le bureau de la direction afin de pouvoir la

filmer assise à son poste de travail en plan américain. Lors des déplacements de la direction, le chercheur arrêta la caméra et accompagnait la direction avec une grille d'observation. De retour au bureau de la direction, le chercheur reprenait place à côté de la caméra et la remettait en marche. Lorsque des personnes se présentaient au bureau de la direction, cette dernière les avisait qu'elle faisait l'objet d'un enregistrement vidéo pour une recherche sur les directions d'école. Le consentement oral de l'interlocuteur de maintenir l'enregistrement vidéo était alors demandé par la direction. Dans le cas où la personne refusait, la caméra était arrêtée et le chercheur sortait du bureau si c'était la volonté de la personne présente. Dans certains cas, lors d'une réunion de direction ou avec des enseignants, si l'autorisation était octroyée, la caméra était déplacée dans la salle de réunion afin de capter la direction assise en réunion en plan américain. Un formulaire de consentement comprenant le respect de la confidentialité des échanges véhiculés dans le bureau de la direction ainsi que les conditions de l'expérimentation avait été rempli au préalable par l'ensemble des directions.

Il est certain qu'on se prive, en réduisant l'enregistrement vidéo à l'espace du bureau ou des salles de réunion, d'événements qui pourraient se dérouler lors des déplacements ou des rencontres dans l'établissement. C'est néanmoins le prix à payer pour ne pas être obligé de faire signer un consentement à l'ensemble des personnes susceptibles de se trouver en interaction avec la direction (personnel, élèves, parents). L'avantage d'enregistrer l'événement est de garder la trace de l'ajustement de la direction pour les besoins de l'analyse. Il est à noter, comme indiqué dans le formulaire de consentement, que les vidéos restent la propriété de la direction à laquelle elles sont restituées à l'issue du codage.

On pourrait aussi s'interroger sur l'objectivité d'une telle méthodologie : la présence de la caméra ne modifie-t-elle pas les comportements? Il faudrait à la fois répondre affirmativement et négativement. On ne travaille pas de la même manière sous l'œil d'un observateur que seul dans son bureau. Néanmoins, nous avons pu constater que devant l'urgence des problèmes ou l'intensité des situations, le directeur ou la directrice oubliait la caméra, ne la regardant pas une seule fois durant une réunion par exemple. Les autres acteurs ne s'adressaient pas non plus à la caméra au moment de faire des reproches à la direction. Présente, la caméra semble donc bien se faire oublier au-delà d'un certain laps de temps que l'on pourrait estimer entre 5 et 10 minutes. Sous le feu roulant des événements, la direction n'a d'autre possibilité que de rester concentrée sur les événements, en oubliant la caméra qui l'observe, sauf peut-être au moment où la question de la confidentialité pourrait se poser.

À la suite de l'observation et la captation vidéo, après avoir identifié des situations au travail sources de tensions et réalisé un montage vidéo, chacune des directions était rencontrée pour une rétroaction vidéo par autoconfrontation à l'intérieur d'une semaine suivant les événements. L'entretien d'environ une heure dans lequel six à huit situations étaient présentées aux directions était également filmé aux fins d'analyse. L'ensemble du matériel a par la suite été codé à deux reprises par deux chercheurs qui ont pris en compte tant le matériel vidéo que le verbatim des situations et de l'autoconfrontation. Après avoir comparé les codages, l'analyse a ensuite été effectuée en considérant la situation en temps réel ainsi que les commentaires provenant de l'autoconfrontation.

Sur l'ensemble du matériel récolté, 47 situations correspondant à des perturbations observables ont été retenues et liées à des sources de stress identifiées préalablement par questionnaire auprès de 238 directions (Poirel, 2010). Il pouvait s'agir de la gestion d'un conflit entre les membres du personnel, de la gestion d'un cas d'élève perturbant la réalisation d'un projet, du non-respect de la convention collective concernant l'emploi et l'évaluation d'un enseignant, de l'annonce d'une réunion improvisée, d'une agression verbale d'un enseignant vis-à-vis de la direction, d'un problème de quorum pour organiser la tenue d'une réunion d'un conseil d'établissement ou encore d'une dépense considérable menaçant de faire sombrer le budget de l'école en déficit. Nous présenterons ici une seule situation prélevée parmi les 47 retenues pour les rétroactions vidéo réalisées.

Une illustration

Lors d'une réunion impromptue, la direction, une enseignante (venue se plaindre d'un autre enseignant) et un psychoéducateur se trouvent confrontés à un enseignant qui a des problèmes de discipline dans sa classe et qui s'est fait pousser par un élève.

- **Enseignante** : Je suis inquiète.
- **Direction** : Moi, je suis inquiet aussi, par rapport à... On en a parlé, F. (élève) et moi, hier.
- **Enseignante** : Oui, il (enseignant-1) m'a dit qu'il était allé voir F. (élève) par rapport à ce problème-là.
- **Direction** : La problématique, oui, F. (élève) n'est pas fin, mais à quelque part, il y a une dangerosité qui n'est pas nécessairement de F. La prise en charge qui est faite avec ces jeunes-là est tellement de travers que les jeunes ils vont éclater, c'est sûr, pis c'est en train d'éclater.
- **Enseignante** : Surtout avec le matériel qu'ils ont, moi, c'est ma peur.

- **Direction :** J'ai dit à F. qu'il ne peut pas entrer autre chose qu'un exacto, c'est le plus dangereux qu'ils peuvent avoir [...] Moi là, j'écris des choses dans le sens où il faut se soutenir et on a soutenu mais dès qu'on n'a plus de soutien.
- **Enseignante :** Quand C. (enseignante-2) est là, ça va très bien, il ne crie plus (enseignant-1), mais dès qu'elle n'est plus là, il recommence.
- **Direction :** Bon moi, j'ai un bout de chemin à faire [*prend des notes – soupire et se prend la tête*].
- **Enseignante :** Monsieur R. (directeur), il dit quoi?
- **Direction :** Ben, c'est là qu'il faut que j'aïlle, je pars avec ça tantôt en disant : « Regarde, là ça marche plus ».
- **Enseignante :** Ben moi, je ne ferais pas ta job!
- **Direction :** J'ai tu le choix? Tu les connais mieux que moi et tu me dis que tu as peur. Moi, j'ai peur que cet adulte-là, un moment donné, il arrive quelque chose, pis que si moi je fais rien qu'on soit pointé du doigt parce qu'on n'a rien fait alors qu'on savait que la situation était peut-être dangereuse. Oui [*lève la voix*], oui je ne peux pas accepter qu'il se soit fait pousser.

Dans cette situation spécifique, la direction se trouve devant un danger (violence entre élève et enseignant) et la menace de se faire reprocher de ne pas agir rapidement. Si l'analyse en temps réel donne une indication des inquiétudes de la direction et des enjeux auxquels elle doit faire face, la rétroaction vidéo par autoconfrontation permet de rendre compte de façon explicite du processus subjectif qui lie l'appréciation des ressources aux stratégies d'ajustement déployées. Notons d'abord que si la direction confirme la menace qui pèse sur elle :

C'est gros, à haut risque [...] Ça, c'est les facteurs où il y a le plus de stress dans notre travail. Quand t'es confronté... à un manque de professionnalisme ou à une intervention disciplinaire... par rapport à... un adulte.

La rétroaction vidéo montre aussi que la tension qui la préoccupe dépasse la situation de violence dans la classe :

elle (l'enseignante), elle est mal à l'aise de toute la situation... c'est un collègue. Elle se mouillera pas. Ce qu'elle dit c'est que elle, elle peut pas se mouiller. Elle peut juste venir me voir, me demander de l'aide, pis moi aller.

En plus de dévoiler la pression que subit la direction de la part de son enseignante qui lui demande d'agir rapidement, l'analyse de l'autoconfrontation donne également accès à la pesanteur du malaise qui est accentuée par la pression du temps : « il y a une action qui doit être posée [...] dans pas grand temps ».

Mais aussi, et ce n'est pas rien, si l'observation directe semble indiquer que la direction est en relatif contrôle de la situation, les verbalisations en autoconfrontation montrent tout le contraire et dévoile le manque de pouvoir de la direction qui se sent carrément impuissante devant la situation : « je suis pas le possesseur de l'autorité dans ce dossier-là », « c'est quoi les moyens pour trouver la solution? Parce que j'en ai pas ». Impuissance qui est même confirmée par son enseignante lorsqu'elle insiste sur la suite des choses avant d'ajouter : « ben moi je ne ferais pas ta job! ». À quoi la direction réplique « j'ai tu le choix? », confirmant ainsi à son tour son impuissance devant son enseignante.

La direction est donc confrontée à une situation urgente devant laquelle elle se sent dans l'obligation d'agir. Elle subit la pression de son enseignante, qui, plutôt que de l'appuyer, la laisse seule avec son problème. Isolée, ayant peu de ressources, la direction se sent impuissante devant ce qui apparaît comme un pouvoir limité.

Perspectives d'une méthodologie qualitative pour étudier le stress

Bien qu'il reste encore beaucoup à faire pour développer des méthodes à la hauteur du modèle transactionnel qui fait autorité dans le champ des études sur le stress, l'apport des méthodes qualitatives est mis en évidence dans la séquence analysée. Les données que nous avons obtenues sur l'ensemble de notre matériel ne sont pas seulement plus précises et riches, mais elles permettent d'enrichir le modèle transactionnel de compréhension du stress qui est si général qu'il est resté hors de portée de toute tentative de vérification.

Trois principaux constats émergent de nos données de recherche : 1) l'écart entre ce que l'on voit, ce qui est dit et le vécu, 2) le processus itératif versus des stratégies statiques et désincarnées et 3) les limites de l'action. Constats à considérer dans la perspective des trois problématiques soulevées par Ponnelle, Vaxevanoglou et Garcia (2012) relatives à l'orientation théorique dans les études sur le stress au travail, aux choix des outils de mesure du stress et à la question de l'interprétation et de l'utilité des résultats obtenus; d'où l'importance « de choisir avec pertinence les outils d'évaluation à utiliser pour répondre à une problématique déterminée » (p. 194).

L'écart entre ce que l'on voit, ce qui est dit et le vécu

Le modèle transactionnel requiert de considérer l'appréciation des enjeux dans une situation donnée avant d'avoir recours à des stratégies pour s'ajuster aux difficultés rencontrées. Toutefois, l'analyse minutieuse des observations filmées en temps réel donne seulement l'accès aux ajustements dans le feu de l'action et non au processus cognitif menant à de tels ajustements. Dans la situation présentée, l'analyse de l'observation confirme le modèle conceptuel sur le plan des ajustements orientés vers la situation en montrant que la direction s'ajuste en affrontant activement le problème (« j'ai un bout de chemin à faire [prend des notes] », « c'est là qu'il faut que j'aïlle, je pars avec ça tantôt en disant : "regarde, là ça marche plus" ») et en cherchant du soutien (« j'écris des choses dans le sens où il faut se soutenir »). La dimension de l'appréciation n'est cependant pas accessible par l'observation directe et c'est uniquement grâce au dispositif de rétroaction vidéo par autoconfrontation qu'il est possible d'y avoir accès.

La confrontation vidéo permet donc de mettre au jour un écart important entre ce qui est de l'ordre du perceptible extériorisé et ce qui est de l'ordre du vécu intériorisé. Dans la situation présentée, il n'aurait pas été possible de rendre compte de la pression de l'enseignante sur la direction (« ce qu'elle dit c'est que elle, elle peut pas se mouiller. Elle peut juste venir me voir, me demander de l'aide »), ni du sentiment d'impuissance de la direction qui indique clairement se sentir démunie devant la situation (« c'est quoi les moyens pour trouver la solution? Parce que j'en ai pas »). L'observation des faits est donc bien en deçà des réelles tensions subjectives sous-jacentes à la menace à laquelle la direction est confrontée. De tels résultats, montrant le vécu affectif des directions, qui est tissé au processus cognitif d'appréciation des enjeux, confirment ainsi « l'hypothèse des émotions intériorisées » (Holodynski & Friedlmeier, 2006, p. 171) qui permet de concevoir que l'expérience émotionnelle n'a pas besoin d'être visible pour être vécue. L'apport de l'autoconfrontation vidéo est donc considérable puisqu'elle permet de mieux comprendre le vécu et l'appréciation des enjeux menant aux ajustements, et parfois même de remettre en question les conclusions de l'analyse de l'observation des faits. Ce constat n'est pas sans lien avec les critiques apportées concernant l'impossibilité, dans nombre d'études dont les approches sont quantitatives, de rendre compte du processus transactionnel dans son intégralité (Dewe & Cooper, 2007). Ces difficultés sont évaluées sur le plan cognitif, mais également vécues sur le plan émotionnel. Ces résultats montrent que le stress est avant tout une expérience émotionnelle. Beaucoup de recherches dont les méthodes sont quantitatives ne parviennent pas à capturer la subjectivité des émotions et « il est maintenant plus utile d'explorer le rôle

d'émotions spécifiques dans le processus cognitif puisque les émotions offrent une source d'information riche sur la réalité vécue par une personne » [traduction libre]⁴ (Dewe et al., 2010, p. 63). L'avènement et la reconnaissance des méthodes qualitatives ont permis de faire un bond important dans cette direction.

Le processus itératif versus des stratégies statiques et désincarnées

Rappelons que le modèle transactionnel fait référence à un processus dans lequel le stress n'est ni dans l'environnement, ni dans la personne, mais dans la transaction entre les deux (Dewe et al., 2010; Lazarus, 1990). Dans cette perspective, les résultats de nos analyses, comme en témoigne le cas présenté, montrent clairement que les ajustements des directions devant leurs difficultés professionnelles sont indissociables de l'appréciation qu'elles font des enjeux auxquels elles sont confrontées et des ressources qu'elles ont à leur disposition. Contrairement à une approche quantitative plus traditionnelle, l'observation directe conjointement avec la rétroaction par confrontation vidéo permet justement de rendre accessible la dimension constitutive du processus transactionnel dans son intégralité. Les résultats présentés confirment que l'ajustement devant une source de tension relève avant tout de l'appréciation des enjeux par l'individu, qu'elle évolue avec le temps et se modifie en fonction du contexte, et qu'il serait donc faux de croire qu'il existe des stratégies universelles. Les méthodes de recherche sur le coping des directions d'école peuvent difficilement faire l'économie de l'histoire, de la culture, des pressions organisationnelles, de la marge de manœuvre, de l'accessibilité aux ressources et du maintien du climat et des bonnes relations dans l'école. Nos résultats montrent que les directions tentent de s'ajuster aux tensions qui émanent de leur travail lors d'un processus qui tient compte de ces différentes dimensions et que l'exercice physique, par exemple, ou le fait de prendre du temps pour soi n'ont rien à voir avec la gestion du stress.

Par ailleurs, nos travaux semblent confirmer les critiques faites par certains auteurs (Coyne & Gottlieb, 1996; Coyne & Racioppo, 2000) vis-à-vis des résultats basés sur l'utilisation d'approches strictement quantitatives, indiquant qu'il y aurait une suprématie des stratégies centrées sur la situation par rapport à celles centrées sur les émotions. Selon nos analyses, il serait en effet faux de croire que les directions d'école utilisent surtout des stratégies d'ajustement orientées vers la situation comparativement aux stratégies utilisées pour gérer leurs émotions.

Les limites de l'action

La conceptualisation du phénomène de stress prend une teneur différente selon la méthode qualitative utilisée. La rétroaction vidéo par autoconfrontation

produit des données qui associent vécu de stress avec certaines émotions négatives (par exemple de la frustration et de la colère devant des reproches injustifiés, des contraintes et des empêchements; des inquiétudes et de l'anxiété devant des situations anticipées qui risquent de dégénérer). La verbalisation et l'explicitation de l'expérience vécue permettent de reformuler le stress comme une expérience de l'impuissance, des limites de son contrôle sur la situation et du manque d'issue relativement à une situation considérée comme menaçante. Devant ce qui pourrait sembler être des situations maîtrisées, les résultats de l'autoconfrontation indiquent plutôt l'impuissance des directions par rapport à leur source de stress; le cas présenté en est emblématique. Une telle réinterprétation ouvre vers de nouvelles pistes de compréhension du stress.

Si les directions que nous avons observées ont su partager leurs impressions en se voyant sur l'écran et que cela leur a remémoré les limites de leurs actions, ces données semblent indiquer qu'elles « marchent sur des œufs ». En suivant le stress comme un processus itératif, on pourrait être amené à définir l'expérience vécue comme une expérience de ses limites, de son impuissance, des empêchements à agir, ce qu'Aubert et Pagès (1989) proposent d'appeler le « stress de l'inhibition ». À cet égard, si les directions sont proactives et qu'elles cherchent des solutions, elles ne sont qu'en apparence de contrôle. En réalisant qu'elles ont peu de ressources à leur disposition, elles font de multiples compromis pour maintenir l'harmonie du milieu d'où le fait de camoufler leurs émotions. Les émotions ont toutefois une fonction et « la première est de mobiliser l'organisme à gérer rapidement des situations interpersonnelles » [traduction libre]⁵ (Ekman, 1992, p. 171). Dans ce cadre, considérée comme un facilitateur de l'action, la fonction adaptative de la colère incite à la contre-attaque devant les obstacles alors que les inquiétudes ou l'anxiété incitent à s'enfuir (Mikolajczak, Quidbach, Kotsou, & Nelis, 2009). Or, les directions d'école, dans leur contexte particulier, ne peuvent trop montrer leur frustration ou leur colère au risque de voir la situation se dégrader et elles ne peuvent non plus montrer leurs inquiétudes ou leur anxiété car elles perdraient leur crédibilité. Une telle inhibition montre l'impuissance des directions à s'ajuster émotionnellement. En référence aux travaux d'Aubert et Pagès (1989), si les directions ne peuvent ni riposter, ni s'enfuir dans les situations présentées, la maîtrise émotionnelle semble plutôt indiquer les limites de leurs actions et les risques pour leur santé; « le stress résulte du fait que le corps se prépare à accomplir une activité donnée et que celle-ci n'a pas lieu : c'est donc cette réaction de défense mobilisée inutilement et excessivement qui rend malade » (p. 85).

Dans une telle perspective, l'analyse des rétroactions vidéo par autoconfrontation, méthode qualitative particulière, nous amène sur une piste

de compréhension différente, sinon en conflit avec celles découlant d'autres instruments, en l'occurrence des questionnaires psychométriques. Les directions que nous avons observées ne sont pas débordées par les événements, mais impuissantes à résoudre une contradiction qui se situe entre les limites de leurs actions et le besoin d'exprimer leurs émotions. Par rapport aux dimensions de la théorie transactionnelle, si les stratégies centrées sur le problème sont sans issue puisque les directions perçoivent qu'elles ont peu de prise sur la situation, nos résultats montrent aussi que dans plusieurs situations auxquelles les directions sont confrontées, elles ne peuvent, de par la nature et le contexte de ces situations, user de stratégies centrées sur les émotions (par exemple la réévaluation positive, l'évitement, la minimisation). Dans de tels cas, devant cette impuissance à réguler adéquatement leurs émotions, les directions n'ont d'autres choix que de les inhiber et rien n'indique qu'il y ait nécessairement possibilité d'ajustement comme le laisse supposer la théorie transactionnelle (Lazarus, 1999). Ces éléments d'analyse et cette remise en question du modèle ne s'avèrent possibles que grâce à la reconnaissance des approches de nature qualitative dans ce champ d'études.

Conclusion

Dans le contexte actuel où les problèmes de santé mentale au travail ne cessent de s'accroître, les recherches sur le stress et sur les solutions pour y faire face ne peuvent plus se limiter uniquement à identifier les sources ou les stratégies d'ajustement qui en découlent. Sur la base des données recueillies et des constats de l'analyse, il convient de considérer que de nouvelles avenues méthodologiques comme la rétroaction vidéo sont maintenant disponibles et de plus en plus reconnues dans ce champ de recherche. La reconnaissance progressive des approches qualitatives est en voie de permettre le dépassement de certaines limites tant méthodologique que théorique dans l'étude du stress.

Si, dans le langage courant, le terme de *stress* est généralement accepté pour désigner tout mal-être professionnel, les résultats obtenus dans cette recherche grâce au dispositif de rétroaction par confrontation vidéo montrent qu'il est nécessaire sur le plan de la recherche de dépasser le paradigme quantitatif pour rendre compte du phénomène de façon qualitative et plus en contact avec la réalité du travail. Malgré leurs qualités psychométriques indéniables, nous avons montré que l'utilisation de questionnaires s'avère insuffisante pour rendre compte du stress comme un processus dynamique allant d'une source de pénibilité à des ajustements plus ou moins coûteux sur le plan émotionnel.

Une approche qualitative du stress montre qu'une analyse plus fine et minutieuse des processus émotivo-cognitifs qui lie les ajustements aux sources

de pénibilité n'est pas uniquement plus riche, mais aussi qu'elle peut conduire à mieux comprendre le phénomène et à mettre à l'épreuve le modèle transactionnel qui fait autorité dans le champ des études sur le stress.

S'il reste nécessairement encore beaucoup à faire pour développer des méthodes de recherche à la hauteur du modèle transactionnel, nous croyons que, malgré leurs limites, ces méthodes sont clairement à chercher du côté qualitatif pour se saisir de manière clinique de l'expérience du stress, en respecter la complexité tout en intégrant les différents éléments qui la composent. La reconnaissance des potentialités des approches qualitatives favorise désormais de nouvelles avenues pour la recherche sur le stress et l'intervention en milieu professionnel afin de ne pas limiter ces interventions à une gestion individuelle du stress et de mieux en comprendre les sources.

Notes

¹ « [...] the application and interpretation of checklists in the typical study are not faithful to a transactional model of stress and coping » (Coyne & Gottlieb, 1996, p. 959).

² « To understand the nature of a stressful transaction requires researchers to explore cognitive processes that link the individual to the environment » (Dewe et al., 2010, p. 27).

³ « [...] if we are to capture the richness and complexity of the coping process there is now a need to give more attention to the explanatory potential of alternative methods » (Dewe et al., 2010, p. 33).

⁴ « [...] it is now more useful to explore the role of discrete emotions in the coping process, since emotions offer a rich source of information about what is actually happening to a person » (Dewe et al., 2010, p. 63).

⁵ « [...] the primary function is to mobilize the organism to deal quickly with important interpersonal encounters » (Ekman, 1992, p. 171).

Références

- Abdul Muthalib, N. A. (2003). *Occupational stress and coping strategies as perceived by secondary school principals in Kuala Lumpur, Malaysia* (Thèse de doctorat inédite). University of Illinois, Illinois.
- Aubert, N., & Pagès, M. (1989). *Le stress professionnel*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Barone, D. F. (1994). *Developping a transactional psychology of work stress*. New York : Taylor & Francis.

- Belkić, K., & Savić, Č. (2008). The occupational stress index – an approach derived from cognitive ergonomics applicable to clinical practice. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health, Supplements*, 6, 169-176.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-51.
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator management guide*. Oxford, England : NFER-Nelson.
- Cooper, L. W. (1988). Stress coping preferences of principals. *NASSP*, 72(509), 85-87.
- Coyne, J. C., & Gottlieb, B. H. (1996). The mismeasure of coping by checklist. *Journal of personality*, 64(4), 959-991.
- Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1980). Cognitive style, stress perception, and coping. Dans L. B. Kutash, & L. B. Schlesinger (Éds), *Handbook on stress and anxiety* (pp. 144-158). San Francisco : Jossey-Bass.
- Coyne, J. C., & Racioppo, M. W. (2000). Never the twain shall meet? Closing the gap between coping research and clinical intervention research. *American psychologist*, 55(6), 655-664.
- Delaunois, M., Malchaire, J., & Piette, A. (2002). Classification des méthodes d'évaluation du stress en entreprise. *Médecine du travail et ergonomie*, 39(1), 13-28.
- Derogatis, L. R., & Fleming, M. P. (1997). The derogatis stress profile. A theory-driven approach to stress measurement. Dans C. P. Zalaquett, & R. J. Wood (Éds), *Evaluating stress : a book of resources* (pp. 113-140). Lanham, MD : The Scarecrow Press.
- Dewe, P. J., & Cooper, C. L. (2007). Coping research and measurement in the context of work related stress. Dans G. Hodgkinson, & K. Ford (Éds), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 141-191). Chichester : John Wiley & Sons.
- Dewe, P. J., O'Driscoll, M. P., & Cooper, C. L. (2010). *Coping with work stress : a review and critique*. Chichester, UK : John Wiley & Sons.
- Edwards, J. R., & Baglioni, A. J. (1993). The measurement of coping with stress : construct validity of the ways of coping checklist and the cybernetic coping scale. *Work and Stress*, 7, 17-31.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
- Gmelch, W., & Chan, J. (1994). Administrative stress and coping. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 9, 277-285.
- Gmelch, W., & Swent, B. (1981). Stress and the principalship : strategies for self improvement. *National Association of Secondary School Principals Journal*, 65(449), 16-20.
- Gmelch, W., & Swent, B. (1984). Management team stressors and their impact on administrators' health. *Journal of Educational Administration*, 22(2), 192-205.
- Gmelch, W., & Torelli, J. A. (1993, Avril). The association of role conflict and ambiguity with administrative stress and burnout. Communication présentée à la conférence annuelle de l'*American Education Research Association*. Atlanta, États-Unis.
- Halling, M. A. (2003). *Stress and stress management strategies among elementary school principals* (Thèse de doctorat inédite). University of South Dakota, South Dakota.
- Hartmann, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques psychologiques*, 14, 285-299.
- Hawk, N., & Martin, B. (2011). Understanding and reducing stress in the superintendency. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(3), 364-389.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Holodynski, M., & Freidlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. New York : Springer.
- Indik, B., Seashore, S. E., & Slesinger, J. (1964). Demographic correlates of psychological strain. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 26-28.
- Jalowiec, A., Murphy, S. P., & Powers, M. J. (1984). Psychometric assessment of the Jalowiec coping scale. *Nursing Research*. 33,157-161.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain : implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.

- Karasek, R. A., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The job content questionnaire (JCQ) : an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*(4), 322-355.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry, 1*, 3-13.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion : a new synthesis*. London : Free Association Books.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist, 55*, 665- 673.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Lowman, R. L. (Éd.). (2002). *Handbook of organizational consulting psychology. A comprehensive guide to theory, skills, and techniques*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflexive activities. *Applied Ergonomics, 35*, 531-540
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Oakland, S., & Ostell, A. (1996). Measuring coping : a review and critique. *Human Relations, 49*(2), 133-155.
- Osipow, S. H. (1998). *Occupational stress inventory manual (professional version)*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Osipow, S. H., & Spokane, A. R. (1987). *Occupational stress inventory manual (research version)*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Poirel, E. (2010). *Le stress professionnel, les émotions vécues et les ajustements chez les directions d'école au Québec*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.

- Ponnelle, S., Vaxevanoglou, X., & Garcia, F. (2012). L'usage des outils d'évaluation du stress au travail : perspectives théoriques et méthodologiques. *Le travail humain*, 75, 179-213.
- Quick, J. C., & Tetrick, L. E. (2003). *Handbook of occupational health psychology*. Washington DC : American Psychological Association.
- Roesch, M. B. (1979). *A study of the relationship between degree of stress and coping preferences among elementary school principals* (Thèse de doctorat inédite). George Peabody College for Teachers, Tennessee.
- Shumate, J. I. (1999). *Stress, burnout, and coping strategies among Washington State high school principals* (Thèse de doctorat inédite). Seattle Pacific University, Washington.
- Somerfield, M. R. (1997). The utility of systems models of stress and coping for applied research : the case of cancer adaptation. *Journal of Health Psychology*, 2, 133-172.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Vézina, M. (2002). Stress au travail et santé psychique : rappel des différentes approches. Dans M. Neboit, & M. Vézina (Éds), *Stress au travail et santé psychique* (pp. 47-58). Toulouse : Octarès.
- Vinet, A. (2004). *Travail, organisation et santé : le défi de la productivité dans le respect des personnes*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Weber, H. & Laux, L. (1990). Bringing the person back into stress and coping measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 37-40.
- Welmers, J. A. (2006). *Predicting principal's stress* (Thèse de doctorat inédite). East Carolina University, North Carolina.

***Emmanuel Poirel** détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal où il est professeur adjoint au Département d'administration et fondements de l'éducation. Ses intérêts de recherche et d'intervention portent sur la santé au travail, le leadership et la formation des directions d'école.*

***Carl Denecker** est doctorant à la Section des Sciences de l'éducation (SSED) de l'Université de Genève sous la codirection de Monica Gather Thurler et de Frédéric Yvon. Sa thèse porte sur La santé au travail des directeurs d'établissement scolaire de la Suisse romande.*

***Frédéric Yvon** détient un doctorat en psychologie du travail du Conservatoire national des arts et métiers de Paris. Il est professeur associé à l'Université de Montréal et à l'Université de Genève. Il dirige au sein de cette dernière une équipe de recherche intitulée Leadership en Éducation et Formation des Cadres Scolaires (LEForCaS).*

Vers une sociolinguistique française qualitative? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance¹

Isabelle Pierozak, Maître de conférences

Université François-Rabelais de Tours

Didier de Robillard, Professeur des Universités

Université François-Rabelais de Tours

Elatiana Razafimandimbimana, Maître de conférences

Université François-Rabelais de Tours

Marc Debono, Maître de conférences

Université François-Rabelais de Tours

Résumé

Cet article s'inscrit dans le droit fil des travaux d'analyse critique de la recherche en sociolinguistique de l'EA 4246 PREFics-DYNADIV. Il s'inspire d'une réflexion herméneutique (Gadamer notamment) pour considérer la sociolinguistique française de manière prioritairement épistémologique. L'objectif est donc de se demander si la réflexion méthodologique n'y tient pas souvent lieu d'épistémologie. L'usage de ces deux termes clefs (*méthodologie* et *épistémologie*), dont les diverses conceptions et mises en pratique seront problématisées, n'est en effet pas anodin pour une recherche se revendiquant comme qualitative. Nous adopterons, à cet égard, une perspective à la fois historique (modèles et héritages convoqués, interprétés, négligés) et critique, en nous interrogeant en particulier sur les manières qu'ont les sociolinguistes de construire du sens et les enjeux qui y sont attachés, en particulier en termes de reconnaissance.

Mots clés

SOCIOLINGUISTIQUE, FRANCE, HERMÉNEUTIQUE, ÉPISTÉMOLOGIE, QUALITATIF

Introduction

C'est une véritable gageure que de prétendre traiter, en si peu de place, ce que laisse entrevoir l'intitulé de cet article. Nous avons dû faire des choix, confortés par la lecture de l'appel à contributions, qui incite à se concentrer sur un champ, ou les usages admis dans la littérature scientifique. Il en va donc ainsi du champ de la sociolinguistique française (SF), appellation que nous trouvons, ne serait-ce que pour la dernière décennie, sous la plume notamment de Calvet (2000), Boutet (2000, 2010), Bulot, Beauvois, & Blanchet (2001), Gadet (2005), Boyer (2010), malgré des difficultés définitoires inhérentes, tant les critères sont à géométrie variable. Ce champ ne préexiste pas d'emblée, mais est (re)construit *a posteriori*, selon une certaine perspective historique à questionner. De même et pour terminer la glose de l'intitulé, nous utiliserons le terme de *légitimation*, mais aussi celui de *reconnaissance*, pour élargir les classiques références sociologiques en la matière (*cf.* notamment Bourdieu & Passeron, 1970) aux références philosophiques (*cf.* Garrau & Le Goff, 2009), non exposables ici.

Au fil du texte, nous avons choisi d'argumenter les principaux éléments suivants. Tout se passe comme si la SF, dans une forme d'ambition d'autonomisation vis-à-vis de la linguistique, se rangeait sous l'étiquette du « qualitatif », mais sans l'explicitier, et donc sans questionner ce qu'elle recouvre, et sans s'interroger du même coup sur les conséquences induites. Le propos n'étant pas de proposer une histoire, mais plus modestement, au regard du volume imparti, de questionner ce manque, on commencera par problématiser l'absence de récits historicisants de la SF pour ensuite poser la question de ses processus de reconnaissance, et enfin exposer des éléments de réflexions puisés dans le vaste corpus de la littérature phénoménologie herméneutique (PH). Le lecteur mesure à présent la gageure de ce texte, pour le moins nécessairement condensé au regard du propos couvert.

Quelle(s) histoire(s) de la SF?

Une histoire au second plan

En comparaison de ce que l'on peut constater dans d'autres champs, la littérature scientifique de la SF semble réserver bien peu de place à son histoire². Le projet de Auroux (1994), pour les sciences du langage, ne semble pas ainsi avoir eu d'équivalent pour la sociolinguistique. Ce déficit ne signifie pas pour autant une absence de ce type de réflexions. Mais ce qui ressemble à un rituel (*cf.* le genre des thèses) semble servir à articuler la position délicate des sociolinguistes, à la fois dans et en dehors des sciences du langage. Savatovsky (2011) souligne encore aujourd'hui la difficulté pour les sociolinguistes à se faire reconnaître et à recruter dans les universités

françaises. On comprend mieux dès lors le manque de problématisation approfondie de ce rituel, et cela était/est assez symptomatique de l'inconfort d'être sociolinguiste en France.

Si l'on en vient à présent au profil récurrent de cette Histoire, on peut se reporter à Boyer (2001), particulièrement intéressant ici puisque destiné aux néophytes. Cet ouvrage témoigne exemplairement, dans le 1^{er} chapitre subdivisé en deux parties, de comment l'histoire de la SF se donne à voir conventionnellement autour de quatre grands points incontournables³. Il s'agit d'une Histoire généralement présentée comme :

1. récente : les quelques décennies de rétrospective se comptent sur les doigts de la main,
2. « (tout) contre » Saussure : la figure d'un Meillet est ainsi parfois convoquée,
3. grandement tributaire de Labov, en tant que permettant d'asseoir une « sociolinguistique [dite] moderne », par exemple chez L.-J. Calvet (1999),
4. et particulièrement hétérogène, ce qui régulièrement donne lieu à deux types de problématisations interdépendantes : les affinités disciplinaires et la dénomination de la sociolinguistique, mise en concurrence avec d'autres dénominations, comme sociologie du langage, ou pluralisée en courants, avec par exemple la sociolinguistique interactionnelle, etc.

Ce profil historique récurrent peut être lu comme une configuration d'éléments repères répondant à des besoins, intérêts, sur lesquels il nous faut nous interroger. En l'occurrence, pourquoi, dans la littérature sur la SF, est-il rare de proposer une histoire qualitativement *située*?

Nous y reviendrons mais, au préalable, une dernière mise en cohérence s'impose : si la SF fait si peu de cas de ses histoires possibles, cela semble bien avoir pour corollaire de constantes interrogations quant aux domaines et objets de la sociolinguistique. On peut ainsi avancer que les questionnements historiques de la SF prennent plutôt la forme, non pas d'une histoire plurielle, mais d'une juxtaposition de domaines et objets dans le temps (Boutet, 2000; Boyer, 1996; Laks, 1984)⁴. Or cette façon de mettre en récit le champ pose un débat au plan épistémologique, car l'objet est effectivement un enjeu, mais essentiellement sous un angle réaliste. Qui plus est, privilégier « l'objet » des travaux de sociolinguistique, comme on continue de le faire (*cf.* sur différents « niveaux » : les parlars jeunes, la sociolinguistique urbaine, l'intervention sociale, la violence verbale, le langage et le travail, etc.) permet de comprendre pourquoi, même si l'on dit s'écarter d'une approche par trop positiviste de la

sociolinguistique, l'on peut finir par croire en ce qui est présenté comme son corollaire métonymique, à savoir « le terrain » sur lequel nous reviendrons.

Questions en suspens et pistes de réflexion

Ce qui nous apparaît comme un problème à s'historiciser appelle deux ensembles de questions organisables autour des problématiques du « pourquoi » et du « comment » (*cf.* aussi Robillard (2010), en lien avec la dernière partie de ce texte). Pourquoi les sociolinguistes semblent-ils accorder si peu de place à une histoire plurielle de la SF? Et comment un champ peut-il fonctionner ainsi?

Au plan du pourquoi, plusieurs pistes sont formulables. Parmi les plus immédiates, on peut penser à la crainte d'être suspecté de nombrilisme nationaliste⁵ voire à celle également de rompre un silence tacite face à des questions dont l'analyse pourrait avoir des effets délétères. Ou s'agirait-il plutôt d'un obstacle épistémologique à parler de ce qui est trop proche, car de l'ordre de sa propre histoire? Ou serait-ce la crainte de produire une image dévalorisée de la SF, symptomatiquement présentée comme « éclatée » (Boyer, 2001) *vs* « foisonnante » (Calvet, 2002), pour renvoyer aux seules références de base préalablement citées? On pourrait aussi évoquer la crainte d'une priorité historique pensée comme très secondaire face aux récurrents problèmes de définition des frontières disciplinaires et des objets d'études. Sans doute, toutes ces raisons seraient à réfléchir plus avant. En somme, c'est aussi l'image de ce que devrait être un champ de recherche qui est en cause. Et si dans les représentations, celui-ci doit nécessairement être unifié, cela pourrait délégitimer d'autres histoires de la sociolinguistique qui, sans nier les différences, essaieraient de les articuler.

Il est une autre piste envisageable au plan de la reconnaissance, se déclinant en deux temps. Dans un premier temps, la SF, pour se faire reconnaître, se serait « abritée » derrière une autre histoire, anglo-américaine celle-là, en citant par exemple les noms de Bernstein, Fishman, Gumperz, Hymes, Labov. Faire appel à l'autorité de ces auteurs, présentés comme des incontournables, c'est s'attribuer l'histoire des autres, qui présente en l'occurrence l'intérêt d'être « délocalisée », ce qui légitimerait donc de ne pas se poser prioritairement la question de son histoire propre, et par là même, d'éviter les concurrences locales⁶. En ce sens, il serait plus supportable de se confronter à des altérités lointaines plutôt que proches. Dans un second temps, ce positionnement de la SF en viendrait à faire de l'ombre aux traditions antérieures, anté-saussuriennes, qui ressurgiraient donc dans des espaces « attendus » (certains manuels ou thèses), surtout lorsque la dimension historique est clairement assumée (Baggioni, 1986).

Une dernière piste nous ramène à la problématique du qualitatif. Le peu d'histoire donné à voir en SF semble comme vidé de tout enjeu sensible pour les individus sociolinguistes. Quels enjeux pourrait-il y avoir à ne pas travailler cette histoire à partir des expériences des sociolinguistes (*cf. supra* les concurrences locales, et voir aussi *infra*)? Ce choix semble avoir comme conséquence de permettre de penser méthodologiquement le qualitatif et le quantitatif de manière complémentaire, en gommant les enjeux qu'une approche qualitative oblige à formuler et qui mettrait le chercheur au cœur des choix opérés pour sa recherche. Historiquement d'ailleurs, la reconnaissance du qualitatif en SF s'est faite de manière indirecte, puisque la SF est de nouveau allée chercher de la méthodologie qualitative (plutôt que de l'épistémologie) ailleurs, à savoir en sociologie (notamment en ethnométhodologie), anthropologie, etc., pour s'affranchir de la tutelle quantitative de la linguistique (*cf. la partie suivante*).

Au plan des conséquences, se pose aussi la problématique du « comment » la SF fonctionne avec si peu d'historicisation critique; plus précisément, comment peut-elle se concevoir, s'assumer et se projeter? Pour ce qui est de sa conception, les récurrents questionnements qui se posent autour des domaines, « terrains » et objets peuvent être vus comme symptomatiques de l'absence de ce travail historique, comme nous l'avons vu précédemment. En effet, dans une optique herméneutique (*cf. la dernière partie du texte*), on voit mal comment ce questionnement sur l'histoire pourrait être écarté de ces problèmes présentés à juste titre comme définitoires de la SF, qui s'évertue ainsi à chosifier son « être ».

Pour autant, la SF « fonctionne », mais sa projection réflexive n'est pas à vrai dire pensée et consiste surtout dans ce qui nous semble être un interventionnisme réflexe. L'histoire du Réseau Français de Sociolinguistique – devenu Réseau Francophone de Sociolinguistique en 2008 – est particulièrement exemplaire de temps forts interventionnistes qui ont contribué, en une dizaine d'années, à souder une communauté de chercheurs grandissante, et finissant par déborder, dans ses dynamiques, les seules frontières françaises⁷. Mais ce type d'actions, au coup par coup et réaffirmant classiquement une identité *contre* autre chose, et faisant de son unité une condition indispensable, semble empêcher une pensée plus subtile qui articulerait des courants différents, avec leurs passés, pour des actions diversifiées. Nous lisons donc ici ce défaut de vision(s) politique(s) (nuancées, débattues) au profit d'actions éparpillées recherchant l'unanimité, comme venant en quelque sorte compenser un manque à penser épistémologique⁸, régulièrement masqué par les questions méthodologiques où qualitatif et quantitatif finissent par se compléter et s'équivaloir (*cf. la partie suivante*).

Pour clore là ce paragraphe, il faut souligner que ne pas se confronter à son histoire, pour quelque raison que ce soit (et plusieurs ont été évoquées) et quelque conséquence que cela ait, ne peut que rendre encore plus difficile les processus de reconnaissance – la reconnaissance d'un champ et *a fortiori* la reconnaissance des recherches qualitatives dans leur diversité en SF. On verra qu'en ce qui nous concerne, l'une ne va pas sans l'autre.

Une histoire nécessairement interprétative : quels enjeux?

L'histoire de la SF ne sera donc pas envisagée comme s'il était possible de retracer la totalité des événements constitutifs pour en faire un récit unique, factuel, linéaire. Nous partirons plutôt de l'idée inverse, c'est-à-dire que l'histoire de la SF est impossible si ce n'est à partir d'une approche interprétative et donc, située, sélective, intersubjective, mais articulée pour affirmer qu'une telle historicisation contribuerait aux processus de reconnaissance. Argumenter cela revient à dire que l'Histoire mise en récit par les sociolinguistes relève déjà d'interprétations. La multiplicité des origines citées par les sociolinguistes, tant sur le plan des fondateurs et des dates repères que sur celui des disciplines tutélaires, sur lesquelles nous reviendrons, témoigne en effet des histoires possibles, c'est-à-dire d'une histoire plurielle, ce qui ne signifie pas « désarticulée ».

Une première interprétation des origines de la SF consiste à les rattacher à la France tandis qu'une deuxième en fait une importation américaine. Dans les deux cas, l'absence de consensus permet d'y voir des interprétations différenciées de ce qui est signifiant (ou pas) pour chaque sociolinguiste sachant que son positionnement est en partie façonné par son parcours, ses rencontres, sa réflexivité et ses projets (sociaux, intellectuels, professionnels, etc.). Lorsque situées en France, les origines de la SF coïncideraient tantôt avec l'enquête dialectologique de l'Abbé Grégoire en 1790 (Boyer, 1990; de Certeau, Julia, & Revel, 1975), tantôt avec les travaux réalisés un siècle plus tard par Meillet (Marcellesi, 1980) aux « intuitions de type sociolinguistique » (Trimaille, 2003, p. 13). Selon d'autres perspectives, l'émergence de la sociolinguistique en France correspondrait aux années cinquante et soixante-dix et, là encore, il y a une diversité d'acteurs clés dans les références mobilisées. On pourra voir Cohen, Calvet, ou le binôme Marcellesi et Gardin (Boutet & Tabouret-Keller, 2009). Il en va de même quant aux événements décrits comme symboliques de cette émergence, les repères incluant la publication de l'ouvrage *Introduction à la sociolinguistique* de Marcellesi et Gardin en 1974 (Marcellesi, Bulot, & Blanchet, 2003), la sortie du numéro 46 de la revue *Langage* en 1977 (Gadet, 2005) ou la tenue du colloque Pratiques

linguistiques, pratiques sociales de Rouen en 1979 (Boutet & Tabouret-Keller, 2009; Marcellesi, 1980).

Lorsque les origines de la SF sont « délocalisées », Labov détient une place quasi incontestée tant les qualificatifs qui lui sont attribués sont univoques. On peut en effet lire qu'il est « exemplaire », « père », « pionnier », « fondateur » (Boyer & Prieur, 1996, p. 42; Oliveau-Statius, 2006; Trimaille, 2003, p. 17), voire « prophète » (Gregersen, 2010, p. 26). Ce qui peut suggérer la croyance en une origine unique et universelle de la sociolinguistique, or nous arguons que la SF s'est construite à travers des processus interprétatifs selon les projets de chaque chercheur et de chaque courant. Différentes filiations apparaissent ainsi en fonction des contextes, par exemple Bernstein, Bright, Labov sont convoqués par Calvet (2002), tandis que Hymes, Labov, Fishman le sont par Klinkenberg (1997) ou encore Saussure, Meillet, Martinet, Weinreich, Labov dans Koerner (1976).

Écrire l'Histoire reviendrait à (im)poser une seule « expérientiation »⁹ et par conséquent, une seule forme de légitimité de la SF. L'impossibilité de cette histoire-là est évidente si l'on considère, outre la polarisation des origines mises en récit, la pluralité revendiquée par certains sociolinguistes face à leurs parcours (Blanchet, 2000; Blanchet, Clavet, & Robillard, 2007; Marcellesi et al., 2003; Razafimandimbimanana, 2005). Toutefois, compte tenu de la place restreinte que les chercheurs accordent aux réflexions épistémologiques qui explicitent, historicisent leurs positionnements en SF, d'importants enjeux y sont sans doute associés, comme nous l'avons déjà mentionné. En ce sens, l'absence notoire de toute historicisation (du chercheur ou du champ) dans Boyer (1996) et Moreau (1997) laisse supposer, pour le premier que traiter du « territoire » (dont on notera le singulier) et des « objets » reviendrait à définir le champ comme ayant une unité fondamentale et une pluralité de retombées. Cela implique-t-il qu'une histoire est réductible à un territoire et à des objets prédéfinis? L'avant-propos du second ouvrage situe le champ comme étant « arrivé[] à sa maturité » (Moreau, 1997, p. 5), cela exempte-il les sociolinguistes d'un travail problématisé sur leurs histoires (individuelles et collectives) ou d'une réflexion intégrant celles-ci? Il semble y avoir davantage de risques que de bénéfices à reconstituer une histoire de la SF. L'un des risques encourus serait effectivement d'être soupçonné de parti pris caractérisé par les tenants des divers courants, etc. Pour nous, écrire l'histoire de la SF revient nécessairement à en écrire plusieurs, chacune mettant en débat les positionnements, « manières d'être » (*cf.* la dernière partie) et projets (des chercheurs et de leurs réseaux) qui ne peuvent faire autrement que de participer à l'historicisation de leur discipline. Nous avons vu que l'absence d'historicisations explicitées ne signifie pas l'absence d'histoires surtout si on

accepte de se représenter l'histoire comme étant simultanément une mise en cohérence entre un passé et un devenir, la reconstruction d'une pensée collective mais aussi comme un discours de légitimation :

L'histoire est le récit cohérent de ce que l'on est en mesure de reconstituer à la suite d'un travail d'enquête systématique et de déduction vraisemblable, ou ce que l'on s'autorise à dire parce que l'on détient un pouvoir que l'on veut continuer d'exercer (Jewsiewicki & Létourneau, 1996, p. 15).

Pour des sociolinguistes qui se définissent comme qualitatifs, se pose immanquablement alors la question quant au sens donné au « qualitatif ». Ce qui nous engage à chercher à comprendre les références et arrière-plans du paradigme qualitatif.

Quelle(s) conception(s) du qualitatifisme en SF?

Problématisations implicites et néanmoins agissantes

Ce qui sera écrit plus bas doit être interprété comme un état, non pas du champ SF artificiellement homogénéisé, mais de la plupart des chercheurs se réclamant de ce champ. En effet, s'il ne fait pas de doute que certaines individualités (Gadet, Boutet, Blanchet, parmi d'autres) se préoccupent d'épistémologie, il n'en demeure pas moins que cette activité est marginalisée au sein du champ (*cf.* les éléments considérés comme centraux lors de la formation des doctorants, des thèmes de nombreux colloques, etc.). Ce déficit épistémologique s'explique d'au moins deux façons. La diffusion du pragmatisme et des retombées de la philosophie analytique en France, courants fondés sur des bases déniaient toute pertinence aux grandes questions traditionnelles de la philosophie, a poussé à une forme de croyance dans un empirisme peu argumenté épistémologiquement alors que, au sein de ces courants, ces positions empiristes sont fondées sur des argumentaires sophistiqués (ceux du second Wittgenstein (2005), ceux de Peirce, de Mead, ou ceux de Dewey par exemple). Lorsqu'un chercheur de la stature de Bourdieu argumente contre la *skholè* (Bourdieu, 1997), il recourt, paradoxalement, lui-même à l'épistémologie pour expliquer pourquoi on pourrait s'en passer, et mobilise la tradition philosophique pour le faire. Cela n'a pas empêché des interprétations réductrices de cet argumentaire (lorsqu'il est connu), qui conduisent une majorité de sociolinguistes à marginaliser, avec une bonne conscience appuyée sur la notoriété d'un Bourdieu simplifié, les débats épistémologiques, sans que les éléments de ce débat complexe, et toujours ouvert, soient réellement connus.

La problématisation du qualitatif est ainsi souvent considérée comme une question simple. « Qualitatif » serait implicitement le contraire de « quantitatif », l'absence de chiffres vaudrait qualitatativité.

Ce positionnement « hyper-empiriste » (Boltanski, 2011) a des fonctions pragmatiques : le déficit de réflexion sur ce plan permet sans trop de difficultés de justifier des positionnements œcuméniques qui permettent d'éviter des controverses avec les linguistes plus classiques, avec lesquels, pour des raisons institutionnelles qui ne seront pas évoquées ici, les sociolinguistes sont souvent appelés à collaborer.

De manière assez contradictoire, cela conduit donc des sociolinguistes œcuméniques à faire comme si les approches des questions linguistiques pouvaient être politiquement neutres, ce que dément l'histoire de la (socio)linguistique : le processus de « grammatisation » aboutit à un immense « linguicide » (Auroux, 1994, p. 116). La non-problématisation approfondie du qualitatif cause également un réalisme épistémologique implicite (la réalité existerait indépendamment des chercheurs, ce qui permettrait de « croiser les regards sur elle » de manière complémentaire, et jamais contradictoire). Cela est souvent incohérent avec les usages qui sont faits de notions telles que « constructivisme » ou « représentations ». Cette incohérence constitue une autre source de délégitimation pour la SF pour qui se plonge avec un peu de rigueur dans les propos des sociolinguistes.

Le qualitatif est parfois problématisé différemment. Pour s'opposer aux linguistes, les sociolinguistes considèrent souvent que leur méthodologie, leurs outils (par opposition à la méthode (Morin, 1986)) définiraient le caractère qualitatif de leur travail. Ainsi, le travail par entretiens ou étude d'« interactions » serait par nature qualitatif. Il est clair que ces observables peuvent être utilisés de manière quantitative, de même qu'un tableau de chiffres peut se voir interpréter qualitativement (ex. Pelletier & Demers, 1994).

Un autre angle d'attaque consiste à considérer que le qualitatif se définirait par un faisceau de traits. Le plus saillant serait celui de l'objectif d'intervention pratique, que défendent nombre de sociolinguistes (ex. Blanchet, 2012) : problèmes scolaires, politique linguistique, langues du travail, violence verbale, etc. (cf. la première partie du texte). Cet objectif imposerait, avec des attitudes psychoaffectives telles l'empathie, la nécessité de comprendre les motivations des acteurs, la recherche du sens « émique », une posture humaniste (terme rarement défini), ou encore des options politiques, attitudes de gauche ou marxistes, défense des plus faibles, notamment face aux situations néo-indépendantes. Le qualitatif se problématiserait donc par sa volonté d'efficacité pratique dans les champs social et politique. Ce type de

critère sous-jacent ne résiste pas beaucoup à l'analyse : les objectifs d'intervention peuvent difficilement rendre obligatoires des choix méthodologiques, d'autant qu'on pourrait argumenter que même les approches les plus quantitatives se construisent sur des catégories qui, elles, sont nécessairement qualitatives à la base.

On s'aperçoit donc que « qualitatif », au sein de la SF, est une notion peu élaborée conceptuellement, ce défaut d'élaboration ayant des causes et fonctions diverses comme on l'a vu. Il est temps de se demander, puisque la problématisation de la SF qualitative n'est pas faite explicitement intellectuellement, comment elle se vit dans les faits. Boutet (2006) souligne les origines marxistes de la SF, problématisations qui ont été minées à la fois par les critiques de Labov et Bourdieu. La situation qui en est issue est confuse : Bourdieu continue, par sa sociologie, à influencer la SF, avec cependant des greffes peu réfléchies conceptuellement et parfois peu compatibles entre elles, celles de différents courants inspirés du pragmatisme ou de la pragmatique, sur un fond ancien de labovisme positiviste. On peut argumenter que ces courants ne sont pas quantitatifs (l'inspiration labovienne reste plus quantitative), mais il faudrait justifier leur caractère qualitatif avec des arguments très différents. Mis à part les différents courants fortement attachés aux descriptions de formes linguistiques (l'approche de Gadet en est un bon exemple), la grande majorité des sociolinguistes justifie son activité, plus que par des considérations épistémologiques, par des objectifs citoyens, politiques : égalité, justice sociale etc., nourris par la forte passion française pour l'égalité, des vestiges de morale religieuse, une certaine mauvaise conscience postcoloniale qui poussent à agir « sur le terrain » ou sous couvert d'un humanisme bien-pensant, pour les dominés. Dans la mesure où la SF considère, à quelques exceptions près, que son épistémologie se fait dans ses disciplines tutélaires (sociologie, linguistique, anthropologie)¹⁰, les débats épistémologiques sont rares¹¹, et ce déficit laisse le champ libre à ces diverses problématisations incohérentes entre elles.

Cela est dommageable à la clarté des débats et à la reconnaissance de la discipline : en effet, celle-ci, avant de pouvoir rechercher la reconnaissance par les acteurs de son champ, doit au moins satisfaire aux critères minimaux reconnus dans la sphère de la recherche, à savoir un discours critique, historicisé, informé et cohérent sur sa propre prétention à l'existence. Quelques efforts en ce sens sont néanmoins repérables.

Les trois piliers du qualitatif sociolinguistique

Henwood et Pidgeon (1994, cité dans Drapeau, 2004) ont proposé comme triptyque constitutif de la recherche qualitative l'empirisme, le contextualisme

et le constructivisme¹². Le qualitatifisme sociolinguistique étant largement « emprunté » à d'autres disciplines, rien d'étonnant à ce que l'on y retrouve ces fondations transversales aux sciences humaines et sociales (SHS). Nous montrerons l'importance de ces trois piliers en SF, tout en en pointant certaines limites, annonciatrices de notre conception du qualitatif « phénoménologique-herméneutique » (PH) exposée plus bas.

L'empirisme : terrain et corpus

Pour les sociolinguistes, l'ancrage empirique de toute recherche est un précepte fondateur : ils se définissent avant tout par rapport à leur terrain, leurs données, et on oppose traditionnellement l'empirico-inductif qualitatif à l'hypothético-déductif quantitatif/positiviste (cf. Blanchet (2000) qui l'emprunte à Martinet).

Parce que l'empirisme s'oppose à l'hypothético-déductif, dont la figure serait, pour les sociolinguistes, Chomsky et sa « linguistique cartésienne », on a cru qu'en se réclamant de l'empirisme et de la méthode inductive, on échappait aux pièges du chomskysme, qui, selon Calvet (1999), contribue fortement par sa montée en puissance à cristalliser ce qu'on allait appeler la sociolinguistique¹³.

En sciences du langage, l'empirisme se concentre autour de deux notions : historiquement, « corpus, » puis, avec le contextualisme, « terrain », sorte d'aura diffuse (Goï & Pierozak, 2010; Robillard, Debono, Razafimandimbimanana, & Tening, sous presse). À travers ces notions clefs, l'empirico-inductif devient un élément marquant. Ce pilier s'inscrit pourtant dans une perspective sémiotique qui ne varie pas par rapport à la linguistique, perspective séparant les signes (les corpus, les « données brutes » issues du terrain) de l'acte d'interprétation. Or cette approche s'oppose assez nettement au qualitatifisme PH développé plus bas : « [...] l'orientation empiriste est nécessairement hostile à une attitude de recherche basée sur l'interprétation » et relève d'un « idéal vérificationniste » jugé délétère en SHS par Taylor (1997, p. 145). En ce qu'il suppose et survalorise des « données brutes » sources de vérification et séparables des chercheurs-interprétants, l'empirico-inductif de la SF entre donc en tension avec une démarche interprétative (induire pour « vérifier » n'est pas interpréter). Nous verrons que cet empirisme revendiqué entre également en tension avec l'hypothèse constructiviste en sociolinguistique (induire ou construire le sens?).

Le contextualisme ou comment sécuriser le sens

La linguistique ayant pour principe de base de décrire tout ce qui est indépendant des contextes, dans un jeu d'opposition « constituant » la discipline tutélaire, la sociolinguistique se veut qualitative en contextualisant. L'idée de cette approche est que, contextualisé, le sens des données sera plus

précis, clair, riche, évident. Le contexte est donc bien souvent compris de manière réductrice et techniciste comme un moyen de désambiguïser le sens en « entourant » les signes d'éléments réputés objectivables : cadre matériel de l'interlocution, les rapports de pouvoir, etc. (mais ces éléments ne sont-ils pas eux-mêmes source de potentielles interprétations variées?). Le contextualisme sociolinguistique participe donc de l'objectivisme : le contexte reste un *objet* dont le rôle est de présenter un autre *objet* (les données constituées en corpus).

Or, ne peut-on avancer que, si tout le monde s'accorde sur la possibilité/nécessité de discuter de l'attribution de significations au corpus, le contexte joue souvent le rôle d'argument d'autorité¹⁴? Une conception objectiviste de la contextualisation permet au chercheur de ne pas se référer explicitement à son expérience¹⁵, ce qui pose la question de la compatibilité du contextualisme avec le constructivisme, autre pilier du qualitatifisme de la SF.

(Co)constructivisme : un statut ambigu, entre méfiance et rationalisation

Le constructivisme, tel que pensé par les théoriciens majeurs de ce courant que sont Piaget et Watzalwick (Palo Alto), est une théorie qui repose sur l'idée que nos connaissances ne sont que le produit de l'entendement humain et non le reflet exact de la réalité. Il constitue donc une réaction radicale à l'illusion réaliste du positivisme scientifique (von Glasersfeld, 1994).

Pour les constructivistes, « connaître » c'est « se représenter » le monde non pas en cherchant une adéquation à la réalité objective mais pour agir sur lui : la connaissance constructiviste est « une construction subjective à valeur pragmatique » (Blanchet, 2000, p. 68).

Le constructivisme est une option explicitée de la SF, classiquement envisagée comme une étude des « pratiques » inséparable de celle des « représentations »¹⁶, l'idée étant que les pratiques linguistiques n'existent pas « en elles-mêmes », mais qu'elles relèvent d'une construction que les psychosociologues (à qui la notion est empruntée par les sociolinguistes) nomment « représentations » :

Un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou pour un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours une représentation de quelque chose pour quelqu'un (Abric, 1994, p. 12).

Si Saussure énonçait déjà « c'est le point de vue qui crée l'objet » (2010, p. 23), la linguistique positive a cherché à développer des méthodes objectivantes, à dominante quantitative-expérimentale. À travers la valorisation des représentations linguistiques (qui ne fait pas l'unanimité chez les

sociolinguistes), la SF cherche à l'inverse à réhabiliter l'étude des dimensions intersubjectives à l'œuvre dans toute interaction verbale. Reste la question méthodologique de l'inclusion ou non du chercheur lui-même dans ce paradigme constructiviste : si Calvet inclut bien le chercheur dans cette étude des représentations, et si Blanchet (2012, p. 104) évoque une « éthique de l'implication subjective » (éthique qu'il oppose à l'ambition descriptiviste de la linguistique structurale), mentionnons que le degré d'intégration d'un constructivisme qualitatif est variable au sein de la SF et qu'une méfiance tenace envers la subjectivité du chercheur tempère sensiblement cette orientation. Selon Boutet, par exemple, pour « construire le sens » (titre de son ouvrage de 1994) de l'interaction verbale qu'il étudie, le chercheur doit se fonder « non sur sa réaction subjective, mais sur les régularités formelles et observables des données à analyser » (1994, p. 28). L'empirico-inductif « objectivant » vient ici contrebalancer un constructivisme « subjectivant » : le sens vient des données (contextualisées), mais non pas du chercheur¹⁷.

Plus fondamentalement, la SF n'échappe pas au débat sur le relativisme de la connaissance et au discrédit jeté sur le constructivisme radical (Boghossian, 2009; Sokal & Bricmont, 1997) : d'où la tentation chez certains sociolinguistes, après avoir valorisé un « qualitatifisme d'opposition », antipositiviste, de revenir à des options plus quantitatives, orientées vers l'objectivation des « données » et de leur « contexte » (cf. Robillard et al. (sous presse) sur les notions de « terrain » et de « corpus » en SF)¹⁸.

La tendance semble donc à un objectivisme assumé en sociolinguistique, ce qui est contradictoire avec la conception PH du qualitatif que nous défendrons plus bas¹⁹.

Par ailleurs, le constructivisme est pensé par la SF dans une version que l'on pourrait qualifier de « rationaliste » ou « volontariste » (issue notamment des travaux de Piaget et Palo Alto) : ce qui est mis en avant dans la (co)« construction » du sens, c'est la rationalité des acteurs, le caractère délibéré de cette élaboration. Les courants PH, explorés plus bas, admettent quant à eux une part d'incontrôlable dans la construction du sens, qu'il y a du sens, des connaissances qui se construisent « malgré moi et les autres », parfois de manière « cachée », sans une volonté rationnelle et explicite.

Une problématisation phénoménologico-herméneutique du qualitatif

Cette problématisation ne peut se faire qu'en ayant recours à une synthèse fortement colorée d'épistémologie, et cela pour une raison simple : comme on l'a vu plus haut, les courants qui inspirent la SF (la philosophie analytique, la pensée bourdieusienne, le pragmatisme) se sont donné des bases par le biais

d'une réflexion épistémologique approfondie. La pensée phénoménologique-herméneutique (PH) entretient une forte altérité avec ces courants (Babich, 2012) si bien que, pour la rendre discutable, il faut inévitablement exposer quelques-uns de ses linéaments, ce par quoi on commencera ici.

Ce courant a longuement et intensément débattu de la question de la qualité, si l'on considère que, étymologiquement, *qualité* signifie « manière d'être ».

Il a posé à nouveaux frais la question de l'« être » depuis un siècle environ, en renouvelant et en contestant l'épistémologie classique qui, notamment, est à la source de la conception à base rationaliste des phénomènes langagiers qui innervent les SHS. Cela s'est fait tant sous la plume de Heidegger que de Gadamer, pour réfléchir à la dimension langagière, linguistique, discursive de l'être comme processus individuel et social. La question de l'être est une des questions fondamentales de la tradition de pensée occidentale, que la philosophie analytique et le pragmatisme ont cru pouvoir marginaliser. D'une part, la philosophie analytique s'oriente vers la conversion des questions philosophiques, avec Frege, Russell et Wittgenstein, en termes de problèmes de langage (logique ou « ordinaire »), et en marginalisant les questions de fond telles que celle de l'être (ce courant produit la pragmatique, qui influence la SF). Le pragmatisme américain, en s'appuyant sur les travaux de Darwin et du behaviorisme, élabore un point de vue rationaliste sur la communication qui fait une place importante aux questions sémiotiques, et qui essaie aussi de délégitimer les questions comme celle de l'être au fondement de la réflexion sur la qualité.

De l'autre, le courant PH constitue une autre voie, assez peu explorée par la SF, malgré son intérêt. Ces deux orientations, selon l'expression de Grondin, entretiennent une réelle « tragédie » de (mé)compréhension entre elles tant leur altérité intellectuelle est forte (Babich, 2012).

La PH met l'accent sur le sens, et postule deux sources de sens. La première, la plus fondamentale, est l'expérience; la seconde est sémiotique (cette seconde source étant la seule véritablement prise en considération par les deux autres orientations, qui privilégient la matérialité des signifiants). Exister, vivre ne peut se faire sans attribuer implicitement du sens à ce qui n'est pas soi, parce que vivre repose sur des hypothèses sur le monde. Pour les deux autres courants, seul le sens sémiotique serait pertinent, ceci comportant des enjeux impossibles à résumer ici. Pour la PH, le sens peut être expérientiel, implicite, indépendant de tout langage ou de toute forme sémiotique. Ce sens, par son caractère fondateur de la relation à ce qui n'est pas soi, et précisément en raison de son caractère implicite qui le rend peu objectivable, peut influencer

fortement l'autre forme de sens, explicite, rationnel, lié à des signes, langages, langues, discours (désormais *L* (Robillard, 2008a, 2008b)). Pour la PH, tout travail du seul sens explicite, sémiotique, est toujours incomplet, parce que travaillé de l'intérieur par le sens expérientiel implicite. La conception PH est donc contradictoire dans ses fondements avec celles des deux autres courants mais, en un sens les englobe, puisque la PH ne nie pas la pertinence du sens sémiotique qu'elle considère comme nécessaire, mais pas suffisant.

L'expérienciation de la qualité, pour la PH consisterait donc en l'expérience de la différence d'être entre soi et les autres, entre les autres entre eux, en soi-même. Pour la PH en effet, nous avons une connaissance instrumentale du monde et des autres tant que nous nous laissons emporter par l'affairement de la vie quotidienne. Dans ce rapport au monde, nous ne pouvons avoir accès qu'à la valeur instrumentale des choses et des autres humains. Il nous est difficile de sortir de ce type de relation parce qu'il a l'avantage de nous épargner le souci de notre propre être, de faire l'effort d'assumer notre histoire et de la conjuguer ainsi que notre expérience avec notre projection dans l'avenir, en rencontrant les autres non en tant qu'adjuvants de nos désirs, mais en tant qu'être eux aussi animés par le souci de soi.

Si nous parvenons à nous extraire de l'affairement, alors nous pouvons connaître le monde et les autres autrement, dans une relation qui les « dévoile », d'une manière qui modifie notre propre être, puisque le processus d'être au monde ne peut se faire que dans la relation sociale avec les autres : percevoir les autres autrement ne peut que changer notre être.

Il est intéressant, pour la sociolinguistique, que la PH thématise tout particulièrement le *L* comme clé de ce processus ontologique. Pour la PH, le *L* est un processus ambigu qui permet à l'expérience de chacun de se manifester aux autres « montrée cachée ». Formuler cela autrement que dans la tradition PH consisterait à considérer que le *L* favorise un processus à la faveur duquel on peut comprendre les autres, leur donner sens à notre horizon, sans que le *L* ne donne jamais les moyens d'être certain, de « prouver », que cette compréhension « émique » a eu lieu. Un être transparent aux autres serait potentiellement sous le pouvoir manipulateur des autres, à leur merci, dépourvu de toute altérité, hypothèse/objectif contradictoire avec l'éthique de la diversité posée par les SHS, et en particulier par la sociolinguistique.

Le *L*, et particulièrement les langues, joue un rôle fondateur dans ce processus de (dé)voilement de l'être. Les langues sont à la fois une manière pour chaque être humain de s'enraciner, en le revendiquant par ses choix de langues, dans des traditions historiques qui ont donné forme à chaque langue

selon des expériences héritées de sens. C'est aussi une façon de se projeter dans l'avenir, avec les autres, pour partager son expérience, raison pour laquelle Heidegger (2008) use de l'expression énigmatique selon laquelle le *L* est la maison de l'être : le lieu qu'il habite, anime, rend vivant? Le lieu qui l'abrite? Le lieu où il peut se rencontrer?

Si une fonction importante des SHS et de la sociolinguistique est de tenir un discours sur (et impliquant) les autres pour en faire sens, alors ce point de vue est particulièrement stimulant puisqu'il suggère de nouvelles orientations à la sociolinguistique, et partant, aux SHS, si l'on admet la place centrale du *L* dans celles-ci (ce que reconnaissent en tout cas les trois grands courants philosophiques qui s'affrontent).

La sociolinguistique se donnerait comme fonction celle de travailler l'être, la qualité des autres, dans des relations avec eux (donc pas de manière objectivante), en portant une attention particulière aux dimensions sociales de cet être, partiellement au moins manifestée par le *L*, l'être et le sens étant évidemment intimement liés. Selon le point de vue de la PH, le langage est « une recherche inassouvie du mot juste » avec les autres (Gadamer, 1996, p. 184).

Mais à la différence de bien d'autres conceptions fondatrices en SHS, la PH considérerait que, au-delà du *L*, ce qu'il faut entendre, c'est ce qui fait la qualité fondatrice des autres dans leur être social, que Heidegger appelle le silence, sans doute parce que, à travers le *L*, il se (dé)voile et ne se dit jamais clairement car la relation sociale est sans cesse rejouée.

Sur le plan méthodologique, les propositions ne manquent pas, que l'on pense aux propositions de Jauss (1978), de Derrida (1967), de l'historien Kosselek (1997), mais il serait difficile, dans l'espace imparti ici, à la fois de donner le détail de chacune de ces perspectives, et d'évoquer les nuances qui les opposent. Les « considérations épistémologiques et méthodologiques » de Martineau, Simard et Gauthier (2001), publiées dans cette même revue, nous semblent proches de ce que nous essayons de proposer en SF : très inspirés par l'herméneutique gadamérienne et ricordienne, ces auteurs proposent en particulier de développer des pratiques méthodologiques en SHS n'excluant pas la « pratique littéraire », le « point de vue », la « métaphore », etc. Beaucoup de points convergent avec ce que nous avons proposé comme pistes pour la prise en compte, dans les travaux des chercheurs-sociolinguistes, de ces aspects travaillés par le courant PH (Debono, 2010; Robillard, 2008a, 2008b, 2009a).

Conclusion

Un regard PH s'intéresse, dans une activité de recherche, à sa dimension historique et à sa dimension épistémologique, les deux étant liés. Il faut alors constater que la SF, qui se conçoit qualitative, semble avoir assez largement délaissé ou délégué à d'autres ces deux préoccupations. Dans la perspective de la reconnaissance d'un champ, cela suscite des interrogations.

Pour que la SF soit, et soit qualitative, une réflexion épistémologique s'impose afin qu'elle puisse conjuguer une utile centration sur des interventions et une fécondation par la fonction « laboratoire d'idées » qui distingue la recherche de l'intervention. Le point de vue de la PH intègre nombre de caractéristiques importantes pour la SF : réflexions sur la diversité, l'hétérogénéité, le changement, et surtout, le rôle ontologique des langues, langages et discours dans une société. Il s'agit d'un courant issu des travaux épistémologiques parmi les plus stimulants du 20^e siècle, ce qui constitue déjà une forme de reconnaissance.

Il ne faut cependant pas sous-estimer que ce processus de reconnaissance, bien que pouvant se revendiquer d'une tradition ancienne et bien installée, présente une altérité forte par rapport aux courants dominants des SHS, au sein desquels l'inspiration pragmatiste et pragmatique est bien ancrée (Pudal, 2008).

En somme, la question qui se pose donc est de type « interculturel » : la sociolinguistique parviendra-t-elle à se décentrer suffisamment pour entendre la façon de poser ses questions que propose la PH? Les tenants de la PH parviendront-ils, pour sortir la SF de son centrage autour de courants très proches les uns des autres depuis une trentaine d'années, à faire entendre l'altérité de la PH? Le précédent de l'histoire du débat entre pragmatisme, philosophie analytique d'une part, et PH d'autre part (Babich, 2012) indique qu'il s'agit d'un réel défi, que la SF est sans doute capable de relever, parce que constituée en creuset d'influences diverses, à la fois traditionnelles et européennes (marxisme, linguistique comparée, linguistique saussurienne, dialectologie, etc.) et britanniques et nord-américaines plus récemment (pragmatique linguistique, anthropologie linguistique, ethnométhodologie, interactionnisme symbolique, etc.). Cette diversité constitutive du champ devrait donc être la garantie d'un dialogue possible avec une tradition étonnante, dialogue qui a d'ailleurs déjà commencé (voir notamment l'échange entre Gadet, 2009 et Robillard, 2009b).

Notes

¹ L'ordre de signature des auteurs s'est construit dans le cadre d'un travail commun plus largement mené au sein de l'équipe de recherche PREFics-DYNADIV (EA 4246) et pour lequel une alternance a été envisagée à des fins d'équilibre entre les contributeurs. Dans le présent texte, après co-élaboration, la première partie a principalement été rédigée *in fine* par I. Pierozak et E. Razafimandimbimananana, la deuxième par M. Debono et la troisième par D. de Robillard.

² Nous distinguerons l'« Histoire », à visée linéaire, universelle et conventionnelle, d'une « histoire » plurielle, interprétative, problématisée, et donc débattue.

³ Cf. aussi Calvet (2002), ou même, déjà, Marcellesi et Gardin (1974).

⁴ Quelles que soient les listes établies, sont lisibles des enjeux de (non-)reconnaissance (ex. : l'oral est mis en avant à la différence des représentations (Laks, 1984)), et donc de (non-)reconnaissance disciplinaire (ex. sociologie du langage, analyse du discours, etc.).

⁵ Il est frappant par contre de trouver, en lien avec des langues minoritaires, l'affirmation de sociolinguistique par exemple « catalane », etc. Cela pourrait donc se lire (ailleurs qu'ici) au regard de la politique linguistique française et de sa tendance à universaliser le cas français.

⁶ Or un champ a-t-il à présenter un visage nécessairement homogène? Ce serait comme sciemment mettre à l'écart toute forme de dynamisme, de débats et d'altérité.

⁷ Cf. l'historique des actions sur la page « Historique du RFS » (<http://rfs.socioling.org/spip.php?article4>), consultée en mars 2012.

⁸ « [La] fibre « critique » [a] un peu tendance à se faire discrète dans la sociolinguistique française de ces dernières années, du moins au *plan épistémologique, souvent oublié derrière l'urgence impérieuse de la demande sociale* » [nous soulignons] (compte-rendu de l'ouvrage de Robillard (de), 2008a, 2008b : Gadet, 2009, p. 152).

⁹ « L'expérience (générique) oppose l'expérimentation (manipulation, hiérarchie) à l'expérientiation (participation, parité) » (Robillard (de), 2007, p. 32).

¹⁰ Si les méthodologies qualitatives de la SF sont implicites et peu problématisées, cela peut en effet s'expliquer par une constitution historique de la discipline dans un double mouvement corrélé d'opposition à sa première discipline tutélaire (la linguistique) et d'emprunt à d'autres disciplines (sociologie et anthropologie en particulier) : comme le remarque Calvet, la sociolinguistique « n'a pas [...] inventé grand-chose » du point de vue des méthodologies (dans Moreau, 1997, p. 211). Il ne s'agit pas ici de porter un quelconque jugement sur cette fondation interdisciplinaire des méthodologies en SF, mais de remarquer qu'elle explique en partie le fait qu'une réflexion propre sur une conception sociolinguistique du qualitatif n'ait que très peu été menée.

¹¹ L'ouvrage édité par Boyer (2010) à la suite d'un colloque portant spécifiquement sur l'épistémologie de la sociolinguistique ne fait, dans l'ensemble, que très peu référence aux problèmes épistémologiques généraux et se consacre surtout à la discussion de notions sociolinguistiques ponctuelles.

¹² Parmi les dix caractéristiques essentielles des méthodes qualitatives, les deux premières sont : 1) l'induction à partir de données recueillies (vs l'analyse des données pour vérifier des hypothèses posées *a priori*); 2) l'étude du contexte écologique dans lequel évoluent les sujets ou groupes étudiés (Taylor & Bodgan 1984, cités par Mucchielli, 2004).

¹³ La question de la valeur de l'empirisme est largement discutée depuis plusieurs siècles. Rappelons brièvement la mise en place des traditions *idéalistes* (Platon, Descartes, Kant) et *empiristes*, la plus connue étant celle de l'empirisme anglais (Bacon, Hobbes, Locke, Hume), débat auquel se rajoutent plus tardivement par exemple Duhem et Quine qui, chacun à sa façon, argumentent en faveur de l'impossibilité de dissocier théorie et données fournies par l'expérience.

¹⁴ « [...] context is used in everyday discourse as a rhetorical device to undermine undesired interpretations and to impose desired interpretations of someone's utterances » (Van den Berg, 2005, para. 23).

¹⁵ La question de la limitation de l'interprétation par la contextualisation se pose avec une acuité particulière quand il s'agit de déterminer l'éventuelle possibilité du partage des données et de l'analyse secondaire de corpus établis selon une démarche qualitative (Duchesne, sous presse).

¹⁶ « [...] la dynamique d'une situation linguistique donnée ne peut être appréciée qu'au prix d'un repérage attentif des pratiques et des représentations sociolinguistiques » (Boyer, 2001, p. 45). « Il nous faut donc accepter de considérer la 'langue' comme un ensemble de *pratiques*, souvent désordonnées, et comme un ensemble de *représentations*, celles des locuteurs, bien sûr, mais aussi celles des linguistes, et chercher à comprendre comment fonctionne ce désordre » (Calvet, 2007, p. 47).

¹⁷ Et la possibilité d'une tierce voie entre objectivisme et subjectivisme est exclue. Voir l'intéressante réflexion en science de l'éducation de Martineau et al. (2001).

¹⁸ Tentation que l'« eldorado » des corpus numériques (Pierozak, 2011) ne fait qu'accroître : la masse des données à traiter amène des discours sur la nécessaire articulation des approches qualitatives et quantitatives qui virent bien souvent à l'avantage de ces dernières.

¹⁹ « [L]a perspective herméneutique permet de proposer des principes communs pour récuser l'objectivisme, la réduction de la description scientifique à l'explication causale et l'ontologie spontanée du représentationnalisme » (Rastier, 2001, p. 100).

Références

- Abric, J.- C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*. Liège : Mardaga.

- Babich, B. (2012). *La fin de la pensée? Philosophie analytique contre philosophie continentale*. Paris : L'Harmattan.
- Baggioni, D. (1986). *Langue et langage dans la linguistique européenne (1876-1933)* (Thèse de doctorat inédite). Université de Provence, France.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche socio-linguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2012). Intervention du réseau francophone de sociolinguistique / FRS et GIS. *AIRDF*, 51, 11-14.
- Blanchet, P., Calvet, L.-J., & Robillard (de), D. (2007). Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question. Préface. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1, 7-10.
- Boghossian, P. (2009). *La Peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*. Marseille : Agone.
- Boltanski, L. (2011). Le pouvoir est de plus en plus savant. Entretien avec Luc Boltanski. *La vie des idées*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/Le-pouvoir-est-de-plus-en-plus.html>
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Bern : Peter Lang.
- Boutet, J. (2000). Courants en sociolinguistique française. *Sociolinguistica*, 14, 214-224.
- Boutet, J. (2006). Sociolinguistique. Dans S. Mesure, & P. Savidan (Éds), *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 1104). Paris : Presses universitaires de France.
- Boutet, J. (2010). Histoire de la sociolinguistique en France : quelques jalons et filiations. Dans M. Gasquet-Cyrus, A. Giacomi, Y. Touchard, & D. Véronique (Éds), *Pour la (socio)linguistique* (pp. 59-76). Paris : L'Harmattan.
- Boutet, J., & Tabouret-Keller, A. (Éds). (2009). Marcel Cohen : aux origines de la sociolinguistique. *Langage et société*, 128. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2009-2-page-5.htmr>

- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, 85, 102-124.
- Boyer, H. (Éd.). (1996). *Sociolinguistique : territoire et objets*. Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- Boyer, H. (Éd.). (2010). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Boyer, H., & Prieur, J.-M. (1996). La variation sociolinguistique. Dans H. Boyer (Éd.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier* (pp. 35-68). Limoges : Lambert-Lucas.
- Bulot, T., Beauvois, C., & Blanchet, Ph. (Éds.). (2001). *Sociolinguistique urbaine. Variations linguistiques : images urbaines et sociales. Cahiers de sociolinguistique*, 6.
- Calvet, L.-J. (1999). Aux origines de la sociolinguistique, la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964). *Langage et société*, 88, 25-57.
- Calvet, L.-J. (2000). Du passé au futur : quel avenir pour la (socio)linguistique française? *Sociolinguistica*, 14, 78-82.
- Calvet, L.-J. (2002). *La sociolinguistique* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (2007). Pour une linguistique du désordre et de la complexité. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1. Repéré à <http://www.upicardie.fr/LESCLaP>
- Certeau (de), M., Julia, D., & Revel, J. (1975). *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*. Paris : Gallimard.
- Debono, M. (2010). *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Tours, France.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- Drapeau, M. (2004). Réflexion épistémologique sur la recherche qualitative et la psychanalyse : refaire une place au rêve et à l'imaginaire. *Le Coq-Héron*, 177, 124-129.

- Duschesne, S. (sous presse). Développement de l'analyse secondaire et des méthodes d'analyse qualitative : une chance à saisir? Dans M. Brugidou, M. Dargentas, D. Le-Roux, & A. C Salomon (Éds). *Analyse secondaire en recherche qualitative : enjeux pour les sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Lavoisier.
- Gadamer, H.- G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Gadet, F. (2005). 1977 : sur un moment-clé de l'émergence de la sociolinguistique en France. *Cahiers de l'ILSL*, 20, 127-138. Repéré à <http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/05MarrCB/Gadet.pdf>
- Gadet, F. (2009). Lecture critique de l'ouvrage de Didier de Robillard *Perspectives alterlinguistiques*. *Langage et société*, 128, 143-154.
- Garrau, M., & Le Goff, A. (Éds). (2009). *La reconnaissance : perspectives critiques*. Nanterre : Université de Paris X.
- Gregersen, F. (2010). Why sociolinguistics ought not to have a future. *Sociolinguistica*, 10, 26-32.
- Goi, C., & Pierozak, I. (2010). Le "terrain" : en long, en large et en travers. *Cahiers de linguistique*, 36(2), 17-28.
- Heidegger, M. (2008). *La logique comme question en quête de la pleine essence du langage*. Paris : Gallimard.
- Jauss, H.- R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jewsiewicki, B., & Létourneau, J. (1996). *L'histoire en partage : usages et mises en discours du passé*. Paris : L'Harmattan.
- Klinkenberg, J.- M. (1997). Classe sociale des élèves. Dans M.- L. Moreau (Éd), *Sociolinguistique. Concepts de base* (pp. 81-85). Sprimont : Mardaga.
- Koerner, K. (1976). Toward a history of modern sociolinguistics. *American Speech*, 6(1), 57-70.
- Kosselek, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard / Seuil.
- Laks, B. (1984). Le champ de la sociolinguistique française de 1968 à 1983. Production et fonctionnement. *Langue française*, 63, 103-128.
- Marcellesi, J.- B. (1980). De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique. *La Pensée*, 209, 5-21.

- Marcellesi, J.- B., Bulot, T., & Blanchet, P. (2003). Parcours d'un sociolinguiste : de la langue corse au discours politique. Dans J.- B. Marcellesi, T. Bulot, & P. Blanchet (Éds), *Sociolinguistique. épistémologie, langues régionales, polynomie* (pp. 11-38). Paris : L'Harmattan.
- Marcellesi, J.- B., & Gardin, B. (1974). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Larousse.
- Martineau, S., Simard, D., & Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Moreau, M.- L. (Éd.). (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga
- Morin, E. (1986). *La méthode. Tome 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Mucchielli, A. (Éd.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Oliveau-Statius, S. (2006). Pourquoi "la langue" n'existe-t-elle plus? *Le Télémaque*, 30, 27-42.
- Pelletier, M. L., & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(20), 757-771. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/RSE/1994/v20/n4/031766ar.pdf>
- Pierozak, I. (2011). Les corpus électroniques en sciences du langage : un eldorado? *Le discours et la langue*, 2(1), 15-32.
- Pudal, R. (2008). La sociologie française est-elle *pragmatist compatible*? *Tracés*, 15, 25-45.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Razafimandimbimanana, E. (2005). *Français, franglais, québé-quoi? Les jeunes Québécois et la langue française : enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Robillard (de), D. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1. Repéré à http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1.pdf

- Robillard (de), D. (2008a). *Perspectives alterlinguistiques. Volume 1. Démons*. Paris : L'Harmattan.
- Robillard (de), D. (2008b). *Perspectives alterlinguistiques. Volume 2. Ornithorynques*. Paris : L'Harmattan.
- Robillard (de), D. (Éd.). (2009a). Réflexivité, herméneutique : vers un paradigme de recherche? *Cahiers de sociolinguistique*, 14.
- Robillard (de), D. (2009b). Ce que “comprendre” pourrait bien vouloir dire. *Langage et société*, 130, 125-136.
- Robillard (de), D. (2010). Fallait-il inventer la sociolinguistique moderne? Enjeux autour de l'histoire et de la sociolinguistique. Dans M. Gasquet-Cyrus, A. Giacomi, Y. Touchard, & D. Véronique (Éds), *Pour la (socio)linguistique* (pp. 77-92). Paris : L'Harmattan.
- Robillard (de), D., Debono, M., Razafimandimbimanana, E., & Tening, M.-L. (sous presse). Le sociolinguiste est-il (sur) son terrain? Problématisations d'une métaphore fondatrice. Actes de colloque du Réseau francophone de sociolinguistique. *Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques*. Alger.
- Saussure (de), F. (2010). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Savatovsky, D. (2011). Les pratiques de qualification au sein de la 7^e section du CNU (2005-2011). Repéré à http://assoc-asl.net/asl/actualites/Savatovsky_Pratiques%20qualification_7e%20CNU_2006-11.pdf
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris : Odile Jacob.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Trimaille, C. (2003). *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents* (Thèse de doctorat inédite). Université Stendhal-Grenoble III, Grenoble.
- Van den Berg, H. (2005). Reanalyzing qualitative interviews from different angles : the risk of decontextualization and other problems of sharing qualitative data. *Forum : Qualitative Social Research*, 6(1). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/499/1074>
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.
- Wittgenstein, L. (2005). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Isabelle Pierozak est maître de conférences à l'Université François-Rabelais de Tours, en sociolinguistique et didactique des langues. Ses recherches sont centrées sur l'Internet, envisagées sous l'angle de problématiques diversifiées et ayant comme arrière-plan constant des réflexions épistémologiques.

Didier de Robillard est professeur à l'Université François-Rabelais de Tours, créoliste-francophoniste des contacts de langues, approfondissant maintenant le problème des questions épistémologiques posées par le travail de la diversité, de l'hétérogénéité, des conflits de langues et de cultures.

Elatiana Razafimandimbimanana est maître de conférences à l'Université François-Rabelais de Tours. Ses travaux de recherche visent à interroger les constructions identitaires, les dynamiques plurilingues, (pluri)migratoires et les enjeux épistémologiques en sociolinguistique.

Marc Debono est maître de conférences à l'Université François-Rabelais de Tours en sociolinguistique/didactique des langues-cultures. Ses recherches portent sur la didactique de l'interculturel, l'épistémologie de la diversité en didactique des langues-cultures et en sociolinguistique.

Hors thème

La recherche praxéologique au service du clinicien : l'exemple de l'évaluation globale en psychothérapie

Marilyn Houle, D.Ps.

Université de Sherbrooke

Lucie Mandeville, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Tijana Ceklic, B.A.

Université Laval

Résumé

Pourquoi existe-t-il un si grand fossé entre les découvertes scientifiques en psychologie et la pratique professionnelle? Ces deux domaines ne devraient-ils pas s'alimenter mutuellement? La mission première de la science n'est-elle pas d'être au service de la pratique professionnelle? La pratique ne peut-elle être une source d'enseignement pour le monde scientifique? Cet article présente une approche novatrice, la recherche praxéologique. Cette approche à la première personne comporte deux buts : celui de généraliser des connaissances issues de l'observation de la pratique et celui d'améliorer ladite pratique du chercheur-acteur. En ce sens, elle nourrit simultanément la recherche et la pratique. Dans la présente étude, j'ai entrepris une démarche dans laquelle l'observation de mes actions professionnelles reposait sur un questionnement personnel porté dans le cadre de ma thèse doctorale : comment intégrer la psychologie positive au diagnostic psychologique? Cette démarche a abouti à la conceptualisation d'un modèle personnel d'évaluation globale en psychothérapie et à une amélioration de ma manière de m'y prendre pour évaluer la problématique de mes clients. Cet article situe le contexte théorique de la psychologie positive et de l'évaluation globale en psychothérapie. Il présente la recherche praxéologique dont le participant principal est le chercheur-acteur qui s'auto-observe dans l'action. Enfin, il donne un aperçu des

résultats de la recherche : un modèle personnel des principes d'action qui guident mon évaluation en psychothérapie.

Mots clés

PSYCHOLOGIE POSITIVE, RECHERCHE PRAXÉOLOGIQUE, AUTO-OBSERVATION, ENTRETIEN D'EXPLICITATION, ÉVALUATION GLOBALE EN PSYCHOTHÉRAPIE

Introduction

J'étais inscrite au doctorat professionnel de psychologie de l'Université de Sherbrooke et, à ce titre, je travaillais comme interne au service d'aide psychologique de mon institution¹. Ma démarche doctorale ne faisait que commencer et j'étais déjà confrontée à un dilemme qui allait me conduire à la recherche praxéologique. Ce dilemme se résume ainsi : comment intégrer, d'une part, la psychologie positive que l'on m'enseignait dans mes cours universitaires et, d'autre part, les modèles traditionnels orientés vers les symptômes? Plus précisément, je me questionnais sur la procédure à adopter pour accorder une plus grande importance aux aspects positifs de l'expérience du client, et ce, dès le premier acte que je posais en pratique clinique : l'évaluation. En d'autres mots, je cherchais à rééquilibrer la place des dimensions positives et négatives, de manière à réaliser une évaluation plus représentative de la globalité de la personne.

Lorsqu'un praticien vit un dilemme, il peut le résoudre en consultant des sources théoriques. Par exemple, je pouvais considérer les écrits sur des modèles d'évaluation globale en psychothérapie. Mais, je pouvais aller plus loin. Je pouvais observer mon propre savoir-faire. À travers l'auto-observation de mes essais et erreurs, je pouvais améliorer mon action professionnelle et en tirer des connaissances à partager aux autres praticiens. C'est la recherche praxéologique.

Directement issu du questionnement sur ma pratique, l'objectif principal de ma recherche allait consister à faire une synthèse de mes principes d'action et conceptualiser mon modèle personnel d'évaluation globale en psychothérapie. En supplément, je voulais explorer les impacts de ce modèle d'évaluation sur ma compréhension clinique et sur mes stratégies d'intervention.

Cet article situe d'abord le contexte théorique de la psychologie positive et de l'évaluation en psychothérapie. Ensuite, il discute de la recherche praxéologique, comme approche qui s'inscrit dans le prolongement de la recherche-action et dont le participant principal est le chercheur-acteur lui-même. Il présente la méthodologie propre à cette approche axée notamment sur l'auto-observation et le groupe d'entretien d'explicitation. L'article termine en

donnant un aperçu des résultats de ma recherche qui font l'objet d'un outil d'évaluation des dimensions positives et négatives de l'expérience d'un client.

Problématique

La psychologie positive : un courant favorisant l'évaluation globale

Selon la psychologie positive, la procédure habituelle d'évaluation en psychothérapie comporte des biais importants (Snyder & Lopez, 2007), notamment la faible exploration des comportements sains d'un individu et la centration sur ses déficits. Ces biais ont un impact important puisqu'ils influencent à leur tour la compréhension du problème et ensuite le type d'intervention que le psychologue privilégie (Harris, Thoresen, & Lopez, 2007).

Afin de remédier à ces biais, la psychologie positive propose une vision élargie de la santé mentale qui intègre les aspects positifs, tels que les forces de la personne, et les aspects négatifs, tels que ses faiblesses ou ses limites personnelles (Linley & Joseph, 2004). La considération des forces dans l'évaluation initiale a plusieurs impacts positifs sur la démarche thérapeutique puisqu'elle permet une évaluation plus complète de la situation (Lopez & Snyder, 2003). Par ailleurs, l'exploration des aspects sains de la personne favorise l'examen d'alternatives réalistes (Saleebey, 2002). Cette façon de faire suscite des émotions positives chez le client et constitue un élément déclencheur qui le mobilise vers la mise en action d'un changement significatif (Fredrickson, 2004).

Les modèles existants d'évaluation globale en psychothérapie

Bien que les impacts d'une évaluation considérant les aspects positifs et négatifs soient de plus en plus étudiés, les modèles d'évaluation globale sont encore peu nombreux (Cowger & Snively, 2002). Certains voient toutefois le jour. L'un des plus connus est la classification des forces et vertus humaines de Peterson et Seligman (2004) qui propose un cadre normatif pour le diagnostic du « bon caractère ». Il complète les évaluations plus traditionnelles orientées vers la pathologie, mais se centre sur les aspects positifs. Il est appelé avec humour le « UNDSM » (en référence à la boisson populaire *Uncola*² car il est le penchant positif du DSM. Le DSM est le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux qui est considéré comme la bible des spécialistes de la maladie mentale et il ne fait aucune allusion aux dimensions positives des patients.

Un autre modèle connu est celui de Snyder, Lopez, Edwards, Pedrotti, Prosser, Walton, Spalitto et Ulven (2003). Les auteurs proposent d'ajouter quelques modifications à la grille classique du DSM en vue d'y intégrer des

aspects positifs. Ils suggèrent par exemple d'y inclure les ressources environnementales du client, ses zones de fonctionnement optimal ainsi que ses facilitateurs de croissance, c'est-à-dire des éléments comme l'optimisme, l'initiative ou l'espoir. Finalement, le *four-front approach* de Wright (1991) est constitué de quatre composantes qui se situent sur deux axes qui s'entrecroisent, chacune étant formée d'un continuum : d'une part, les limites et ressources du client et, d'autre part, les limites et ressources de son environnement.

Ces trois modèles m'ont servi d'outil de départ alors que je souhaitais conceptualiser un modèle d'évaluation globale qui soit le plus adapté possible à mon contexte d'application, à ma clientèle, aux problématiques rencontrées et à mes valeurs professionnelles.

Méthodologie

La recherche praxéologique : une approche de choix

L'essentiel de cet article porte sur la recherche praxéologique qui a été adoptée. Peu de publications ont fait état d'expériences de recherches praxéologiques. Ce type de recherche à la première personne est un nouveau paradigme en émergence dans l'univers du qualitatif et représente un défi pour les chercheurs-acteurs qui s'y intéressent. Nous avons relevé ce défi dans une discipline scientifique – la psychologie – plus centrée sur une posture positiviste.

Ce qui distingue principalement la praxéologie des autres méthodes, c'est le regard subjectif et idiosyncrasique qu'elle pose sur l'action humaine (St-Arnaud, Mandeville, & Bellemare, 2002). Cette méthode novatrice a été sélectionnée puisqu'elle propose de mettre en lumière les principes et règles d'action du chercheur-acteur; ce qui constitue nos principaux objectifs de recherche.

L'approche praxéologique constitue également une méthode de choix pour nous puisqu'elle adopte une vision pragmatique de son objet de recherche. Ainsi, elle cherche à répondre d'abord et avant tout au besoin du praticien de renouveler sa pratique professionnelle (Pilon, 2008). La praxéologie vise un changement dans la transformation réciproque de l'action et du discours sur cette action pour un dialogue éclairé, voire engagé (St-Arnaud, 2004 dans LeBlanc, 2004). De plus, sa principale visée est de rendre explicite l'implicite et elle repose sur le postulat selon lequel l'action et l'expérience sont sources de connaissance (principe de la connaissance par l'action) (Schön, 1994).

La recherche praxéologique : une nouvelle méthode dans l'univers du qualitatif

La recherche praxéologique se distingue par l'originalité de sa méthode de collecte et de validation de l'analyse des données. Elle se définit comme une posture générale qui consiste à porter un regard sur sa propre pratique (St-Arnaud, Mandeville, & Bellemare, 2002), d'où le terme *chercheur-acteur* employé dans cette approche. Cette approche m'apparaît des plus adaptée pour porter un regard réflexif sur mon action professionnelle puisqu'elle propose essentiellement de réaliser une étude de l'action, c'est-à-dire une investigation où l'action est à la fois le point de départ et le point d'arrivée (St-Arnaud, Mandeville, & Bellemare, 2002). En d'autres mots, j'examine ma façon de procéder à une évaluation psychologique dans le but de la rendre conforme à mes valeurs d'intervention.

Bien que la recherche praxéologique soit inspirée des fondements de la praxéologie, la démarche qu'elle privilégie se distingue de l'atelier praxéologique et du test personnel d'efficacité tels que proposés par St-Arnaud (2009). D'ailleurs, le terme *praxéologie*, à l'origine de tous ces concepts, possède un sens plus large. La praxéologie (de *praxis*) est une discipline qui comprend toute démarche dont l'objet est d'analyser l'action humaine. Mais le terme a pris des sens variés depuis qu'il a été introduit par Alfred Espinas en 1890. Ses objectifs se sont distingués selon les théoriciens qui utilisaient notamment la réflexion en vue d'intervenir pour changer des choses, par exemple, dans le cadre de changements sociaux ou organisationnels, ou pour analyser une réalité dans le cadre d'une science de l'action. En ce sens, la sociologie a souvent repris ce terme au sens général d'une théorie de la pratique.

Dans la plupart des cas, la praxéologie désigne une démarche autonome où un ou des acteurs tentent d'extirper un savoir de leur praxis. À ce titre, L'Hôtellier et St-Arnaud (1994) précisent qu'elle est une démarche construite d'autonomisation et de conscientisation de l'agir tiré des pratiques quotidiennes et motivée par un désir de changement. Elle peut être une démarche entreprise par un chercheur-acteur, seul, ou une démarche accompagnée où des acteurs et des chercheurs tentent de généraliser des connaissances à partir des actions sur le terrain.

La recherche praxéologique : une recherche-action basée sur la théorie d'usage

Une recherche-action, qu'elle soit effectuée *sur* l'action ou *dans* l'action, peut à la fois s'inscrire dans le prolongement de la recherche qualitative au sens classique du terme et dans le champ de la praxéologie. Il s'agit d'un terme plus

global qui désigne toute initiative de développement d'un savoir tiré de l'action professionnelle.

Donc, la recherche praxéologique s'inscrit dans le courant de la recherche-action. Cette dernière vise à observer dans l'ici et le maintenant une pratique qu'elle cherche à améliorer, permettant d'être à la fois chercheur et acteur (Dolbec & Clément, 2004).

Dans le cadre de la recherche-action, la recherche praxéologique est influencée par la notion de « théorie d'usage » telle que définie par Argyris et Schön (1999). La théorie d'usage est mise en opposition avec la théorie de référence ou la « théorie professée », qui est celle à laquelle la personne se réfère pour expliquer son comportement et qui est à l'image des principes théoriques qui guident son action professionnelle. En d'autres mots, la théorie professée, c'est le discours théorique qui ne reflète pas toujours l'action réelle entreprise. Pour sa part, la théorie d'usage fait plutôt référence à celle acquise très tôt par la personne dans ses relations interpersonnelles et qui entre en jeu dans le feu de l'action (Argyris & Schön, 1999). Par exemple, j'ai acquis ma valeur d'autonomie au début de ma vie professionnelle alors que je travaillais comme éducatrice dans un centre de la petite enfance. Cette valeur influençait ma façon de conduire une évaluation psychologique. Voici un extrait de mon journal personnel qui en fait mention :

Même lorsque j'étudiais en éducation à l'enfance et que je travaillais comme éducatrice, promouvoir l'autonomie des enfants était une de mes priorités. [...] Il est important pour moi que la cliente apprenne qu'elle peut compter sur elle-même, qu'elle développe des stratégies pour mieux gérer seule son quotidien. Le but, en quelque sorte, est qu'elle n'ait plus besoin de moi. C'est pourquoi entre autres, j'aime faire ressortir les forces de la personne et travailler à les amplifier, car elle peut par la suite s'appuyer dessus.

La théorie d'usage apporte un éclairage sur la relation existant entre les valeurs qui guident les stratégies d'action et leurs incidences sur le comportement et son efficacité.

La théorie d'usage est constituée de postulats sur soi-même, les autres, la situation en cause ainsi que sur les liens entre l'action, ses conséquences et la situation. Argyris et Schön (1999) précisent qu'elle ne peut être déduite que par l'observation des comportements. La recherche praxéologique, qui s'appuie sur cette théorie, exige une observation attentive de mes interventions; elle constitue donc une méthode de collecte de données de choix pour répondre à mes objectifs de recherche.

Le participant principal : moi!

Comme l'objectif de la recherche était de mettre en lumière les principes d'action qui guident mes pratiques cliniques, je suis considérée comme la principale participante de l'étude. Mes caractéristiques personnelles ayant influencé mon processus d'évaluation et, conséquemment, les résultats de ma recherche, elles doivent être présentées : mon statut, ma formation, mes années d'expérience, mes croyances professionnelles.

Au moment de l'étude, j'étais une doctorante en psychologie de 28 ans ayant réalisé deux stages ainsi qu'un internat dans une clinique psychologique universitaire. Les bases épistémologiques sur lesquelles ma pratique était fondée étaient – et le sont encore – celles du constructivisme, selon lequel la réalité est multiple et n'existe qu'à l'intérieur du cadre dans lequel on la regarde. Puisque la relativité est au centre de la notion de vérité lorsqu'on adopte une posture constructiviste (Sylvain, 2008), j'ai dû être au clair avec les valeurs de la psychologie humaniste et de la psychologie positive que je portais, les énoncer et les assumer. Parmi les valeurs humanistes, j'adhérais particulièrement aux principes de tendance à l'autoactualisation et d'unicité de la personne (Rogers, 2005). Concernant la psychologie positive, je considérais que le travail du thérapeute ne se limite pas à alléger la souffrance, mais qu'il doit favoriser le bien-être et le fonctionnement optimal de l'individu (Linley & Joseph, 2004). En ce sens, j'étais aussi en accord avec la conception de la personne de Mandeville (2010) pour qui les aspects positifs de la vie et du caractère de la personne résident au plus profond de son être, autant que les aspects négatifs. Finalement, fidèle à la psychologie positive, j'accordais une grande importance à la création de sens dans le processus thérapeutique (Mahoney, 2002).

Malgré le fait que je sois la participante principale, il importe d'expliquer le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche. Sept clients auprès de qui j'ai obtenu le consentement libre et éclairé au sujet de leur participation à l'étude ont assisté à des rencontres de psychothérapie hebdomadaires de 50 minutes, pour un total maximal de 10 rencontres. L'ensemble du contenu collecté est estimé à 50 heures de psychothérapie. Puisque le principal objet d'étude était ma réflexion sur ma pratique professionnelle, aucun critère de sélection ou d'exclusion n'a été utilisé.

Le déroulement de la recherche praxéologique

La recherche praxéologique implique quatre phases inscrites dans un processus itératif, c'est-à-dire qui implique de nombreux cycles visant à confirmer et à ajuster les données. La Figure 1 démontre ce type de processus.

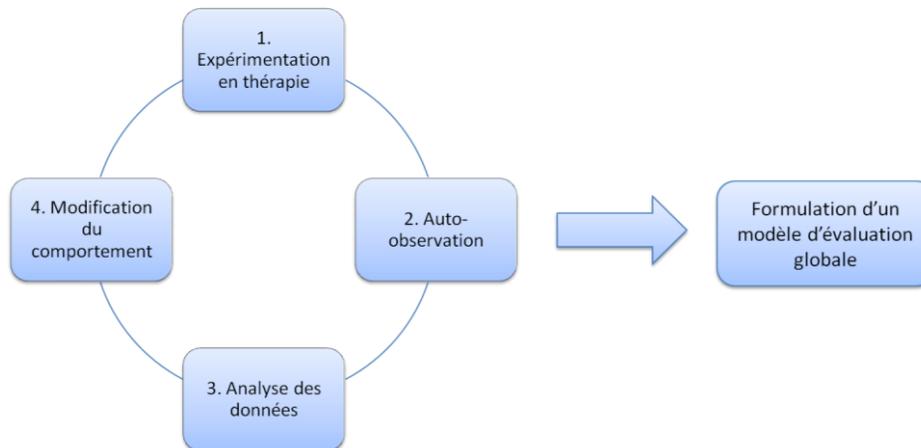


Figure 1. Le processus itératif

La première phase, l'expérimentation en thérapie, a consisté à recenser et expérimenter des modèles existants d'évaluation globale, notamment ceux de Peterson et Seligman (2004), de Wright (1991) et de Snyder et ses collègues (2003). La deuxième phase, l'auto-observation, a impliqué l'observation systématique de l'expérimentation. Dans la présente étude, toutes mes interventions ont été enregistrées, réécoutées et examinées avec l'aide d'une grille d'auto-observation et avec l'assistance d'un groupe d'explicitation (Vermersch, 2006). Ce groupe m'a accompagnée dans l'explicitation de mes principes d'action durant des séances prévues à cet effet. Ces divers procédés seront explicités plus loin. Les informations obtenues durant la deuxième phase ont été colligées dans un journal pratique. Par exemple, j'y ai noté mon vécu, mes observations concernant ma façon de réaliser une évaluation et les impacts perçus sur la personne et le processus thérapeutique. L'analyse des données obtenues constitue la troisième phase qui a consisté en une analyse qualitative de théorisation. À partir des résultats obtenus lors de l'analyse, des modifications étaient apportées au mode de fonctionnement lors de la quatrième phase. Par exemple, un nouvel élément à évaluer, tel que les solutions déjà tentées, pouvait être ajouté à mon modèle personnel. Un nouveau cycle de ce processus pouvait ensuite recommencer. La conclusion de cette démarche a été la synthèse des résultats et la formulation d'un modèle d'évaluation globale.

Une collecte diversifiée de données

Les procédures de collecte de données ont été retenues selon les principaux critères permettant de juger de leur pertinence : leur capacité à apporter les informations voulues, leur efficacité en termes de temps, de coût et d'accessibilité et, finalement, leur respect des différentes considérations éthiques (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires, 1997).

L'auto-observation

La plus importante stratégie de collecte de données qui a été adoptée est l'auto-observation de ma pratique. L'auto-observation respecte le principe praxéologique de la connaissance par l'action (L'Hôtellier & St-Arnaud, 1994; Schön, 1994) qui implique que je dois demeurer le maître d'œuvre de ma démarche puisque j'ai un accès direct à mes intentions. Je suis le principal interprète de mon agir. Par ailleurs, le groupe d'explication a été utilisé (il sera abordé plus en détail ultérieurement) pour éviter un des dangers d'une « pratique réflexive » soit celui de devenir une pratique autoconfirmative sans critique (Brockband & McGill, 1998 et Perrenoud, 2001 dans Guillemette, 2006).

Au début de ma démarche, le groupe d'explicitation avait relevé le fait que je semblais construire ma compréhension clinique et le travail thérapeutique sur la notion de besoin. Cet élément ne venait donc pas seulement de ma pratique, mais d'un concept théorique (théorie professée). Il fallait m'observer de l'extérieur pour le percevoir, car je ne m'en étais pas rendu compte. Ce reflet m'a également permis d'explicitier ma conception d'un besoin. Voici un extrait de mon journal de pratique qui en a résulté :

Je vois le besoin comme quelque chose de sain plutôt que de malsain. C'est pour moi un signal envoyé par l'organisme pour aller chercher quelque chose qui aidera ma cliente à se développer et à s'épanouir. Par ailleurs, au-delà d'une connotation positive ou négative, je réalise que le besoin « est », tout simplement; on ne peut pas le nier en thérapie ou passer par-dessus, il faut « faire avec », tenter de le comprendre et en prendre soin, comme on le ferait avec la blessure d'un enfant : peu importe qu'il se la soit faite en réalisant une bonne action ou un mauvais coup, il faut soigner la plaie.

La grille d'auto-observation

Une grille d'auto-observation a été élaborée afin de structurer ma réflexion (voir l'Appendice A). Elle a été construite à partir de la recension des écrits et des objectifs de recherche. Des questions précises, mais ouvertes, ont été

formulées afin de contribuer à l'élaboration de mon modèle personnel d'évaluation globale. Ces questions ont également évolué durant la démarche itérative afin d'apporter toujours plus de nuances et de précisions aux résultats.

L'écoute des enregistrements d'entrevues

Les enregistrements audio d'entrevues ont été écoutés. La phase d'évaluation avec le client a été examinée de façon systématique, mais comme celle-ci est présente à différents moments du processus thérapeutique, les entrevues en entier ont été écoutées. Cette écoute a permis de préciser, de nuancer, d'approfondir ou de réorienter la réflexion sur mon action professionnelle.

Voici un exemple d'un extrait de journal à la suite de l'écoute d'une entrevue. Cet extrait a permis de mettre en lumière et de spécifier mes stratégies pour procéder à l'évaluation globale :

J'ai amorcé la rencontre en résumant la problématique que j'avais perçue lors de la première séance afin de valider ma compréhension avec elle. J'ai demandé à ma cliente si elle souhaitait ajouter ou nuancer quelque chose et elle m'a dit que le plus difficile pour elle était son manque de confiance, et ce, autant dans son rôle de mère qu'à l'extérieur de ce rôle (ma compréhension était davantage axée sur le sentiment d'incompétence parentale). Cela m'a aidée à ajuster mon intervention.

Le journal de pratique

Selon la définition de Baribeau (2005), le journal de pratique a été considéré à la fois comme outil de collecte de données et comme méthode préliminaire d'analyse. Dans une première étape, j'ai répondu à la grille d'auto-observation et la description de mon processus d'évaluation globale a été produite sous forme de récit. Le journal faisait état de l'observation des faits et des actions observables, mais aussi de mon ressenti. Par exemple, dans mon journal de pratique, j'ai écrit ceci :

J'ai vraiment confiance dans le processus avec cette personne. J'ai le sentiment de la suivre, de l'accompagner. Je n'ai pas l'impression ni le besoin de la « pousser », comme si j'avais le sentiment que les choses vont arriver d'elles-mêmes et que la cliente va se poser les bonnes questions et trouver les bonnes réponses pour elle.

Une deuxième étape de la rédaction de mon journal de pratique m'a permis de préciser et d'explicitier mes intuitions et mes réflexions. Cette étape a été considérée comme une première forme d'analyse donnant lieu à des

données écrites qui ont ensuite été examinées à la lumière de l'analyse qualitative de théorisation.

Baribeau (2005) précise que le journal de pratique permet de porter un regard extérieur sur soi tout en appréciant aussi les liens entre les faits colligés et les réflexions effectuées, assurant ainsi la validité interne de la recherche. Par ailleurs, la validité externe a également été assurée par les traces détaillées de ma subjectivité, de mes préférences, de mes valeurs, de mes choix et interprétations qui ont été rapportées dans le journal.

Le processus de rédaction du journal a évolué avec le temps, en fonction des résultats obtenus aux entrevues thérapeutiques. Au départ, lors des deux moments par semaine qui étaient consacrés à l'auto-observation des entrevues, seule la grille d'auto-observation était utilisée. Par la suite, des notes réflexives sur des thèmes (par exemple l'alliance, l'impasse ou le progrès thérapeutique) liés à l'évaluation globale alimentaient ma réflexion et pouvaient contribuer à la réflexion issue de la grille d'auto-observation. L'utilisation de cette grille tout au long du processus a assuré la réponse aux objectifs de recherche.

Le groupe d'entretien d'explicitation

Le groupe d'entretien d'explicitation est une approche peu connue. Selon son fondateur, Vermersch (2006), l'entretien d'explicitation, qui s'inscrit à la fois dans la collecte et l'analyse de données, est défini comme :

Un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulation de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers (p. 17).

Un groupe d'entretien d'explicitation facilite la description du vécu et du déroulement de l'action accomplie, ainsi que les inférences sur les représentations inscrites dans l'action, c'est-à-dire les buts réellement poursuivis et les connaissances mobilisées (Vermersch, 2006). Un tel groupe est recommandé lorsqu'il s'agit d'explicitier l'implicite.

Selon Vermersch (2006), ce type de groupe est utile dans le cadre d'une réflexion sur l'action afin d'éviter le plafonnement rapide du praticien lors de l'auto-analyse. Puisque le praticien est le seul à pouvoir identifier son intention (L'Hôtellier & St-Arnaud, 1994; Vermersch, 2006), il importe de souligner la fonction d'accompagnement du groupe. Le praticien demeure le seul juge de ses hypothèses, le seul à savoir si elles vont dans le sens de ses intentions,

enjeux et valeurs réellement impliqués derrière son action et demeurés implicites jusqu'à présent.

La présente recherche s'est inspirée de l'entretien d'explicitation. Un groupe de six membres, tous des étudiants au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, a été formé. Le groupe a participé à des entretiens de validation de l'analyse des données dans lesquels, ils ont observé et analysé mes entrevues thérapeutiques. Ces entretiens visaient à m'aider à expliciter mes principes d'action à l'aide des repères décrits par Vermersch. À chaque entrevue thérapeutique succédait une rencontre du groupe, ainsi qu'un moment de réflexion personnelle qui me permettrait de m'assurer que l'analyse émanait de mon expérience. En d'autres termes, le groupe pouvait valider, préciser, remettre en question ou confronter ma réflexion personnelle, mais le point d'ancrage était mon savoir implicite. Ce point est particulièrement important dans une recherche praxéologique, surtout lorsque l'expérience du praticien ne cadre pas avec celui homologué de sa profession (St-Arnaud, Mandeville, & Bellemare, 2002). Les résultats de chaque rencontre du groupe d'entretien d'explicitation ont été colligés dans le journal pratique.

Les notes évolutives et les rapports

En psychothérapie, des notes évolutives (qui décrivent sommairement le contenu de la séance) doivent être rédigées à la fin de chaque séance et des rapports (qui présentent la synthèse du processus thérapeutique, des résultats et des recommandations) doivent être achevés à la fin d'un processus thérapeutique. Les notes évolutives, les rapports d'évolution et les rapports finaux ont constitué des sources complémentaires d'information. La rédaction des notes évolutives immédiatement après les entretiens, celle des rapports après le suivi ainsi que les moments d'auto-observation réguliers ont permis de rester le plus près possible de la réalité de mon intervention psychologique. Je considère avoir eu accès directement à ma théorie d'usage (Argyris & Schön, 1999), ce qui a contribué à diminuer l'écart entre ce que je « croyais faire » et ce que je « faisais réellement ».

Analyse qualitative de théorisation

En plus d'examiner mon processus d'évaluation globale par une auto-observation minutieuse, j'ai soumis mon journal de pratique à un traitement d'analyse qualitative de théorisation (Paillé, 1994). Cette méthode consiste en une analyse inductive, progressive et rigoureuse réalisée grâce aux étapes de codification, de catégorisation, de mise en relation et de conceptualisation de données (Paillé & Mucchielli, 2003). Chacune des procédures vise à extraire un sens à des données brutes, mais complexes, dans le but de favoriser la production de nouvelles connaissances (Blais & Martineau, 2006). De plus, les

trois grandes étapes d'analyse qualitative décrites par Miles et Huberman (2003) ont guidé ma démarche : la réduction de données (la réduction du matériel brut par diverses opérations comme la synthèse, le codage et les mémos), la condensation (l'action qui mène à dégager les informations pertinentes, à sélectionner et à simplifier le matériel afin d'en faciliter l'analyse) et la présentation (le choix du format pertinent et approprié pour présenter les résultats).

L'analyse qualitative de théorisation s'appuie sur une logique inductive où je fais délibérément abstraction des connaissances sur le sujet qui m'intéresse. Cette méthode permet de décrire et de comprendre de façon approfondie les découvertes qui se révèlent du corpus (Gauthier, 2004; Glaser & Strauss, 1967; Paillé, 1994). Elle favorise des réponses nuancées et élaborées aux questions de recherche, tout en favorisant l'émergence de nouveaux phénomènes (Paillé, 1994). De plus, cette méthode privilégie une démarche d'analyse en continu. Des codes et catégories ont donc été attribués de façon ininterrompue, parallèlement à la construction de l'arbre thématique. Malgré sa complexité et le temps qu'elle exige (Paillé & Mucchielli, 2003), cette démarche rend possible une analyse fine et riche du corpus. En fait, l'analyse en continu est la plus pertinente lorsqu'il s'agit d'un nombre restreint d'entrevues réalisées et du caractère personnel de l'étude. La démarche d'analyse par théorisation a abouti à la formulation d'un modèle personnel d'évaluation globale, qui sera présenté sous peu.

Il importe de souligner à nouveau que l'objet de la recherche était la réflexion que j'avais sur ma pratique professionnelle. Les entrevues psychothérapeutiques ont été soumises à mon observation systématique et à l'analyse des membres du groupe d'explicitation. Ensuite, l'analyse qualitative de théorisation a été appliquée au journal de pratique. Par exemple, de mes réflexions et observations écrites sont ressortis des procédures et des stratégies d'évaluation que j'avais tendance à utiliser. De façon spécifique, j'y retrouvais mes façons d'explorer les manifestations du problème de mes clients, mais aussi des manifestations des moments d'exception (quand le problème est absent). Les autres outils de collecte ont été utilisés en parallèle afin d'enrichir la réflexion ou de confronter la théorie professée avec la théorie d'usage.

Pour assurer la validité interne des résultats, la recherche praxéologique exige que l'analyse s'appuie sur les données brutes, c'est-à-dire sur l'observation de l'action professionnelle. Le retour constant aux enregistrements des entrevues thérapeutiques durant l'analyse a assuré que la réflexion soit réellement issue de la pratique. En outre, une grande rigueur a été portée au respect des principes de base énoncés par Strauss et Corbin (1990),

soit l'attention à l'émergence, à la sensibilité théorique, à l'interaction entre l'analyse et la collecte de données empiriques, à l'effort de suspension de la référence à des théories existantes et à la simultanée des différentes démarches. Mentionnons néanmoins que la flexibilité procédurale de cette méthode est largement reconnue et que les instigateurs de cette méthode ne recommandent pas une utilisation rigide de ces procédures (Guillemette, 2006; Strauss & Corbin, 1998).

Résultat : un outil d'évaluation globale

L'objectif de cette recherche praxéologique était de me permettre de conceptualiser mon modèle personnel d'évaluation globale à partir de l'auto-observation de mes principes d'action. Le but ultime était d'améliorer ma pratique. Au terme de cette étude, j'ai pu proposer un outil pour tout thérapeute qui désire faire une évaluation des dimensions positives et négatives de l'expérience d'un client. Cet outil (voir l'Appendice B) fournit des repères (qui n'exigent pas une utilisation rigide) et suggère des dimensions à explorer afin d'avoir une vision globale de la personne et de son environnement.

L'élaboration de l'outil d'évaluation globale s'est réalisée dans un contexte d'intervention à court terme. Il permet de poser un regard holistique sur l'expérience du client tout en ciblant des dimensions spécifiques. Cet outil comprend les dimensions importantes à évaluer au cours du processus thérapeutique. Il se compose de deux principales parties, dont la première constitue la section « permanente » qui regroupe les dimensions à évaluer dans tout processus thérapeutique. La deuxième section indique des éléments supplémentaires à considérer selon les besoins.

La première partie vise à cerner la description générale de la situation. Elle comprend le motif de la consultation, la nature de la difficulté et des moments d'exception, les solutions déjà tentées et l'objectif thérapeutique que le client envisage. Cette section devrait être utilisée au cours des deux premières entrevues. Ensuite, l'outil reprend en totalité le modèle du *four front approach*, c'est-à-dire les éléments qui influencent la situation vécue par le client : les limites et les ressources individuelles, ainsi que les limites et les ressources environnementales. La deuxième partie est consacrée à des aspects supplémentaires qui sont explorés selon les spécificités des problématiques et des contextes thérapeutiques : la dangerosité suicidaire, l'historique familial, les valeurs, motivations et rêves, le fonctionnement relationnel, l'hygiène de vie et d'autres éléments apparaissant pertinents aux yeux de la personne.

Certaines dimensions du modèle de Snyder et de ses collaborateurs (2003) ont été conservées dans l'outil. Il s'agit notamment des aspects liés à l'élargissement de l'axe IV (facteurs psychosociaux et environnementaux de

protection) qui permettent d'évaluer la qualité du soutien social ou l'énergie mobilisatrice qui découle d'un événement heureux antérieur. De plus, l'outil comprend les différents niveaux de santé de l'enrichissement de l'axe V qui sont estimés par les moments d'exception, le fonctionnement relationnel ou l'hygiène de vie. Finalement, les forces personnelles et les facilitateurs de croissance comme l'espoir ou l'optimisme ont été inclus, ils correspondent à l'axe VI proposé par Snyder et ses collaborateurs. La classification des forces de Peterson et Seligman (2004) peut être utilisée en complément.

Conclusion

Cette étude praxéologique a permis de mieux comprendre la manière dont je m'y prends pour englober les aspects positifs et négatifs dans mon évaluation psychologique. Elle a permis d'explicitier mon modèle personnel d'intervention et d'améliorer ma pratique. De plus, cette étude a conduit à la formulation d'un outil thérapeutique qui peut servir de complément au diagnostic conventionnel et être utile à tout thérapeute qui désire considérer l'ensemble des dimensions de l'expérience humaine.

Au-delà des résultats obtenus, sur le plan méthodologique, cette recherche praxéologique peut inspirer d'autres chercheurs-acteurs qui désirent articuler leur vision de leurs actions professionnelles. En parler davantage nous permettra de développer une réflexion critique et approfondie sur ce type de recherche. Par son aspect novateur, la recherche praxéologique permet aux praticiens qui veulent apprendre à partir de leur pratique de développer des modèles personnels d'intervention qui sont cohérents aux valeurs qu'ils portent. La recherche praxéologique est une voie prometteuse, comme le suggère Le Boterf (2000), pour faire de sa pratique une occasion de création de savoir. L'auto-observation peut contribuer au perfectionnement professionnel.

Malgré son potentiel, la recherche praxéologique est une approche en développement et peu d'études ont démontré sa validité. Sa principale limite est liée à la considération de la subjectivité du chercheur-acteur. La recherche praxéologique lui permet de découvrir ses savoirs et sa théorie d'usage (Argyris & Schön, 1999), mais les connaissances qui en découlent ne sont pas aussi généralisables qu'on le souhaiterait. Les valeurs professionnelles du chercheur-acteur ne sont pas évacuées, mais plutôt assumées, tel que le suggèrent Paillé et Mucchielli (2008). Elles teintent les résultats obtenus, qui seront nécessairement différents d'un chercheur à l'autre et surtout chez celui qui prône des valeurs distinctes.

Ce type de recherche exige une grande transparence. Le chercheur-acteur doit fournir l'information relative à ses valeurs ainsi qu'aux procédures méthodologiques utilisées. Pour assurer la validité interne des données, un

effort de triangulation doit être déployé par la diversification des outils de collecte. La mise en place d'un groupe de validation des données, qui peut être inspiré des entretiens d'explicitation de Vermesch (2006), peut consolider la crédibilité de l'auto-observation.

La méthode de théorisation est appliquée avec souplesse, selon les recommandations de Strauss et Corbin (1998). Dans la majorité des cas, la recension des écrits qui est effectuée avant de procéder à l'expérimentation influence le processus d'analyse, lors du codage et de la catégorisation. Jusqu'à un certain point, le type de recherche que j'ai adopté a un caractère à la fois déductif et inductif.

Au-delà des limites de cette recherche, et de ma conviction que d'autres d'études pourraient pousser plus loin les découvertes réalisées dans celle-ci, des praticiens peuvent dès maintenant s'en inspirer pour réaliser leur propre démarche d'auto-observation et nourrir ainsi leur propre pratique.

Notes

¹ Dans le texte, le « je » désigne la chercheuse-actrice de cette démarche, Marilyn Houle. Les deux autres auteures ont participé activement à la rédaction de cet article, Tijana Ceklic comme assistante à la rédaction et Lucie Mandeville à titre de directrice de thèse.

² Dans les années 70, la publicité du 7UP le qualifiait d'*Uncola* pour faire un pied de nez à la boisson Coke.

Références

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Éditions Logiques.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série, 2*, 98-114.
- 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.
- Cowger, C. D., & Snively, C. A. (2002). Assessing client strengths : individual, family and community empowerment. Dans D. Saleebey (Éd.), *The strengths perspective in social work practice* (pp. 106-123). Boston, MA : Allyn and Bacon.

- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 467-496). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-built theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359, 1367-1377.
- Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Harris, A. H. S., Thoresen, C. E., & Lopez, S. J. (2007). Integrating positive psychology into counseling : why and (when appropriate) how. *Journal of Counseling & Development*, 85, 3-13.
- LeBlanc, J. (2004). *Encadrement praxéologique pour psychologue en exercice*. [Vidéo pédagogique réalisé grâce aux fonds d'appui à la pédagogie universitaire]. Département de psychologie, Université de Sherbrooke.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- L'Hôtelier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Éds). (2003). *Positive psychological assessment : a handbook of models and measures*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Mahoney, M. J. (2002). Constructivism and positive psychology. Dans C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Éds), *Handbook of positive psychology* (pp. 745-751). New York : Oxford University Press.
- Mandeville, L. (2010). *Le bonheur extraordinaire des gens ordinaires. La psychologie positive pour tous*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck Université.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues : a handbook and classification*. New York : Oxford University Press.
- Pilon, J.- M. (2008). *Analyse praxéologique*. [Recueil de textes PPS-652-00]. Département des sciences humaines, Université du Québec à Rimouski.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne* (2^e éd.). Paris : InterEditions.
- Saleebey, D. (2002). *The strengths perspective in social work practice*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology : the scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Prosser, E. C., Walton, S. L., Spalitto, S. V., & Ulven, J. C. (2003). Measuring and labelling the positive and the negative. Dans S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Éds). *Positive psychological assessment : a handbook of models and measures* (pp. 21-39). Washington, DC : American Psychological Association.
- St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation : pour un dialogue efficace*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L., & Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-48.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research grounded theory : procedures and techniques*. Newbury Park : Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Sylvain, H. (2008). Le devis constructiviste : une méthodologie de choix en sciences infirmières. *L'infirmière clinicienne*, 5(1), 1-11.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Wright, B. A. (1991). Labeling : the need for greater person-environment individuation. Dans C. R. Snyder, & D. R. Forsyth (Éds), *The handbook of social and clinical psychology* (pp. 469-487). New York : Pergamon.

***Marilyn Houle** est psychologue clinicienne à Sherbrooke. Elle a obtenu son diplôme de doctorat professionnel en psychologie (D.Ps.) à l'Université de Sherbrooke. Son intérêt de recherche et de pratique est la psychothérapie selon l'approche de la psychologie positive.*

***Lucie Mandeville** est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Elle est psychologue. Elle est reconnue comme la principale spécialiste de la psychologie positive au Québec. Elle est l'auteure de deux ouvrages publiés aux Éditions de l'Homme, Le bonheur extraordinaire des gens ordinaires. La psychologie positive pour tous et Soyez heureux, sans effort, sans douleur, sans vous casser la tête.*

***Tijana Ceklic** est étudiante au programme de doctorat en psychologie (Ph.D.), en recherche et intervention orientation clinique, de l'Université Laval. Elle a obtenu son diplôme de baccalauréat en psychologie à l'Université de Sherbrooke.*

Appendice A

Grille d'auto-observation pour le principal objectif : élaborer un modèle d'évaluation globale inspiré de la psychologie positive

- Parmi les dimensions comprises dans les modèles existants, lesquelles me semblent essentielles à considérer de manière à avoir une vision globale de la situation?
- Parmi les dimensions comprises dans mon modèle en élaboration, lesquelles me semblent essentielles à considérer (prioritaires dans l'évaluation)?
- Quelles dimensions positives puis-je ajouter à ces modèles et pourquoi?
- Y a-t-il des dimensions qui semblent importantes dans l'évaluation et que je n'avais pas prévues?
- Quels aspects de la situation m'est-il difficile d'évaluer et pourquoi?
- Y a-t-il des dimensions redondantes parmi celles que j'évalue?
- Autres réflexions sur la conceptualisation d'un modèle d'évaluation globale.

Appendice B
Outil d'évaluation globale obtenu

Outil d'évaluation globale	
Motif de consultation : Description sommaire de la situation problématique et de l'élément déclencheur de la demande d'aide	
<p style="text-align: center;"><u>Nature de la difficulté</u> <i>Brève description / Manifestations</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>Nature des moments d'exception</u> <i>Brève description / Manifestations</i></p>
Fréquence et durée :	Fréquence et durée :
Impacts : Psychologiques Relationnels Physiques	Impacts : Psychologiques Relationnels Physiques
Hypothèses causales perçues :	Hypothèses causales perçues :
Solutions déjà tentées : Stratégies de <i>coping</i>	
Objectif souhaité :	
<u>Éléments influençant la situation problématique</u> (actuels ou antérieurs)	
Carences / limites individuelles :	Carences / limites environnementales :
Ressources individuelles :	Ressources environnementales :

Appendice B
Outil d'évaluation globale obtenu (suite)

Dimensions supplémentaires	
Dangerosité suicidaire ou homicide Facteurs de risque	Facteurs de protection
Historique familial plus poussé	
Valeurs, motivations, rêves	
Fonctionnement relationnel plus spécifique	
Hygiène de vie Alimentation, sommeil, activité physique, loisirs	
Autres éléments apparaissant pertinents pour la personne	

Hors thème

Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle

Normand Roy, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Roseline Garon, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

L'objectif de cet article vise à effectuer un survol descriptif des plus récentes versions de douze logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives (LAADQ). La recension est organisée autour d'une typologie divisée en trois axes, soit les logiciels qui privilégient l'une ou l'autre des approches automatique, semi-automatique ou manuelle. Ces axes ne s'excluent pas mutuellement puisque de plus en plus de concepteurs combinent plusieurs modules dans un même logiciel, permettant de varier les analyses. Néanmoins, chaque logiciel propose habituellement une finalité prévalente, sur laquelle nous insistons lors de l'analyse comparative. Nous décrivons d'abord les caractéristiques principales des logiciels, puis nous présentons leurs forces et leurs limites. Un tableau synthèse comparatif à la fin de l'article permet une consultation rapide des différents outils disponibles sur le marché. Nous espérons ainsi pouvoir orienter les différents choix s'offrant aux chercheurs et faciliter leur décision.

Mots clés

MÉTHODE D'ANALYSE, LOGICIELS, ANALYSE QUALITATIVE, ORDINATEUR

Introduction

La recherche qualitative constitue un paradigme présent depuis un bon moment en sciences sociales. Il faut revenir aux années vingt pour retracer les bases de la recherche qualitative, établies, pour plusieurs sociologues, par le courant de l'École de Chicago (Coulon, 1992). C'est toutefois à partir des années soixante-dix que la recherche qualitative obtient ses lettres de noblesse aux

États-Unis et quelques années plus tard au Canada. Enfin, il faut attendre le début des années quatre-vingt-dix pour voir émerger les premiers LAADQ¹ (QSR International, 2012; ResearchWare, 2012; Scientific Software, 2012). Depuis ce temps, on peut constater un engouement grandissant envers l'utilisation de ces logiciels, en témoignent la publication de versions de plus en plus performantes et la multiplication de ces logiciels, dont des logiciels libres de droits. Par exemple, ATLAS.ti vient de faire paraître la version 7, alors que NVivo en est à sa dixième version. L'évolution et la multiplication constantes des outils rendent très difficile la tâche de se maintenir à jour, ce qui justifie la pertinence du présent article qui abordera les grandes tendances adoptées par les concepteurs de LAADQ, les pistes pour faciliter un choix judicieux et le type d'analyse habituellement réalisée avec ces logiciels. L'objectif de cet article n'est pas de juger de la pertinence de l'utilisation des logiciels en recherche qualitative, ce que de nombreux auteurs ont déjà fait (notamment Dumont, 2010; Hamel 2010), ni d'arriver à un classement consensuel des logiciels, ce qui serait hautement improbable. L'usage des LAADQ fait désormais partie des mœurs en recherche qualitative, qu'on le veuille ou non, et selon nous, leur usage est pertinent s'il découle d'un choix éclairé et d'une utilisation adéquate. Étant donné la grande activité dans le milieu, nous avons choisi d'examiner les logiciels qui ont récemment proposé une nouvelle version, avec une littérature relativement récente (après 2007) et qui jouissent d'une certaine reconnaissance dans les milieux francophones en éducation.

Une typologie en trois points

La typologie proposée dans cet article se base sur le degré d'intervention nécessaire de l'utilisateur pour réaliser une analyse. Contrairement à Lejeune (2010) qui propose une typologie en quatre axes, basée sur les fonctionnalités des logiciels, nous avons retenu un modèle à trois familles. Les axes suggérés par Lejeune (2010), c'est-à-dire « montrer, calculer, explorer et analyser » (p. 15) permettent une très bonne description des logiciels (simples ou élémentaires), mais dans le contexte des logiciels avancés, les outils répondent rapidement à ces quatre dimensions. Nous suggérons, pour notre part, un continuum en trois points : l'analyse automatique, semi-automatique et manuelle. L'analyse automatique est celle où le logiciel fait la plus grande partie de l'analyse avec un minimum d'interventions de la part du chercheur. Dans ce type d'analyse, il sera souvent nécessaire de passer plus de temps à préparer les données brutes et à interpréter les résultats. Ces logiciels permettent surtout de faire de l'analyse lexicométrique ou des statistiques textuelles : « [...] l'analyse lexicométrique vise à dégager les régularités, spécificités et corrélations des formes graphiques dans un corpus [...] »

(Bonnafous & Temmar, 2007, p. 13). Par conséquent, ils sont limités à l'analyse du texte sur lequel seul un reformatage aura été réalisé avant les analyses. Parmi ces logiciels, nous retenons Iramuteq (Ratinaud, 2012), Alceste (Image, 2012a) et Lexico (Lexico, 2012).

L'analyse semi-automatique demande plus d'interventions de la part des chercheurs. Les logiciels privilégiant ce type d'analyse permettent de faire une analyse lexicométrique, mais également de l'analyse par catégorisation sémantique (basée sur un dictionnaire, un thésaurus ou un regroupement de mots). Pour ce faire, le chercheur devra créer les relations entre certains thèmes et des groupes de mots, souvent choisis par rapport au cadre conceptuel, mais également en fonction du contenu des entrevues. Il est ensuite possible d'utiliser le travail réalisé dans un premier temps avec un corpus, pour ensuite faire l'analyse automatique d'un autre corpus. Il s'agit d'un avantage lorsqu'on poursuit un programme de recherches qui exigent des analyses semblables à l'intérieur d'une même étude (modèle à mesures répétées ou multisites par exemple) ou d'une étude à l'autre (évaluation périodique d'un programme). Les autres avantages de cette méthode sont de bénéficier d'une assistance pendant la classification et de systématiser par la suite les analyses (Sebastiani, 2002). Plusieurs auteurs rendent disponibles, et ce, parfois librement, des dictionnaires de codage permettant d'étudier des données à partir d'un cadre conceptuel bien précis (Hogenraad & Oriane, 1986; Péladeau, 2012a; Young & Soroka, 2011); ces dictionnaires peuvent aussi servir de base pour bâtir le sien. Les logiciels retenus dans cette catégorie sont Sato (Centre d'analyse de texte par ordinateur, 2012), Semato (Plante, 2012) et WordStat 6 (Péladeau, 2012b).

Enfin, l'analyse manuelle est celle où le chercheur doit le plus investir, mais aussi celle qui lui donne le plus de liberté et qui se rapproche le plus des méthodes traditionnelles d'analyse. Ces logiciels aident au codage des unités de sens, facilitent la classification des données et fournissent une assistance précieuse lors de l'analyse et de la gestion des rapports. Il est ainsi possible de générer des tableaux, des graphiques et des rapports en lien avec les données. La plupart des outils récents proposent également quelques solutions simples pour aider à faire du codage semi-automatique, mais rien d'aussi puissant que les logiciels mentionnés précédemment. Il est enfin possible de travailler avec des données qualitatives de type texte, image, son et vidéo. Les logiciels retenus dans cet axe sont : ATLAS.ti 7, (Scientific Software, 2012), HyperResearch (HyperResearch, 2012), QDA Miner 4 (Péladeau, 2012c), MAXQDA 11 (VERBI GmbH, 2012), NVivo 10 (QSR International, 2012) et Weft QDA (Weft QDA, 2012).

Il est important de rappeler que malgré une classification de chacun des outils dans un seul axe, la réalité est plus nuancée. Les dernières versions des LAADQ, et plus particulièrement des logiciels haut de gamme, proposent souvent des outils permettant une diversification des types d'analyse. Nous avons plutôt retenu l'utilité perçue, et souvent celle responsable de l'émergence du logiciel comme privilégiée.

Analyse automatique

Les logiciels d'aide à l'analyse automatique s'intéressent principalement à la structure lexicale du texte. Ils ne s'intéressent pas au sens des mots, mais plutôt aux mots, à la racine des mots et, dans certains cas, à des groupes de mots. Bien que ce type d'analyse soulève parfois la controverse dans le milieu de l'analyse de données qualitatives, nous la considérons comme un moyen pertinent pour plusieurs types de recherche tels que l'analyse de discours politique ou l'analyse de documents d'archives (Bonnaïfous & Temmar, 2007; Lamalle & Salem, 2002).

La première chose à savoir est que ces logiciels travaillent uniquement sur des documents texte, qui doivent être formatés pour répondre adéquatement aux exigences. Chaque logiciel possède ses propres spécificités et il est essentiel de consulter les guides d'instructions pour préparer les documents d'analyse. S'ils supportent plusieurs langues, le corpus doit être dans une seule langue, puisqu'il cherche à regrouper les formes lexicales qui se ressemblent.

Parmi les trois logiciels retenus, Iramuteq est un logiciel libre et ouvert. Il est assez récent, mais il a été retenu, car il semble prometteur et il est gratuit. L'analyse qu'il propose se base, entre autres, sur un système de classification très similaire à celui d'Alceste, un logiciel payant. Cette caractéristique de logiciel libre de droits vise toutefois à ce que l'analyste puisse faire preuve d'une plus grande autonomie, car le soutien que peut fournir une compagnie qui vend son logiciel n'est pas offert avec le logiciel ouvert. Alceste et Iramuteq proposent une analyse à partir de ce qu'ils appellent des « unités de contexte élémentaires » ou U.C.E. Bien que ces unités ne soient pas équivalentes à des phrases grammaticales, la manière de les diviser sous-tend plusieurs caractéristiques correspondant à la phrase². C'est à partir de ces U.C.E., composées d'un groupe d'environ 10 à 15 mots, que le logiciel détermine une corrélation entre les mots présents dans les textes. Ainsi, des mots qui se trouvent dans une même U.C.E., et ce, à plusieurs reprises, ont une corrélation plus forte entre eux. Le logiciel regroupe ensuite les U.C.E. semblables (les plus corrélées les unes avec les autres) sous forme de classe ou profil. Ces classes sont représentées par des mots clés (mots qui sont les plus fréquents dans les U.C.E.), par des formes représentatives (noms, prénoms,

adjectifs, etc.), ou encore par des catégories représentatives de la classe (genre, âge, statut socioéconomique, etc.). À noter que les logiciels passent préalablement par une phase de lemmatisation rendant ainsi possible de regrouper les mots d'une même famille (en fonction du genre et du nombre des noms ou encore du mode des verbes). Les logiciels permettent, entre autres, de réaliser une analyse factorielle de correspondance. La Figure 1 représente le résultat de l'analyse et permet de visualiser plusieurs éléments, comme les unités récurrentes (taille du texte), la proximité des termes (distance entre les mots) et les différentes classes (couleur des mots). Ce graphique permet d'obtenir relativement rapidement une compréhension du corpus. D'autres outils de visualisation aident à interpréter les relations entre les mots employés dans les différents corpus, toujours sur la base de la proximité des termes dans le texte.

Les logiciels Alceste et Iramuteq fournissent également un éventail de statistiques descriptives sur l'ensemble du corpus : le nombre et la fréquence des mots, le nombre d'U.C.E. classées, les formes lexicales, et beaucoup plus. C'est l'analyse et l'interprétation de ces classes qui permettent aux chercheurs de déterminer les grands thèmes récurrents d'un corpus et d'en mieux comprendre le contenu. Pour des analyses de base, et même intermédiaires, les deux logiciels fournissent les outils pertinents pour les données, mais Alceste en tant que logiciel payant, assure une meilleure offre de soutien, avec des formations et des guides complets (Image, 2012b). Il propose en outre un éventail plus grand d'outils de visualisation, tels que la cartographie en unités textuelles, la classification ascendante des formes, l'analyse factorielle en 3D ou encore la cartographie des résultats (Image, 2012a). La version 2012 permet maintenant une classification manuelle des unités d'analyse. Pour les utilisateurs avancés, il est préférable d'évaluer les outils que proposent l'un et l'autre des logiciels avant d'opérer un choix. À noter que l'évolution du logiciel Alceste est davantage garantie, considérant sa popularité et son coût. Le développement des logiciels libres est plus imprévisible, mais peut souvent aboutir à des projets réussis, comme en témoignent les nombreux logiciels libres du site Source Forge (www.sourceforge.net).

Pour sa part, Lexico se concentre plutôt sur les mots ou les segments répétitifs. Ainsi, pour un corpus donné, il fournira une liste des segments répétés avec ou sans leur contexte (Figure 2), une localisation des segments dans chaque texte, le décompte de chaque mot, etc. La localisation des mots est un ajout original très intéressant qui permet de visualiser l'organisation des idées dans un texte. Ainsi, Lexico permet de mettre en lumière l'utilisation du vocabulaire, son évolution d'un texte à l'autre ou encore les différences

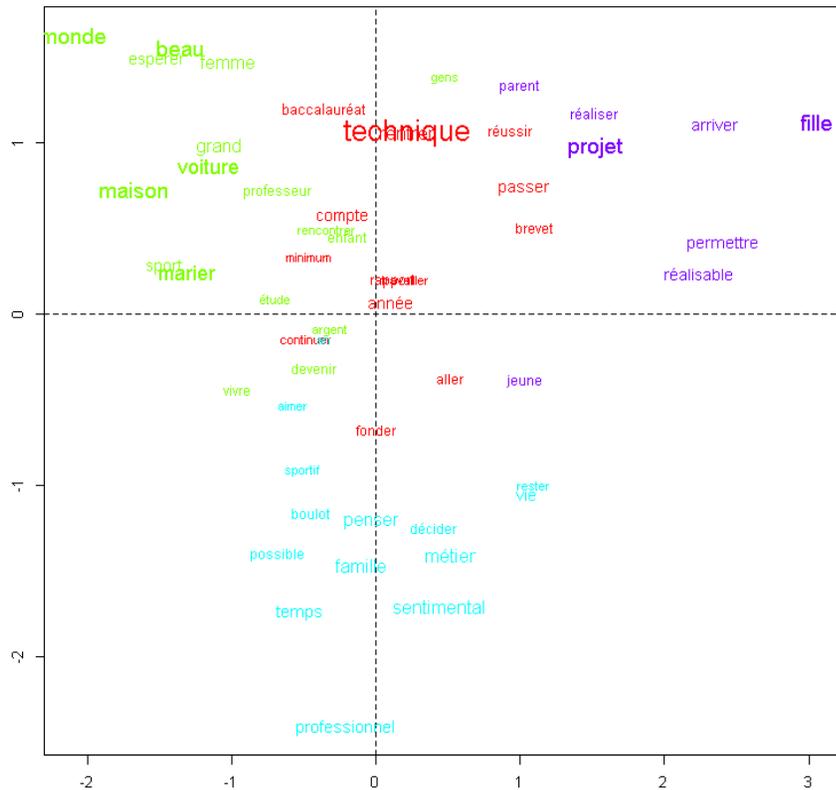


Figure 1. Analyse factorielle de correspondance (réalisée à partir du fichier de démonstration Alceste).

Maitre **Corbeau** , sur un arbre perché , Tenait
 é ! bonjour , Monsieur du **Corbeau** . Que vous êtes joli ! que
 es bois . " À ces mots le **Corbeau** ne se sent pas de joie ;
 omage , sans doute . " Le **Corbeau** , honteux et confus , Jura

Figure 2. Correspondance des formes.

stylistiques entre différents textes. Il est très utile pour des textes officiels (discours, documents d'archives, etc.). Pour des exemples concrets, le site de Lexico propose plusieurs résultats de recherche produits par les concepteurs du logiciel (Lexico, 2012).

L'une des plus grandes forces de l'analyse automatique, c'est la possibilité d'analyser un très large corpus beaucoup plus rapidement que ne le

ferait un traitement manuel. De plus, ces analyses assurent une très grande fiabilité, aux dépens toutefois d'une bonne validité. Selon Dorvil (2007), la fiabilité « fait référence à la reproductibilité de la mesure » (p. 396), alors que la validité « fait référence à la capacité d'un instrument de bien mesurer le phénomène à l'étude » (p. 396). La fiabilité d'une analyse n'est pas un gage de sa validité; le logiciel peut très bien répéter systématiquement la même erreur. Alors que, d'un point de vue lexical, l'unité « J'aime la tarte aux pommes » ressemble beaucoup à l'unité « Je n'aime pas la tarte aux pommes », le sens est complètement différent; or, une analyse automatique peut difficilement détecter ce genre de distinctions et les considérer à répétition comme faisant partie de la même classe.

Le traitement automatique comporte d'autres limites importantes. Comme il ne tient pas compte du sens de la phrase, mais uniquement du vocabulaire utilisé, la souris, mammifère, et la souris, outil informatique, y seront traitées comme un même mot. De plus, les analyses automatiques sont dépendantes de la langue, de la syntaxe et de la grammaire du texte. Pour certains corpus tirés de milieux « naturels » (forums en ligne, textes rédigés par des enfants, etc.) qui pourraient comporter des fautes ou des différences dans le langage utilisé, il pourrait alors être nécessaire d'utiliser un autre type d'analyse ou de réaliser un premier travail sur le corpus pour s'assurer de la qualité des analyses, à moins que l'objectif soit d'analyser les erreurs grammaticales. Enfin, il faut mentionner qu'une base en analyse quantitative, avec une compréhension des corrélations, des tests du chi-carré ou encore de l'analyse factorielle est la plupart du temps nécessaire pour bien interpréter les rapports produits par ces logiciels.

Analyse semi-automatique

Une deuxième gamme de logiciels permet une assistance considérable dans le travail d'analyse. Ces logiciels se basent en partie sur la structure lexicale du texte, mais laissent aux chercheurs la liberté de paramétrer et d'approfondir leur analyse. Ils rendent, entre autres, possible de travailler à partir de lexiques ou de thésaurus adaptés à son domaine ou à sa langue, ce qui apportera des nuances à l'analyse. Parmi les LAAQD, nous en avons retenu trois différents : Sato, Semato et WordStat.

Sato est un logiciel gratuit, disponible sur le site de l'Université du Québec à Montréal (<http://www.ling.uqam.ca/sato/>). Au départ, il fait un premier tri basé sur le découpage lexicologique, comme peuvent le faire les outils automatiques. Il est alors possible de traiter les différentes formes grammaticales du texte (adjectif, nom commun, pronom, etc.). Il permet toutefois d'aller plus loin en procédant à des regroupements de sens; le

chercheur utilise un thème donné (ex. : les animaux) et il crée un regroupement lexical autour de ce thème (ex. : *chat*, *chien*, *cheval*, *vache*, etc. réfèrent à des animaux.). La suite des analyses est réalisée sur ces nouveaux regroupements lexicaux. Les analyses se limitent principalement à des tableaux de statistiques, des tableaux croisés et des tableaux de fréquences. Les usages sont nombreux et variés, comme en témoigne la section « Les usages pratiques » du site du logiciel³. L'offre de formation est également présente et offerte par le Centre d'analyse de texte par ordinateur⁴.

Semato provient également du Centre d'analyse de texte par ordinateur de l'Université du Québec à Montréal et propose une plus grande gamme de services. Il existe deux facettes à cette plateforme : Sémato Sondage et Sémato Texte. La partie Sondage permet aux chercheurs de gérer et d'organiser un questionnaire en ligne, avec des questions ouvertes et fermées. Le module d'analyse qualitative est plutôt associé à la partie Texte. Semato n'est pas un logiciel à proprement parler, tout comme Sato d'ailleurs, car il n'y a pas d'installation à faire. L'analyse passe par un service Web⁵, ce qui facilite le partage et la collaboration avec des collègues. L'analyse semi-automatique se fait à partir de l'unité d'analyse préalablement choisie par l'utilisateur (réponse courte, chaque prise de parole en focus groupe, chaque paragraphe, etc.) que l'on doit identifier dans notre fichier d'analyse. Le système fournit une assistance dans la création d'une liste de vocables (termes autour d'un thème donné), ce qui s'apparente à un dictionnaire ou un thésaurus; ensuite, il classe automatiquement tous les contenus textuels. Cette classification peut, par la suite, être modifiée et adaptée selon les contenus et la compréhension du chercheur. À cela, le service Semato ajoute également une analyse automatique où il utilise comme unité de départ des synapsies. Elles représentent une courte unité contextuelle autour des mots clés récurrents. À partir des synapsies, Semato peut ensuite créer un champ sémantique autour de certains thèmes. Ainsi, il est possible de déterminer les mots les plus récurrents autour d'un autre terme. Il permet ainsi de créer une carte conceptuelle en fonction de la récurrence des mots (Figure 3). Pour visualiser et traiter ces classifications (champ sémantique ou thématization), Semato offre une vaste gamme d'outils graphiques et de tableaux.

Finalement, il y a WordStat, un module conçu pour fonctionner de manière intégrée aux logiciels QDA Miner, un logiciel d'analyse manuelle, ou SimStat, un logiciel d'analyse statistique. Cette caractéristique le place en bonne position pour les chercheurs tentés par les approches mixtes (Lewis & Maas, 2007). WordStat n'est en effet accessible que par l'un ou l'autre de ces logiciels pour amorcer l'analyse. Ainsi, à la suite d'une classification manuelle



Figure 4. Dendrogramme des thèmes en lien avec le thésaurus (réalisé à partir du fichier de démonstration QDA Miner).

de la connaissance du corpus de données de la part du chercheur »⁶ [traduction libre] (Pollach, 2010, p. 744). Il faut un travail très minutieux de la part des chercheurs lors des premières phases de travail, soit lors de la réalisation, mais surtout lors de la validation du dictionnaire. Il faut également souligner que, puisque c'est le chercheur qui contrôle le contenu du thésaurus, il devient possible d'analyser un corpus qui inclut plusieurs langues.

Bien qu'assez comparables dans l'interprétation des résultats, les méthodologies sous-jacentes aux logiciels ne le sont pas. Le choix des unités d'analyse, la terminologie utilisée, les algorithmes et les outils de visualisation sont assez différents et peuvent demander un certain temps d'adaptation. L'appropriation de ce type de logiciels est habituellement un peu moins intuitive que ne l'est celle des LAADQ utilisant une méthode manuelle.

Analyse manuelle

Les logiciels appartenant à la catégorie de l'analyse manuelle offrent surtout un soutien aux analyses. Ils permettent aux chercheurs d'être assistés pour la préparation des documents, le codage et la création de rapports. Le logiciel ne fait pas le travail de réflexion à la place du chercheur. Il fournit un espace structuré pour organiser ses idées. Il facilite le transfert d'idées entre chercheurs, et fournit un cadre plus formel. En ce sens, Basit (2003) conclut que :

[...] le codage par voie électronique rend le processus d'analyse moins lourd, mais il faut toutefois calculer le temps considérable

que l'on doit d'abord consacrer à s'initier au logiciel choisi. L'ordinateur facilite également l'analyse approfondie des données et les rapports générés sont très avantageux. Dans tous les cas, le codage reste toujours un exercice intellectuel⁷ [traduction libre] (p. 152).

Nous avons retenu six logiciels dans la catégorie de l'analyse manuelle, probablement les logiciels les plus connus dans le domaine : Weft QDA, HyperResearch 3 (seul logiciel disponible sur MAC), QDA Miner 4, ATLAS.ti 7, MAXQDA 11 et NVivo 10. Ces logiciels n'offrent pas la même gamme d'outils de traitement (fréquence de codes, recherche de codes, corrélations...), mais offrent tous les mêmes outils d'analyse de base (élaboration d'une grille de codes, codage de différentes façons, classification des documents, rapports de base, etc.). Par exemple, ils permettent tous de découper le texte en unités de sens et d'y accoler des étiquettes, codes ou thèmes. Nous insisterons davantage sur les spécificités de chaque logiciel.

Weft QDA est un logiciel libre et ouvert. Il possède peu d'options de production de rapports, mais permet de réaliser un découpage et des analyses de base : liste des unités de sens, tableaux de fréquence et tableaux croisés. Il se limite au traitement de fichier texte, sans aucun formatage (couleur, tableau, gras, italique, etc.). Pour le chercheur qui désire travailler à partir d'une interface simple pour ne pas avoir à investir trop de temps à l'apprentissage d'un logiciel, Weft QDA permet de facilement s'y retrouver, avec un guide d'utilisateur d'à peine une vingtaine de pages. Toutefois, le développement minimal au point de vue de la conception joue en sa défaveur aux plans de la convivialité et de l'interface d'utilisateur. Gratuit, il peut toutefois remplir les besoins d'étudiants en formation.

Pour aller plus loin dans l'analyse, HyperResearch possède davantage d'outils. Non seulement il permet de générer des rapports de résultats, mais il permet également de créer des combinaisons de codes complexes, de regrouper en catégories, de formuler des mémos ou même de représenter visuellement le codage. Il permet l'analyse de fichier de texte non formaté, de fichier audio ou de fichier vidéo. Il s'agit du seul logiciel disponible sur le système d'exploitation MacOSX. Toutefois, il possède une interface assez rudimentaire, ce qui peut rendre son utilisation un peu plus complexe, mais après quelque temps, l'utilisateur s'y retrouve assez facilement (pour voir l'interface : <http://www.researchware.com/>). Il est par contre moins polyvalent que certains de ces compétiteurs, que nous décrivons ci-dessous, en ne permettant qu'un nombre limité d'analyses et en offrant un outil de réseaux conceptuels plutôt rudimentaire (Figure 5).

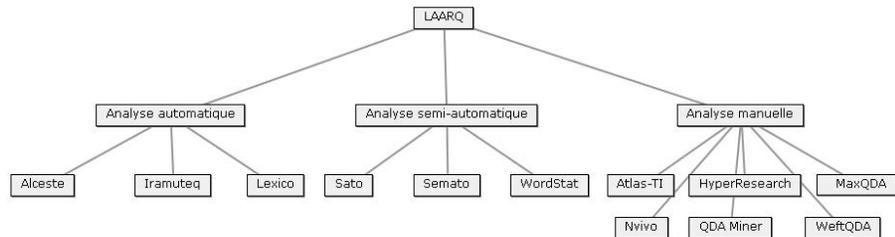


Figure 5. Exemple d'un réseau conceptuel élaboré avec HyperResearch.

QDA Miner est un logiciel assez récent dans le marché par rapport aux autres concurrents. Il supporte tous les types de document en format texte, mais également des PDF, des fichiers de bases de données ou encore des images. Il s'agit d'un atout important pour ce logiciel. Il permet très facilement l'analyse de questionnaires récoltés en ligne. Il supporte le traitement des données tant qualitatives que quantitatives, de même que les croisements entre celles-ci, utile dans les recherches avec des approches mixtes, comme mentionné précédemment. Il possède les outils de base (fréquence des codes, liste des unités de sens, occurrence dans chaque document, etc.), une bonne diversité d'outils d'analyse quantitative (corrélation de Pearson, F de Student, chi-carré, etc.) et un large éventail de graphiques (Figure 6). Cependant, la force de QDA Miner est également sa faiblesse. L'accent est mis sur l'analyse quantitative de données qualitatives et, par conséquent, les chercheurs plus proches des méthodes qualitatives traditionnelles s'y retrouvent un peu moins.

ATLAS.ti, MAXQDA et NVivo pourraient être considérés comme les logiciels les plus connus (et les plus anciens avec HyperResearch). Ils proposent un grand nombre d'outils d'analyse. Ainsi, ils permettent de coder à peu près tous les types de documents (textes, audio, vidéos, pages Web, PDF, etc.), possèdent des outils pour schématiser des réseaux conceptuels, génèrent des tableaux, des matrices et des rapports, etc.

Selon plusieurs, ATLAS.ti aurait d'abord été pensé pour soutenir l'analyse par théorisation ancrée (Larossa, 2005; Seale, Gobo, Gubrium, & Silverman, 2004). Sa terminologie, ses outils et son organisation laissent beaucoup de place aux chercheurs. Il fonctionne à partir d'un arbre de code à un seul niveau et facilite le codage émergent du texte. Il possède un outil avancé pour créer des réseaux conceptuels où il est possible d'ajouter des mémos ou des relations complexes entre les codes.

MAXQDA propose une interface très complète avec une multitude d'options : codage par couleur ou par émoticône, organisation hiérarchique des

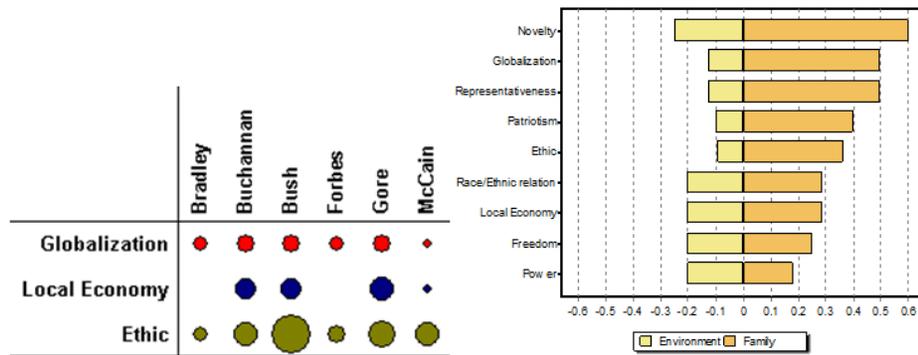


Figure 6. Exemples de graphiques à partir de QDA Miner. (réalisés à partir du fichier de démonstration QDA Miner).

documents et des codes, iconographie avancée dans le système de codage, ainsi qu'une multitude d'outils d'analyse (analyses des codes, méthodes mixtes, réseaux conceptuels ou MAXDictio⁸). Toutefois, cette vaste gamme d'outils rend l'apprentissage un peu plus complexe et ce n'est pas toutes les interfaces des outils qui sont faciles d'utilisation. Il y a d'abord une phase « d'activation »⁹ que l'on doit faire pour entreprendre toute analyse, ce qui demande une certaine éthique de travail. De plus, l'outil qui permet de générer les tableaux demande de construire une requête à partir de la logique booléenne (ex. : âge > 20 ou sexe = homme), ce qui n'est pas nécessairement facile au départ. Il n'en reste pas moins que certains chercheurs peuvent se passer complètement de ces outils et trouver leur compte dans ce logiciel, où l'on peut également faire des réseaux conceptuels. La plus récente version propose même une application pour tablette mobile, caractéristique unique par rapport aux autres logiciels.

NVivo génère davantage de tableaux et graphiques et utilise des outils qui rappellent davantage les méthodes quantitatives. Si ATLAS.ti fournit peu d'outils empruntés aux méthodes quantitatives, il permet d'exporter un fichier dans le logiciel IBM SPSS¹⁰; de son côté, NVivo permet de créer et de réaliser des réseaux conceptuels, malgré son penchant plus quantitatif. Bien que nous trouvions que NVivo fournit un plus grand support lorsque les données proviennent de sources variées et nombreuses (> 100), il est toutefois un peu plus difficile à apprendre au départ. En effet, il possède son langage propre et la diversité de ses outils d'analyse nuit à une prise en main rapide. Néanmoins, pour les projets complexes et de longue durée, il fournit une aide précieuse. À

noter que selon le site de QSR International, une version de NVivo pour MAC sera disponible en 2013.

Certains auteurs préféreront baser leur choix sur le type d'analyse. Il est possible de considérer deux sous-classifications de ces outils, bien que de moins en moins pertinentes considérant les nouvelles options des logiciels. L'analyse verticale (ou intracas) ou horizontale (intercas) se réfère au plan d'analyse des chercheurs (Miles & Huberman, 2003; Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Pour l'analyse verticale, on cherche à décrire en profondeur un nombre limité de cas ou de situations. Dans la plupart des cas, les chercheurs tentent d'obtenir des données de plusieurs sources pour un même cas. L'analyse horizontale ressemble davantage à un modèle quantitatif. On cherche à comparer des variables et à établir des différences entre différents groupes de cas (homme et femme par exemple). QDA Miner, MAXQDA et NVivo sont considérés par certains chercheurs plus adéquats pour faire de l'analyse horizontale, alors qu'ATLAS.ti, HyperResearch et Weft QDA seraient plus appropriés pour l'analyse verticale.

Par ailleurs, tous ces logiciels proposent des versions gratuites plus légères qui permettent d'expérimenter et il s'agit souvent d'un bon moyen de familiarisation. Même si certains logiciels présentent des limites, il faut se rappeler que tous offrent les fonctionnalités de base et, en ce sens, répondent aux besoins d'une majorité de chercheurs. Puisqu'ils se rapprochent assez souvent des méthodologies plus traditionnelles, l'appropriation des LAADQ avec une approche manuelle se fait, en général, plus naturellement qu'avec les autres types de logiciels.

Conclusion

En guise de synthèse, le Tableau 1 brosse un tableau succinct de l'analyse proposée dans le présent article selon quatre critères, soit les formats de documents supportés par les logiciels, le degré d'expertise nécessaire pour les utiliser, la puissance d'analyse qu'ils permettent et leur coût. En appendice, nous vous proposons une liste non exhaustive d'articles assez récents, en français et en anglais, référant aux différents logiciels dans leur méthodologie. L'intérêt de cette liste n'est pas de juger de la pertinence ou même d'en faire une analyse critique, mais plutôt de présenter des applications pratiques des logiciels décrits dans le présent article. Sans juger de façon exhaustive de leur qualité, nous considérons que ces articles proposent une utilisation pertinente des outils d'analyse.

Le choix d'un logiciel n'est pas chose simple, mais leur utilisation n'est pas non plus une condition essentielle au succès d'un projet. Pour des projets de petites et moyennes envergures, le choix du chercheur peut très bien se faire

en fonction de la disponibilité du logiciel, de l'accessibilité à des formations, de la familiarité avec l'environnement numérique du logiciel, du coût d'acquisition ou, encore, de la langue du logiciel (par exemple, ATLAS.ti est disponible uniquement en anglais). Les projets de plus grandes envergures nécessitent de mieux cibler les besoins afin de s'assurer que le logiciel permettra d'y répondre de la manière la plus complète possible (documents à coder, types d'analyse anticipée, etc.).

Le travail en équipe est surtout favorisé dans les logiciels manuels, où le traitement d'analyse est beaucoup plus long. En ce sens, tous les outils, sauf Weft QDA, offrent des outils facilitant le travail en équipe. Il est possible de s'identifier en tant que codeur, d'importer et d'exporter entre les projets, ou dans certains cas, de calculer l'accord interjuges (pour NVivo, MAXQDA et QDA Miner). NVivo est le seul à offrir une version « serveur » qui permet à plusieurs codeurs de travailler de façon synchrone sur le même projet, sans avoir à faire plusieurs copies du projet.

L'analyse des LAADQ proposée ici représente bien humblement la pointe de l'iceberg. Les fonctionnalités présentées pour chaque logiciel ne dépassent souvent qu'une partie des options disponibles et nous avons présenté seulement quelques logiciels parmi la gamme des logiciels spécialisés. Que ce soit pour les analyses automatique¹¹, semi-automatique ou manuelle¹², il existe plusieurs ressources inexplorées. Force est de constater que les logiciels continuent d'évoluer. Seulement dans la dernière année, plusieurs nouvelles versions sont apparues sur le marché : Alceste 2012, ATLAS.ti 7, NVivo 10 et QDA Miner 4. Par conséquent, avant de sélectionner un logiciel, nous conseillons d'abord de cibler le modèle d'analyse qui vous intéresse, d'explorer les outils disponibles et d'évaluer les différentes publications réalisées à partir du logiciel. Pour les projets complexes (plusieurs types de documents, nombreuses collectes de données, multiples sites de collectes, etc.), il est conseillé de bien connaître les logiciels (soit à partir d'une formation ou d'une lecture exhaustive des documents d'aide) et de réfléchir à l'organisation des documents. Il faut également noter que l'utilisation de ces logiciels n'est pas mutuellement exclusive (Bonneau, 2008; Daoust, Dobrowolski, Dufresne, & Gélinas-Chebat, 2006; Duchastel, Daoust, & Della Faille, 2008; Fallery & Rodhain, 2007; Franzosi, Doyle, McClelland, Putnam Rankin, & Vicari, 2012).

L'avenir des logiciels semble se diriger vers l'intégration des outils d'analyse et la méthodologie mixte, comme le soulève Bazeley (2010) : « Les développements récents des LAADQ reflètent l'intérêt grandissant pour l'intégration des données qualitatives et quantitatives et de leurs analyses

Tableau 1
Synthèse des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives

	Formats supportés¹³	Degré d'expertise suggéré¹⁴	Puissance d'analyse¹⁵	Coûts¹⁶ (tarif éducation, licence simple)
Alceste	Textes bruts	●●●	●●●	Sur demande
Iramuteq	Textes bruts	●●●●	●●●	Gratuit
Lexico 3	Textes bruts	●●	●●	150 €
Sato	Textes bruts	●●●	●●	Gratuit
Semato	Textes bruts	●●●●	●●●	100 CAD
WordStat 6	Textes bruts (+ Images codées avec QDA Miner)	●●●	●●●	590 US
ATLAS.ti 7	Textes avancés, images, sons, vidéos, pages Web	●●●	●●●	670 US (99 US étudiant)
HyperResearch	Textes bruts, images, sons, vidéos	●●●	●●	499 US (199 US étudiant)
NVivo 10	Textes avancés, images, sons, vidéos, pages Web	●●●●	●●●●	670 US (215 US étudiant)
MAXQDA 11	Textes avancés, images, sons, vidéos, pages Web	●●●●	●●●●	560 US (99 US étudiant)
QDA Miner 4	Textes avancés, images, pages Web	●●	●●●●	590 US
Weft QDA	Textes bruts	●	●	Gratuit

comme une approche légitime dans le traitement de données »¹⁷ [traduction libre] (p. 434). En ce sens, les chercheurs auront à réfléchir sur les usages des différents outils à leur disposition afin de valoriser de bonnes pratiques de recherche.

Notes

¹ Rappel : logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives.

² Dans l'analyse plus traditionnelle, on réfère plutôt aux unités de sens (Van der Maren, 1996), aux unités de contexte (Bardin, 1977) ou encore aux unités d'analyse (Miles & Huberman, 2003), qui peuvent référer à un mot, une phrase, un paragraphe, une idée, une image, etc. Comme on peut le constater, dans l'analyse traditionnelle, la phrase n'est qu'un choix d'unité parmi d'autres.

³ http://www.ling.uqam.ca/sato/satoman-fr_presentation.html#usages

⁴ <http://www.ling.uqam.ca/ato/>

⁵ « Composant applicatif accessible sur le Web, par l'entremise d'une interface standard, qui peut interagir dynamiquement avec d'autres applications en utilisant des protocoles de communication basés sur le XML, et cela indépendamment du système d'exploitation et des langages de programmation utilisés » (OQLF, 2004).

⁶ « *Ultimately, one has to bear in mind that computer-assisted text analysis has perfect reliability, but its validity depends hugely on how well the researcher knows the data set* » (Pollach, 2010, p.744).

⁷ « [...] *electronic coding made the process relatively smooth, though considerable time had to be spent initially to get acquainted with the package. The computer also facilitated the analyses to be carried out in more depth and the reports generated were invaluable. Nevertheless, coding was an intellectual exercise in both the cases* » (Basit, 2003, p. 152)

⁸ Analyse lexicologique des contenus.

⁹ L'activation indique au logiciel les éléments (documents et codes) sur lesquels on veut faire des analyses.

¹⁰ IBM SPSS est un logiciel pour l'analyse de données qualitatives. L'exportation d'un projet de recherche qualitatif vers un fichier quantitatif passe par une conversion dichotomique (0 ou 1) du codage. Chaque unité de sens devient une observation et chaque code devient une variable. Un code présent équivaut à 1 et un code absent donne un 0.

¹¹ <http://www.kdnuggets.com/software/text.html>

¹² <http://www.eval.org/Resources/QDA.asp>

¹³ La mention « Textes bruts » fait référence aux formats de texte sans mise en page avancée (.txt, .rtf) alors que « Textes avancés » indique plutôt des fichiers plus avancés (.doc, .docx, .pdf, .opd, etc.).

¹⁴ Le degré d'expertise nécessaire pour l'utilisation est basé sur la complexité du langage, de même que la facilité de navigation et des différentes options disponibles, selon notre perception (● = Facile d'utilisation; ●●●● = Complexe)

¹⁵ La puissance d'analyse suggère la diversité des analyses offertes (rapports texte, tableaux, graphiques, outils de visualisation) et des outils (● = Peu d'outils d'analyse; ●●●● = Nombreuses possibilités d'analyse et d'exportation)

¹⁶ Tirés des sites respectifs, en décembre 2012, avant taxes. D'autres versions sont disponibles (licence de 1 an, pour compagnies, en réseau, etc.).

¹⁷ « *Recent developments in software reflect the growing in acceptance of the integration of qualitative and quantitative data and analyses as a legitimate approach to handling data* » (Bazeley, 2010, p. 434).

Références

- Al Kadri, H. M. F., Al-Moamary, M. S., Elzubair, M., Magzoub, M. E., AlMutairi, A., Roberts, C., & van der Vleuten, C. (2011). Exploring factors affecting undergraduate medical students' study strategies in the clinical years : a qualitative study. *Advances in Health Sciences Education, 16*(5), 553-567.
- Ali, K. (2009). Changements des politiques d'immigration et d'asile après les attentats du 11 septembre 2011 : rupture ou continuité? (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, QC.
- Audet, R. (2011). Le Sud global et les nouvelles figures de l'équité à l'OMC. *Éthique et économique, 8*(2), 30-47.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : Presses universitaire de France.
- Barkley, C. (2012). *School leader use of social media for professional discourse*. Virginia : Virginia Commonwealth University.
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research, 45*(2), 143-154.
- Bazeley, P. (2010). Computer-assisted integration of mixed methods data and sources analyses. Dans A. Tashakkori, & C. B. Teddlie (Éds), *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2^e éd., pp. 431-467). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Beaupré-Laforest, C. (2007). *Les transformations du discours de la gauche au Québec à travers le passage du providentialisme au néolibéralisme* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, QC.

- Bonnafous, S., & Temmar, M. (2007). *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Ophrys.
- Bonneau, J. (2008). Outils d'aide à l'exploitation d'entretiens semi-directifs : étude de l'interaction entre intervieweur et interviewés sur un corpus ethnoécologique. Dans S. Heiden, & B. Pincemin (Éds), *Actes des 9^{es} journées d'analyse de données textuelles* (pp. 219-231). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Boritz, J. E., Hayes, L., & Lim, J.- H. (2012). A content analysis of auditors' reports on IT internal control weaknesses : the comparative advantages of an automated approach to control weakness identification. *International Journal of Accounting Information Systems*. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1467089511000674>
- Bourion, C., & Persson, S. (2011). La transmission intergénérationnelle des talents par le mentoring épistolaire. *Revue internationale de psychosociologie*, 17(41), 321-346.
- Caron, J., & Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 40(1), 176.
- Centre d'analyse de texte par ordinateur. (2012). *Système d'analyse de texte par ordinateur*. Repéré à <http://www.ling.uqam.ca/sato/>
- Clark, J. A. (2010). *Exploration of children's literature core-curriculum alignment with preservice teacher practicum experience*. ProQuest Dissertations and Theses. Northcentral University, Arizona.
- Collin, S., Karsenti, T., & Dumouchel, G. (2011). *L'interaction en ligne pour développer la pensée réflexive des futurs enseignants : patterns réflexifs et influence de l'outil*. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00676174/>
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris : Presses universitaires de France.
- Courtinat-Camps, A., de Leonardis, M., & Preteur, Y. (2011). Formes du rapport au savoir chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59(6), 336-341.
- Dalud-Vincent, M. (2010). Les "choix" du sociologue avec Alceste. Du paramétrage des unités de contexte aux résultats. *BMS. Bulletin de méthodologie sociologique*, 107, 23-48.

- Dalud-Vincent, M. (2011). Alceste comme outil de traitement d'entretiens semi-directifs : essai et critiques pour un usage en sociologie. *Langage et société*, 135, 9-28.
- Daoust, F., Dobrowolski, G., Dufresne, M., & Gélinas-Chebat, C. (2006). Analyse exploratoire d'entrevues de groupe : quand ALCESTE, DTM, LEXICO et SATO se donnent la main. *Les Cahiers de la MSH Ledoux*, 1(3), 313-326.
- Donot, M. (2010). Émergence d'un nouveau péronisme? Analyse des discours à la Nation de Néstor Kirchner (2003-2007). *Mots. Les langages du politique*, 93. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-mots-2010-2-p-65.htm>
- Dorvil, H. (2007). *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duchastel, J., Daoust, F., & Della Faille, D. (2008). Le problème de l'interprétation des données à partir d'un corpus bilingue. L'exemple du discours des trois chefs de la partie sur la motion de reconnaissance du « Québec comme société distincte au sein du Canada ». Dans S. Heiden, & B. Pincemin (Éds), *Actes des 9^{es} journées d'analyse de données textuelles* (pp. 412-431). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Dufresne, M., Dupuis, F., & Tremblay, M. (2008). *La préverbation en français médiéval : polysémie et sens grammatical*. Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF). Repéré à http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08280&Itemid=129
- Dumont, V. (2010). Introduction. Du débat sur la place des logiciels dans l'analyse de données qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 9, 1-14.
- Durand, M.-J., & Poirier, S. (Éd.). (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, XL(1).
- Estryn-Behar, M. (2010). Comment des médecins hospitaliers apprécient leurs conditions de travail. Réponses aux questions ouvertes d'une enquête nationale. *Revue française des affaires sociales*, 4(4), 27-52.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2007). *Le transfert par des élèves du primaire des compétences développées en classe de sciences sociales*. Actes des Journées d'étude didactique de l'INRP. Lyon.

- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007, Juin). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Actes de la XVI^e Conférence internationale de management stratégique. Montréal, QC. Repéré à http://www.aims2007.uqam.ca/actes-de-la-conference/communications/falleryb300/at_download/article.pdf
- Franzosi, R., Doyle, S., McClelland, L., Putnam Rankin, C., & Vicari, S. (2012). Quantitative narrative analysis software options compared : PC-ACE and CAQDAS (ATLAS.ti, MAXqda, and NVivo). *Quality & Quantity*, 1-29.
- Gervais, C., & Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37, 281-306.
- Hamel, J. (2010). L'objet d'analyse comme pivot de l'analyse qualitative assistée par ordinateur. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 9, 170-180.
- Hawi, N. (2010). Causal attributions of success and failure made by undergraduate students in an introductory-level computer programming course. *Computers & Education*, 54(4), 1127-1136.
- Hogenraad, R., & Oriane, E. (1986). Imagery, regressive thinking, and verbal performance in internal monologue. *Imagination, Cognition, and Personality*, 5(2), 127-145.
- HyperResearch. (2012). *ResearchWare*. Repéré à <http://www.researchware.com/products/hyperresearch.html>
- Image. (2012a). *Ingénierie et statistique textuelle*. Repéré à http://www.image-zafar.com/index_alceste.htm
- Image. (2012b). *Formations Alceste*. Repéré à <http://www.image-zafar.com/fr/formations-alceste-fr>
- Johnson, C. M., Sharkey, J. R., Dean, W. R., McIntosh, W. A., & Kubena, K. S. (2011). It's who I am and what we eat. Mothers' food-related identities in family food choice. *Appetite (Print)*, 57(1), 220-228.
- Lac, M. (2010, Septembre). *L'évolution des politiques éducatives et des représentations de l'éducation en France durant le 21^e siècle à travers l'analyse des « Rapports d'activités du ministère de l'éducation »*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Genève.

- Lamalle, C., & Salem, A. (2002). Types généralisés et topographie textuelle dans l'analyse quantitative des corpus textuels. Dans A. Morin, & P. Sébillot (Éds), *Actes des 6^{es} journées d'analyse de données textuelles* (pp. 403-412). Saint-Malo : INRIA.
- Larossa, R. (2005). Grounded theory methods and qualitative family research. *Journal of Marriage and Family*, 67, 837-857.
- Laurens, E., Gimenez, G., & Barthelemy, S. (2011). Internet : de l'usage à l'addiction : analyse textuelle d'entretiens cliniques. *Alcoolologie et addictologie*, 33(3), 227-238.
- Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 9, 15-32.
- Lewis, R. B., & Maas, S. M. (2007). QDA Miner 2.0 : mixed-model qualitative data analysis software. *Field methods*, 19(1), 87-108.
- Lexico. (2012). *Lexico 3*. Repéré à <http://www.tal.univ-paris3.fr/lexico/>
- Lilley, S. C. (2008). Information barriers and Maori secondary school students. *Information Research : an international electronic journal*, 13(4), 331-344.
- Lussier, N., Bilodeau, A., & Bélanger, J. (2007). *Description et analyse de la pratique d'accompagnement scolaire dans deux services de soutien à la réussite scolaire du quartier Saint-Michel*. Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Marchand, P., & Ratinaud, P. (n.d.). Psychologie sociale de la communication : médias et politique. Les mots du "grand débat sur l'identité nationale". Repéré à <http://pascal-marchand.fr/spip.php?article42>
- Marty, E., Smyrniotis, N., & Rebillard, F. (2011). A multifaceted study of online news diversity : issues and methods. Dans R. Salaverria (Éd.), *Diversity of journalism, conference proceedings (CICOM/ECREA)* (pp. 228-242). Pamplona : Université de Navarre.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Bœck.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

- Mysore, N., Pluye, P., Grad, R. M., & Johnson-Lafleur, J. (2009). Tensions associated with the use of electronic knowledge resources within clinical decision-making processes : a multiple case study. *International Journal of Medical Informatics*, 78(5), 321-329.
- O'Halloran, K. (2011). Investigating argumentation in reading groups : combining manual qualitative coding and automated corpus analysis tools. *Applied linguistics*, 32(2), 172-196.
- OQLF. (2004). *Le grand dictionnaire terminologique*. Office québécois de la langue française. Repéré à http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8358885
- Péladeau, N. (2012a). *WordStat content analysis dictionaries*. Repéré à <http://www.provalisresearch.com/wordstat/Content-Analysis-Dictionaries.html>
- Péladeau, N. (2012b). *Wordstat v6.1*. Repéré à <http://www.provalisresearch.com/wordstat/Wordstat.html>
- Péladeau, N. (2012c). *QDA Miner v4*. Repéré à <http://www.provalisresearch.com/QDAMiner/Qualitative-Software.html>
- Plante, P. (2012). *Sémato Texte*. Repéré à <http://semato.uqam.ca/guidexpert-ato/ss.asp>
- Pollach, I. (2010). *Software Review : WordStat 5.0. Organizational Research Methods*.
- Primack, B. A., Nuzzo, E., Rice, K. R., & Sargent, J. D. (2012). Alcohol brand appearances in US popular music. *Addiction*, 107(3), 557-566.
- QSR International. (2012). *Introducing NVivo 10*. Repéré à <http://www.qsrinternational.com/>
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H., & Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(3), 6-19.
- Ratinaud, P. (2012). *Iramuteq*. Repéré à <http://www.iramuteq.org/>
- ResearchWare. (2012). *About ResearchWare*. Repéré à <http://www.researchware.com/company/about-researchware.html>
- Sarai, N., & Sithole, G. (2012). Analysis of the process and outcomes of eportfolio development to recognise formal learning in Zimbabwe. *Computer and Information Science*, 5(3), 56-66.

- Scelles, R., Aubert Godard, A., Gargiulo, M., Avant, M., & Gortais, J. (2010). Revealing a child's pathology : physicians' experiences. *Early Child Development and Care*, 180(6), 743-752.
- Scientific Software (2012). About us. Repéré à <http://www.atlasti.com/aboutus.html>
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (Éds). (2004). *Qualitative research practice*. London : Sage.
- Sebastiani, F. (2002). Machine learning in automated text categorization. *ACM computing surveys (CSUR)*, 34(1), 1-47.
- Slim, M. (2007). *The parenting styles and the feeding practices of parents of diabetic adolescents* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, QC.
- Smyrnaiois, N., Marty, E., & Rebillard, F. (2010). Does the long tail apply to online news? A quantitative study of french-speaking news websites. *New Media & Society*, 12(8), 1244-1261.
- Truc, G. (2011). Analyser un corpus illisible? Le logiciel Alceste confronté à des registres de condoléances. *Langage et société*, 135(1), 29.
- Vaillancourt, S. (2011). *Les enseignants et la mise en œuvre du renouveau pédagogique au secondaire : une perspective locale* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, QC.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Bruxelles : De Bœck.
- VERBI GmbH. (2012). *MaxQDA. The art of text analysis*. Repéré à <http://www.maxqda.com/>
- Villatte, A., Hugon, M., & de Leonardis, M. (2011). Forms of self-concept in gifted high school students enrolled in heterogeneous classes. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 373-392.
- Weft QDA. (2012). *Weft QDA, A free qualitative analysis software application*. Repéré à <http://www.pressure.to/qda/>
- Young, L., & Soroka, S. (2011). Affective news : the automated coding of sentiment in political texts. *Political Communication*, 29(2), 205-231.
- Zakaria, N., Cogburn, D. L., Khadapkar, P. S., & Louis, C. (2012). Examining cultural effects on distributed decision-making processes using keyword analysis and data mining techniques. *International Journal of Business and Systems Research*, 6(3), 313-335.

Normand Roy est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières au Département des sciences de l'éducation. Il s'intéresse tout particulièrement à l'utilisation des technologies en éducation. Il a passé les dix dernières années à faire de la recherche en éducation.

Roseline Garon est professeure agrégée à l'Université de Montréal depuis plus de 10 ans à la Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation. Ses recherches portent sur les pratiques des directions d'établissements et ses prestations de cours concernent principalement les méthodes de recherche, dont le cours « Analyse et interprétation des données qualitatives ».

Appendice

Nous proposons ici une sélection non exhaustive d'articles dans lesquels les auteurs, provenant de différents domaines, ont utilisé l'un ou l'autre des logiciels analysés. Les articles sont regroupés d'abord en fonction du logiciel utilisé, puis, selon le domaine abordé.

Tableau 2
Liste des références pertinentes en lien avec les logiciels d'analyse

	Domaine	Références pertinentes
Alceste	Éducation	Villatte, Hugon et de Leonardis (2011); Éthier et Lefrançois (2007)
	Psychologie	Bourion et Persson (2011); Courtinat-Camps, de Leonardis et Preteur (2011); Scelles, Aubert Godard, Gargiulo, Avant, & Gortais (2010)
	Sociologie	Dalud-Vincent (2010, 2011); Laurens, Gimenez et Barthelemy (2011); Truc (2011)
Iramuteq	Éducation	Lac (2010)
	Sociologie	Marchand et Ratinaud, (n.d.), Marty, Smyrnaiois et Rebillard (2011)
Lexico 3	Politique	Ali (2009); Donot (2010); Smyrnaiois, Marty et Rebillard (2010)
	Sociologie	Bonneau (2008); Estryng-Behar (2010)
Sato	Économie	Audet (2011)
	Littérature	Dufresne, Dupuis et Tremblay (2008)
	Sociologie	Beaupré-Laforest (2007)
Semato	Éducation	Lussier, Bilodeau et Bélanger (2007), Vaillancourt (2011)
	Médecine	Slim (2007); Mysore, Pluye, Grad et Johnson-Lafleur (2009)
WordStat 6	Variés	http://www.provalisresearch.com/Documents/SomeStudies.pdf

Tableau 2
Liste des références pertinentes en lien avec les logiciels d'analyse (suite)

	Domaine	Références pertinentes
ATLAS.ti 7	Éducation	Al Kadri, Al-Moamary, Elzubair, Magzoub, AlMutairi, Roberts et van der Vleuten (2011); O'halloran (2011)
	Nutrition	Johnson, Sharkey, Dean, Mcintosh et Kubena (2011)
	Sociologie	Primack, Nuzzo, Rice et Sargent (2012)
HyperResearch	Éducation	Hawi (2010); Lilley (2008); Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve (2011)
NVivo 10	Variés	http://www.qsrinternational.com/support_resource-articles.aspx?productid=0&categoryid=3
MAXQDA 11	Variés	http://www.maxqda.com/download/Literature_eng.pdf
QDA Miner 4	Comptabilité	Boritz, Hayes et Lim (2012)
	Éducation	Collin, Karsenti et Dumouchel (2011); Durand et Poirier (2012); Gervais et Leroux (2011)
	Sociologie	Zakaria, Cogburn, Khadapkar et Louis (2012)
Weft QDA	Éducation	Barkley, (2012); Caron et Portelance (2012); Clark (2010); Sarai et Sithole (2012)

Hors thème

Une « randonnée » phénoménologique-herméneutique au cœur de l'expérience vécue du stress-coping chez des jeunes en santé¹

Renée Guimond-Plourde, Ph.D.

Université de Moncton, campus d'Edmundston (UMCE)

Résumé

Cet article s'inspire de la communication « Peindre la vie des jeunes avec des mots : fécondité d'une démarche qualitative » présentée dans le cadre du colloque de l'Association pour la recherche qualitative à l'intérieur du 79^e Congrès annuel de l'Acfas (Guimond-Plourde, 2011). Mon propos s'attardera à l'explicitation du rôle d'une chercheuse qualitative qui a orienté son approche, sa méthode et ses instruments de recherche en fonction d'une clientèle particulière. Conduire une recherche phénoménologique-herméneutique auprès d'adolescents âgés de 15 à 17 ans dans une visée de comprendre leur expérience vécue du stress-coping en milieu éducatif nécessite une articulation de considérations d'ordre ontologique, épistémologique, méthodologique et éthique. Ces choix s'inscrivent dans un positionnement philosophique tout en proposant une structure qui allie, dans un système cohérent, la méthode et les instruments. En filigrane, et à partir d'un exemple de terrain, les qualités incontournables pour tout chercheur s'intéressant à la clientèle des adolescents seront dévoilées.

Mots clés

ADOLESCENTS, PHÉNOMÉNOLOGIE-HERMÉNEUTIQUE, MÉTHODOLOGIE, ÉPISTÉMOLOGIE, ÉTHIQUE

« Trace parlante d'une existence » : positions ontologiques et épistémologiques liées à un « paysage scientifique autre »

Mon expérience personnelle avec des adolescents comme sujets-collaborateurs dans une recherche donne le ton à ce texte, et ce, grâce à un point de continuité, le *Holzwege*. En dégagant les points d'ancrage qui ont jalonné ma démarche, je vous invite à emprunter avec moi le *Holzwege*, expression tirée de l'œuvre du grand philosophe Heidegger (1962), qui offre une image appropriée d'une

démarche de recherche phénoménologique-herméneutique. Le concept allemand *Holzwege* fait référence à des sentiers dans la forêt qui s'encombrent, se densifient et freinent l'explorateur qui marche devant le non frayé. Transposés à la dimension métaphorique, ces sentiers exposent au péril d'égarement, d'errance ou de fausse route, tout en s'érigeant comme un carrefour voué à la réflexion et à l'ouverture d'avenues encore inconnues, quoique dissimulées. Arpenter ce type de chemin nécessite un débroussaillage et s'accomplit donc un peu plus à chaque pas. En recherche, le *Holzwege* d'Heidegger introduit un questionnement infini au sein duquel tout choix peut déboucher sur l'ouverture d'un chemin, d'un nouvel horizon. C'est un appel à expérimenter en voyageant, à cheminer en quelque sorte dans un « paysage scientifique autre ».

La recherche dont s'inspire ce texte s'inscrit dans une perspective phénoménologique-herméneutique où le type de connaissances recherchées est de l'ordre de la compréhension d'une expérience vécue par le dévoilement du sens. Sous cet angle, la compréhension désigne une distanciation réflexive vis-à-vis d'une expérience vécue et décrite en stress-coping² et s'ouvre sur l'interprétation. Spécifiquement, la compréhension porte sur le vécu de six jeunes en santé³ qui gèrent leur stress avec satisfaction, de leur propre aveu. On éclaire ainsi autrement le phénomène du stress-coping en cherchant à saisir comment il est vécu plutôt que de chercher à trouver des causes à des agirs extérieurs. En écoutant les jeunes communiquer une partie de leur expérience, on saisit leurs actions et projets, ce qui les met en mouvement, les organise et les soutient, plutôt que ce qui les détermine. Cette option suppose la mise en lumière de la singularité et de la subjectivité des sujets-collaborateurs et est employée comme une manière de penser, d'interroger et de comprendre de manière approfondie l'expérience vécue en stress-coping. Compte tenu de ces délimitations, la contribution au développement du champ émergent de l'étude du stress-coping auprès d'adolescents s'inscrit dans le paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011) et s'inspire du positionnement philosophique et méthodologique de la phénoménologie-herméneutique (Van Manen, 1984, 1997).

Une conception de la recherche où le chercheur part d'une expérience telle qu'elle s'organise chez celui ou celle qui la vit pour en dévoiler le sens personnel nécessite une prise de position épistémologique quant au statut à donner à la « réalité », d'où découle la notion de « vérité ». Selon ce positionnement, la réalité est le produit du rapport expérientiel personne/autre/monde à travers un processus de description/compréhension/interprétation d'une expérience vécue. De plus, la conscience joue un rôle actif, en ce sens qu'elle n'est pas vue comme un reflet

de la réalité, mais plutôt comme engendrant la réalité. Dans cette perspective, la seule réalité accessible est celle de l'expérience unique humaine, la vérité étant considérée comme l'atteinte d'une compréhension de cette expérience grâce à la description et à l'interprétation. Plus précisément, la réalité prend forme dans la coconstruction qui s'opère lors de la rencontre entre l'univers subjectif des jeunes et celui de la chercheuse (Guimond-Plourde, 2008).

En conséquence, le sens de l'expérience vécue du stress-coping n'est pas directement accessible, mais émerge dans une réflexion commune de la chercheuse et des jeunes. C'est donc cette compréhension qui devient le moteur principal pour tout contact et dialogue possibles. Comme finalité, cette posture écarte toute volonté de domination ou d'atteinte d'une vérité sans partage. C'est à travers le dialogue qu'est mis en branle un « enjeu de sens » qui fait que la vérité apparaît comme participation créatrice, une création de sens. Selon Morrow (2005), la richesse de la coconstruction permet de s'approcher d'une vérité ontologique et ainsi d'accorder une crédibilité aux conclusions émises.

À partir de cette vision, le stress-coping se manifeste comme un phénomène, qui, dans le contexte phénoménologique, signifie que ce qui est donné ou se présente de lui-même ne se comprend que dans sa relation à la conscience. Dès lors, un phénomène n'est pas une chose observable ou une réalité mentale, mais il est le « dévoilement de la chose même comme elle est, dans la vie [...] du sujet » (Baraquin, Beudart, Dugué, Laffitte, Ribes, & Wilfert, 1995, p. 243). Or, en se manifestant de lui-même, tout phénomène « définit un mode privilégié de rencontrer quelque chose » (Heidegger, 1969, p. 48). Comme la signification d'une expérience vécue peut être différente pour chaque personne, il s'agit de la comprendre par la recherche de sens qu'elle revêt. Conséquemment, toute méthode phénoménologique vise l'accession aux phénomènes de l'expérience humaine et comprend trois étapes étroitement imbriquées : la réduction phénoménologique (mettre entre parenthèses les connaissances passées relatives au phénomène afin de rester entièrement présent à l'expérience vécue), le focus descriptif (qui écarte les procédures d'explication scientifique) et la recherche des essences (l'essence représentant ce qui, comme sens, se maintient le plus durablement dans un contexte donné).

Le stress-coping vécu en tant que phénomène ne se présente pas comme un comportement, un sentiment, une émotion, mais se révèle plutôt à travers eux. Particulièrement, un sentiment ne se voit pas de l'extérieur. Il se sent et s'éprouve de l'intérieur par la personne elle-même. Ainsi, il n'apparaît pas dans l'extériorité d'un voir. C'est ainsi que le phénomène subjectif du stress-coping renvoie à la manière dont chaque jeune attribue un sens à certains aspects du monde en fonction de ce monde. On peut parler d'un mode d'appréhension du

monde qui procède de ce goût marqué pour des questions qui touchent à l'expérience humaine « ainsi que par un appel à la description plutôt qu'à l'explication » (Depraz, 2006, p. 18). Comme le précise Anadón (2006), « [a]u lieu d'être explicative, en étudiant les faits et les significations que les sujets donnent aux phénomènes, la méthode phénoménologique est essentiellement descriptive et compréhensive » (p. 19).

Quant à elle, l'inspiration herméneutique découle d'une entreprise de création, fruit d'une quête de sens à deux. En reconnaissant que la conscience est toujours conscience de quelque chose, que l'accent est mis sur l'humain en tant qu'être-au-monde impliqué dans des situations et des projets, l'herméneutique contribue à penser le monde, autrui et soi-même, et à isoler leurs rapports pour leur donner un sens. Spécifiquement, elle a pour objet d'approfondir la compréhension d'une expérience humaine vécue, sans pour autant prétendre aboutir à une conclusion dans le sens positiviste du terme. Elle offre un espace où le réel ne répond que s'il est interrogé, où le sens ne se dégage qu'à partir d'un projet au sein duquel est reconnu le primat ontologique de la conscience. L'influence herméneutique se présente donc comme une étape de construction d'une signification nouvelle où le discours des jeunes est en écho et non subordonné à celui de la chercheuse. En conséquence, la parole de la chercheuse et celle de chaque jeune sont alors conçues comme

s'engageant dans une narration à deux voix dans laquelle se traduit et se construit le sens [...] Il se construit alors une vérité qui est moins celle d'un passé que d'un présent et d'un futur, parce que le sens n'est pas antérieur à la parole, mais forgé par elle (Viderman, 1982 cité dans Bouchard & Guérette, 1991, p. 22-28).

À partir de cette posture, le phénomène du stress-coping devient, selon l'expression de Merleau-Ponty (1945, p. iii), la « trace parlante d'une existence », celle des jeunes en santé. Par ailleurs, cette position a des implications importantes sur le plan des méthodes. Elle permet de dégager le sens à partir duquel chaque jeune pense le stress-coping, les mots et les expressions à travers lesquels chacun en dit l'importance, ainsi que les distinctions qu'il y introduit. En conséquence, la compréhension de l'expérience vécue du point de vue des jeunes, à partir de leur façon de dire et de réagir vis-à-vis du stress-coping, a guidé l'option d'un cadre méthodologique cohérent favorisant l'émergence de leur parole. Le récit de vie et les entretiens permettent à chaque jeune de se révéler en tant qu'être unique.

Un *Holzwege* méthodologique : méthode et instruments favorisant la voix des jeunes

L'approche phénoménologique-herméneutique d'inspiration vanmanienne est une démarche de recherche centrée sur l'élucidation d'une expérience vécue (Van Manen, 1984, 1997, 2002). Dans cette approche, les perspectives descriptive et interprétative sont indissociables et l'emploi du mot *phénoménologie* englobe la dimension herméneutique. Comme le précise Van Manen, « [p]arfois, le terme "phénoménologie" est utilisé lorsque la fonction descriptive est soulignée, "herméneutique" lorsque l'accent est mis sur l'interprétation »⁴ [traduction libre] (1997, p. 26). Cette double posture vise donc la description et l'interprétation de l'expérience vécue du stress-coping en faisant intervenir le rôle pivot du langage dans la compréhension humaine et la créativité inhérente à toute activité d'interprétation. Van Manen (1997) propose également une méthode liée à un « nouveau type de regard » où la connaissance s'élabore à travers l'exploration de la conscience réflexive. C'est cette dimension réflexive qui permet l'articulation du sens en délaissant la simple introspection. Dès lors, plutôt que de s'articuler sur une argumentation ou d'analyser pour déduire, cette approche s'attarde à décrire et à interpréter le sens d'une expérience vécue et s'articule dans l'éclairage phénoménologique décrit comme un « savoir voir ». Comme cadre méthodologique en sciences humaines, elle réfère au processus sous-jacent aux choix et à l'application des différents instruments spécifiques nommés méthodes. Des aspects découlant de ce positionnement sont devenus centraux dans le développement de la pensée de Van Manen : l'attrait pour la personne en tant qu'être unique vivant des expériences porteuses de sens ainsi que l'ouverture à des données complémentaires en recherche issues des arts et de l'expression artistique. Ces indications contribuent à révéler la singularité par une description détaillée du matériel existentiel tout en discernant la place incontournable de la subjectivité dans l'interprétation.

En vue de comprendre l'expérience vécue en stress-coping comme un phénomène existentiel décrit par ceux qui le vivent, l'approche vanmanienne⁵ offre donc un cadre pertinent et original au déroulement de la présente étude. La perspective existentielle permet le dévoilement de l'essence du phénomène en optant pour la compréhension de chaque jeune à partir de la réalité de son « monde de la vie » (*lifeworld*), qui englobe l'expérience du corps qui ressent (corporéité), du temps subjectif plutôt qu'objectif (temporalité), de l'espace ressenti plutôt que physique (spatialité) et des relations établies dans l'espace partagé avec les autres (relationalité) (Merleau Ponty, 1965; Van Manen,

1997). L'accent est ainsi placé sur la personne qui fait l'expérience d'un phénomène, et non seulement sur le phénomène lui-même en tant qu'objet.

La cueillette du matériel existentiel, c'est-à-dire les données puisées dans l'expérience personnelle et concrète, est privilégiée. La coconstruction s'opère entre le matériel et la réflexion offerte par chaque jeune et par l'accompagnement de la chercheuse qui permet d'approfondir les expériences vécues dans leurs dimensions existentielles et les conduites de coping efficaces, tout en contribuant à faire émerger le sens. L'expérience vécue et la parole réflexive sont considérées comme les sources premières pour avoir accès à un sujet incarné, c'est-à-dire qui donne du sens à son activité humaine.

Comme le précise Crotty, les méthodes de la phénoménologie sont, entre autres, l'entretien et le récit de vie (1998). Par définition, le récit de vie est un instrument de compréhension à l'intérieur du cadre épistémologique des sciences humaines qui accorde préséance au sujet, à sa vie intime et à sa manière singulière de vivre les événements personnels, d'où son intérêt pour les aspects qualitatifs de l'existence (Bertaux, 2010; Pineau & Le Grand, 1993). Quant à l'entretien, il vient révéler la manière dont un individu constitue son monde, ses pensées par rapport à ce qu'il vit, à ses expériences et émotions et, enfin, à ses perceptions de base (Atkinson, 1998; Savoie-Zajc, 1997).

Le but poursuivi par le biais du récit de vie est la reconstruction de tranches de vie, soit celles où chaque jeune a été mis en contact avec une situation de stress-coping, afin de dégager le sens de cette expérience vécue. Seuls les jeunes qui ont vécu une expérience déstabilisante ou stimulante peuvent la transmettre avec le sens rétrospectif qu'ils confèrent à ces événements de leur vie passée. Il s'agit de comprendre l'individualité, d'interroger la vérité non pas en ce qu'elle a de vrai ou de faux, mais en ce qu'elle est construite par une histoire, une historicité. Ainsi, du point de vue de chaque jeune, le récit de vie permet d'isoler la complexité de leur mode unique d'appréhension du réel et leurs relations avec lui. Demazière affirme que le récit est à la fois « ordonnancement temporel et ordonnancement narratif » (2007, p. 10). Celui-ci s'organise, comme le discours, par une mise en cohérence d'événements en stress-coping qui sont racontés et qui sollicitent l'émergence du sens.

Les jeunes de l'étude sont vus non seulement comme une source de connaissances sur le phénomène du stress-coping, mais comme des spécialistes de cette expérience propre. Ils prennent place au centre du processus de construction de la connaissance. La chercheuse ne possède pas la connaissance préalable de l'histoire qui sera racontée. C'est le jeune qui détient cette connaissance, car c'est son vécu et c'est lui qui peut le transmettre. Ainsi, dans

cette démarche, il est un acteur qui informe à partir de savoirs constitués par son expérience qu'il est seul à posséder et à pouvoir transmettre. Il s'agit en effet de rendre compte d'une vision propre du monde, le « monde de la vie » (*lifeworld*), en mettant à profit et en reconnaissant l'utilité de l'apport des expériences individuelles. Aucun récit n'est identique à un autre. Chaque sujet-collaborateur a vécu de manière différente ce phénomène du stress-coping et chacun en témoigne selon ses modes privilégiés d'expression, nommément la parole, l'écriture, le dessin, la poésie et la musique.

Quant à l'entretien, il devient un outil pour reconstituer l'expérience des jeunes à partir de leur témoignage. Dans la poursuite de l'appréhension de chaque jeune dans sa singularité, tout en respectant sa spontanéité dans la mise en lumière de l'expérience vécue dans les dimensions existentielles de la corporéité, de la temporalité, de la spatialité et de la relationalité, l'entretien non directif semi-dirigé est privilégié. Sa grande flexibilité offre la possibilité immédiate « de motiver le sujet, de l'orienter, de corriger ses écarts, de lui demander des précisions pour parvenir à une information complète et appropriée » (Daunais, 1984, p. 272). Il est donc non directif par sa structure et par les attitudes de compréhension, d'empathie, de facilitation et d'ouverture à chaque jeune qu'adopte la chercheuse. L'entretien est semi-dirigé en ce sens qu'un schéma d'entretien permet de centrer les propos du jeune sur les dimensions existentielles et sur ses approches de coping, tout en favorisant l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties par la chercheuse au départ.

La perspective qualitative/interprétative plaide pour reconnaître à chaque jeune un statut actif de chercheur⁶, vu l'importance de la réflexivité à l'œuvre dans son expression et dans l'interaction intersubjective avec la chercheuse. À ce propos, le sens de l'expérience vécue en stress-coping n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les jeunes ni à la seule analyse de la chercheuse. Chacun, par sa position privilégiée, en possède une partie. À cette fin, le rôle de chaque jeune en est un de sujet-collaborateur, en ce sens que le recueil du récit de vie est perçu « comme l'occasion de construire conjointement un sens » (Savoie-Zajc, 1997, p. 271).

Un contexte multidimensionnel de sollicitation : considérations d'ordre matériel et interactionnel

Le recueil du matériel existentiel s'intéresse à la manière dont chaque jeune exprime son monde en mots et s'engage dans un processus cyclique continu cherchant à approfondir la question : « Quelle est la nature de cette expérience vécue? »⁷ [traduction libre] (Van, Manen, 1997, p. 42). Dès lors, l'entretien exige une préparation soignée pour déboucher sur un travail valable, tant au

plan méthodologique qu'éthique. Spécifiquement, et compte tenu de la clientèle particulière des adolescents, un souci pour la confidentialité, l'anonymat, l'engagement éclairé de chaque jeune tout au long de la recherche et le respect de leur intégrité ont encadré le déroulement des entretiens et du recueil des récits de vie (CRSH, CRSNG, & IRSC, 2010).

Les considérations d'ordre matériel concernent les aspects techniques et environnementaux pris en compte lors de la préparation et de la tenue du recueil du matériel existentiel. Particulièrement, les aspects techniques touchent à l'enregistrement des entretiens et concernent directement la confidentialité. Il est primordial d'établir clairement les limites de la confidentialité en respectant la position de chaque jeune. Ainsi, avec l'accord de chacun, les entretiens ont été enregistrés sur bandes sonores et les bandes originales leur ont été retournées à la fin de la collaboration.

Le caractère confidentiel des informations recueillies sur l'expérience vécue a été respecté : les données pertinentes qui ont fait l'objet d'un commun accord avec chacun ont été communiquées. C'est pourquoi toutes les informations susceptibles de mettre en cause les rapports des jeunes avec les diverses instances scolaires et familiales et de causer préjudice aux sujets-collaborateurs ou à l'un ou l'autre de leurs proches ont été retranchées de la recherche. C'est également pour cette raison qu'a été préservé l'anonymat : chacun a choisi un nom fictif.

Les aspects environnementaux renvoient au lieu du déroulement des entretiens et des rencontres qui a été laissé au choix de chacun. Une adolescente a préféré la tenue des rencontres chez elle alors que les autres ont opté soit pour le domicile de la chercheuse ou l'école. Enfin, comme le rappelle Savoie-Zajc (1997), la tenue vestimentaire et l'apparence générale du chercheur doivent s'adapter selon les types de collaborateurs. Une tenue vestimentaire sportive et informelle a donc été choisie pour faciliter le contact auprès des adolescentes et adolescents.

L'entretien de contact s'est fait par téléphone et a permis à la chercheuse de s'introduire et de préciser le but de l'appel, les attentes quant aux modalités de collaboration, ainsi que les exigences de participation. Par cet entretien téléphonique, il s'agissait de s'assurer que chacun était disposé à respecter les exigences de collaboration, soit : 1) être personnellement intéressé à explorer et à partager l'expérience du stress-coping à des fins de recherche; 2) accepter de se prêter individuellement à des entretiens enregistrés d'une durée approximative de 1 h à 1 h 30 et réalisés dans un environnement de leur choix; 3) accepter de lire et de commenter la description/interprétation des récits de vie. Les sujets potentiels ont été invités à réfléchir à cette demande de

participation et à fournir leur réponse lors d'un appel subséquent quelques jours plus tard.

Quand la réponse des sujets était positive, la chercheuse demandait à parler à l'un des deux parents afin de se présenter et de les aviser de l'engagement choisi par leur enfant. La semaine suivante, la chercheuse se rend au domicile de chaque jeune pour faire connaissance et rencontrer les parents. Un père et un sujet-collaborateur ont été rencontrés à la polyvalente plutôt qu'au domicile familial compte tenu de la distance éloignée de leur lieu de résidence. Ce premier contact en face à face avec le sujet-collaborateur et les parents a permis de préciser les modalités de la recherche, de remettre une lettre d'explication à chacun, ainsi que les consentements, et de répondre aux questions.

C'est au terme du premier entretien qu'ont été communiquées les consignes nécessaires à la tenue du journal-guide et à la prise en considération de tout autre matériel (dessins, musique, par exemple) accompagnant la démarche ou prenant un sens aux yeux des sujets-collaborateurs. Chacun d'eux devient alors un instrument de travail qui s'engage personnellement dans une démarche d'écriture. En fait, l'écriture vise l'appropriation du vécu de chacun en faisant émerger des fils conducteurs qui donnent un sens aux expériences vécues en stress et les façons d'y faire face. Tout ce matériel écrit a été utilisé dans la description/interprétation, permettant ainsi de faire progresser la compréhension du phénomène de stress-coping comme il est vécu par les principaux concernés. Ceci entraîne une exploration en profondeur des dimensions existentielles de la corporéité, de la temporalité, de la spatialité et de la relationalité plutôt qu'un regard analytique. Ce journal-guide regroupe des textes écrits et produits librement. Il rassemble aussi du matériel graphique (dessins spontanés), des poèmes et des choix musicaux. Pendant le déroulement de cette recherche, le journal s'inscrit comme un outil de réflexion et a été un compagnon de route soutenant une réflexion continue.

Selon Charlot, Bautier et Rochex (1992, p. 169), « l'écriture, plus encore que la parole, exige que l'on mette l'objet du discours à distance », ce qui suscite une expression plus élaborée que le discours oral. Une telle rédaction permet de repérer ce qui est important pour le jeune, ce qu'il juge important d'évoquer, c'est-à-dire ce qui a du sens pour lui. Bien que les consignes de rédaction soient les mêmes, chaque jeune structure et organise le texte à sa façon, selon les aspects qu'il favorise et qu'il décide d'aborder et de consigner dans son journal. Ces entrées, l'écriture, le dessin et la musique pour dire l'expérience sont, pour les principaux concernés, des voies d'accès complémentaires à la compréhension du sens de l'expérience vécue en stress-

coping. D'ailleurs, lorsque la description d'une expérience vécue est médiatisée par une expression non verbale des sujets (attitude, comportement, apparence, tenue, expression du visage) ou par le recours à l'art, à la musique, à la poésie, par exemple, Van Manen les considère comme des éléments d'interprétation nuancés qui supportent la description (1997). Crotty reconnaît d'ailleurs la pertinence d'explorer différentes facettes qui font ressortir diverses perspectives de sens : « Les textes écrits, les paroles prononcées, l'art créé et les actions accomplies par les humains sont tous des expressions de sens »⁸ [traduction libre] (1998, p. 94).

De son côté, la chercheuse a eu soin de noter dans un journal les impressions globales sur le déroulement de chaque entretien et contact individuel, sur le contexte matériel et interactionnel, ainsi que sur les informations recueillies. Dans sa facture d'outil de référence, ce journal s'est inspiré des notes de travail de Merleau-Ponty (1945). Les remarques qui, tantôt se réduisent à quelques lignes, tantôt s'étendent sur plusieurs pages, ont constitué l'amorce de développements qui sont venus éclairer le sens de l'expérience vécue telle que dévoilée par chaque jeune. Ce type d'écriture a permis de laisser à la description phénoménologique et à l'interprétation herméneutique leur premier mouvement.

Diverses stratégies de triangulation, rendues possibles grâce à l'engagement prolongé et au recours à plusieurs modes de collecte de données consolident la quête et la coconstruction du sens à donner à l'expression vécue par les jeunes (Savoie-Zajc, 2011). C'est ainsi que le journal-guide et le matériel d'accompagnement ont permis d'élargir les données référentielles. Le journal-guide offre à chaque jeune le temps de structurer davantage sa pensée et l'amène à préciser ce qu'il a ressenti, comme des états d'âme, des réflexions, des idées, des questions, des sentiments, des images et pour certains, des rêves. Quant au matériel d'accompagnement, il fait référence aux formes d'expression privilégiées par chacun qui, selon leur avis, prenaient un sens. Cependant, la musique et les dessins sont des artéfacts et non pas du texte écrit que les jeunes ont laissé comme témoignage de leur expérience vécue. L'exploration de diverses facettes met donc en lumière des perspectives diverses du phénomène du stress-coping. Les six jeunes qui ont accepté ont persisté dans leur collaboration jusqu'à la toute fin de l'étude se prêtant à des entretiens réguliers, respectant les entrées dans le journal-guide et participant à l'interprétation des récits de vie.

Un cadre scientifique cohérent alliant la méthode et les instruments

Conformément au cadre phénoménologique-herméneutique, le rôle de la chercheuse se centre sur chaque jeune afin qu'il fournisse une description de

son expérience, en laissant de côté les explications, les analyses et les interprétations de cette expérience. Ce processus continu incite les collaborateurs à rendre compte de ce que l'expérience en stress-coping leur fait vivre, plutôt qu'à dire ce qu'ils en pensent, ou ce qu'ils conçoivent du phénomène. Dans cette énonciation, chaque jeune raconte l'évènement et les conduites de coping, comment il s'est approprié l'espace, le temps, le lieu et le lien avec les autres. Autrement dit, les perspectives de chacun influencent la compréhension de la chercheuse qui formule à son tour une version enrichie et la propose au sujet-collaborateur. C'est ainsi que l'exploration de ce matériau narratif s'avère un moyen pour isoler les qualités essentielles du phénomène et ainsi développer une compréhension approfondie de l'expérience vécue. Il s'agit de construire un savoir en situation dialogique où la parole de la chercheuse et celle du jeune sont imbriquées dans l'échange. Savoie-Zajc parle d'une négociation de sens entre personnes : « l'une tentant de révéler sa pensée, l'autre voulant mieux la comprendre » (1997, p. 269).

Une attitude phénoménologique est adoptée quand les réponses ne sont pas perçues à travers le filtre d'une grille d'analyse ou de théories. Au lieu d'être un questionnement repris de façon identique, sans considération pour leur singularité, l'étape du recueil du récit de vie a pris l'aspect d'une démarche de construction dynamique. On peut qualifier l'échange d'un questionnement flexible où les questions ne sont pas préalablement construites mais prennent plutôt en compte les réponses et réflexions émergentes. Dans l'élaboration de chacun des discours, la réponse obtenue à une question est non seulement enregistrée mécaniquement, mais est entendue dans l'instant avec ses effets sur la suite de l'entretien. C'est ainsi que le recueil du récit de vie dépasse la simple collecte de données et s'inscrit comme un processus interactionnel favorisant l'expression des jeunes, grâce à une écoute à la fois attentive, empathique et chaleureuse.

Pour amorcer le premier entretien, la chercheuse introduit l'échange à travers une question ouverte :

En te souvenant de cette expérience vécue en stress-coping, essaie de me la décrire comme si tu la vivais présentement. Raconte ton expérience personnelle telle que tu l'as vécue : comment tu t'es senti, ce que tu as fait et ce qui est arrivé.

L'expérience vécue est, par la suite, détaillée à l'aide de questions qui surgissent spontanément lors de l'échange et qui se centrent sur les dimensions existentielles : comment a réagi ton corps quand tu as fait face à ce moment déstabilisant? Comment le sentiment d'être stressé a-t-il surgi dans cette situation? Comment t'apparaissait le passage du temps? Comment t'est apparu

l'endroit où tu étais lorsque tu as vécu cette expérience, les choses et les objets autour de toi? Comment percevais-tu la présence des personnes autour de toi? Qu'est-ce qui t'aide le plus dans des moments comme ceux-là? Comment reconnais-tu ce qui te nuit? Spécifiquement, il s'agit de comprendre la façon dont chacun fait l'expérience du corps (corporéité), du temps (temporalité), de l'espace (spatialité), du rapport aux autres (relationalité) et des stratégies de coping privilégiées. S'il y a une logique des thèmes, il n'y a pas de logique de la question, sinon la nécessité qu'une question appelle dialectiquement une réponse et réciproquement. La chercheuse se laisse guider par la spontanéité du sujet-collaborateur tout en lui servant de guide afin d'assurer que toutes les dimensions existentielles sont abordées.

La perspective unique de chaque jeune influence la compréhension de l'expérience vécue et permet à la chercheuse de relancer le sujet de l'échange dans le but de faciliter l'organisation et la construction du discours. À la fin des entretiens, chaque jeune est appelé à vérifier s'il croit que toutes les dimensions significatives de son expérience ont été couvertes. La communication qui résulte de ce partage est considérée comme un processus d'élaboration de la pensée de chaque jeune et pas seulement comme une donnée. C'est donc à l'intérieur d'une telle démarche dans le temps réel, que le terrain contribue au « tissage de sens », comme le qualifient Pineau et Le Grand (1993, p. 76).

Des entretiens périodiques et des contacts individuels ont suivi au domicile de la chercheuse, à celui du sujet-collaborateur ou à la polyvalente Cité des Jeunes. L'intention de ces rencontres était de mettre au jour la compréhension respective du phénomène de stress-coping présent dans le vécu scolaire de chacun. Cela est rendu possible par l'approfondissement des données contenues dans le récit de vie ou encore émergeant des entretiens précédents. Deux autres entretiens ont permis une incursion plus en profondeur dans les dimensions existentielles. Si ce canevas propose des questions qui engagent un dialogue continu tout en favorisant l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties au départ, il ne s'agit que de pistes pour orienter les échanges. En ce sens, les entretiens périodiques sont devenus un temps d'échange et d'interaction entraînant un approfondissement des dialogues en raison de la confiance qui s'est développée au fil du temps.

Prenant en considération que l'expérience individuelle devient un matériau essentiel, que chaque jeune ne récite pas sa vie, mais y réfléchit en la racontant au fil des entretiens, la chercheuse est amenée à poser des questions en guise de point de repère, ce qui permet de produire un discours qui n'est pas linéaire. L'écoute et la réflexion qui s'insèrent comme piliers centraux dans ce genre d'échange ne constituent pas seulement un reflet passif, mais une

réflexivité éclairante. Il est arrivé qu'au cours de certains entretiens, des dispositions particulières aient été prises, par exemple résumer ce que rapportait le jeune, l'encourager à aller plus loin dans la description de son expérience vécue, l'inciter à donner des exemples concrets de ce qu'il exprimait ou encore à préciser ce qu'il décrivait. Ces moyens ont servi à développer une connaissance profonde de leur monde, à savoir la façon précise dont chacun instaure son rapport avec lui-même, avec les autres, avec le monde extérieur et la façon dont ils le vivent.

Articulation de considérations d'ordre éthique : le *Holzwege* éthique

La réunion des aspects épistémologiques et méthodologiques s'établit autour du projet de « comprendre » une expérience vécue. Ce cadre qui reconnaît un statut de « vérité » au discours personnel de chaque jeune est aussi devenu le fondement d'une position éthique. C'est pourquoi, lors du premier contact avec chaque jeune, il y a eu insistance sur l'aspect facultatif de sa participation à la recherche. Chacun a été informé par lettre des objectifs avant de s'engager dans le projet. Ce n'est qu'après leur accord et les informations contextuelles et factuelles recueillies qu'un des parents a été rencontré. À l'instar de Boutin, lorsque des entretiens sont conduits auprès d'adolescents, « c'est une erreur que de demander l'autorisation d'entretien aux parents, sans avoir vérifié au préalable si les adolescents acceptent eux-mêmes de participer » (1997, p. 87). Il s'agit de leur droit à la vie privée et à la dignité. Selon cette position, une dimension éthique à ne pas négliger a résidé dans l'établissement clair des limites de la confidentialité en respectant avant tout la position de l'adolescent. De façon globale, un comportement éthique s'actualise auprès des sujets-collaborateurs à travers une conduite respectueuse envers les jeunes où n'intervient aucun pouvoir autoritaire. Le retrait devient une possibilité de choix à toute étape de la recherche.

Dans un paradigme qualitatif/interprétatif, la source première des données est le témoignage des individus. La perspective phénoménologique-herméneutique de la présente étude implique la singularité, non pas seulement de l'objet d'étude, mais aussi de la relation personnalisée qui se noue entre la chercheuse et chaque jeune. Particulièrement, l'entretien se rapproche d'un échange d'expériences, du dialogue, tout en ne négligeant pas le but essentiel de la collecte du matériel existentiel. C'est dans cet esprit que l'éthique est devenue omniprésente car il ne s'agit pas de recueillir des faits, mais un discours. La base de tout entretien est l'établissement d'un contact direct avec une personne pour recueillir des données de recherche.

Outre les attitudes du chercheur quant à la conduite des entretiens, une place au centre des préoccupations méthodologiques a été accordée aux

questions relationnelles avec les jeunes. D'ailleurs, certains auteurs se sont intéressés spécifiquement aux entretiens conduits auprès d'adolescents et ont précisé des dispositions à respecter (Barker, 1990; Boutin, 1997). Entre autres, le chercheur qui s'intéresse à la clientèle adolescente doit faire preuve d'une grande flexibilité dans l'application du protocole d'entretien et procéder à tout entretien avec un minimum de structures. Il faut toutefois que certaines précautions soient prises quant au niveau de directivité des questions à poser. Ainsi, si le chercheur adopte une position extrêmement non directive, l'adolescent sera porté à interpréter cette attitude comme un manque d'intérêt de la part du chercheur. D'où la suggestion de la « position mitoyenne » (Boutin, 1997, p. 90) dans laquelle la chercheuse et le jeune jouent un rôle plus actif.

Ainsi, le recueil du récit de vie n'est pas un monologue récité à une chercheuse neutre. Ferrarotti (1983) situe ce type d'échange à l'intérieur d'une réciprocité relationnelle où la communication qui s'établit entre la chercheuse et chaque jeune devient « humainement significative ». De cet angle, c'est la personne elle-même de chaque sujet-collaborateur qui est mise en valeur et non pas seulement son savoir relatif aux objectifs de la recherche. Bertaux décrit ce contexte comme étant le produit d'une relation dialogique et la qualifie de « **réalité discursive** » (2010, p. 75 : le gras est de l'auteur). Le récit de vie devient donc un discours narratif qui raconte une histoire réelle et qui est improvisé au sein d'une relation avec la chercheuse qui l'oriente vers la description d'expériences vécues pertinentes pour répondre aux objectifs de recherche qui se centrent sur le dévoilement, la description et l'interprétation du sens.

Le critère qui réfère à la disponibilité est conséquent pour participer à ce type de recherche parce qu'elle exige un engagement personnel soutenu. Précisément, chacun doit accorder une valeur à bien gérer son stress, à réfléchir et à transposer à l'oral et à l'écrit des expériences vécues concernant des souvenirs de son passé, des actions et des émotions sur son présent et son avenir. La mise en place de ce type de recherche peut faire apparaître des souffrances psychiques chez les jeunes d'autant qu'ils favorisent l'expression de leurs sentiments liés à des expériences vécues en stress-coping. Du côté éthique, cet aspect a été pris en compte avant le début de la recherche. Spécifiquement, avec la direction de l'école, nous avons adopté un plan de soutien au cas où il faudrait intervenir dans la gestion ultérieure de cette souffrance et il a été convenu que des professionnels de la santé mentale sur place à l'école prendraient alors le ou les cas en main. Le psychologue, l'infirmière et le travailleur social ont ainsi été associés. En outre, étant donné qu'ils sont en étroite collaboration avec des services spécialisés à l'extérieur de

l'école (médecins, entre autres), ils peuvent diriger les jeunes qui, au cours de la démarche, exprimeraient une souffrance qui dépasserait leur compétence professionnelle respective.

Dans les conditions de production des six récits de vie, le principe de vigilance comme partie intégrante du cadre déontologique (la science de ce qu'il faut faire) a fait l'objet d'une attention particulière. En effet une approche qualitative approfondie touchant à l'essentiel, l'histoire de vie d'une personne, réclame la sollicitude, cette disposition soutenue à se laisser toucher par l'autre. D'ailleurs, Bernier (1993) fait appel à la vigilance du chercheur qui opte pour des approches le conduisant à pénétrer dans l'intimité des gens. Quant à lui, le sociologue Bourdieu qualifie cette démarche de compréhension comme d'un « exercice spirituel » (1993, p. 911), qu'il décrit en termes de « disponibilité totale à l'égard de la personne totale » et de « soumission à la singularité de son histoire particulière » (Bourdieu, 1993, p. 906).

Sur ce point, lors d'un entretien avec Sébastien, la chercheuse a choisi de ne pas poursuivre l'exploration d'une dimension existentielle, car celle-ci touchait à son intégrité. À titre d'exemple, un extrait qui rend compte de la mise en application contextualisée de l'éthique sur le terrain est ici partagé. En accueillant ce partage qui « dépasse » le cadre d'une recherche qualitative, la chercheuse se retire en marque de respect. À partir de l'analyse/interprétation du récit et de notes inscrites dans le journal de la chercheuse, voici le trajet emprunté comme espace de réflexion sur la conduite à adopter pour soutenir l'intégrité de Sébastien comme sujet-collaborateur :

Le stress, c'est quelque chose qui reste tout le temps en dedans de moi à des intensités différentes. Quand je rumine le passé, c'est ça qui me stresse. Ça m'a stressé sur le coup, puis ça me stresse encore. Si c'est quelque chose qui m'a blessé, je vais tout le temps m'en rappeler. J'ai une bonne mémoire. Je suis quelqu'un qui n'oublie pas. Et... ça me fait du tort des fois (silence).

L'évènement éprouvant qui revient à la conscience de Sébastien se présente dans les moindres détails : « Ce qu'ils m'ont dit, à qui ils ont parlé, ce que le monde pense de moi à cause de cela ». C'est avec grande émotion (déplacements fréquents sur sa chaise, tensions dans les épaules qui s'affaissent, tremblement de la voix et des lèvres) que Sébastien en rend compte : « Ça fait moins mal, mais ça fait mal. Ça va rester. Ce que j'ai vécu dans mon passé qui a fait mal, ça fait encore mal. Tout reste en dedans de moi (avec insistance) ». Le regard figé, la voix presque éteinte, quand il est invité à poursuivre la description, Sébastien répond : « Non, c'est personnel! » (Guimond-Plourde, 2004, pp. 263-264).

Comme en témoigne cet exemple, globalement, l'éthique véhiculée tout au long de cette recherche phénoménologique-herméneutique se caractérise par des particularités qui ont guidé le rapport aux sujets-collaborateurs et qui touchent intrinsèquement la protection et l'intégrité de leur vie privée, le consentement éclairé et la confidentialité des données. Au niveau de la *praxis*⁹, trois dimensions indissociables méritent d'être soulignées : 1) une qualité de présence qui rend la chercheuse tout entière disponible aux sujets-collaborateurs et à leurs expériences vécues décrites; 2) une relation à l'espace dialogique qui nous ouvre à l'imprévisible et nous met en position de générosité dans l'accueil; 3) une collaboration sur une longue période qui nous rend présents les uns aux autres sur un mode spontané et nous relie les uns aux autres.

En guise de conclusion : la « boucle autoportante » du *Holzwege*

L'articulation de considérations d'ordre épistémologique, méthodologique et éthique constitue un tout en lui-même, non pas parce qu'isolé des autres, mais parce que ces éléments qui en font son unité constituent des boucles autoportantes. Cette collaboration avec les jeunes correspond simultanément à une posture sur le plan éthique et à un point de vue épistémologique soutenu par une approche méthodologique appropriée. D'un point de vue éthique, notre choix était de donner la parole aux jeunes en santé non seulement pour alimenter le travail interprétatif, mais aussi pour les associer à l'analyse du matériel existentiel. Les sujets-collaborateurs étaient à ce titre interpellés comme des acteurs réflexifs dont le travail d'analyse est indispensable à l'avancement de la recherche. Le phénomène du stress-coping renvoie à ce qui se manifeste à la conscience, tout ce qui est objet d'expérience. En retour, ce même travail réflexif débouche sur une meilleure compréhension de l'univers des jeunes.

Sur le plan épistémologique, un tel mode de collaboration s'inscrit dans une perspective qui vise la production d'un double savoir. D'une part, la recherche phénoménologique-herméneutique vise à renouveler les « lectures du monde » des acteurs impliqués dans la compréhension d'un phénomène humain comme le stress-coping. À titre d'exemple, en intégrant la corporéité, la spatialité, la temporalité, la relationalité et l'ajustement au monde vécu, il y a contribution au discours scientifique contemporain en ce qui touche le stress et le coping. Le discours des jeunes de l'étude rend compte du dépassement d'une pensée binaire. Tout comme le stress vécu n'est pas « positif » ou « négatif », les mécanismes d'ajustement (coping) ne sont pas « bons » ou « mauvais ». Ils peuvent être bénéfiques pour l'individu, ouvrir sur des projets permettant la réalisation de la personne. Cette compréhension intersubjective a permis de

prendre conscience qu'un phénomène qualifié, au sein du secteur scientifique de « perturbateur », comme le stress, peut aussi contribuer à l'intégration de la personne, car il touche à toutes les dimensions de la condition humaine. Les partages des jeunes, à l'oral ou à l'écrit, insistent sur une vision dialectique de la vie de préférence à la logique linéaire et binaire beaucoup plus commune, basée sur des catégories exclusives. Des recherches en éducation qui inscrivent leur réflexion épistémologique en philosophie permettent le dévoilement de dimensions qui demeurent occultées, car non perceptibles objectivement.

D'autre part, la recherche phénoménologique-herméneutique contribue à l'enrichissement du « patrimoine des connaissances scientifiques » en permettant la production de nouveaux modèles d'interprétation et de compréhension du monde, construits à partir de l'analyse de l'expérience vécue qu'en font les principaux concernés et la chercheuse. La présente démarche qualitative de dévoiler le sens d'une expérience vécue singulière est pour chaque jeune une démarche éducative en soi. Dynamique, ce type de recherche permet au jeune, par les voies d'accès aux différentes dimensions existentielles, de prendre conscience du rapport face à lui-même, face aux autres, face au monde et de se projeter en avant de lui-même. Dès lors, cette expérience peut s'articuler, se clarifier, se nommer plus justement et s'ouvrir ainsi à une possibilité de croissance, d'autotransformation dans le sens de *paideia* ou d'une véritable éducation (*Bildung*) que Ozmon et Craver qualifient d'« édification » (1999, p. 261). Une construction et une création de sens sont aussi une construction de soi qui s'élabore dans un but d'émancipation, d'un mieux-être individuel, donc de connaissance de soi. Comme caractéristique, cette connaissance se manifeste dans la lenteur et s'apparente à un déchiffrement complexe, car elle n'est pas la simple notation d'un fait donné, d'une expérience vécue : elle implique une interprétation qui introduit, dès lors, des notions nouvelles. Découlant de cet effort pour se construire, s'ajoute, à plus long terme, celui de bien conduire son existence. Une telle poursuite contribue concomitamment à vivre de façon plus réflexive.

« Le chemin se construit en marchant » Antonio Machado (1981, p. 205)

Conduire une recherche phénoménologique-herméneutique d'inspiration vanmanienne auprès de jeunes relève du défrichement d'un chemin dans la forêt, d'un *Holzwege*. Une telle approche propose au chercheur d'être un « veilleur », celui qui sait retenir l'attention et s'émerveiller devant la banalité du quotidien. Sa mission se résume à accueillir la nouveauté au sein de la familiarité de la routine, à évoquer le retour à ce qui est oublié ou délaissé dans l'expérience du monde. Il doit d'abord avancer et continuellement marcher, pas

à pas, dans l'inconnu; bref, tout le contraire de la démarche assurée du voyageur sur l'autoroute.

Dans une telle situation, le chercheur s'engage sur un terrain vague, un univers sans maître où rien n'est vraiment interdit, mais où rien n'est vraiment permis non plus. Ainsi, le bout de chemin parcouru ensemble par les sujets-collaborateurs et la chercheuse se construit littéralement « en marchant », en dialoguant, à la fois dans le contexte interactionnel et interdiscursif donnant à ce projet de recherche la possibilité de s'inventer en se faisant, comme le défrichage d'un *Holzwege*. Ce « paysage scientifique autre » met au premier plan une articulation cohérente de choix épistémologiques, méthodologiques et éthiques assurant ainsi la légitimité de la construction des nouvelles connaissances.

Notes

¹ Ce texte est issu de recherches rendues possibles grâce à une bourse doctorale (1999-2003) et à une subvention de recherche (2008-2011) du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) ainsi que d'une bourse de la Fondation Baxter Alma Ricard. Je désire souligner l'apport soutenu d'Antoine, Claudia, Kamille, Sarah, Sébastien et Mario, sujets-collaborateurs, qui ont accepté de poursuivre leur implication dans une recherche longitudinale, ainsi que la complicité de Nadia Bérubé-LeBlanc à titre d'assistante de recherche et de Lorraine Savoie-Zajc, codirectrice de thèse. Il importe de souligner que la thématique de cet écrit a été traitée dans d'autres communications et appartient néanmoins à la poursuite de la compréhension approfondie d'un phénomène humain.

² Par souci de clarification conceptuelle, le stress correspond à une transaction entre la personne et son environnement, alors que le coping désigne les réponses et réactions que cette personne va mettre en œuvre pour maîtriser, réduire, ou tolérer toute situation déséquilibrante (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Le construit « stress-coping » introduit la dimension indissociable des deux concepts en misant sur l'interaction entre une personne et son environnement, en tenant compte à la fois de la personnalité, du social et du développement humain dans son évolution. La personne et l'environnement sont dès lors dans une relation dynamique, mutuellement réciproque, donc bidirectionnelle.

³ Les critères de sélection des sujets-collaborateurs découlent du questionnaire soulevé dans la problématique, du positionnement épistémologique de la présente étude ainsi que de la littérature se rattachant à l'adolescent et sa fréquentation scolaire dans le système d'éducation, public et canadien. Les sujets-collaborateurs, de sexe masculin et féminin, sont des jeunes en santé qui fréquentent la polyvalente Cité des Jeunes A.-M.-Sormany d'Edmundston. Les critères de sélection étaient : 1) d'être inscrit en 10^e année

dans la voie enrichie du cheminement scolaire; 2) d'être âgé de 15 à 17 ans; 3) de ne pas souffrir de dépression et 4) d'être intéressé et disponible à réfléchir et à s'exprimer par écrit et oralement sur des expériences vécues en stress-coping. Des études ont permis de circonscrire un profil d'ajustement psychoémotionnel qui correspond à un coping efficace : les élèves qui obtiennent de bons résultats à l'école ont davantage tendance à être bien ajustés à l'école, à être heureux, à se sentir en bonne santé, à ne pas fumer, à ne pas consommer de marijuana, à ne pas avoir eu de périodes de dépression et à avoir une meilleure estime de soi.

⁴ « Sometimes the term "phenomenology" is used when the descriptive function is emphasized, "hermeneutics" when the emphasis is on interpretation » (Van Manen, 1997, p. 26).

⁵ L'approche développée fait suite à des investissements qui se sont échelonnés de 1999 à 2003 auprès de Max Van Manen, Ph.D. professeur émérite et auteur-phare du développement et de la diffusion de la recherche phénoménologique-herméneutique s'inspirant de la tradition de l'Université d'Utrecht : stage doctoral de 135 heures, école d'été en méthodologie, participation aux échanges du CPIIn (*Curriculum and Pedagogy Institute*) entrepris à l'Université de l'Alberta, ainsi que cours à distance de troisième cycle « *Phenomenology Online* » (<http://www.phenomenologyonline.com>). Ce faisant, il se dégage une impression de situer la présente recherche dans la perspective d'une pensée « vanmanienne » qui refuse de s'ériger en méthode et, par conséquent, en « prêt-à-penser », préférant plutôt proposer un « donner à penser » cohérent avec des positionnements épistémologiques explicites.

⁶ Reconnaître à chaque jeune un statut actif de chercheur – en recourant à l'utilisation du concept de sujet-collaborateur – c'est s'intéresser au sens qu'il attache à son expérience vécue, à ses plans, à ses buts, à ses motivations, à ses préférences, voire à sa vision du monde.

⁷ « [...] what is the nature of this lived experience » (Van, Manen, 1997, p. 42).

⁸ « The texts humans write, the speech they utter, the art they create and the actions they perform are all expressions of meaning » (Crotty, 1998, p. 94).

⁹ D'origine grecque, *praxis* est utilisé comme synonyme de *pratique* et désigne, dans le cadre d'une recherche phénoménologique-herméneutique, le domaine de l'action humaine basée sur la réflexion et l'expérience ouvrant une fenêtre sur la dialectique théorie/pratique.

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.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview. Qualitative research methods series 44*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Baraquin, N., Beaudart, A., Dugué, J., Laffitte, J., Ribes, F., & Wilfert, J. (1995). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin.
- Barker, P. (1990). *Clinical interviews with children and adolescents*. New York : W. W. Norton and Co.
- Bernier, L. (1993). Recherche qualitative : respect méthodologique de l'acteur, respect éthique de l'informateur. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 9, 31-40.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bouchard, M.-A., & Guérette, L. (1991). Notes sur la composante herméneutique de la psychothérapie. *Revue québécoise de psychologie*, 12(2), 19-32.
- Bourdieu, P. (Éd.). (1993). *Comprendre*. Paris : Seuil.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- CRSH, CRSNG, & IRSC, (2010). *Énoncé de politiques des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa. Repéré à http://ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf
- Daunais, J. P. (1984). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Éd.), *De la problématique à la collecte de données* (pp. 143-178). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93(1), 5-27.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens.

- Guimond-Plourde, R. (2004). *Le stress-coping chez des jeunes de 15 à 17 ans dans une perspective d'éducation pour la santé* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal, QC.
- Guimond-Plourde, R. (2008). Aborder et comprendre un phénomène comme le "stress-coping" à partir d'une approche phénoménologique-herméneutique. *Revue du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 3, 141-159.
- Guimond-Plourde, R. (2011, Mai). *Peindre la vie des jeunes avec des mots : fécondité d'une démarche qualitative*. Communication présentée au Colloque de l'Association pour la recherche qualitative lors du 79^e Congrès de l'Acfas : Les qualités essentielles du chercheur qualitatif, Sherbrooke, Canada.
- Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- Heidegger, M. (1969). *L'être et le temps*. Paris : Gallimard.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Machado, A. (1981). *Champs de Castille. Précédé de solitudes, galeries et autres poèmes et suivi de poésies de la guerre*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (1999). *Philosophical foundations of education*. (6^e éd.). New Jersey : Prentice Hall.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (3^e éd., pp. 123-147). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology and pedagogy*, 2(1), 36-69.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (2^e éd.). London, ON : The Althouse Press.
- Van Manen, M. (Éd.). (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretive inquiry*. London, ON : The Althouse Press.

Renée Guimond-Plourde détient un doctorat de l'Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal et occupe un poste de professeure-chercheuse au Secteur éducation et lettres de l'Université de Moncton, campus d'Edmundston. Elle y enseigne notamment la santé scolaire et la psychopédagogie des enfants et des adolescents dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement. Elle est détentrice, à titre de chercheuse principale, d'une subvention de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Elle est corécipiendaire du Prix Pat Clifford 2009 remis par l'Association canadienne d'éducation pour souligner le travail des chercheurs de la relève en début de carrière.