

VOLUME 34
NUMÉRO 1
Printemps 2015

RECHERCHES QUALITATIVES

recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

La recherche qualitative aujourd'hui : réflexions et pratiques

Sous la direction de
Chantal Royer

Table des matières

Introduction

Des clés pour la recherche qualitative

Chantal Royer **1**

Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques

Stéphanie Garneau. **6**

Comprendre l'indépendance syndicale par la méthodologie de la théorisation enracinée

Mélanie Gagnon, Catherine Beaudry. **29**

Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques

Souleymane Barry, Mireille Saboya **49**

Méthodes de collecte et d'analyse

« Appelez-moi Papa Seya » : l'utilisation de l'entretien comme stratégie de production identitaire par des policiers et militaires en République démocratique du Congo

Maritza Felices-Luna. **74**

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 34(1).
LA RECHERCHE QUALITATIVE AUJOURD'HUI : RÉFLEXIONS ET PRATIQUES
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2015 Association pour la recherche qualitative

Cette revue est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires

Constance Lavoie, Jo-Anni Joncas. 97

Quelles opérations de recherche dans une démarche inductive inspirée de l'analyse par catégories conceptualisantes?

Raphaëlle Raab 122

Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation

Lucie Roger. 143

Perspectives critiques

Brèves remarques sur deux manières de concevoir l'objectivation et l'objectivité. L'objectivation participante (Bourdieu) et la standpoint theory (Haraway)

Jacques Hamel 157

L'enquête de l'enseignant-évaluateur et du chercheur : l'abduction au cœur du processus et quelques raisons de les comparer

Lionel Dechamboux, Lucie Mottier Lopez 173

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren 2014

Recherche qualitative d'une pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale : résultats empiriques et réflexion méthodologique

Lauralie Richard. 196

Introduction

Des clés pour la recherche qualitative

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Comment éviter le piège de la description et progresser vers une théorisation en recherche qualitative? Qu'est-ce qui caractérise l'étape de co-situation en recherche collaborative? Qu'est-ce que le dessin-entretien? Ou encore, quels sont les pièges de l'objectivation participante? Voilà quelques-uns des questions auxquelles ce numéro propose de répondre à travers une collection d'articles hors thèmes, c'est-à-dire des articles qui ont été soumis à la revue en dehors des thèmes proposés. Reflétant en partie la recherche qualitative d'aujourd'hui, ces contributions en apparence hétéroclites ont pourtant révélé, tout au fil du travail d'évaluation et de révision, des rapprochements, voire des affinités. C'est en regard de leurs intersections que nous avons tenté de construire une trame. Celle-ci témoigne de profondes réflexions méthodologiques, théoriques et épistémologiques que les auteurs illustrent en puisant à même leurs démarches et leurs pratiques de recherche. De précieuses clés pour les chercheurs.

Trois ensembles ont été construits. Le premier réunit des textes traitant de défis particuliers rencontrés au cours de certaines stratégies d'enquêtes, soit la *grounded theory*, pour utiliser son nom d'origine, et la recherche collaborative. Bien que près d'une cinquantaine d'années se soient écoulées depuis la parution du célèbre ouvrage de Glaser et Strauss (1967), *The discovery of grounded theory*, cette méthode d'enquête ne tarit pas. Dans quelques articles de ce numéro, le lecteur constatera sa place toujours importante dans le travail des chercheurs qualitatifs de même que son influence évidente sur les modes d'échantillonnage, de collecte et d'analyse des données. La *grounded theory*, aussi appelée théorisation ancrée (Garneau), méthodologie de la théorisation enracinée (Gagnon et Beaudry) ou théorie ancrée (Raab), est utilisée pour élaborer des réponses pouvant convenir à différents types de problèmes méthodologiques.

C'est dans cette optique que Stéphanie Garneau (Université d'Ottawa) tente de surmonter certains défis que pose la « théorisation ancrée ». L'observation microscopique des phénomènes, telle qu'elle est mise en œuvre dans l'observation, l'entretien ou le récit, par exemple, entraîne selon elle deux défis particuliers pour le chercheur : celui de dépasser la simple description des faits observés et celui d'éviter l'imposition d'une théorie existante pour arriver à une véritable théorisation. Elle propose de relever ces défis par la prise en compte, tant à l'échelle micro que macro, des contextes qui sont en œuvre dans l'observation des phénomènes et l'analyse des données qui en découlent. Ses propositions prennent appui sur une enquête ayant porté sur la mobilité géographique d'étudiants originaires de milieux francophones minoritaires. Elle montre alors comment une analyse qui prend en compte l'échelle d'observation permet de surmonter le piège de la description et favorise le déplacement vers la théorisation.

Dans une tout autre veine, Mélanie Gagnon et Catherine Beaudry (Université du Québec à Rimouski) ont utilisé la « méthodologie de la théorisation enracinée » pour étudier un phénomène jusque-là non théorisé, celui de l'indépendance syndicale. Dans leur article, les auteures précisent le processus d'analyse utilisé et présentent une synthèse des résultats qu'elles ont pu obtenir avec cette approche. Elles décrivent un parcours de recherche « hélicoïdal » à travers lequel l'analyse des données s'est amorcée dès le départ de la collecte et où l'échantillon, de nature théorique, a été construit au fur et à mesure du travail de terrain. La réalisation et l'analyse d'entretiens ont ainsi été menées de front jusqu'à l'ajout d'une analyse documentaire, nécessaire pour « compléter la théorie émergente ». La circularité de la démarche utilisée a permis aux auteures l'atteinte d'une certaine saturation théorique. En conclusion, les auteures soulignent certaines difficultés qu'elles ont rencontrées au cours du processus d'échantillonnage théorique, dans le retour aux participants à des fins de validation ainsi que dans l'atteinte de la saturation théorique. Ces précisions, fort pertinentes, jettent un éclairage original sur des aspects trop souvent pris pour acquis en recherche qualitative.

La recherche collaborative est l'autre stratégie d'enquête abordée dans la première partie de ce numéro. Sa présence importante dans le champ de la recherche qualitative des vingt dernières années contribue à témoigner de la pertinence de cette stratégie pour étudier les phénomènes avec et pour les acteurs. Les travaux publiés en français, au Québec, à propos de la recherche collaborative ont sans aucun doute contribué à son essor, notamment en éducation – on peut entre autres souligner les contributions d'Anadon (2007), de Bednarz (2013) et aussi de Desgagné (auteur de nombreux textes, dont un article paru en 1998 dans la revue *Recherches qualitatives* et des chapitres dans

les ouvrages d'Anadon et de Bednarz cités précédemment). Les chercheurs intéressés par cette stratégie poursuivent son développement par leurs constats, leurs réflexions et leurs analyses critiques. Dans cet esprit, Souleymane Barry (Université du Québec à Chicoutimi) et Mireille Saboya (Université du Québec à Montréal) se penchent sur une étape déterminante dans la préparation d'une recherche collaborative : l'étape de co-situation. Cette étape, comme l'expliquent les auteurs, survient au départ de la recherche alors que les parties prenantes doivent convenir de l'objet à étudier : il doit s'agir d'un objet commun qui reflète les préoccupations de chacun. Le propos des auteurs s'appuie sur leur démarche respective de recherche collaborative qui leur permet d'illustrer, tout en la balisant, l'étape de co-situation. Ils décomposent cette dernière et l'illustration qui en résulte offre un éclairage original et pertinent.

Le deuxième ensemble regroupe des textes portant sur les modes de collecte et d'analyse des données. Les articles présentés témoignent du fait que, si ces dispositifs sont en constant développement, les connaissances s'y rapportant se raffinent tout autant et progressivement. C'est ce que suggèrent, à tout le moins, les articles de Maritza Felices-Luna (Université d'Ottawa) à propos du rôle de l'entretien de recherche devenu un instrument de production identitaire chez des policiers et militaires de la République démocratique du Congo, et celui de Constance Lavoie et Jo-Anni Joncas (Université du Québec à Chicoutimi) sur l'apport original du dessin-entretien dans le rapprochement des chercheurs et des participants dans le cadre d'une recherche auprès de communautés culturelles minoritaires.

Par ailleurs, en matière d'analyse, Raphaëlle Raab (Université Jean Monnet de St-Étienne) offre une précieuse contribution en présentant une illustration de la manière dont elle a utilisé l'analyse par catégories conceptualisantes, une stratégie proposée par Paillé et Mucchielli (2012) dans leur ouvrage sur l'analyse qualitative. Son article montre comment ce type d'analyse a permis de révéler les comportements mis en œuvre par des élèves faisant face à des obstacles scolaires. Enfin, parce qu'il propose un outil méthodologique, nous avons inséré le texte de Lucie Roger (Université du Québec à Montréal) dans cette section. Dans ce texte, l'auteure propose de considérer le profil épistémologique, inspiré des travaux de Bachelard, comme outil méthodologique pour soutenir le développement des professionnels en formation. Le profil comprend six niveaux de philosophie qui agissent comme des filtres de connaissances : l'animisme, le réalisme, le positivisme, le rationalisme, le rationalisme complexe et le rationalisme-dialectique. Roger décrit également l'opérationnalisation en actions de chacun de ces niveaux. Énoncé dans le contexte de formations professionnelles, on peut se demander si

ce cadre méthodologique, le profil épistémologique, ne pourrait pas aussi être envisageable dans le contexte de la formation des chercheurs.

Le troisième ensemble de textes présentés dans ce numéro comporte deux articles qui ouvrent à leur manière une perspective épistémologique et critique sur la recherche qualitative. Jacques Hamel (Université de Montréal) s'attaque à l'objectivation participante telle que décrite par Bourdieu. Il en montre les limites, tout particulièrement celles de « l'objectivation du sujet objectivant », un principe qui serait devenu à l'usage un exercice narcissique à travers lequel le chercheur se regarde lui-même pour se conforter dans sa position. De leur côté, Lionel Dechamboux et Lucie Mottier Lopez (Université de Genève) se réunissent pour traiter de l'abduction (au sens de Peirce, comme processus de formation d'une hypothèse explicative), de sa place et de son rôle dans un processus d'évaluation mené par un enseignant puis, par comparaison, dans un processus d'enquête mené par un chercheur où elle joue un rôle fondamental. Sans elle, écrivent les auteurs, « pas de production de savoirs nouveaux, déduction et induction étant par essence tautologiques » (p. 19). Deux textes à lire, qui aident à réfléchir à la qualité des (de nos) productions scientifiques.

Pour terminer, comme chaque année depuis que ce concours existe, nous présentons avec fierté le texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren qui prime une thèse ayant fait appel à la recherche qualitative. En 2014, le prix a été remporté par Lauralie Richard, qui a réalisé une thèse en sciences infirmières et qui est postdoctorante à l'Université de Melbourne au moment d'écrire ces lignes. Le texte primé est publié tel qu'il a été présenté au jury dans le cadre du concours. Dans ce texte, l'auteure décrit la méthode qualitative utilisée dans le cadre de sa thèse, elle offre un aperçu des résultats qu'elle a pu obtenir puis porte un regard critique sur les grands défis qu'elle a rencontrés au cours de sa recherche. Le comité de rédaction offre ses félicitations à la lauréate.

Ce numéro de *Recherches qualitatives* comporte donc une variété de réflexions, de pratiques de recherche et de propositions méthodologiques qui montre que si les embûches sont multiples et complexes pour les chercheurs qualitatifs, elles ne sont pas insurmontables. Les textes abordent tour à tour des questions relatives aux manières d'aborder, d'analyser, de penser et interpréter les phénomènes. Grâce à ces contributions, les savoirs méthodologiques progressent, s'affinent et contribuent à l'amélioration des pratiques de recherche. Nous remercions les auteurs qui soumettent leur texte à la revue et, ce faisant, à l'évaluation par les pairs. Nous remercions les pairs, des

chercheurs qui donnent généreusement de leur temps pour lire, évaluer et commenter les textes.

Bonne lecture.

Références

- Anadòn, M. (Éd.). (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N. (Éd.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY : Aldine de Gruyler.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Collin.

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. Ses travaux de recherches portent notamment sur les valeurs des jeunes dont elle analyse différentes facettes.

Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques

Stéphanie Garneau, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

Depuis quelques années, des auteurs recourent aux notions d'« échelle » et de « contexte » pour revendiquer la légitimité de la variabilité des échelles de contexte d'observation et des effets de connaissance. Des insatisfactions demeurent néanmoins, notamment quant à l'usage du contexte dans les recherches de type qualitatif et inductif. Deux défis interconnectés se présentent en effet au chercheur empruntant une focale d'observation microscopique. Le premier consiste à savoir éviter une simple description brute des faits, tandis que le second implique d'être en mesure de théoriser tout en s'assurant que le modèle d'interprétation offert soit ancré dans la réalité empirique sur laquelle il prétend se fonder. À travers l'exposition d'une démarche d'analyse de récits biographiques, l'article montre comment une réflexion en termes de « contexte », d'« échelle d'observation » et d'« échelle d'analyse », peut aider à identifier et à surmonter les défis de la théorisation ancrée.

Mots clés

ÉCHELLE, CONTEXTE, THÉORISATION ANCRÉE, EFFETS DE CONNAISSANCE, MICRO/MACRO

Note de l'auteure : Les réflexions méthodologiques contenues dans cet article sont issues du projet *Mobilités étudiantes et construction identitaire : étude de cas dans trois universités canadiennes auprès de jeunes en provenance d'un milieu francophone minoritaire*, financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Si les propos avancés ici n'engagent que leur auteure, ils ne peuvent cependant être entièrement disjoints de tout le travail collectif qui les a précédés. Aussi, je remercie vivement les collègues avec qui j'ai collaboré à cette recherche : Annie Pilote, chercheuse principale du projet et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Marc Molgat, professeur à l'École de service social de l'Université d'Ottawa et Yvonne Hébert, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Calgary.

Introduction

Les réflexions pour sortir du dilemme macro/micro qui traverse l'histoire des sciences sociales connaissent un renouvellement depuis les deux dernières décennies. Dans les suites des travaux de la *microstoria* développée par des historiens italiens, J. Revel (1996a) rassemble et présente en 1996 les textes de dix anthropologues et historiens sur la question des échelles d'observation et d'analyse. Cet exercice de réflexion sur les échelles est transposé la même année à la sociologie par B. Lahire (1996). Quelques années plus tard, F. Sawicki (2000) complexifie ce cadre de réflexion en proposant une typologie des théorisations à quatre types, selon que leur unité d'observation est plutôt macro- ou microscopique et selon que leur portée théorique est plutôt macro- ou micrologique. Depuis, d'autres sociologues défendent la légitimité de cette vision pluraliste des théories et modes de théorisation (Desjeux, 2004; Grossetti, 2011). Ces publications ont en commun de placer au cœur de leur réflexion l'idée que la réalité sociale fait toujours l'objet d'une construction de la part des chercheurs, que cette construction peut se faire à partir d'échelles d'observation différenciées, et que chaque échelle conduit à des effets de connaissance de portée variable, mais qui ont leur légitimité propre.

La suggestion d'alternatives à l'opposition, pour le dire de manière caricaturale, entre la construction macroscopique de théories universelles et les enquêtes microscopiques aux modélisations jugées parfois sans portée, n'est certes pas nouvelle. Ce fut notamment l'une des intentions des sociologues de l'École de Chicago (Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961; Garfinkel, 1967), dans la foulée des pragmatistes américains comme W. James, J. Dewey et G. H. Mead, que de donner leur pleine validité aux enquêtes réalisées à partir d'une focale microscopique. L'ouvrage de B. Glaser et A. Strauss paru en 1967, *The discovery of grounded theory*, est sans conteste fondateur à cet effet, proposant un ensemble méthodique de stratégies de recherche qui non seulement permettent une réelle jonction de la théorie aux données empiriques, mais aussi montrent la possibilité de théoriser à partir de données récoltées en recherche qualitative ou sur de « petits terrains » (Sawicki, 2000, p. 144). Des réflexions méthodologiques autour de l'articulation des niveaux micro et macro ont également été entreprises par d'autres chercheurs notoires (Abbott, 2007; Knorr-Cetina & Cicourel, 1981).

Cela dit, bien que les théorisations ancrées aient désormais leur place au soleil dans le monde des sciences sociales, elles présentent encore parfois des difficultés qui peuvent rendre inconfortables ceux-là mêmes qui s'en réclament. C'est de cette dernière manière que nous pouvons lire, selon nous, les regrets de Revel (1996b, p. 25) quant à l'« usage commode et paresseux » du contexte

qui a trop souvent lieu dans les sciences sociales réalisées à un niveau microscopique – usage sur lequel nous reviendrons au cours de cet article. Deux principaux défis se présentent en effet au chercheur choisissant une focale d’observation microscopique (observation en situation, récits biographiques, entretiens semi-dirigés) dans une perspective inductive : 1) celui d’éviter une simple description brute des faits observés, multiples et épars, pour arriver à produire un modèle d’interprétation théorique (une montée en généralité); 2) celui d’éviter, dans cette tentative d’interprétation, de plaquer une théorie préexistante à la réalité empirique observée sans que la montée en généralité apparaisse ancrée dans les données empiriques sur lesquelles elle prétend pourtant se fonder.

Dans cet article, nous tenterons de contribuer à une réflexion sur ces défis en empruntant au cadre de pensée en termes de « contexte » et d’« échelle » évoqués dès l’amorce de notre propos. Bien que les écrits autour des « jeux d’échelles » ne fassent pas école, ils offrent selon nous une entrée supplémentaire et prometteuse pour penser les montées en généralité à partir d’un terrain de recherche qualitative et inductive. Notre intention n’est donc pas de révolutionner la théorie ancrée – nous n’aurions pas cette prétention! – mais d’illustrer, à partir d’une enquête empirique, comment l’opérationnalisation d’une recherche en termes d’échelles et de contextes peut aider à identifier et à surmonter les défis de la théorisation ancrée. Nous tenterons de le faire en prenant appui sur une recherche réalisée auprès d’étudiants en mobilité géographique originaires de milieux francophones minoritaires au Canada, c’est-à-dire hors de la province de Québec, et en exposant plus spécifiquement une démarche d’analyse d’entretiens biographiques.

La notion de contexte sera entendue dans cet article dans le sens de la définition épurée, mais non moins utile de Glaser et Strauss (1964, p. 670) : « Par “contexte” nous voulons dire que c’est une unité structurelle d’un ordre englobant plus grand que l’autre unité sous la focale »¹ [traduction libre]. Elle est, comme l’indique Lahire (1996), l’une des notions à la fois les plus floues et les plus utiles en sciences sociales, car elle réfère autant au découpage du contexte empirique de l’enquête qu’au statut théorique qu’on lui accorde (explicatif, interprétatif). Aussi, pour les besoins de la démonstration, nous établirons la distinction entre échelle d’observation et échelle de contextualisation. L’échelle d’observation renvoie à la focale micro- ou macroscopique empruntée par le chercheur, et donc au découpage de la réalité empirique qu’il opère et soumet à son investigation (ex. : observe-t-il de près ou de loin?). L’échelle de contextualisation, ou échelle d’analyse, réfère quant à elle à la construction théorique plus ou moins large de l’objet. Aussi une

échelle d'observation micro n'induit pas forcément une petite échelle de contextualisation et inversement, se doter d'un appareillage méthodologique couvrant un large pan de la réalité empirique ne conduit pas systématiquement à une construction théorique de portée générale².

Afin de favoriser une meilleure compréhension des procédures de contextualisation que nous avons mises en œuvre dans cette recherche, et de comprendre comment elles permettent de construire des modèles d'interprétation ancrés dans les données, il importe d'abord de présenter le contexte global dans lequel se trouve la population que nous avons étudiée. En plus d'aider à comprendre le statut épistémologique que nous avons conféré au contexte dans notre démarche, cela permettra de mieux éclairer les pièges qui nous étaient tendus et qui étaient susceptibles de nous empêcher de relever les deux défis nommés plus haut. La table sera enfin dressée pour exposer, à partir d'un récit biographique, la procédure empruntée pour analyser les données et en extirper des éléments d'interprétation.

Le statut épistémologique conféré au contexte

L'objectif général de notre recherche était de comprendre dans quelle mesure l'identité culturelle et linguistique francophone est prise en compte par les étudiants tout au long de leur processus de formation, lequel implique souvent, pour des raisons historiques liées à la rareté de l'offre locale de formations en français et d'emplois, une migration géographique (voir l'Encadré 1).

Au moment de l'entrée sur le terrain, nous avions une connaissance, même toute relative, de notre objet. Nous étions donc déjà avertie des forces macrosociologiques susceptibles de rendre compte du contexte dans lequel s'effectue le phénomène à l'étude – et de l'expliquer. En voici trois principales. L'intérêt sera de déterminer la place qu'elles occuperont dans le plan d'observation des données empiriques.

Construire le contexte dans l'analyse plutôt que déduire l'explication du contexte

Premièrement, la répartition territoriale des communautés francophones canadiennes hors Québec est telle que les jeunes qui en sont issus sont souvent amenés, s'ils désirent poursuivre des études universitaires, à quitter leur région d'origine. De fait, les francophonies minoritaires se trouvent en majeure partie dans des régions situées en périphérie des grands centres urbains et fortement marquées par le secteur primaire de l'économie. Peu de ces communautés francophones minoritaires possèdent un établissement d'enseignement supérieur à proximité et, lorsque c'est le cas, l'offre de programmes en français est souvent limitée, voire inexistante. Aussi, la rareté ou l'absence de programmes d'enseignement en français constitue-t-elle l'une des conditions

Les entretiens biographiques ont été réalisés auprès de 58 étudiants issus de contextes francophones minoritaires au Canada. Étant donné que notre visée était de produire un modèle d'interprétation ancré dans les données empiriques, nous avons donc eu le souci de « choisir des groupes comparatifs substantifs différents » (Glaser & Strauss, 2012, p. 148) en sélectionnant des étudiants originaires d'un milieu francophone minoritaire et inscrits aux trois cycles universitaires, dans des filières variées ainsi que dans trois contextes universitaires et provinciaux différenciés sur les plans démographique et linguistique : l'Université d'Ottawa en Ontario (université bilingue dans une province officiellement anglophone), l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick (université francophone dans une province officiellement bilingue) et l'Université de Calgary en Alberta (université et province officiellement anglophones).

Encadré 1. Encadré méthodologique.

objectives souvent mises de l'avant pour expliquer le départ de leur communauté d'origine des jeunes désireux de poursuivre des études universitaires dans leur langue maternelle (Frenette, 2003; McMullen, 2004).

Le deuxième facteur de détermination des parcours scolaires de ces étudiants renvoie à la question de l'identité culturelle et linguistique. Les jeunes sont tôt incités, notamment par la famille et l'école, à agir activement pour la pérennité du français, menacé de disparition (Castonguay, 2002; Pilote, 2007). Or cette pression sociale s'exerce dans un contexte de mondialisation culturelle et économique où la langue anglaise occupe une place prépondérante, ce qui met nombre d'entre eux devant la nécessité d'un choix difficile : étudier et s'engager ultérieurement dans une profession qui leur permettra de travailler au maintien du français dans les milieux minoritaires ou opter pour un programme universitaire plus en conformité avec leurs aspirations professionnelles et offrant des possibilités de carrière plus grande, mais potentiellement en langue anglaise et en milieu non minoritaire (Pilote & Richard, 2012). Ici encore, l'idée d'une forte détermination, celle des pressions sociales à vouer une allégeance à l'identité collective, pèse sur ces jeunes.

Enfin, les migrations d'étudiants vivant en milieu francophone minoritaire au Canada s'effectuent dans un contexte de recrutement intensif des étudiants de la part des universités, lui-même lié à un mouvement général de rationalisation des dépenses publiques en enseignement supérieur. Aussi, de nombreuses universités se sont dotées d'un ensemble de mesures concrètes visant à accroître leur effectivité opérationnelle et leur « avantage

concurrentiel » par rapport aux autres universités. Les étudiants francophones sont particulièrement visés par certaines universités pour le maintien de leurs effectifs francophones, notamment par celles qui sont susceptibles de perdre leur caractère distinctif et concurrentiel bilingue au profit d'une anglicisation de leur population étudiante (Garneau & Comtois, 2009). Dans cette optique, la scolarisation universitaire de ces étudiants est lourdement influencée par les établissements les plus influents en matière de recrutement.

Rareté de programmes de formation universitaire en français, pressions sociales à maintenir la culture et la langue françaises, mesures intensives de recrutement/rétention d'étudiants francophones par certaines universités... Nous n'avons certes pas épuisé la totalité des conditions vraisemblables dans lesquelles s'effectue le phénomène à l'étude, mais il s'agit d'autant de « contextes » qui peuvent être convoqués avec plausibilité, d'autant d'hypothèses qui sont susceptibles d'être avancées afin de l'expliquer. Si tant est que l'objectif en soit un d'*explication*. De fait, notre approche s'appuyait sur un refus : celui d'une explication déduite d'un contexte conçu préalablement comme déterminant. Le contexte et sa causalité demeureraient des questions ouvertes à induire de l'empirie. Notre conception épistémologique du contexte est donc moins *réaliste* – qui suppose que les contextes pertinents d'action pour l'étude existent en soi dans la réalité et s'imposent d'eux-mêmes aux chercheurs – que *réaliste* et *nominaliste* à la fois. Il y a certes des contextes « réels » qui se présentent aux acteurs sociaux étudiés et donc aux chercheurs, mais le réel est toujours interrogé à partir de points de vue particuliers et nécessite des opérations de construction scientifique (Lahire, 2012).

Les pièges de l'observation microscopique par induction

Quatre pièges guettent néanmoins le chercheur qui adopte cette conception épistémologique du contexte tout en s'inscrivant dans une démarche de type qualitatif et inductif. Le premier piège serait de ne faire aucune référence à un contexte, quel qu'il soit. Les analyses apparaîtraient alors complètement décontextualisées et anhistoriques, voire asociologiques. C'est d'ailleurs ce dernier reproche que fait Goffman à l'interactionnisme symbolique lorsqu'il cherche à s'en distancier (Nizet & Rigaux, 2005). Le second piège dans lequel peut tomber l'analyse à partir d'une focale microscopique, que souligne Revel (1996b) lorsqu'il évoque l'usage paresseux du contexte, consiste à utiliser le contexte de manière rhétorique : à se contenter de présenter un contexte général en début de recherche, sans jamais y revenir lors du traitement des données. Il s'agirait, par exemple, de reprendre le tableau précédemment brossé, de l'évoquer au début de la présentation de la recherche pour mieux situer le lecteur, mais de ne plus y faire référence durant l'exposition des représentations

et des comportements qui teintent les parcours des étudiants. Ces deux situations risquent fort d'enfermer le chercheur dans une analyse descriptive des discours ou des pratiques.

Les deux autres pièges de la démarche qualitative et inductive sont de faire un usage « argumentatif » et « interprétatif » du contexte (Revel, 1996b, p. 25). Nous ferions un usage argumentatif du contexte si le phénomène de la migration pour la poursuite d'études universitaires de jeunes Franco-canadiens servait d'« exemplification » (Glaser & Strauss, 2012, p. 87) à l'un des contextes présentés initialement. Le but de l'enquête serait alors de montrer, par exemple, comment le cas singulier des francophonies canadiennes, à travers sa jeunesse étudiante plus spécifiquement, constituerait un cas de figure du phénomène contemporain paradoxal « mondialisation/repli identitaire ». Ici, le chercheur a déjà son cadre théorique en tête et peut se sentir régulièrement contraint de prouver qu'il a bien choisi son terrain afin de défendre son hypothèse, en insistant sur les éléments qui sont utiles pour son propos et en passant les autres sous silence.

Enfin, il y aurait un usage interprétatif du contexte si l'on tirait du général (ex. : une offre limitée de programmes d'enseignement supérieur) des explications de la situation particulière (ex. : le départ pour les études). On assumerait alors plus ou moins consciemment que l'une des forces macrosociologiques évoquées plus haut est la plus agissante parmi toutes les autres possibles, puis on chercherait des illustrations qui y correspondent. Si ces rapports de causalité pourraient tout à fait être démontrés au moyen de données quantitatives, rien n'est moins sûr lorsqu'on travaille sur de petits nombres à l'aide d'une focale grossissante. La complexité des vies ainsi observées donne en effet toujours à voir des éléments qui viennent contrecarrer ce lien de causalité. Que faire de ces cas gênants dans l'analyse? Ici aussi, le travail d'interprétation des comportements n'échappe pas à la reconduction d'une analyse déductive : ou bien on cherche à prouver que l'arrière-plan contextuel privilégié *a priori* s'actualise bel et bien dans la vie concrète des individus étudiés (en faisant fi des exceptions), ou bien on convoque, « lors de sa conclusion, une explication ajoutée après coup provenant d'une théorie logico-déductive » (Glaser & Strauss, 2012, p. 87).

Ces deux derniers usages du contexte ne font pas défaut en soi et la recherche de liens de causalité est loin d'être impertinente en sciences sociales. Ils commencent toutefois à être moins convaincants lorsque, dans une perspective annoncée comme inductive et tenant compte des subjectivités, les interrelations entre les données observées microsociologiquement et le contexte macrosociologique explicatif ne sont pas évidentes ou approfondies lors de la

restitution des résultats. On tente alors bien une montée en généralité, mais le défi n'est pas relevé : on a l'impression qu'une théorie est plaquée artificiellement sur le terrain empirique plutôt qu'ancrée dans les données. Bref, le matériau empirique ne nous dit rien du modèle théorique sollicité pour interpréter la réalité sociale observée.

Notre parti pris était donc de « privilégier l'expérience des acteurs en reconstruisant autour d'elle le contexte (ou plutôt les contextes) qui lui donne sens et forme » (Revel, 1996c, p. 13). Pour éviter de sombrer dans les deux premiers pièges évoqués, et qui risquent de nous conduire à une description infinie et libre de toute détermination sociale des comportements, il nous fallait privilégier l'expérience des acteurs tout en relevant les deux autres défis identifiés plus haut : savoir monter en généralité, et ce, en prenant visiblement appui sur les données récoltées.

Une analyse en deux temps

Nous avons pour cela emprunté un mode d'analyse en deux temps : le premier pour identifier tous les facteurs qui s'imposent aux acteurs sociaux et qui peuvent nous éclairer sur les contextes (changeants) dans lesquels se trouvent les étudiants, et le second pour « mettre de l'ordre » dans ces facteurs, c'est-à-dire pour comprendre la façon dont ils interagissent pour produire des effets différenciés sur les étudiants. Le premier sera illustré ici à partir de l'analyse de l'entretien d'un étudiant, Charles, tandis que le second sera explicité par la restitution du mode de construction d'une typologie des carrières étudiantes. Nous verrons enfin comment ces types de carrières constituent des modèles qui mettent de l'ordre dans ce qui apparaît à première vue chaotique et en quoi ces modèles fournissent un cadre d'interprétation à portée plus générale.

Les actes décisionnels comme unité d'observation

Pour commencer, nous avons pris les actes décisionnels de l'étudiant comme unités d'observation, ainsi que les discours subjectifs auxquels ce dernier fait appel pour expliquer ses décisions. En effet, les situations où des choix doivent s'opérer sont des « lieux » propices afin d'identifier les transactions opérées par l'acteur social avec les éléments de contexte (structures de contraintes et d'opportunités) qui se présentent à lui, tant micro que macro³.

Par acte décisionnel, nous entendons un moment où un étudiant dit avoir été confronté à un obstacle ou à une possibilité, et avoir dû réagir. Aussi, cette unité d'observation ne se réduit pas aux bifurcations, lesquelles sont réservées à des moments de crise « ouvrant un carrefour biographique imprévisible [...] qui induit un changement important d'orientation » (Bidart, 2006, p. 32). Les décisions prises ici peuvent tout aussi bien se rapporter à une bifurcation qu'à un changement plus ou moins attendu, car scandé par l'institution scolaire. En

d'autres termes, elles peuvent donner cours à un parcours imprévisible comme elles peuvent aboutir à une issue prévisible et sans changement brutal dans la vie de l'étudiant. En outre, la « décision » ou le « choix » auquel nous faisons référence n'est jamais conçu comme individuel, aussi intime qu'il puisse paraître. Tout « choix » est social, non seulement en ce qu'il est plus ou moins contraint socialement, mais aussi en ce qu'il implique des interrelations avec autrui (Abbott, 2007, p. 17).

Les transactions (Barth, 1981), pour leur part, impliquent deux niveaux d'analyse. Elles peuvent se faire au niveau macrosocial, par exemple avec les politiques étatiques, les politiques et règles de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que les normes des marchés du travail. Elles peuvent aussi se faire au niveau microsociale. Elles mettent alors en scène des négociations avec des croyances et des significations propres à l'univers de l'étudiant, souvent différentes des logiques institutionnelles ou structurelles. Les transactions se concrétisent donc par les négociations que l'étudiant fait avec autrui (qu'il soit abstrait ou incarné dans des individus concrets) ainsi qu'avec lui-même.

Plus précisément, c'est en mettant en relation les décisions et leurs justifications que les paramètres – tant micro que macro – qui participent au phénomène à l'étude et avec lesquels l'individu transige et interagit se dévoilent. Au regard de notre problématique, nous avons porté notre attention sur les décisions prises en matière : 1) de formation (choix de programme); 2) de langue de formation (français, anglais, bilingue); et 3) d'établissement (incluant les références à la ville et à la province). Cela n'exclut pas leur interconnexion potentielle avec les autres univers sociaux constitutifs de la vie (familial, amoureux, de travail, etc.). Dans l'ordre, nos tâches ont donc été : 1) d'examiner les « choix » effectués par les étudiants dans les trois dimensions évoquées et qui sont repérables objectivement, tant pour le chercheur que pour la personne interrogée; 2) de nous attarder au discours justificatif et au sens que donnent les étudiants à ces « choix »; 3) de restituer les dimensions habilitantes et contraignantes du contexte, c'est-à-dire le répertoire des ressources qui semblent disponibles aux yeux des étudiants – et, en creux, celles qui n'apparaissent pas accessibles – au moment des décisions. Pour les besoins de la démonstration, nous avons choisi ici de focaliser notre attention sur un seul entretien, de manière à y décortiquer adéquatement les actes décisionnels. L'entretien de Charles est intéressant à cet effet puisqu'il implique plusieurs de ces moments où des décisions se sont imposées à lui.

L'exemple de Charles⁴

Charles est né et a grandi dans un petit village francophone situé au nord-ouest du Nouveau-Brunswick. Après ses études secondaires, il s'inscrit en sciences sociales à l'une des antennes de l'Université de Moncton, à une centaine de kilomètres de son village⁵. Quand nous l'avons rencontré, il venait de commencer des études de doctorat à l'Université d'Ottawa (située à plus de 700 km de sa région d'origine) et non sans avoir entretemps changé à plusieurs reprises de domaines d'études. Intéressons-nous pour commencer à sa décision de rester au Nouveau-Brunswick :

Ce qui s'est produit, c'est que je devais venir à Ottawa après ma douzième année. Le problème est que j'avais fait une demande d'admission en [nom de programme]. [...] Ensuite, je pense que je n'avais pas été accepté parce que c'est très contingenté. J'avais décidé de travailler un an [...] pour me ramasser des sous et pouvoir retourner aux études éventuellement, sauf que je m'étais blessé un bras et je ne pouvais plus travailler. Je me souviens être allé à [l'université] après la date limite d'admission. Je suis allé les voir pour savoir si je pouvais m'inscrire et ils m'ont dit qu'il n'y avait pas de problème. Dans une petite université, un étudiant de plus ou de moins ça ne change pas grand-chose.

Ici, nous constatons qu'une contrainte institutionnelle d'un côté (fort contingentement du programme d'études à l'Université d'Ottawa), une opportunité institutionnelle de l'autre (flexibilité quant aux dates limites d'admission de l'Université de Moncton), mêlées à des aléas de la vie (accident de travail), sont trois éléments qui l'ont poussé à s'inscrire – de manière précipitée – au campus le plus près de chez lui. Quand nous lui demandons s'il avait envisagé d'autres universités pour ses études, Charles nous conduit vers un autre facteur institutionnel qui a un caractère structurant sur les parcours géographiques des étudiants francophones vivant hors Québec : celui d'une année de scolarité préalable exigée par les universités du Québec en guise de « mise à niveau » des étudiants qui ne sont pas passés par le cégep⁶, à laquelle il refusait de se soumettre.

Cela dit, le contexte dans lequel Charles a fait ses choix d'établissement d'enseignement supérieur ne se réduit ni à la dimension objective et institutionnelle du phénomène (contingentement, cours préalables exigés au Québec...), ni à son accident. Lorsque nous interrogeons un peu plus avant Charles sur les raisons de ce choix entre Moncton et Ottawa, qu'il nous présente comme étant l'alternative quasi exclusive pour tout étudiant néo-

brunswickois francophone, nous obtenons des informations sur d'autres éléments qu'il a considérés dans sa volonté d'aller à Ottawa :

Je crois que ce qui a réveillé mon intérêt, c'est qu'il y a plusieurs personnes de [nom du village] qui étaient parties à Ottawa et qui réussissaient bien. [...] Qu'ils se trouvent du travail, ils réussissent à voyager et avoir une vie un peu plus dans le domaine qui m'intéresse. [...] Lorsque tu viens de [nom du village], les gens disent que tu ne sortiras jamais de [nom du village]. Il y a un aspect très négatif, mais les gens qui venaient à Ottawa réussissaient. Il y avait une opportunité en venant ici et inconsciemment, il y a l'idée que si je viens ici, je peux réussir moi aussi. Ce n'est pas que je ne pouvais pas ailleurs, mais ici je peux étudier en français et il n'y avait pas le blocage que j'avais l'impression d'avoir au Québec face aux équivalences. Il y a toujours la question que le Québec n'est pas tellement aimé chez nous, aussi, surtout depuis 1995...

La réputation de l'Université d'Ottawa, une représentation négative du milieu d'origine associée à des ambitions personnelles d'ascension sociale et de « réussite », la possibilité d'étudier en français, une répugnance à étudier dans une province dont les vellétés de souveraineté politique sont jugées menaçantes par une grande partie de la population, surtout francophone, du Nouveau-Brunswick... Il s'agit d'autant de facteurs d'ordres objectif et subjectif qui structurent le parcours de mobilité et de formation de Charles et que l'on trouve dans de nombreux autres récits biographiques.

Pour mieux comprendre les conditions dans lesquelles la décision ultérieure de quitter le Nouveau-Brunswick pour l'Ontario a été prise, il est essentiel de scruter également la manière dont Charles explique son, ou plutôt ses choix de filière de formation.

C'était clair [que j'irais à l'université], mais je ne savais pas ce que je voulais faire. Étant donné, de l'école... Je n'avais pas d'autres choix de cours que les sciences. La plupart de mes amis sont devenus aujourd'hui ingénieurs ou médecins. À ma connaissance, je suis le seul qui a choisi les sciences sociales pour mes études. Durant mes deux années à l'Université de Moncton [...], j'ai changé à tous les semestres de programme. Je n'avais aucune idée de ce que je voulais faire plus tard. [...] Je voulais voir ce qu'était l'histoire, la science politique et la sociologie.

Charles explique que son intérêt pour les sciences humaines et sociales lui vient de son père :

Mon père recevait le journal et très jeune je le lisais. La plupart des gens de mon coin ne le font pas. [...] Étant donné que mon père enseignait [...] aussi au secondaire, il y a eu plusieurs livres [...] qui traînaient à la maison.

Ici, nous avons quelques indices sur l'environnement scolaire et familial dans lequel Charles a grandi. Mais ce ne sont pas les seuls éléments ayant déterminé son choix, ou plutôt ses tergiversations, quant à son programme d'études. Voici comment il explique sa décision, lorsqu'il était encore au Nouveau-Brunswick, de laisser tomber les sciences sociales pour un autre programme :

j'avais changé parce que c'est toujours l'idée de ne pas avoir d'emploi. [...] Ensuite, il y avait aussi le fait que mon grand-père a une compagnie [...] qu'il a léguée à ses enfants. Maintenant, c'est mes oncles et mes tantes qui veulent prendre leur retraite, alors ils se retirent de l'entreprise et moi j'aurais eu l'opportunité de travailler au niveau de l'entreprise. D'où l'intérêt d'aller étudier en [nom du programme]. Il y avait une certaine sécurité qui était là. [...] Il faut dire qu'à l'époque, [...] lorsque j'ai choisi d'étudier en [nom du programme], j'avais une copine avec qui j'ai passé deux ans et éventuellement tu fais des projets. [...] Elle voulait demeurer dans la région. [...] Je m'étais alors fait des projets pour demeurer dans la région.

Ainsi, lorsque Charles s'est vu refusé à l'Université d'Ottawa et qu'il s'est inscrit précipitamment à l'Université de Moncton, il a dû choisir tout aussi rapidement une filière d'études. Il a d'abord opté pour son principal intérêt transmis par son père, avant de changer pour une filière qui lui est progressivement apparue plus prometteuse afin de rester dans la région (auprès de son amie de l'époque) et de prendre la relève de l'entreprise familiale. Ici, l'observation de ces actes décisionnels nous informe encore des paramètres macrosociaux qui interviennent dans les choix effectués par les étudiants (ex. : les faibles débouchés professionnels en sciences sociales dans la région), mais aussi de l'entremêlement de la sphère scolaire avec les autres sphères de la vie des étudiants (petite amie, entreprise familiale).

En outre, la restitution chronologique des différents actes décisionnels au cours d'un parcours revivifie sa dimension processuelle. Les changements survenus sur la plan objectif du parcours de Charles (ex. : « fréquentation » de plusieurs filières d'études, fin de la relation amoureuse) opèrent des transformations dans le plan subjectif des représentations (consolidation de sa vocation pour les sciences sociales et de son désir premier de partir à Ottawa).

Ce changement subjectif conduit à son tour à une lecture différente du contexte et des ressources disponibles. À ce titre, Lahire (1998) a bien montré que le contexte pouvait jouer un rôle « comme structure de sélection, comme filtre offrant la possibilité à certains schèmes de s'activer (de "s'exprimer", de "s'épanouir"), mais fermant aussi toute possibilité d'"expression", d'"actualisation" à d'autres schèmes » (p. 69). Dit autrement, le contexte social peut donner libre cours à l'actualisation de dispositions, comme il peut les mettre en attente. C'est ce qui s'est produit chez Charles. L'environnement universitaire et économique dans lequel ce dernier a grandi, plutôt axé sur les sciences pures et l'exploitation de matières premières, a inhibé pendant un moment son intérêt pour les sciences sociales pourtant transmis par son père. Il lui a fallu explorer en vain d'autres domaines de formation et vivre un événement dans sa vie intime (une rupture amoureuse) pour que ses dispositions pour les sciences sociales et des études longues acquises dans l'environnement familial soient pleinement assumées et pour qu'il « voit » de nouveau la possibilité de partir pour l'Université d'Ottawa.

Ces illustrations sont tirées des choix de l'établissement d'enseignement supérieur et du programme d'études. Mais les actes décisionnels concernant la langue d'enseignement sont tout aussi révélateurs. Avant le départ de sa région d'origine et la poursuite de ses études universitaires, Charles s'inquiétait du maintien du fait français au Canada et tenait à étudier dans sa langue maternelle. Maintenant qu'il a appris d'autres langues, il considère que « c'est une ouverture en acceptant autre chose que juste se renfermer ». Son identification à la francophonie a changé, ce qui lui permet désormais, conscient des exigences du milieu académique où il souhaite faire carrière, d'envisager la possibilité de faire un postdoctorat aux États-Unis.

L'identification des différents paramètres qui entrent dans les décisions de Charles semble toutefois, pour l'heure, qualifier une situation bien singulière. Aussi nous sommes-nous attachée, dans un deuxième temps, à mettre de l'ordre dans l'ensemble des facteurs subjectifs et objectifs qui semblent intervenir dans la production des parcours scolaires des étudiants. Pour ce faire, nous avons dégagé des formes de carrière par l'« agrégation » et la « comparaison » (Darmon, 2008) de ces données d'un répondant à l'autre.

La construction d'une typologie des carrières étudiantes

Le concept de carrière, qui désigne « aussi bien les faits objectifs relevant de la structure sociale que les changements dans les perspectives, les motivations et les désirs de l'individu » (Becker, 1963/1985, p. 47), nous a semblé tout indiqué pour tenir compte de l'influence mutuelle, dans la durée, du micro et du macro. Conformément à la tradition interactionniste de l'École de Chicago

(Becker, 1963/1985; Goffman, 1968; Hughes, 1996), le concept de carrière n'est pas entendu dans le sens de carrière professionnelle, mais renvoie plutôt, dans le vocabulaire de Hannerz (1983), au développement d'un « mode de vie » (p. 334) qui évolue avec le temps, dans ce cas-ci d'un « mode de vie » étudiant. Ainsi, les conditions objectives dans lesquelles se trouve l'étudiant ont des effets sur les manières dont il se réfère et s'engage subjectivement dans ses études. Inversement, la manière dont il s'engage subjectivement dans ses études lui fait ressentir et voir certaines conditions objectives comme allant de soi ou non, l'installant plus ou moins durablement dans une forme de carrière étudiante plutôt qu'une autre⁷.

C'est donc à partir d'une première lecture flottante des entretiens que nous avons construit une typologie des formes de carrière. Deux dimensions ressortaient de cette première lecture : 1) la manière dont les étudiants faisaient « leurs choix » (programme, langue, établissement) en matière d'études universitaires (semblent-ils prioriser un choix sur les autres, par exemple la langue sur le programme, ou ces choix s'influencent-ils mutuellement?); 2) la manière dont ces choix s'ajustaient ou non les uns par rapport aux autres dans le temps (dans quelle mesure les choix offrent-ils une certaine cohérence, pour l'étudiant, dans la durée?).

Si certains étudiants pouvaient faire office de figures exemplaires pour un type spécifique de carrière – ce qui est néanmoins toujours, nous le rappelle Weber (1965), une utopie –, ce n'était pas le cas de l'ensemble des personnes que nous avons rencontrées. En effet, pour certaines le parcours accolait plutôt deux types ou plus, selon le moment de leur biographie. Aussi, au cours de cette première étape de construction inductive de la typologie, nous avons pris soin de distribuer les étudiants dans la typologie en fonction du type auquel ressemblait le plus leur parcours (Schnapper, 1999). Cette distribution des étudiants en fonction du type de carrière auquel ressemblait majoritairement leur parcours a servi au travail d'élaboration de la typologie : si le parcours d'un étudiant ne pouvait entrer dans aucun des types émergeant, cela signifiait qu'il fallait affiner encore la typologie. Une fois notre instrument typologique construit (il s'est arrêté à trois types), il a constitué une grille de lecture permettant de retourner aux entretiens et d'en peaufiner les analyses. Il a ainsi pu aider à classifier des portions de carrières, et donc à reconnaître les changements de type de carrière au sein d'un même parcours⁸. *Surtout, comme nous le verrons, il a permis de déterminer les configurations de paramètres sociaux qui entraînent dans la production de chacun des types des carrières.* Avant que nous ne développions plus avant ce dernier point, voyons brièvement les trois types de carrière qui ont émergé de l'analyse.

Le premier type de carrière étudiante en est une *d'hésitation*. Les parcours des étudiants qui y correspondent montrent que la décision prise dans l'une des trois dimensions retenues pour l'analyse prime et tend à déterminer les autres – ex. : étudier en français, choisir une université près du domicile familial, etc. En outre, ces décisions semblent entrer en tension ou ne pas trouver de cohérence aux yeux de l'étudiant (en gros, il n'est pas à l'aise dans ses études), et ce, tout au long de ses décisions ultérieures. Les étudiants dont le parcours se rapproche le plus de cette forme n'ont pas de projet scolaire défini et progressent à tâtons. Ces étudiants souhaitent à tout prix faire des études en français, généralement parce qu'il s'agit de la langue qu'ils maîtrisent le mieux, sinon la seule. D'autres éléments d'ordre ni scolaire ni professionnel interviennent au premier plan dans la détermination de leur filière et de leur lieu d'études : suivre une amie, ne pas quitter le domicile familial, etc. Le début du parcours de Charles correspond à ce type de carrière.

La seconde forme renvoie à la carrière *avisée*. Les étudiants qui développent ce type de carrière ont également un choix qui prédomine sur les autres, et il s'agit de celui qui concerne le choix du programme d'études. Contrairement au type précédent, toutefois, les autres décisions semblent s'harmoniser avec ce choix et même le conforter au fil du temps, souvent grâce à un projet professionnel relativement bien défini. Les jeunes qui y correspondent ont des ambitions professionnelles importantes et particulièrement claires. Ils aspirent généralement à bien gagner leur vie, ce qui les conduit vers les filières d'études les plus prometteuses sur les plans économiques ou de la sécurité d'emploi. Si le français n'est pas totalement dénué de poids, il est secondaire par rapport aux choix du programme d'études et de l'établissement d'enseignement supérieur. C'est le prestige associé au programme et l'établissement qui importe le plus. La seconde phase du parcours de Charles correspond à ce modèle.

Enfin, le troisième type de carrière est, à défaut d'un terme plus approprié, *articulé*. Cette carrière étudiante donne à voir une étroite articulation entre la langue de formation, le programme d'études et le choix des établissements, si bien que nous ne saurions dire laquelle des trois dimensions prime dans les décisions et dans la construction progressive des parcours universitaires. En d'autres termes, les étudiants qui développent ce type de carrière choisissent des filières, des universités et des langues de formation qui leur permettront éventuellement de travailler auprès ou pour les communautés francophones hors Québec. Lorsqu'ils rencontrent certaines embûches contrevenant à leurs aspirations initiales, les réaménagements qu'ils font de leur projet d'études ne sacrifient pas à leur fort sentiment d'appartenance culturelle et linguistique, qui demeure le support sous-jacent à leurs choix.

Précisons que ces trois formes de carrière ne doivent en aucun cas être hiérarchisées les unes par rapport aux autres. En outre, bien que leur construction repose sur un premier classement des étudiants rencontrés, les modèles ainsi construits se détachent ensuite des individus concrets qui les ont inspirés pour servir d'outil d'analyse des « activités » (Becker, 2002; Darmon, 2003b) et des paramètres sociaux qui influent sur ces logiques d'activités. En effet, une fois la typologie bien établie et les étudiants distribués dans chacun des idéaux types en fonction de celui qui semblait le plus correspondre à leur parcours, nous avons pu étudier attentivement les caractéristiques sociales qui paraissent réunir les étudiants d'un même type de carrière.

Ainsi, dans les carrières *d'hésitation*, nous retrouvons très généralement des étudiants aux origines sociales modestes. Il s'agit souvent d'étudiants du premier cycle qui n'ont pas des intentions d'études longues ni de projet professionnel clair. Ils disposent de peu de ressources personnelles et familiales pour décrypter les offres des universités et des marchés du travail et n'ont pas des rendements scolaires particulièrement élevés. En raison de leur méconnaissance du système scolaire, ils sont peu accompagnés de leurs parents ou fratries dans leurs choix d'études et dans la construction progressive de leur identité professionnelle. Ils sont plus sujets à être influencés par les mesures institutionnelles de recrutement et par l'offre locale d'emplois. Dans les carrières *avisées*, on observe plus souvent des étudiants qui sont à l'approche de leur entrée sur les marchés du travail. Pour eux, l'origine sociale influe dans deux sens : ou bien ils proviennent de familles fortement scolarisées où les études universitaires font partie de l'ordre des choses, ou bien ils sont d'origine très modeste et ils aspirent à une ascension sociale par la réussite scolaire. Ils sont dans des filières prometteuses pour lesquelles ils n'hésitent parfois pas à s'endetter, ils sont bons élèves et obtiennent nombre de bourses d'excellence. Enfin, les carrières *articulées* donnent également à voir des étudiants aux origines sociales différenciées. On les trouve le plus souvent aux 2^e et 3^e cycles et en sciences humaines et sociales, là où ils peuvent produire un mémoire ou une thèse sur des questions touchant les réalités des minorités francophones. Ils ont généralement de très bons résultats à l'école et ont un bagage important de ressources et de compétences accumulées.

À l'exemple du vécu de Charles, plusieurs étudiants présentent un début de carrière d'hésitation et, au fur et à mesure que s'opèrent des transformations de conditions objectives – et subjectives –, ils développent une carrière avisée ou articulée. Cela dit, nous avons repéré tous les cas de figure possibles : des étudiants qui ne connaissent aucun changement de carrière, d'autres qui commencent par une carrière articulée et aboutissent, au moment de l'entretien, à une carrière d'hésitation, etc. Ces trois types de carrière ne sont pas des cas

typiques ou exemplaires, mais les parties d'un modèle qui donne à voir un ensemble de propriétés explicatives tant micro- que macrosociales des parcours et portions de parcours scolaires : 1) l'origine sociale de la famille; 2) les ressources acquises de l'étudiant; 3) les mesures institutionnelles de rétention/recrutement/attractivité; 4) l'offre locale de programmes de formation; 5) l'offre locale d'emplois; 6) la filière de formation; 7) le niveau d'études. Chaque type de carrière met au jour une configuration singulière de ces paramètres sociaux.

Mais comment, concrètement, cette procédure d'analyse permet-elle d'articuler le plan microscopique de l'observation à un plan théorique?

Le passage d'une échelle d'observation micro à une échelle de contextualisation plus large

En vertu de l'approche empruntée, la question n'était plus tant de savoir quels sont les facteurs structurels qui exercent un effet sur les parcours de formation des étudiants vivant en contexte francophone minoritaire que d'affirmer que l'effet de ces grandes « causes » macrosociologiques est rarement direct, qu'il est plutôt « médiatisé par des structures intermédiaires, mésoscopiques » (Rosental, 2002, p. 155), structures intermédiaires que les types de carrière mettent au jour. Prenons pour exemple l'offre éducative locale limitée que nous avons évoquée comme contexte macrosociologique influant sur les parcours universitaires des étudiants vivant en contexte francophone minoritaire. Si ce facteur de détermination peut être pertinent à l'échelle macroscopique pour expliquer statistiquement « l'exode » des jeunes franco-canadiens de leur région d'origine, il perd une partie de sa signification à l'échelle microscopique. Ce « contexte » a pourtant bien des effets, mais ils sont différenciés en fonction des étudiants et de leur histoire. Dans le cas de Charles, l'accent mis sur les sciences pures par les institutions éducatives de sa région pèse lourdement dans la première partie de son parcours, lorsque pour diverses raisons il cherche à rester dans sa région d'origine. Mais cet effet est médiatisé par d'autres paramètres d'ordre microsociologique, soit le fait qu'il a une petite amie dans la région et qu'il a la possibilité de prendre la relève de l'entreprise familiale. En conséquence de l'interrelation de ces différents paramètres, il se voit « empêché » d'embrasser franchement ses intérêts intellectuels et sa carrière étudiante s'inscrit temporairement dans l'hésitation. En revanche, les autres étudiants de la région dont les intérêts répondent favorablement à des enseignements centrés sur les sciences pures, ou ceux qui dans leur vie personnelle et familiale ne se sentent pas tenus de rester dans la région et sont même encouragés à partir, ressentent moins de contraintes et

peuvent un peu plus aisément composer un projet de formation en fonction de leurs intérêts et aptitudes.

De même, si les mesures institutionnelles de recrutement s'appliquent à tous les étudiants, ce sont ceux qui ont des origines sociales privilégiées – ou ceux qui ont su, malgré un faible capital culturel initial, accumuler des ressources – qui savent le mieux les déjouer ou se les approprier pour les bénéfices de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Les autres tendent plutôt à faire leur choix d'établissement en fonction des conseils fournis par les divers acteurs du monde de l'éducation, voire par l'offre d'une bourse de rétention/recrutement, plutôt qu'en fonction du programme de formation qui leur sied le mieux. De fait, l'identification des carrières d'hésitation, en mettant au jour les effets singuliers de certaines actions institutionnelles de rétention, nous a permis de mettre en doute la transparence des informations divulguées aux étudiants par les différents services d'orientation de certaines provinces, en amont de leur projet de formation universitaire. La ligne de conduite semble être d'orienter les élèves du secondaire vers l'université locale, en dépit du fait que le programme de formation qui correspondrait le mieux à leurs compétences et intérêts n'y soit pas dispensé (Garneau, Bouchard, & Pilote, 2013). Suivant les autres paramètres en jeu, l'étudiant peut ainsi être orienté vers une formation offerte localement mais qui ne lui convient pas, et voir sa carrière s'inscrire toujours plus avant dans l'hésitation. Le modèle d'interprétation fourni par la typologie permet donc de rompre avec une approche surplombante qui poserait *a priori* un contexte « réel » au phénomène étudié, pour miser sur les modalités pratiques, concrètes et plurielles de ses effets.

Conclusion

En montrant les éléments de contexte qui interagissent dans la production de chacun des types de carrière, la typologie permet de relever les éléments de niveau intermédiaire, localisé, qui « filtrent » les effets d'autres paramètres, notamment les plus macrosociologiques. Elle n'est certainement pas le seul mode d'analyse qui permet d'éviter de stagner au niveau de la description ou de théoriser sans liens apparents avec les données empiriques récoltées, mais elle présente des avantages heuristiques allant dans ce sens. Dans cette perspective, en effet, les « contextes » mentionnés au début de cet article (rareté de l'offre éducative en français, pressions de la communauté, actions institutionnelles...) deviennent des facteurs qui interagissent avec d'autres dans la construction de formes de carrière étudiante. La construction de contextes pluriels de carrière n'est donc rien d'autre qu'un effort d'organisation du réel qui contourne les pièges d'une analyse surplombante du

phénomène quand l'approche prétend être inductive et reposer sur de « petits » terrains. L'échelle de contextualisation – la modélisation – ainsi produite est certainement moins large (et donc à portée moins générale) que ce n'est le cas dans d'autres enquêtes, mais le modèle a néanmoins une portée générative dans la mesure où il peut s'appliquer aux étudiants qui se trouvent dans d'autres situations « minoritaires » sur le plan de l'identité culturelle.

Notes

¹ « By “context” we mean it is a structural unit of an encompassing order larger than the other unit under focus » (Glaser & Strauss, 1964, p. 670).

² Lors de la présentation de son tableau à quatre types, qu'il obtient en croisant les plans théoriques (à portée plus ou moins générale) et méthodologiques (« petits » ou « grands » terrains) de toute recherche, Sawicki (2000, p. 148) montre par exemple comment Alain Touraine part de mobilisations spécifiques comme mai 1968 et le mouvement occitan (échelle microscopique) pour développer un nouveau modèle de conflictualité sociale propre à la société postindustrielle (échelle de contextualisation générale). À l'inverse, il cite le travail de Daniel Galaxie, lequel se base sur un nombre mesuré et circonscrit de variables statistiques (terrain macro) pour produire un modèle d'explication de l'intérêt pour la politique basé sur le sentiment subjectif d'autorité et d'obligation (construction théorique micro du problème) (Sawicki, 2000, p. 148-149).

³ Pour plus de détails quant à cette procédure d'analyse, voir Barth (1981) et la démonstration qu'en fait Rosental (1996).

⁴ Entretien UO4, 6 août 2008. Les informations personnelles concernant Charles (il s'agit d'un pseudonyme) ont été masquées et anonymisées.

⁵ L'Université de Moncton, seule université francophone du Nouveau-Brunswick, est située au sud-est de la province du Nouveau-Brunswick, à environ 400km du village d'origine de Charles. Elle possède deux antennes : l'une à Edmundston et l'autre à Shippagan.

⁶ Les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) sont une spécificité toute québécoise introduite au cours des années 1960-1970. On y dispense des formations techniques de trois ans menant au marché du travail ou des formations générales de deux ans obligatoires pour entrer à l'Université.

⁷ Ainsi pouvons-nous avoir des carrières de déviance (Becker, 1985), des carrières « morales du malade mental » (Goffman, 1968, p. 177-225), des carrières militantes (Collovald, 2002; Fillieule & Mayer, 2001), des carrières anorexiques (Darmon, 2003a), des carrières spatiales (Garneau, 2006), des carrières de réfugiés (Tcholakova, 2012).

⁸ Pour l'usage de la typologie aux fins de l'observation de transformations dans le temps, voir Pilote et Garneau (2011).

Références

- Abbott, A. (2007). Mechanisms and relations. *Sociologica*, 2, 1-22.
- Barth, F. (1981). *Process and form in social life : selected essays of Fredrik Barth* (Vol. 1). London : Routledge and Kegan Paul.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions A.- M. Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 29-57.
- Castonguay, C. (2002). Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada. *Recherches sociographiques*, 43(1), 149-182.
- Collovald, A. (Éd.). (2002). *L'humanitaire ou le management des dévouements. Enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers Monde*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Darmon, M. (2003a). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.
- Darmon, M. (2003b). Transformer les individus en activités. Dans M. Darmon (Éd.), *Devenir anorexique. Une approche sociologique* (pp. 79-103). Paris : La Découverte.
- Darmon, M. (2008). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 2(82), 149-167.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fillieule, O., & Mayer, N. (2001). Devenirs militants. Introduction. *Revue française de science politique*, 51(1-2), 19-25.
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa : Direction des études analytiques, Statistique Canada.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

- Garneau, S. (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2, France.
- Garneau, S., Bouchard, C., & Pilote, A. (2013). Enquête sur les carrières scolaires des étudiants francophones du Nouveau-Brunswick : offre locale de formations, orientation scolaire et ressources sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 361-385.
- Garneau, S., & Comtois, J. (2009). Les jeunes franco-ontariens et l'accès à l'enseignement supérieur à l'heure de l'université entrepreneuriale. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 15(1), 144-173.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1964). Awareness contexts and social interaction. *American Sociological Review*, 29(5), 669-679.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.
- Grossetti, M. (2011). L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. Échelles d'action et d'analyse. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3466>
- Hannerz, U. (1983). La ville en scène : les contes de Goffman. Dans U. Hannerz (Éd.), *Explorer la ville : éléments d'anthropologie urbaine* (pp. 254-300). Paris : Minuit.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : EHESS.
- Knorr-Cetina, K., & Cicourel, A. (Éds). (1981). *Advances in social theory and methodology : toward an integration of micro- and macro- sociologies*. Boston : Routledge & Paul Kegan.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales HSS*, 2, 381-407.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

- McMullen, K. (2004). *La distance serait-elle une entrave à l'accès aux études postsecondaires? Questions d'éducation*. Ottawa : Statistique Canada.
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte.
- Pilote, A. (2007). Construire son identité ou reproduire la communauté? Les jeunes et leur rapport à l'identité collective. Dans M. Bock (Éd.), *La jeunesse au Canada français* (pp. 83-112). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pilote, A., & Garneau, S. (2011). La contribution de l'entretien biographique à l'étude des temporalités multiples des carrières universitaires. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 51-74.
- Pilote, A., & Richard, C. (2012). La migration des jeunes francophones en situation minoritaire : le dilemme d'étudiants franco-ontariens. Dans L. Guilbert (avec la coll. de B. Doyon-Gosselin, M. Pâquet, M. Pastinelli, & A. Pilote) (Éd.), *Les mouvements associatifs dans la francophonie nord-américaine* (pp. 201-217). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Revel, J. (Éd.). (1996a). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Revel, J. (1996b). Micro-analyse et construction du social. Dans J. Revel (Éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (pp. 15-36). Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Revel, J. (1996c). Présentation. Dans J. Revel (Éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (pp. 7-14). Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Rosental, P.- A. (1996). Construire le « macro » par le « micro » : Fredrik Barth et la *microstoria*. Dans J. Revel (Éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (pp. 141-159). Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Rosental, P.- A. (2002). Pour une analyse mésoscopique des migrations. *Annales de démographie historique*, 2(104), 145-160.
- Sawicki, F. (2000). Les politistes et le microscope. Dans M. Bachir (Éd.), *Les méthodes au concret* (pp. 143-164). Amiens : Presses universitaires de France/CURAPP.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses universitaires de France.

Tcholakova, A. (2012). *En quête de travail, enjeux de reconnaissance et remaniement identitaire : approche comparée France-Bulgarie de carrières professionnelles de réfugiés* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2 / Nouvelle Université Bulgare.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Stéphanie Garneau est sociologue et professeure agrégée à l'École de service social de l'Université d'Ottawa. Elle est l'auteure d'une thèse sur les carrières de socialisation professionnelle d'étudiants en mobilité dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Elle effectue également plusieurs autres recherches sur les migrations et les processus de minoration et consacre certains de ses travaux à des réflexions méthodologiques (Recherches sociologiques et anthropologiques, 2, 2011).

Comprendre l'indépendance syndicale par la méthodologie de la théorisation enracinée

Mélanie Gagnon, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

Catherine Beaudry, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Cet article vise à illustrer comment la méthodologie de la théorisation enracinée a contribué à comprendre le phénomène de l'indépendance syndicale. Ce dernier n'étant pas théorisé dans le champ disciplinaire des relations industrielles, la méthodologie de la théorisation enracinée s'est imposée d'elle-même. Cette contribution expose en quoi la démarche méthodologique empruntée, notamment en raison son caractère itératif et du principe d'émergence, s'est avérée féconde pour comprendre les raisons pour lesquelles certains syndicats de professeurs d'université optent pour une structure indépendante plutôt que de s'affilier à une centrale syndicale. La synthèse des résultats à la question étudiée met en exergue une théorisation qui prend appui sur trois axes que sont l'autonomie au cœur de la trilogie coûts-services-temps, l'identité propre à la profession et l'indépendance soutenue par le collectif.

Mots clés

INDUCTION, THÉORISATION ENRACINÉE, PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ, SYNDICALISME INDÉPENDANT

Introduction

Au Canada, bien que l'institution syndicale soit séculaire, le taux de présence syndicale ne cesse de chuter depuis 1996. En 2012, il se situait à 29,9 % affichant pour la première fois depuis 1965 un taux inférieur à 30 % (Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2013). Conséquemment, le déclin de la densité syndicale est un terreau fertile de recherche donnant lieu à une kyrielle de travaux, notamment autour du thème du renouveau syndical. D'aucuns ont d'ailleurs mis en évidence que la force du mouvement syndical s'évalue principalement par le nombre d'affiliés (Stroobants, 2005).

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 34(1), pp. 29-48.

LA RECHERCHE QUALITATIVE AUJOURD'HUI : RÉFLEXIONS ET PRATIQUES

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

© 2015 Association pour la recherche qualitative

Les écrits qui se destinent au renouvellement du syndicalisme se focalisent essentiellement sur l'avenir du syndicalisme et sur la façon d'en dynamiser l'action, ce qui s'avère fort utile pour les différentes centrales syndicales qui sont structurées de façon relativement homologue tout en disposant de leurs propres idéologie et mode de fonctionnement. Leur rôle n'est pas confiné à celui de soutien à leurs syndicats affiliés dans la défense des intérêts des salariés par le truchement de la négociation collective. Elles mettent l'accent sur la coordination des actions, offrent divers services aux syndicats et participent activement à la vie politique, économique et sociale. Bien que les syndicats disposent d'un vaste choix quant à l'affiliation la plus appropriée qui puisse répondre à leur réalité, certains décident de demeurer indépendants ou encore se désaffilient après en avoir vécu l'expérience.

À l'heure où un corpus de recherche développe des pistes de renouveau syndical, cet article vise à illustrer en quoi la démarche de la MTE s'est avérée féconde pour comprendre les raisons pour lesquelles certains syndicats optent pour une structure indépendante. Les recherches en relations industrielles n'abordent pas cette question. Le phénomène demeure donc obscur et il est essentiel de combler ce vacuum.

La MTE : un choix naturel et imposé par le contexte de l'étude

Le phénomène d'indépendance syndicale n'étant pas étudié empiriquement, il demeure non théorisé dans la littérature en relations industrielles. La visée de la recherche était donc de combler, en partie, ce déficit analytique. Cet article se centre donc sur les raisons de l'indépendance syndicale des professeurs d'université, ces derniers étant nombreux à privilégier ce type de structure syndicale.

L'objet de l'étude doit donc s'entendre comme portant sur les structures syndicales, formulé par la question de recherche suivante : pour quelles raisons certains syndicats de professeurs d'université en viennent-ils à faire le choix de demeurer indépendants plutôt que de s'affilier à une centrale syndicale? Les écrits sur les théories du syndicalisme ne proposent aucune réponse à cette interrogation. Cette recherche est donc pleinement exploratoire et d'intérêt alors que la littérature insiste sur l'organisation des salariés afin d'assurer la survie du syndicalisme (Rose & Chaison, 2001). En raison de la nature exploratoire de l'objet de recherche et de la quasi-inexistence des écrits scientifiques liés à ce thème, le cadre inductif proposé par la méthodologie de la théorisation enracinée (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) est apparu d'emblée pertinent afin d'appréhender, selon une approche de découverte émergente, les motifs pour lesquels des syndicats font le choix de ne s'affilier à aucune centrale syndicale. Cette perspective est d'autant plus

légitime que l'induction optimise la production d'une théorie qui concorde et qui fonctionne, puisqu'elle est « produite à partir de données et non pas déduite de présomptions logiques » (Glaser & Strauss, 2010, p. 119). La MTE s'est imposée d'elle-même dès lors qu'elle a pour visée de théoriser un objet de recherche par une synthèse explicative, cette théorie émergente devant être enracinée dans la réalité (Beck, 1999; Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997). C'est en prenant appui sur les principes fondamentaux de la MTE (Strauss & Corbin, 1998) que la recherche a été menée. La rédaction d'un article impose un style plutôt linéaire qui s'écarte nécessairement du processus itératif propre à la MTE et qui ne traduit pas la démarche empruntée au cours de la recherche. Il sied alors de préciser que ces étapes ne se sont pas succédé, mais qu'elles se sont plutôt chevauchées les unes par rapport aux autres.

Cadre conceptuel

La MTE est guidée par le principe d'émergence qui conduit à éviter que le chercheur donne lui-même un sens aux données. Le rôle qui lui est dévolu est alors d'amener les personnes qui vivent et expérimentent un phénomène social à faire elles-mêmes émerger le sens qu'elles donnent à cette expérience (Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967). Conséquemment, la MTE repose sur un postulat de base à l'effet de suspendre temporairement la référence aux cadres théoriques (Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2006; Corbin, 2009; Corbin & Strauss, 2008; Laperrière, 1997; Strauss, 1987). La suspension de ces cadres ne doit pas s'entendre comme mettant de l'avant une recherche athéorique, loin de là. Il s'agit plutôt de faire provisoirement et volontairement fi des écrits scientifiques afin d'éviter le risque de *forcing* (Glaser, 1998). La logique hypothético-déductive est donc inversée de manière à ce que la théorie émerge des données empiriques (Glaser & Strauss, 1967). La mise à l'écart complète des sensibilités théoriques étant impossible puisqu'elle colore directement l'objet de recherche et l'orientation même de celle-ci, nous avons alors mis entre parenthèses nos savoirs (Corbin & Strauss, 2008). Cette façon de procéder influence directement la problématique qui découlera du terrain et non des écrits scientifiques. Pour ce faire, les jalons de la problématique ont été tracés en fonction des paramètres de la situation sociale à l'étude et ont été formulés en des termes généraux, mais surtout de façon provisoire (Glaser, 2001). La question de recherche était plutôt ouverte afin d'éviter d'orienter l'angle d'analyse. C'est en ce sens que la question initiale a été formulée.

Nous avons alors entamé la recherche avec une « sensibilité théorique » en étant ouvertes à ce que disaient les données au-delà de l'évidence de la première interprétation avec pour dessein de mettre à jour ce qui était caché au

sens commun (Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998). La recension des écrits avant le début de la recherche a été évitée volontairement pour ne pas céder à la tentation de recourir à des concepts *a priori* lors de l'analyse des données ou, plus précisément, pour se soustraire à l'utilisation de théories qui prédiraient la pertinence des concepts étudiés (Glaser & Strauss, 1967). Ce n'est que lorsque la théorie est apparue suffisamment enracinée aux données que le recours à la littérature s'est amorcé (Glaser, 1992). En revanche, certains concepts de base ont été définis avant d'entreprendre les travaux avec pour visée de tracer les contours de l'objet de recherche et d'une problématique provisoire, ce qui en d'autres termes constituait la « perspective » (Strauss, 1987). C'est ainsi que les concepts sensibilisateurs (Glaser, 1998), qui constituent un point de départ et non un point d'arrivée, ont été définis (Charmaz, 2006). Cette perspective, qui réfère aussi à la sensibilité théorique, a permis de mettre en lumière ce que les données disaient. Les deux concepts sensibilisateurs à la base de la recherche sont d'une part celui de syndicat indépendant et d'autre part celui de la désaffiliation. L'on distingue trois types de syndicats indépendants, à savoir : les syndicats nationaux non affiliés, les syndicats internationaux non affiliés et les organisations locales indépendantes. Le troisième et dernier type de syndicat non affilié se compose d'organisations locales dont les membres œuvrent au sein d'une seule et même entreprise. Elles sont parfois désignées sous le vocable de *syndicats maison* ou de *syndicats de boutique*, quoiqu'elles soient accréditées et autonomes face à l'employeur (Dion, 1986). C'est ce type de syndicat indépendant qui fait l'objet du présent article. Précisément, un syndicat indépendant est compris comme étant une organisation locale sans affiliation et sans lien avec une fédération ou une centrale syndicale (Dion, 1986). Un syndicat peut alors être indépendant parce qu'il n'a jamais été affilié à aucune centrale ou, comme ce fut le cas dans la présente recherche, parce qu'à un moment, les membres ont choisi de se désaffilier. La désaffiliation est alors comprise comme étant « un acte par lequel une association décide de rompre les liens qui l'unissent à une centrale ou à un organisme syndical intermédiaire » (Dion, 1986, p. 155).

Les écrits qui retracent l'origine de l'organisation collective et syndicale des professeurs d'université mettent en évidence que c'est au cours des années soixante-dix et quatre-vingt que le syndicalisme universitaire s'est consolidé, donnant accès à un pouvoir de négociation et de grève aux professeurs, bien qu'au départ il ait essuyé des réserves d'ordre idéologique, étant associé au milieu ouvrier et incompatible avec la profession universitaire (Chung, 1973; Ponak, Thompson, & Zerbe, 1992). Malgré cela, les professeurs ont rapidement pris conscience que la réelle représentation et le contre-pouvoir face à la

direction n'étaient possibles que par cette voie (Chung, 1973; Martinello, 2009; Ponak et al., 1992).

Au départ, l'articulation entre le syndicalisme et les autres mécanismes de gouvernance propres au système universitaire est au cœur des préoccupations lorsqu'il est question d'identifier les thèmes devant relever de la négociation. Les professeurs semblent favorables à la négociation pourvu qu'elle soit limitée aux préoccupations « traditionnellement » réservées au domaine syndical. À l'opposé, les particularités de la profession universitaire liées à la liberté académique, à l'évaluation de l'enseignement et au soutien à la recherche sont perçues comme des enjeux ne pouvant faire l'objet d'une négociation collective et devant être abordés par d'autres instances (Ponak & Thompson, 1979).

Cette percée du syndicalisme en milieu universitaire, où la densité syndicale avoisine les 80 % (Dobbie & Robinson, 2008), a donné naissance à la création d'associations au plan national regroupant divers syndicats de professeurs d'université. Ce type d'association, différente des centrales syndicales, se charge de la promotion des intérêts des professeurs par le truchement de la publication d'études ou de mémoires destinés aux gouvernements, plutôt que de se focaliser sur les aspects liés aux relations du travail. Cette première recension des écrits a permis de constater l'absence de cadre théorique, voire même d'écrits scientifiques, entourant l'objet de recherche. Devant un nombre élevé de syndicats indépendants au Canada et dans une perspective de renouvellement du syndicalisme, il est apparu essentiel de combler ce vide théorique.

Un parcours de recherche hélicoïdal conforme à la MTE

Alors que plusieurs approches qualitatives réalisent la recherche de façon linéaire, c'est-à-dire qu'elles proposent l'analyse des données une fois la collecte sur le terrain terminée, la démarche empruntée, conformément à la MTE, a été caractérisée par la circularité (Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2006; Corbin, 2009; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987). En recourant à ce type de méthodologie, l'analyse des données s'est amorcée dès le début de la collecte afin de guider la suite de la démarche à l'aune de ce qui ressortait des données. Les visites sur le terrain se sont donc répétées pour ainsi ajuster la théorie en émergence et pour aiguïser la compréhension du phénomène (Glaser & Strauss, 1967). Cela s'est traduit par des allers-retours constants sur le terrain pour valider l'analyse théorisante. La collecte des données et l'analyse ont donc été imbriquées l'une dans l'autre, conformément à l'image de la spirale (Glaser, 2001) ou, plus récemment, à l'image de la trajectoire hélicoïdale (Plouffe, 2009, cité dans Luckerhoff & Guillemette,

2012a). À l'instar de ce que propose la MTE, il s'est donc agi d'un processus itératif au sein duquel les chercheuses sont revenues en arrière de façon passagère pour recueillir de nouvelles informations, valider l'analyse ou la théorie émergente afin de l'enrichir ou de confronter leur compréhension. Le principe de circularité a alors guidé le processus complet de la démarche de recherche, de l'élaboration de la problématique ou des concepts sensibilisateurs jusqu'à la rédaction du présent article (Glaser, 1978).

Cette façon de faire impose dès lors une certaine flexibilité alors que la recherche a été construite non pas selon une planification complète au préalable, mais plutôt au fur et à mesure que se réalisait le travail de terrain (Charmaz, 1995). Cette flexibilité est d'ailleurs liée au principe d'émergence selon lequel l'analyse permet la survenue et la mise à jour de nouveaux concepts qui deviennent des concepts sensibilisateurs (Strauss & Corbin, 1998). Dans une telle démarche, il était donc impossible de prévoir les voies de la théorisation, puisqu'il s'agit de se plier à un processus d'adaptation continue au cours de l'analyse. En ce sens, il était vain de prévoir dès le départ l'ensemble des données qui seraient utiles à la réalisation de la recherche (Charmaz, 1995).

À la lumière de ce qui précède, il s'avère laborieux de séparer, aux fins de la présentation de la démarche, la collecte de l'analyse des données, les deux étant intimement liées. C'est donc en ce sens que la démarche de la MTE a été appliquée à l'objet d'étude.

L'échantillon : une construction par étapes

Le type de données qui a été utilisé est directement lié à l'objet de recherche qui vise à comprendre ce qui motive le choix de demeurer un syndicat indépendant. Pour atteindre cette visée, l'échantillon théorique propre à la MTE a été construit au fur et à mesure que progressait la recherche. L'objectif de la MTE n'est pas de viser la représentativité statistique ou la description exhaustive, mais de construire une théorie validée par la saturation théorique (Glaser & Strauss, 2010; Laperrière, 1997; Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 1990). La flexibilité nécessaire à la MTE ne permet donc pas d'envisager à l'avance l'étendue de l'échantillon qui se doit de demeurer ouvert et modulable (Glaser & Strauss, 2010; Strauss & Corbin, 1990). L'échantillon théorique, contrairement à l'échantillon statistique qui vise la représentativité par rapport à une population, prévoit que le choix des données à colliger est tributaire des besoins de la théorie émergente et de leur potentiel à y contribuer (Beck, 1999; Charmaz, 2006; Corbin, 2009; Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Strauss, 1987). Le terrain a donc été sélectionné en conséquence afin d'effectuer la collecte des données auprès de

syndicats de professeurs d'université non affiliés. Il allait de soi de donner la parole aux participants, c'est-à-dire de rencontrer des membres d'exécutifs syndicaux actifs dans un syndicat indépendant. Les témoignages recueillis auprès de ces militants ont fait surgir l'importance d'inclure également, au sein de l'échantillon, des membres d'exécutifs syndicaux ayant vécu la désaffiliation à une centrale syndicale par le passé.

L'amorce de la collecte a consisté en une entrevue de recherche qualitative qui est apparue incontournable dans une approche où les données nécessaires à la compréhension d'un phénomène sont subordonnées aux représentations à l'égard du vécu personnel ou professionnel (Savoie-Zajc, 1997). S'agissant de comprendre les raisons pour lesquelles des syndicats préfèrent ne pas s'affilier à une centrale, cette façon de collecter les données « favorise, grâce à l'ouverture de la méthode, l'afflux d'informations nouvelles pouvant être déterminantes pour la compréhension de l'univers de l'interviewé et de l'objet étudié » (Poupart, 1997, p. 183). De cette manière, il était alors possible d'écouter les données pour favoriser l'émergence de la théorie (Strauss & Corbin, 1998). L'entretien s'imposait de lui-même dans la mesure où l'humain donne un sens à ses expériences par le récit (Poupart, 1997). Le choix de l'entretien avec des membres et anciens membres des exécutifs découlait donc de cet objectif. D'une part, des membres d'exécutifs actuels ont été interrogés afin de comprendre les raisons pour lesquelles leur syndicat conservait leur indépendance. D'autre part, d'anciens représentants ont été rencontrés puisqu'ils ont directement été impliqués dans le processus de désaffiliation. Les entretiens réalisés ont été enregistrés avec l'accord des participants, retranscrits et analysés au fur et à mesure afin de respecter le principe de circularité de la démarche de la MTE.

L'instrument de collecte de données, soit un guide d'entretien, a été sélectionné pour sa flexibilité et pour sa pertinence à édifier une théorie qui « concorde et fonctionne » (Glaser & Strauss, 2010, p. 119). Les premières questions étaient très ouvertes et visaient à laisser discourir au maximum les participants pour permettre à l'information d'émerger plutôt que de tenter d'orienter leur discours. Le guide d'entretien était au départ constitué de quelques questions très larges, mais au fil du temps, il a migré vers des questions de plus en plus précises. À titre d'exemple, les entretiens avec les membres d'exécutifs ayant vécu la désaffiliation ont commencé avec cette requête : « Expliquez-moi comment votre syndicat a vécu son expérience d'affiliation avec une centrale avant de se désaffilier ». Les réponses à une telle demande pouvaient générer plusieurs sous-questions afin de parfaire la compréhension alors qu'en fin de course, les questions étaient de plus en plus précises et visaient à valider la compréhension du phénomène à l'étude pour

conclure par des questions fermées : « Si je comprends bien, les services juridiques déficients, le manque de ressources au plan local, le besoin d'autonomie et la compréhension lacunaire des centrales à l'égard de la profession universitaire ont conduit à la désaffiliation? »

Les entretiens ont été d'une longueur variant d'une heure trente à trois heures, selon le temps et les informations qu'avaient à partager les participants, de même que s'il s'agissait d'entretiens en début ou en fin de collecte de données. Certains d'entre eux ont été rencontrés plus d'une fois afin de compléter et de valider des éléments d'analyse. À l'occasion, des échanges courriel avec des participants ont permis de compléter certains éléments lorsque des « trous » étaient décelés dans la théorie en construction. Le recours à l'entretien par courriel (*E-interview*) (Bowker & Tuffin, 2004) a notamment eu pour avantages de permettre au participant de répondre au moment qui lui convenait le mieux, de faciliter le travail de terrain en diminuant le temps à y consacrer tout comme les coûts qui y sont inhérents, le tout en évitant le travail de retranscription.

Les chercheuses ont en outre pris soin de recourir à l'utilisation de mémos en notant systématiquement en cours, ou à la suite des entretiens lors de l'analyse, des idées, des liens, de nouvelles questions à poser, afin de conserver des repères sur l'évolution de la construction de la théorie émergente (Glaser, 1978). Après chaque entretien, les deux chercheuses ont discuté ensemble au sujet des propos recueillis. Elles ont mis en commun leur compréhension des témoignages et les intuitions qui en découlaient. Ces discussions ont servi d'amorce pour la rédaction des mémos. En guise d'illustration, après quelques analyses, certaines notes mentionnaient : « il semble que le manque de compréhension des délégués des centrales combiné aux services juridiques déficients soient des éléments plus importants que le coût associé aux versements des cotisations syndicales acheminées aux centrales ». Ces mémos avaient aussi pour dessein de noter la compréhension du phénomène pour ensuite la valider auprès des participants, ce *modus operandi* favorisant l'enracinement de la théorie. Au cours du travail de codage, des notes des chercheuses ont été rédigées pour ainsi archiver les réflexions tout comme les choix opérés. D'ailleurs, en MTE, la traçabilité du parcours emprunté assure la scientificité de la recherche. C'est avec ces mémos en cours d'analyse que les chercheuses ont pris conscience que le recours à l'entretien était à lui seul insuffisant afin de théoriser, certains éléments étant manquants.

L'échantillon théorique devait alors être enrichi afin de compléter la théorie émergente. Avec l'accord des syndicats, des documents internes ont alors été analysés. Un imposant matériel constitué des statuts et règlements, de

la régie interne et d'archives, notamment les procès-verbaux des réunions d'assemblées générales au cours desquelles la désaffiliation a été votée, a été mis à la disposition des chercheuses. L'analyse de ces documents a permis de comprendre la réalité des syndicats et leur contexte particulier, et de mettre à jour le phénomène social à l'étude. L'échantillon théorique s'est ainsi construit, opérant à la logique de circularité, par une validation continue au cours de l'analyse, celle-ci ayant elle-même émergé des données.

Au total, quatorze participants ont été rencontrés lors des entretiens, ce nombre ne constituant d'aucune manière un problème, l'objectif ne visant pas la généralisation, mais plutôt la saturation théorique. Strauss et Corbin (1998) proposent de considérer trois éléments dans la décision de cesser la collecte de données : le temps, les ressources financières, mais, la plus importante, la saturation théorique. En MTE, c'est la recherche d'une variation théorique qui est poursuivie en lieu et place du critère de représentativité de l'échantillon. Cette variation, qui a pour dessein de comprendre le phénomène étudié, s'obtient par saturation théorique (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Morse, 1995; Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1998). Le travail de terrain s'est poursuivi tout comme la construction de l'échantillonnage théorique jusqu'à ce qu'ils ne produisent plus d'avancement significatif dans la théorisation. La saturation étant notamment perceptible dans la répétition des données (Glaser & Strauss, 2010), plus l'analyse avançait, plus la compréhension du phénomène était aiguisée et moins la nécessité de retourner sur le terrain se faisait sentir afin de parfaire la théorie émergente. Ainsi, « la collecte des données se fait jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne modifier la théorie construite » (Laperrière, 1997, p. 324).

L'analyse et le codage en cours de collecte de données

Comme mentionné précédemment, le travail de codage s'est opéré au fur et à mesure de la transcription et de la collecte de données selon le principe de circularité (Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2006; Corbin, 2009; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987). Dans une visée d'efficacité temporelle de la recherche, le recours au logiciel QSR NVivo a été préconisé, permettant ainsi le traitement automatisé des données.

Dans un premier temps, les chercheuses ont suivi une procédure ouverte et inductive ayant pour objectif d'écouter les données et de laisser émerger les catégories d'analyse (Strauss & Corbin, 1998). Elles ont alors procédé comme le suggèrent d'aucuns « ligne par ligne, paragraphe par paragraphe, [pour tenter] de dégager, selon une logique inductive, ce que les propos reflètent en gardant à l'esprit la question de recherche au cœur de la collecte de données »

(Savoie-Zajc, 2000, p. 103). C'est donc par le recours à une première lecture flottante, au cours de laquelle le chercheur doit être attentif à découvrir ce que contiennent les données plutôt que de rechercher des extraits correspondant à des codes prédéfinis en fonction de l'objet de recherche, que des unités de sens ont été constituées. Ces codes *in vivo*, étant directement puisés du discours des participants, ont favorisé une attitude d'ouverture à l'égard du terrain. Par le truchement de cette première étape, une certaine catégorisation a pu être effectuée pour ainsi dégager quelques codes émergents. En guise d'exemple, dans cette première phase de codification ont été rassemblées sous le code « tâche universitaire » les sous-catégories suivantes : « on est à part des autres », « travail universitaire difficile à cerner pour les autres », « ils peuvent pas défendre la fonction recherche », « les professeurs on est des bibittes ».

Ces codes *in vivo* ont ensuite été examinés pour en dégager des catégories formelles, celles-ci comprenant diverses dimensions rendant compte de leur richesse et de leur complexité. Un codage conceptuel, qui s'opère en fonction de termes générés par le chercheur, a alors été effectué. Ce codage découlait de l'effort de théorisation des données collectées sur le terrain (Lavoie & Guillemette, 2009), soit auprès des délégués syndicaux. Les codes extraits des entretiens et découlant du vocabulaire des participants ont donc été étudiés, puis renommés et classifiés. De cet examen en profondeur ont émergé des codes conceptuels multidimensionnels. C'est en cette occasion que le code initial « comment le professeur se perçoit » a généré le code conceptuel « identité », alors que, par exemple, l'un des participants expliquait lors des entretiens que « les professeurs on n'est pas des ouvriers, on est à part. Le prof a de la misère à se voir comme un employé, encore moins comme un syndiqué d'un syndicat ouvrier ». Ce code « identité » s'est par ailleurs décliné en trois dimensions que sont l'identité professionnelle, l'identité syndicale et l'identité sociale.

L'analyse se raffinant, un codage axial s'en est suivi, ce qui a permis de dégager des noyaux conceptuels (Strauss & Corbin, 1998). Cette étape a permis de faire ressortir et de regrouper, autour de dimensions, des catégories émergentes des transcriptions sous lesquelles se retrouvaient plusieurs codes. Cette phase s'est alors traduite par une opération de mise en relation dans un objectif d'affiner la compréhension de l'objet étudié et des relations qui y étaient inhérentes. Il s'est agi concrètement de lier des codes entre eux afin de faire émerger des catégories plus fines. Combinant rigueur méthodologique et créativité, un tel codage permettait de mettre en lumière des relations jusque-là omises par les recherches précédentes, dans le respect de l'adhérence des données (Garreau, 2015). À titre d'exemple, les concepts d'autonomie et

d'action collective mis en lien constituaient un noyau conceptuel relatif à l'indépendance au cœur de l'agir ensemble.

Ce travail de codage s'est poursuivi jusqu'à ce que les catégories conceptuelles soient saturées, plus précisément jusqu'au moment où de nouvelles sources de données ne généraient plus de modifications significatives aux résultats et à la théorie émergente. C'est grâce aux allers-retours sur le terrain que la validation de la théorie a été assurée. De manière plus précise, le résultat de l'analyse et la théorie émergente ont été soumis à certains participants afin de s'assurer que la compréhension des chercheuses était la bonne et qu'elle collait à leur expérience (Strauss & Corbin, 1998). De cette manière, les participants ont été en mesure de modifier, de parfaire et de peaufiner l'analyse (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008).

Synthèse des résultats

La présentation des résultats est abordée conformément avec l'objectif de la MTE qui a pour dessein de théoriser un objet de recherche par une synthèse explicative enracinée dans la réalité (Beck, 1999; Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997). Cette synthèse ne présente pas de citations en provenance des participants à l'étude. C'est la compréhension, par les chercheuses, du vécu des participants et du sens qui leur est donné qui est exposée. Les témoignages recueillis étant toujours interprétés, tant par le chercheur que par les participants qui les livrent (Luckerhoff & Guillemette, 2012b), les citations ne permettent pas d'objectiver nos propos (Luckerhoff & Guillemette, 2012b).

L'analyse itérative des données fait ressortir trois catégories explicatives du choix de demeurer un syndicat indépendant. La première est particulière en ce qu'elle met en relation trois éléments indissociables articulés autour de la trilogie coûts-services-temps. Les deux autres catégories sont l'identité propre à la profession et l'indépendance soutenue par le collectif.

L'autonomie au cœur de la trilogie coûts-services-temps

Plusieurs raisons sous-tendent le choix de l'indépendance des syndicats de professeurs d'université. Certaines d'entre elles sont relatives aux avantages que l'indépendance procure en matière de coûts, de services et de temps.

Les écrits de Mintzberg (2008) mettent en évidence que les universités, à titre d'organisations professionnelles, ne devraient pas opérer avec des règles de travail dictées par la hiérarchie, mais plutôt en fonction des spécialistes qui font le travail, les professeurs en l'espèce. Dans ce cadre, le rôle dévolu aux administrations est limité à protéger l'autonomie professionnelle et de manière corollaire, à laisser l'entière liberté aux professeurs d'assumer leurs rôles

scientifiques et sociaux (Mintzberg, 2008). Cette marge d'autonomie considérable dont disposent les professeurs dans leur travail doit se refléter dans l'institution syndicale. L'indépendance permet de légitimer la représentation collective en conférant cette autonomie aux syndicats locaux, celle-ci étant notamment, mais non exclusivement financière. L'indépendance permet au syndicat de disposer des coudées franches au regard de l'utilisation de la totalité des fonds que génèrent les cotisations syndicales. L'absence de redevances à une centrale syndicale laisse donc la marge de manœuvre nécessaire au syndicat au plan local. L'autonomie financière s'accompagne d'avantages réels en matière de pouvoir de négociation puisqu'en cas de grève, les syndicats sont en mesure d'accorder à chaque membre une rémunération avantageuse.

Les besoins requis par les syndicats de professeurs se traduisent notamment par le recours à divers services (juridiques, comptables, administratifs, etc.), adaptés à la situation universitaire. Les centrales syndicales offrent bel et bien ce type de services aux syndicats affiliés, mais les résultats qui s'en dégagent s'avèrent trop souvent décevants aux yeux des professeurs, puisqu'ils ne sont pas adaptés à leur réalité et à leurs enjeux. L'autonomie locale est facilitée en raison des connaissances multiples dont disposent les professeurs, le syndicat étant en mesure de faire appel à l'expertise des collègues (professeurs en relations du travail, en droit, en comptabilité, en actuariat par exemple). Des avis peuvent également être sollicités auprès d'exécutifs d'autres syndicats de professeurs. Ce bagage de connaissances réduit les recours aux services externes qui peuvent être demandés à la pièce et pour lesquels la qualité est assurée par des experts qui maîtrisent le milieu universitaire. En ce sens, les services obtenus sont en adéquation avec les attentes spécifiques des professeurs représentés. La combinaison des expertises des membres et des délégués permet cette autonomie au syndicat sans que la représentation des professeurs soit menacée. Cette situation est sans doute spécifique au milieu universitaire où se côtoient de multiples compétences, ce qui explique en partie l'absence de besoin d'affiliation palliée par le recours aux services externes de façon *ad hoc*. L'autonomie confère également le statut d'interlocuteur et de vis-à-vis officiel de la direction, ce rôle n'étant pas dévolu au représentant externe de la centrale.

Qui plus est, les services offerts par les centrales s'avèrent peu adaptés à la réalité universitaire, ce que reflète les réserves d'ordre idéologique soulignées dans la littérature à l'effet que le syndicalisme traditionnel, représenté par les centrales, est associé au milieu ouvrier et en discordance avec la profession universitaire (Ponak et al., 1992). Cette incompatibilité se manifeste notamment par les questions abordées lors des réunions des instances

des centrales syndicales, souvent fort éloignées des préoccupations des syndicats de professeurs d'université. En situation d'indépendance, le temps consacré à ces instances qui par ailleurs soulèvent peu d'intérêt chez les professeurs, et donc un certain sentiment de frustration et d'iniquité, est alors employé à réfléchir au regard de questions importantes pour le syndicat local. Les délégués internes sont ainsi disponibles et entièrement mobilisés autour d'aspects qui les concernent directement.

Identité de la profession

Les professeurs ne se considèrent pas comme des salariés et cet aspect revêt un rôle crucial au moment de l'animation de la vie syndicale. Ils sont réticents à être regroupés au sein d'une centrale composée de salariés d'autres types de professions ou de métiers. Leur conception de leur profession oriente donc ce choix d'indépendance, le milieu ouvrier leur semblant incompatible avec la profession universitaire.

C'est que la vie universitaire présente des spécificités parfois complexes à saisir et les centrales peinent à défendre les intérêts et les préoccupations propres à cette profession. C'est notamment le cas de la qualité et de la valorisation de l'enseignement, de la recherche, de la liberté académique, de la propriété intellectuelle et de la participation aux différentes instances de l'université. La défense des intérêts et des besoins particuliers des membres est au cœur de ce désir d'indépendance relativement aux centrales. Les professionnels que sont les professeurs souhaitent être représentés au regard des aspects qui portent spécifiquement sur leur carrière.

Le rapport identitaire des professeurs à leur profession est donc fondamental. Le rôle politique du syndicat demeure important, mais exclusivement axé sur les préoccupations du monde universitaire, puisqu'il y a peu de résonance chez les professeurs à l'égard de l'idéologie véhiculée par les centrales syndicales. Ces derniers résistent aux regroupements qui ne permettent pas l'expression de *leur* voix. L'autonomie et la liberté de penser et de critiquer, chères aux yeux des professeurs, semblent menacées par l'appartenance à une centrale qui prend publiquement position sur certains enjeux sociaux avec lesquels les professeurs peuvent être en désaccord.

Une indépendance soutenue par le collectif : l'expression de la « voix » des professeurs

Paradoxalement, les syndicats locaux, bien que non affiliés à une centrale, ne se conçoivent pas comme indépendants. L'affiliation à une association non syndicale qui regroupe des milliers de professeurs d'université explique cette perception d'affiliation à un collectif. Le regroupement de syndicats de

professeurs d'université offre un système de représentation qui concilie le syndicalisme avec une forme associative d'un autre type (Heckscher, 1996).

Ce regroupement se distingue d'une centrale syndicale, puisque l'allégeance intellectuelle des professeurs n'est pas menacée. Les professeurs sont « entre eux » afin de discuter d'enjeux inhérents à leur profession, de propriété intellectuelle, du financement de la recherche, de la tâche professorale, etc. De l'avis des personnes rencontrées, la prise en compte de ces spécificités propres à la vie universitaire ne peut être assurée que par les pairs. L'association étant constituée exclusivement de professeurs entièrement dédiés au monde universitaire, elle est alors préconisée parce que son programme porte uniquement sur les enjeux spécifiques à la réalité et sur les particularités des professeurs, tout en tenant compte des dimensions de la carrière universitaire. Le rapport identitaire à la profession trouve ici tout son sens.

Il s'agit en outre d'un véhicule politique d'importance, mais axé exclusivement sur les préoccupations du monde universitaire alors qu'il n'y a pas de résonance chez les professeurs à l'égard de l'idéologie véhiculée par les centrales syndicales. L'autonomie et la liberté de penser, fondamentales pour les professeurs, semblent menacées par l'appartenance à une centrale qui prend publiquement position sur certains enjeux sociaux avec lesquels les professeurs peuvent ne pas être en accord, ce qui n'est pas le cas avec une association qui les représente exclusivement. Ils ont dorénavant leur « voix ». En relations industrielles, cette voix réfère à la possibilité pour les membres d'exprimer leurs insatisfactions sans crainte de représailles de la part de l'employeur (Freeman & Medoff, 1984). Or, l'association qui regroupe les syndicats locaux de professeurs permet de porter cette voix à l'extérieur des universités, sur des enjeux qui dépassent les conditions de travail. Il s'agit de faire part à l'ensemble de la société des réalités et des défis dans le domaine de l'éducation supérieure. Cette dimension réticulaire relative à l'insertion du syndicat local indépendant à l'intérieur d'un collectif regroupant plusieurs autres syndicats de professeurs d'université revêt donc une importance cruciale dans le choix de demeurer indépendant. Sans cette appartenance à ce collectif, l'indépendance serait difficile, voire impossible.

La Figure 1 illustre de façon schématique la théorie qui a émergé des entretiens avec les participants, mais également de la lecture et de l'analyse de la documentation à laquelle les chercheuses ont eu accès.

En somme, la théorie proposée est la suivante. L'identité professionnelle est au cœur de la décision de l'indépendance syndicale. C'est de la prise en compte lacunaire de cet aspect par les centrales que naît le besoin d'indépendance, d'autant plus que la liberté est au cœur du travail professoral.

Le besoin d'autonomie au regard de l'allocation des ressources financières jumelé au besoin de recourir à des services (juridiques ou autres) adaptés aux réalités universitaires est exacerbé par le temps devant être consacré aux diverses instances de la centrale. Cette indépendance n'est rendue possible que par l'appartenance à un regroupement national de professeurs dédié aux représentations ciblées par le monde universitaire et permettant l'expression collective de la voix en phase avec l'identité professionnelle.

Conclusion

Pour l'heure, il semble exister une inadéquation entre les besoins des syndicats de professeurs non affiliés et le mode de fonctionnement, la structure ou les services offerts par les centrales syndicales. Cette contribution a le mérite d'orienter différemment les réflexions sur le renouveau syndical qui proposent certaines voies pour augmenter les effectifs des centrales syndicales. Elle révèle que l'autonomie, l'identité professionnelle et la voix des membres sont à prendre en considération par les centrales syndicales si elles visent l'affiliation de syndicats locaux qui représentent des professionnels. Cette réflexion n'est pas sans importance pour les centrales puisque les professeurs d'université sont des milliers à être représentés par un syndicat, plusieurs étant indépendants. C'est notamment la raison pour laquelle ce terrain a été choisi pour notre recherche.

Bien que tout indiquée pour la présente recherche, la MTE s'accompagne toutefois de certaines difficultés dont il faut ici rendre compte. La flexibilité dont il faut faire montre conformément au principe d'émergence rend complexe l'organisation du travail de terrain qui ne peut être planifié à l'avance. Dès lors que le travail d'analyse concomitant au travail de terrain permet de mettre à jour de nouveaux concepts sensibilisateurs, il devient nécessaire de retourner creuser la compréhension de ceux-ci sur le terrain. De fait, la construction de l'échantillon théorique au fur et à mesure de l'avancement de la recherche complexifie d'autant le travail que le recrutement de nouveaux participants est rendu nécessaire. Ce fut notamment le cas lorsqu'il a été constaté que l'expérience des anciens membres de comité exécutif au moment de la désaffiliation syndicale était nécessaire à la

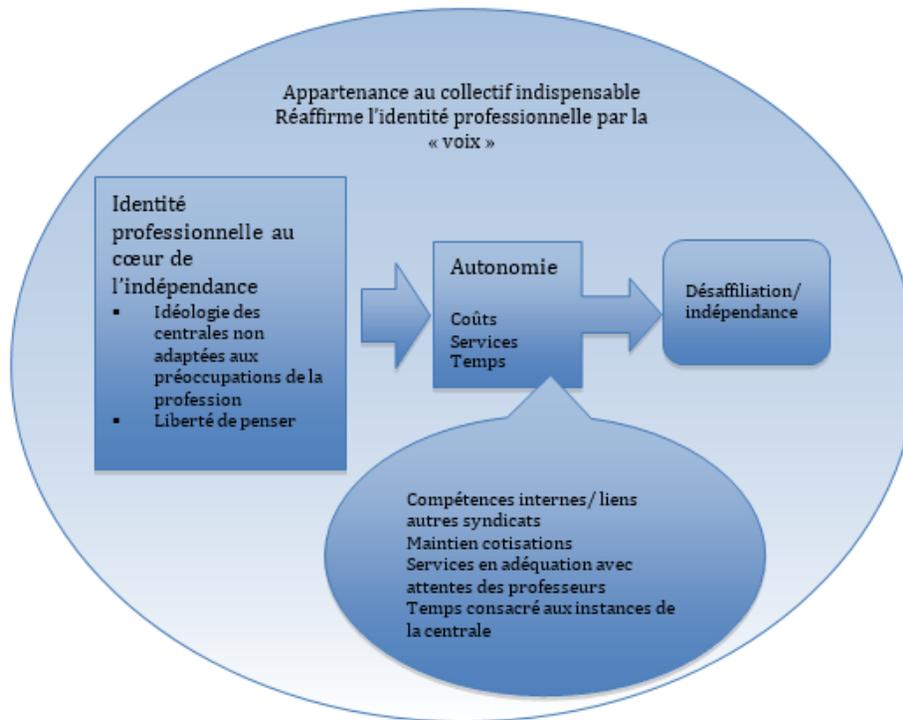


Figure 1. Schéma de la théorie de l'indépendance syndicale.

compréhension du phénomène étudié. Ces événements étant survenus il y a 30 ans, cela a complexifié le recrutement des personnes visées. Enfin, la validation de cette compréhension au cours du travail d'analyse, notamment par courriel, a été difficile. C'est que les participants ayant déjà consacré du temps à la recherche, lorsque sollicités une deuxième voire une troisième fois, manifestent parfois certains signes d'impatience et tardent à répondre. Certains ont été relancés à quelques reprises avant de répondre aux questions et au fil du temps l'intérêt à répondre s'amenuisait et le niveau de détail des réponses en était affecté. Le chercheur doit alors se montrer prudent afin que ceux-ci ne se sentent pas harcelés. Il est donc judicieux de regrouper le plus possible l'ensemble des questions ou validations à faire auprès d'un participant avant de le relancer afin d'éviter ce sentiment négatif. Cette rétroaction des participants à l'égard des données, de la compréhension des chercheurs et de la modélisation constitue certes une difficulté au plan pratique, mais représente du

même souffle une grande force de la MTE : la théorie émergente étant validée par les participants, elle reflète réellement le phénomène étudié. En revanche, il demeure presque impossible de s'assurer de la saturation théorique malgré les efforts déployés au regard de l'analyse en profondeur qui a été réalisée.

Alors même que le recours à la MTE s'avère limité dans le champ d'étude des relations industrielles, son apport s'est révélé important dans le présent effort de théorisation et a permis de tracer les contours des raisons pour lesquelles certains syndicats font le choix de ne s'affilier à aucune centrale syndicale. Les particularités de la MTE ont favorisé la mise en évidence de données qui sont directement puisées du vécu et de l'expérience des personnes impliquées dans le phénomène étudié et l'émergence d'une théorisation construite directement à partir de ce vécu.

Références

- Beck, C. T. (1999). Grounded theory research. Dans J. A. Fain (Éd.), *Reading, understanding and applying nursing research* (pp. 205-225). Philadelphie, PA : F. A. Davis.
- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory : a practical guide*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bowker, N., & Tuffin, K. (2004). Using the online medium for discursive research about people with disabilities. *Social Science Computer Review*, 22(2), 228-241.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. Dans J. A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Éds), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). Londres : Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory in the 21st century*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Corbin, J. (2009). Taking an analytic journey. Dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. E. Clarke (Éds), *Developing grounded theory. The second generation* (pp. 35-53). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chung, J. H. (1973). Le syndicalisme des professeurs d'université, quelques réflexions. *Relations industrielles/Industrial relations*, 28(2), 325-342.

- Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (2013). *Union coverage in Canada, 2012*. Gouvernement du Canada. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/rhdcc-hrsdc/HS21-6-2012-eng.pdf
- Dion, G. (1986). *Dictionnaire canadien des relations industrielles* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dobbie, D., & Robinson, I. (2008). Reorganizing higher education in the United States and Canada. *Labor Studies Journal*, 33(2), 117-140.
- Freeman, R., & Medoff, J. (1984). *What do unions do?* New York, NY : Basic Books.
- Garreau, L. (2015). De l'utilisation de la circularité en MTE : vers un dépassement de la tension entre créativité et rigueur méthodologique. *Approches inductives*, 2(1), 211-242.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective : conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY : Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.
- Heckscher, C. (1996). *The new unionism : employee involvement in the changing corporation*. New York, NY : Basic Books.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Lavoie, S., & Guillemette, F. (2009). L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines. *Recherches qualitatives*, 28(2), 47-64.

- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012a). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012b). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 37-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martinello, F. (2009). Faculty salaries in Ontario : compression, inversion, and the effects of alternative forms of representation. *Industrial and Labor Relations Review*, 63(1), 128-145.
- Mintzberg, H. (2008). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éditions d'organisation.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation enracinée. *Cahier de recherches sociologiques*, 23, 147-181.
- Ponak, A., & Thompson, M. (1979). Faculty attitudes and the scope of bargaining. *Industrial Relations*, 18(1), 97-102.
- Ponak, A., Thompson, M., & Zerbe, W. (1992). Collective bargaining goals of university faculty. *Research in Higher Education*, 33(4), 415-431.
- Poupart, J. (1997). L'entretien qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Rose, J. B., & Chaison, G. N. (2001). Unionism in Canada and the United States in the 21st century. The prospects for revival. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 56(1), 34-65.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistées par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.

- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Stroobants, M. (2005). *Sociologie du travail*. Paris : Armand Colin.

Mélanie Gagnon est professeure titulaire à l'Unité départementale des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), Campus de Lévis. Spécialisée en relations du travail, elle est détentrice d'un doctorat en relations industrielles de l'Université Laval. Elle s'intéresse à la représentation syndicale et non syndicale, à l'amélioration des conditions de travail des employés en situation de difficulté et à la méthodologie qualitative.

Catherine Beaudry est professeure agrégée à l'Unité départementale des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis, et détentrice d'un doctorat en relations industrielles de l'Université Laval. Elle se spécialise en gestion des ressources humaines. Ses champs d'intérêt s'orientent vers la méthodologie qualitative et ses objets d'étude portent sur les pratiques de gestion des ressources humaines et l'amélioration des conditions de travail.

Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques

Souleymane Barry, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Mireille Saboya, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Co-situer la recherche en recherche collaborative, c'est-à-dire définir un projet d'investigation tenant compte à la fois des préoccupations des mondes de la recherche et de la pratique, représente tout un défi pour le chercheur. Cet article propose une reconstruction de l'étape de co-situation en prenant appui sur deux projets doctoraux en didactique des mathématiques. Il émerge de cette reconstruction une illustration de cette étape en trois moments : la préparation du projet, sa mise à l'épreuve et sa mise en route. La nature didactique de ces recherches nous amène à considérer à l'intérieur de ces trois moments une *culture didactique* et une *sensibilité didactique* qui teintent la négociation d'un objet co-situé entre chercheurs et enseignants. La co-situation s'avère un processus complexe, avec, selon le moment considéré, des défis variables qui méritent l'attention en particulier des étudiants et des chercheurs qui en sont à leurs premières armes en recherche collaborative.

Mots clés

RECHERCHE COLLABORATIVE, CO-SITUATION, DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES, CULTURE DIDACTIQUE, SENSIBILITÉ DIDACTIQUE

Introduction

Cet article se centre sur un type de recherche en éducation, la recherche collaborative (que nous désignerons souvent par RC pour alléger le texte). Cette recherche est un type particulier de recherche participative (Anadón, 2007), au même titre que la recherche-action, la recherche formation et la recherche-intervention, pour ne donner que ces exemples. Toutes renvoient au

souci, de la part des chercheurs en éducation, de mieux lier théorie et pratique, de prendre davantage en compte les perspectives des praticiens participant à ces recherches et d'éclairer certains pans de la pratique (Couture, Bednarz, & Barry, 2007). Le modèle de la RC auquel nous adhérons est celui développé par Bednarz, Desgagné et leurs collaborateurs (Bednarz, 2004, 2009, 2013a; Desgagné, 1997, 1998, 2001; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, & Lebuis, 2001). Ce modèle partage la même appellation avec d'autres recherches participatives, mais il s'en distingue toutefois par les perspectives théoriques et méthodologiques¹ qui le fondent. Cet article est l'aboutissement d'une réflexion issue de notre participation comme auteurs à l'écriture de l'ouvrage collectif dirigé par Bednarz (2013b) dans lequel cinq chercheurs ont mis en commun leurs expériences autour de la RC pour éclairer à la fois cette recherche en train de se faire (le processus) et la spécificité des contributions scientifiques des RC. Dans ce texte, nous poursuivons la réflexion entamée dans l'ouvrage précité, en nous attardant davantage sur l'étape de co-situation telle qu'elle a été actualisée dans deux recherches collaboratives (Barry, 2009, 2013; Saboya, 2010, 2013) qui ici sont comparées. Il importe d'indiquer qu'à l'étape de co-situation, les différentes parties prenantes à l'investigation (chercheurs, enseignants, conseillers pédagogiques, etc.) doivent convenir d'un objet commun reflétant les préoccupations des uns et des autres. Il s'agit ainsi d'une étape cruciale, en amont de la recherche, présentant des défis importants pour les chercheurs. Nous reviendrons sur les trois étapes de la RC dans le premier point de ce texte.

Ainsi, comme la plupart des chercheurs cités précédemment, nous allons nous appuyer sur nos projets de recherche pour illustrer l'étape de co-situation. Le regard que nous proposons est toutefois différent, guidé par les questions que Desgagné (2001) propose dans le souci de « baliser la route à suivre » (p. 52) en RC pour les étudiants-chercheurs. En comparant l'étape de co-situation de deux projets en didactique des mathématiques et en reprenant certaines de ces questions ont émergé trois *moments* constituant cette première étape, moments qui font l'objet de ce texte. Une mise en garde est ici de mise pour le lecteur : il ne s'agit pas pour nous de généraliser l'étape de co-situation, voire de proposer une modélisation de l'étape de co-situation dans n'importe quelle RC. Nous cherchons plutôt à illustrer l'étape de co-situation, et les trois moments que nous proposons sont un effort de notre part pour exemplifier des jalons importants de cette première étape du modèle de la RC, laquelle s'avère en elle-même un processus complexe subsumé dans le processus plus complexe comprenant les trois étapes de la RC. En outre, cette approche de co-situation à travers ces trois moments, autour de deux projets précis menés en didactique des mathématiques, s'est avérée féconde lors du démarrage de recherches

collaboratives en cours et menées par Saboya et Barry². Notre but premier est donc d'explicitier l'une des trois étapes du modèle de la RC et de contribuer à en rendre l'usage plus aisé pour les étudiants et chercheurs désireux de faire leurs premiers pas en recherche collaborative.

Une analyse comparative de l'étape de co-situation dans nos projets respectifs³ a permis de dégager trois *moments* non linéaires constitutifs de cette première étape du modèle de la RC (voir Figure 2), soit *la préparation du projet* (moment 1), *la mise à l'épreuve du projet* (moment 2) et *la mise en route de la recherche* (moment 3). Précisons tout de suite que nos recherches ont été entreprises par les chercheurs (Saboya et Barry) avec la collaboration d'enseignants de mathématiques du secondaire. Le moment 1 renvoie à la préparation du projet, moment où le chercheur est amené à penser seul le projet afin qu'il ait une pertinence à la fois pour le monde de la recherche et celui de la pratique, pour que le projet soit porteur d'un questionnement pratique pour les praticiens et d'un questionnement théorique pour les chercheurs. Quant au moment 2, il est celui de la mise à l'épreuve du projet, de la rencontre effective entre les partenaires de la recherche où un objet co-situé sera négocié. Finalement, le moment 3 est celui de la mise en route de la recherche, le chercheur ayant conclu l'entente de recherche s'occupe de tout ce qui favorise le bon démarrage du projet, telles la négociation des premières modalités de fonctionnement (nombre de rencontres, durée de celles-ci, etc.) et la prise de connaissance des cadres de référence sous-jacents aux pratiques des participants.

Mais, avant tout, pour le lecteur moins familier avec les étapes canoniques du modèle de la RC auquel nous faisons référence (voir Figure 1), revenons sur les étapes de co-situation, de co-opération et de co-production telles que décrites dans différentes recherches collaboratives.

Les trois étapes de la recherche collaborative

Les étapes de la RC sont explicitées et illustrées dans de nombreux articles (Bednarz, 2009, 2013a; Desgagné, 1998, 2001; Desgagné et al., 2001)⁴. Chacune de ces trois étapes renvoie à un enjeu central pour le « chercheur collaboratif », soit de prendre en considération à la fois la *voix* des praticiens, le point de vue de la pratique et les balises de la communauté de recherche à laquelle appartient le chercheur. Le préfixe *co* renvoie à une attitude du chercheur qui doit respecter et refléter, aux différentes étapes de la recherche (définition de l'objet, collecte des données, analyse des données), la logique des deux mondes ici réunis, soit ceux de la recherche et de la pratique.

Ainsi, à l'étape de co-situation, le chercheur est amené à définir un projet de recherche susceptible de rencontrer les préoccupations des praticiens et de la

communauté des chercheurs. L'objet co-situé doit alors avoir une pertinence pour le milieu de pratique (par exemple ce que cet objet peut apporter comme éclairage à des questions que se posent les praticiens, ou répondre à des questions de développement professionnel) et pour le champ de la recherche (par exemple sur le plan de l'avancement des connaissances ou de la production de nouvelles connaissances). À cette étape, l'objet se construit dans une sorte de dialogue, de négociation constante entre les partenaires de la recherche.

Une fois la recherche co-située, il faut mettre en place le dispositif de la recherche, soit l'étape dite de co-opération, qui présente ici un défi majeur : faire en sorte que les différentes rencontres réflexives entre les participants soient des occasions non seulement de collecte de données pour les chercheurs, mais également de questionnement pratique pour les praticiens. Le chercheur aménage ainsi une démarche d'exploration conduisant à une construction conjointe, une co-construction entre les partenaires de la recherche. Durant cette étape de co-opération, le défi du chercheur est de créer une situation réflexive qui n'est pas étrangère aux acteurs et qui entre dans leur monde familier. Ils vont alors, lors des rencontres réflexives aménagées par le chercheur, livrer leur code de pratique qui va être considéré dans l'analyse des données portant sur le déroulement de ces rencontres réflexives.

Enfin, à l'étape de co-production, il est question de l'analyse des données collectées durant la co-opération, une analyse pouvant se faire concomitamment à la collecte des données (en ce sens, le modèle ici présenté n'est pas linéaire), l'enjeu pour le chercheur collaboratif étant de faire en sorte, à travers l'analyse des données et la mise en forme des résultats, que les savoirs produits prennent une forme utile à la fois aux praticiens et aux chercheurs. Le chercheur doit ainsi tenir compte dans l'analyse des catégories des praticiens (issues de leur compréhension de l'objet investigué), catégories qui seront confrontées aux catégories des chercheurs (issues des cadres théoriques qui conceptualisent l'objet de recherche).

Comme on peut l'entrevoir dans les lignes précédentes, à chacune des étapes de la RC se pose un enjeu de *double vraisemblance* (Figure 1), critère qui fonde la démarche de recherche collaborative.

Tournons-nous maintenant vers le premier parmi les trois moments annoncés de l'étape de co-situation (voir Figure 2).

Un premier moment de la co-situation : la préparation du projet

Que la proposition de recherche provienne des chercheurs ou du milieu de pratique, il y a un premier moment où les chercheurs ont besoin de bien

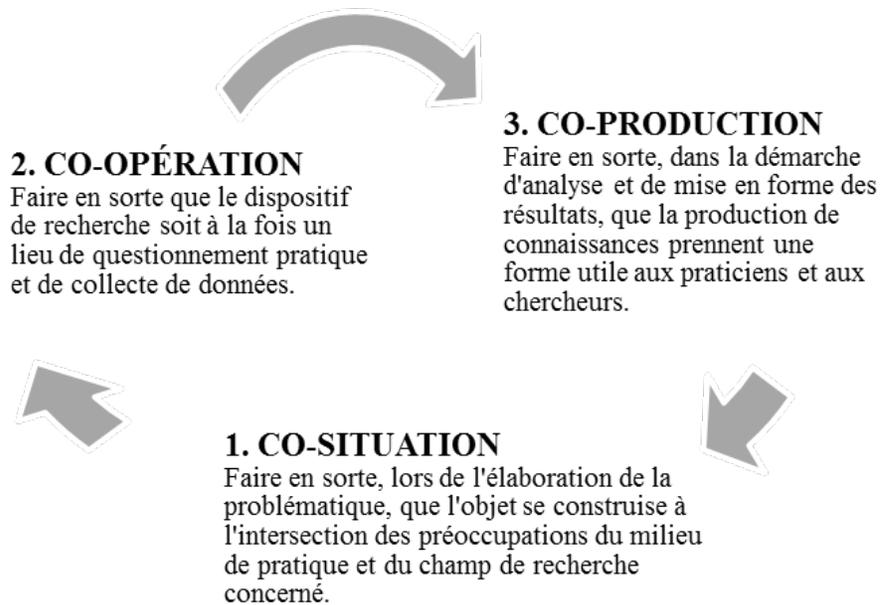


Figure 1. L'enjeu de double vraisemblance à chacune des trois étapes du modèle de la recherche collaborative.

« penser » le projet, particulièrement dans le cas d'une RC où une telle proposition doit être intéressante, pertinente à la fois pour les praticiens et pour les chercheurs. Une telle entreprise amène le chercheur à se poser différentes questions et à essayer d'y répondre comme nous allons le faire dans ce qui suit.

Dans les deux projets présentés ici, le questionnement de départ provient des chercheurs et porte sur le développement de deux processus centraux en mathématiques : la modélisation et le contrôle. Barry (2009) s'intéresse au processus de modélisation mathématique de diverses situations par les élèves. Un tel processus permet aux élèves de créer des modèles mathématiques servant, par exemple, à relier des situations relevant d'une même famille (telles les situations dites additives qui se résolvent par l'addition) ou à faire des prédictions sur l'évolution d'un phénomène donné. La préoccupation de Saboya (2010) concerne le développement d'une attitude de contrôle en mathématiques chez les élèves. Le contrôle se traduit par une attitude à vérifier le résultat obtenu, à justifier un énoncé, une proposition ou une démarche

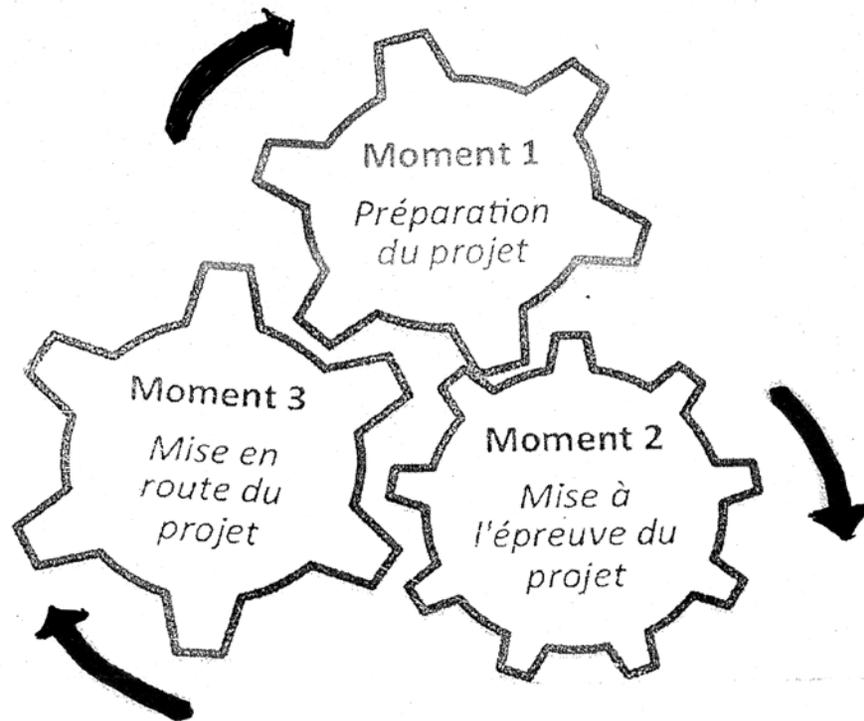


Figure 2. Les trois moments de l'étape de co-situation dans la recherche collaborative.

adoptée dans un problème et par l'attitude à s'engager de façon réfléchie dans une tâche.

À ce stade, une question demeure : pourquoi le développement de ces processus chez les élèves requiert-il les perspectives des praticiens enseignants? Dans le cas de Barry (2009), une recension des écrits a mis en évidence, pour un contenu sur lequel le chercheur s'appuie pour travailler la modélisation (le dénombrement), l'existence de séquences et de situations d'enseignement élaborées pour l'essentiel par les seuls chercheurs. Ce qui manque dans la conceptualisation de ces séquences, ce sont les perspectives des enseignants sur les finalités et la nature des situations/séquences construites autour de tâches de dénombrement, perspectives qui gagneraient à être prises en compte comme dans la RC que propose Barry. Quant à Saboya (2010), son

intérêt de recherche pour le développement du contrôle par les élèves prend appui sur les constats mentionnés non seulement par quelques recherches, mais également par les enseignants sur le terrain, à savoir que les élèves exercent peu de contrôle en mathématiques. Par exemple, les élèves réagissent peu devant l'incohérence d'une réponse ou, encore, sont peu sensibles à percevoir d'éventuelles contradictions et erreurs, ce qui déconcerte de nombreux enseignants. Il y a ainsi un intérêt pour le chercheur à travailler avec des enseignants sur une préoccupation commune : élaborer des situations d'enseignement susceptibles de développer un contrôle chez les élèves et trouver des stratégies à mettre en place pour les aider à démontrer plus de contrôle.

Dans ces deux projets où il est question, entre autres, de construire des situations fécondes sur le plan des apprentissages des élèves (autour de la modélisation et du contrôle) et viables dans la pratique complexe des enseignants (souvent confrontés à différentes contraintes), il apparaît nécessaire de prendre en compte le point de vue des enseignants, leur savoir d'expérience, leurs connaissances dans la construction même de situations visant le développement de ces deux processus. Les enseignants sont ainsi essentiels à la fois pour cette construction conjointe et pour mener une réflexion sur ces situations une fois qu'elles auront été expérimentées en classe (autour des imprévus, des possibles ajustements, de la préparation de la prochaine séance en prenant en compte ce qui s'est passé).

La question incontournable vers laquelle nous allons maintenant nous tourner est celle-ci : quels sont les enseignants pouvant être intéressés par une recherche portant sur le développement des processus de contrôle et de modélisation? Ici, l'exercice consiste à anticiper, à entrevoir le type de praticiens qui pourraient pour ainsi dire être « preneurs » de l'offre de RC : qu'est-ce qui dans la réalité des enseignants peut faire écho à ce sur quoi le chercheur veut travailler? Quelles retombées, même lointaines, peuvent espérer les enseignants au terme de l'entreprise collaborative à laquelle les convie le chercheur?

Dans nos deux projets, nous visions l'implication volontaire d'enseignants de mathématiques du secondaire. Dans le projet de Barry (2009), il importait que l'enseignant participant intervienne au premier cycle du secondaire où le dénombrement n'est pas un contenu explicite d'enseignement, ce qui éloigne ainsi d'une approche centrée sur l'application de modèles (de dénombrement) et rend possible un travail sur la modélisation. En effet, le développement du processus de modélisation s'accommode mal de l'implication d'un enseignant qui privilégierait l'application de modèles sans

égard au processus de construction de ces modèles. Dans le cas du projet de Saboya (2010), le fait que le contrôle puisse être travaillé à travers divers contenus mathématiques et à différents niveaux ouvrait sur un large choix d'enseignants pouvant participer à cette étude. Toutefois, pour développer une attitude de contrôle chez les élèves, il importait dès le départ au chercheur de ne pas seulement s'attarder sur les situations d'enseignement permettant de développer un contrôle, mais également sur l'animation en classe de ces situations afin de développer chez les élèves des stratégies de contrôle. Ce qui, dans ce cas, ouvre surtout la porte à une collaboration avec des enseignants disposés à faire discuter les élèves, à les amener à confronter leurs démarches et leurs réponses, à justifier leurs choix, à leur laisser prendre en charge eux-mêmes la vérification. Ainsi, un enseignant volontaire pour participer aux projets de Saboya (surtout) et de Barry devait minimalement partager avec les chercheurs certains principes, voire une certaine conception de l'apprentissage et de l'enseignement, ce qui éviterait de trop grandes et compromettantes contradictions durant la conduite de la recherche. Ce dont il est ici question, c'est d'une « culture didactique » minimale partagée dès le départ entre les participants, d'une certaine proximité entre chercheurs et praticiens qui, sans garantir tout succès à l'aventure collaborative, ne transforme pas celle-ci d'entrée de jeu en un dialogue de sourds.

Pour des questions de faisabilité⁵, dans chacun des deux projets, les négociations ont été faites avec un enseignant. Saboya s'est tournée vers Nadia⁶ qu'elle avait côtoyée pendant sa formation didactique destinée à de futurs enseignants de mathématiques au secondaire. Au moment de la recherche, Nadia était une enseignante de mathématiques totalisant cinq années d'expérience au secondaire. Saboya avait donc envie de collaborer avec Nadia, avec qui elle partageait une certaine *culture*, tels les douze principes didactiques promus dans les cours de didactique des mathématiques donnés à l'UQAM⁷.

Quant à Barry, il a été mis en contact avec Roger⁸ par une tierce personne. Ce dernier possède un BES en mathématiques et avait, au moment de la recherche, une dizaine d'années d'expérience essentiellement au premier cycle, surtout en 1^{re} secondaire. À la différence de la connaissance que Saboya avait de Nadia, le chercheur Barry en savait peu sur Roger, sur ce qu'ils partageaient tous les deux. À ce stade du projet, le chercheur se contentait de l'enthousiasme de cet enseignant avec qui l'aventure collaborative semblait prometteuse, car Roger déclarait avoir une vision « humaniste » de sa relation avec les élèves, laissant seulement entrevoir une culture, voire un cadre de référence, qui ne s'explicitera que dans la suite de la recherche, comme nous le verrons plus loin dans le moment 3 de la co-situation.

Ces deux cas contrastés reflètent deux profils distincts d'enseignants susceptibles d'être intéressés par une RC, ici des enseignants partageant plus ou moins avec les chercheurs ce que nous avons appelé une certaine « culture didactique ». Dans tous les cas de figure⁹, que les enseignants soient au départ plus ou moins « proches » des chercheurs, nos deux projets sont là pour témoigner de la possibilité de négocier un objet commun d'investigation avec différents profils d'enseignants. Nous reviendrons plus loin dans le moment 3 de la co-situation sur ce concept de « culture didactique ».

Pour terminer cette section sur le premier moment de l'étape de co-situation, attardons-nous sur les réalités que vivent les enseignants et auxquelles nous avons dû penser dans nos deux projets afin que nos propositions de recherche aient le plus de chances de trouver des échos dans ce qu'ils vivent comme praticiens. En prévision de la rencontre effective avec les enseignants (voir la section suivante), il s'agit pour le chercheur de dégager une cible commune dans un langage « parlant » pour la communauté de pratique. Comment le chercheur doit-il penser la présentation de son projet de recherche? Surtout, comment faire en sorte que les enseignants voient dans une telle présentation la pertinence de travailler l'objet de recherche?

Pour son projet, Barry (2009) avait élaboré un texte de présentation dans lequel les intérêts de la recherche pour le chercheur sont mis au premier plan (on réfère par exemple à la modélisation, au dénombrement, à la recherche collaborative, aux instruments de collecte de données, etc.). Ainsi, le projet dans sa première mouture avait été présenté en termes théoriques. Avant de soumettre le projet à l'enseignant, après un certain recul critique, Barry a reformulé son texte pour avoir une version plus proche de la pratique de l'enseignant et du langage qu'il utilise au quotidien, langage qui n'est pas celui de la recherche (voir le Tableau 1). En effet, il s'agissait ici de penser à une présentation dans laquelle l'enseignant voit la pertinence de travailler le processus de modélisation au moyen de problèmes de dénombrement, à travers un scénario de recherche « ouvert » laissant de la place à des ajustements (qui viendraient à la suite de discussions avec l'enseignant). Dans ce deuxième texte, les intérêts éventuels d'un enseignant au regard d'un tel projet sont davantage mis de l'avant. Cela se traduit notamment dans le passage d'une entrée par l'objet de recherche (la modélisation) à une entrée par le développement de l'une des trois compétences mathématiques du programme d'études au secondaire au Québec (Ministère de l'Éducation, 2003). Dans une telle entrée qui parle donc davantage à la pratique (résoudre des situations-problèmes en mathématiques : la compétence 1), le chercheur s'efforcera de faire le lien entre la résolution de problèmes et le processus de modélisation sur

Tableau 1
Extrait de deux versions pour la présentation du projet de Barry

Version 1	Version 2
Cette recherche partenariale explore la possibilité d'initier les élèves de premier cycle du secondaire à la modélisation, et ce, au moyen de problèmes de dénombrement qui font travailler les nombres et exigent, s'ils sont bien choisis, peu de prérequis notionnels.	Notre travail de recherche part d'une préoccupation d'exploiter avec les élèves du début du secondaire la résolution de problèmes afin de développer le processus de modélisation en mathématiques chez ces derniers.

lequel il s'était longuement penché dans son cadre théorique au moment d'écrire les versions successives du texte de présentation de sa recherche.

Dans le projet de Saboya (2010), la formulation du projet à des fins de présentation à l'enseignante a pris en compte les préoccupations des enseignants vis-à-vis du « contrôle ». Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants notent le peu de réactions des élèves devant l'incohérence d'une réponse, le peu de sensibilité à percevoir les éventuelles contradictions et erreurs et le peu d'engagement réfléchi dans la résolution de problèmes : les élèves se lançant tête baissée dans la résolution. Il s'agit ici de constats associés à trois composantes du contrôle (Vérification; Perception des erreurs, des contradictions; Engagement réfléchi), composantes déjà présentes dans le discours des enseignants et sur lesquelles Saboya s'est penchée dans son cadre théorique, où elle aborde également des dimensions du contrôle qui ne sont pas relayées dans les propos des enseignants. En définitive, ce sont les dimensions du contrôle qui rejoignent les deux mondes, recherche et pratique, qui ont été choisies par la chercheuse pour négocier l'entrée dans le projet avec Nadia.

Ainsi, pour le chercheur s'inscrivant dans une RC et dans un souci de rejoindre les préoccupations des enseignants, il est important que celui-ci choisisse bien les dimensions de la problématique et du cadre de référence structurant le projet initial qui gagneraient le plus l'assentiment des praticiens, qui les rejoindraient le plus afin que ceux-ci s'engagent. Une mise en garde est toutefois de mise ici. Reformuler un projet de recherche n'est pas un simple travail de vulgarisation, mais nécessite un travail de recadrage amenant le chercheur à s'ouvrir et à découvrir les préoccupations issues du milieu de pratique, à développer une sensibilité aux préoccupations partagées à la fois par la recherche et par la pratique. Il y a dans cette formulation une véritable prise en compte de l'enseignant. Il ne s'agit donc pas d'une simple ruse pour

dissimuler le projet et le faire accepter par les enseignants, mais bien de la recherche d'un objet susceptible de rejoindre les chercheurs et les enseignants.

Nous voici donc au terme de ce que nous avons appelé le premier moment de la co-situation où, dans nos projets respectifs, avant de mettre pour ainsi dire sur la table l'offre de recherche, les chercheurs ont dû chacun réfléchir à leur objet de recherche, en puisant dans les écrits scientifiques et dans la réalité des praticiens, à la recherche de convergences (entre les mondes de la recherche et de la pratique) et de manques (vides sur un plan scientifique, problèmes de la pratique non encore résolus) qui aideront à donner forme au projet discuté avec les enseignants. Le chercheur qui a bien réfléchi à tous les éléments de ce premier moment est prêt à rencontrer l'enseignant.

Un second moment de la co-situation : la mise à l'épreuve du projet

Le deuxième moment de la co-situation est celui de la rencontre effective avec les enseignants. Précisons tout de suite que pour les besoins de la co-situation, plus d'une rencontre est à envisager; et dans nos deux projets, les deux premières rencontres avec les enseignants sont à associer à ce deuxième moment de la co-situation. Dans ce moment, le chercheur collaboratif passe de l'anticipation de l'intérêt, des raisons qui pourraient amener un ou des enseignants à s'associer à la recherche (le premier moment), à la mise à l'épreuve et à la négociation effective du projet initial, auprès de praticiens réels aux prises avec un contexte, des contraintes, des préoccupations données. Les discussions vont permettre de préciser l'objet de recherche. Mais, comment se passent, se négocient ces premières rencontres avec les praticiens dont les intérêts n'ont été, jusqu'ici, qu'entrevis par le chercheur?

Dans le cas du projet de Barry (2009) sur le développement du processus de modélisation (au moyen de problèmes de dénombrement), la première rencontre s'est faite autour d'un document de présentation de la recherche dont nous avons précédemment exposé les péripéties et les défis de son écriture. Dès le premier contact, un enseignant de première année du secondaire a manifesté son désir de prendre part à la recherche qui l'intéressait, surtout en lien avec le développement de la compétence à « résoudre des situations-problèmes » (Ministère de l'Éducation, 2003) dont les liens avec le processus de modélisation, tels qu'explicités par le chercheur, lui paraissaient plausibles. L'entrée privilégiée par le chercheur dans le document présenté à l'enseignant s'est donc avérée pertinente et le choix a été porté sur cet enseignant d'expérience qui s'est satisfait de pouvoir expérimenter auprès de ses élèves des situations sur la résolution de problèmes, voire des situations-problèmes. Il convient d'ajouter que durant les premiers échanges, Roger ne s'est pas opposé à l'idée d'exploiter des situations de dénombrement¹⁰ pour travailler le

processus de modélisation, pourvu que de telles situations se retrouvent en partie dans le manuel de mathématiques qu'il utilise en 1^{re} secondaire. Comme on le voit lors de la négociation du projet de recherche, dès la première rencontre, l'enseignant s'est accommodé à l'idée de se pencher avec le chercheur sur un processus et des types de situations dont il n'entrevoit que leur potentiel pour éclairer la résolution de problèmes qui est son intérêt premier. Un intérêt dont le chercheur devra tenir compte, tout le long, pour s'assurer de l'implication de l'enseignant qui signifiera par ailleurs au chercheur toute son ouverture à des situations de dénombrement autres que celles du manuel dont il se sert souvent, mais qu'il ne suit pas aveuglément. C'était là, la seule exigence formulée par l'enseignant, et donc une sorte d'interpellation à ancrer l'entreprise collaborative dans sa réalité bien singulière.

À la différence du projet de Barry (2009) pour lequel la première rencontre s'est faite autour d'un document de présentation et a pu être reconstituée avec les notes de terrain du chercheur, un tel document n'a pas structuré la première rencontre avec Nadia, l'enseignante ayant pris part au projet de Saboya (2010) sur le développement du contrôle. Dans le cas de cette recherche, on dispose d'un verbatim de la première rencontre qui permet une reconstruction plus aisée du deuxième moment de la co-situation. Toutefois, il convient de préciser que ces différences dans les modes de reconstruction ne nous ont pas empêchés de considérer dans notre analyse des éléments associés à ce deuxième moment dans chacun de nos deux projets. Revenons au projet de Saboya (2010) dans lequel l'objet d'investigation a été défini à l'intersection des préoccupations de l'enseignante et de la chercheuse. Au moment de la co-situation, Nadia enseignait en troisième année du secondaire. La négociation plus précise du projet dans ce cas a donc pris en compte le programme d'études en mathématiques à ce niveau pour cibler un contenu à propos duquel le travail conjoint avec l'enseignante se ferait. L'algèbre constituant un thème important, prenant une grande place dans le programme, l'élaboration conjointe de l'intervention s'est centrée sur l'algèbre, un choix parmi d'autres domaines des mathématiques (telles l'arithmétique ou la géométrie). Nadia souhaitait surtout construire des situations en algèbre intéressantes pour ses élèves, car elle ressentait un malaise par rapport au fait de travailler des activités peu motivantes sur ce sujet pour les élèves en regard de ce qu'elle fait ailleurs dans sa pratique. Le contenu mathématique sur lequel allait porter le développement d'une activité de contrôle a ainsi été décidé au moment de la rencontre avec l'enseignante.

Nous voilà donc au seuil de ce que nous avons nommé le moment 3 de la co-situation.

Un troisième moment de la co-situation : la mise en route de la recherche

La reconstruction fine de l'étape de co-situation, dans nos deux projets, met en évidence un troisième moment qui permet aux chercheurs et aux enseignants de *préciser et de conclure l'entente de recherche*. Dans ce moment, nous regroupons tout ce qui concerne d'abord la négociation des premières modalités de fonctionnement de la recherche, mais également les efforts déployés par les chercheurs pour prendre connaissance minimalement des cadres de référence sous-jacents aux pratiques des enseignants et qui sont susceptibles d'être mobilisés dans la suite de la recherche.

La négociation des premières modalités de fonctionnement et des rôles des participants

Le projet de recherche se précise et chercheurs et praticiens se penchent sur les premières modalités¹¹ de l'investigation tels le moment et la fréquence des rencontres entre chercheurs et enseignants (après la dernière période de classe; court débriefage à la fin de chaque séance d'expérimentation en classe; rencontre les « jours 9 »); les types de situations à considérer (des situations puisées à la recherche et aux manuels dans le cas de la recherche sur le développement de la modélisation; des situations motivantes dans le projet sur le contrôle); le nombre et la nature des groupes qui vivront l'expérimentation (par exemple des groupes où « les élèves ont faim de mathématiques et où les *beaux* problèmes fonctionnent tout seuls », dixit Roger); le fonctionnement des élèves en classe (en équipe ou en individuel); le nombre et la durée des expérimentations en classe.

Aussi, les discussions sur les modalités portent-elles sur les rôles respectifs des chercheurs et des enseignants lorsque la recherche va démarrer. Par exemple, quels rôles les enseignants vont-ils jouer dans la construction des situations visant le développement du contrôle ou de la modélisation? À cet égard, le chercheur collaboratif doit composer avec son souci d'impliquer au maximum les enseignants dans la construction des situations et le souhait souvent exprimé par les enseignants (souvent débordés) de voir le chercheur amorcer le travail de construction en proposant les situations qui seront discutées. Dans les deux projets, les chercheurs ont volontiers accepté d'assumer cette responsabilité de mettre en route les rencontres réflexives de construction en proposant des situations ou scénarios de travail avec, en tête, le souci que les situations objets de discussions permettent un dialogue constructif et des aménagements à la lumière des observations des uns et des autres. Dit autrement, les situations proposées au départ par les chercheurs comme base de discussion diffèrent d'un produit pédagogique fini qu'il ne resterait aux

enseignants qu'à utiliser. La question des rôles ne s'arrête pas à la seule construction des situations et touche également le rôle de chacun lors de l'expérimentation. L'animation des activités prévues en classe est-elle sous la responsabilité des seuls enseignants? Dans le cas du projet visant le développement de la modélisation, l'enseignant s'attribuera volontiers le rôle d'animateur principal, tout en invitant fortement le chercheur à prendre part activement à l'animation. En ce qui concerne le rôle de la chercheuse dans le projet sur le contrôle, celle-ci proposera à l'enseignante de co-animer les séances en classe. Les raisons motivant une telle proposition prennent en compte à la fois les élèves, les situations et les stratégies d'intervention à élaborer. Du point de vue des élèves, par le rôle de co-intervenante, une relation de confiance, de collaboration allait pouvoir permettre une explicitation de l'intérieur de la classe des actions des élèves, sans qu'ils se sentent contraints par « la personne qui vient de l'extérieur ». De plus, ces explicitations peuvent permettre de mieux comprendre comment se développe le contrôle du côté des élèves en lien avec les situations proposées et les interventions en classe. Sous l'angle des situations, des stratégies d'intervention élaborées, le fait de travailler conjointement à l'élaboration de situations, de partager leur réalisation en classe peut certainement aider la chercheuse et l'enseignante à développer une certaine complicité (indispensable au bon déroulement de la recherche collaborative) et à cerner le potentiel et les limites de ces situations de l'intérieur de la démarche. L'enseignante a reçu favorablement la proposition de co-animer les séances, voyant la présence de la chercheuse-enseignante comme une aide pour elle auprès des élèves.

Le rôle de co-animation prépare, voire sensibilise les chercheurs à l'éventualité de devoir délibérer dans l'action sur des événements qui surviendront en classe, ce qui n'est pas *a priori* un défi de négociation négligeable afin de pouvoir au besoin partager avec les enseignants une lecture constructive du déroulement d'une expérimentation.

L'explicitation des cadres de référence sous-jacents aux pratiques des enseignants

Ce dernier volet de la co-situation a ceci de particulier qu'il ne porte pas directement sur l'objet de recherche négocié jusqu'ici, mais bien sur les cadres de référence sous-jacents aux pratiques des enseignants et qui sont susceptibles d'orienter l'étape suivante de co-opération.

Dans le cas de la recherche portant sur le développement de l'activité de contrôle chez les élèves, les premières rencontres de co-situation ont permis à la chercheuse d'explicitier certains aspects du mode de fonctionnement en

classe de l'enseignante, tels que les stratégies d'intervention qu'elle privilégie. Comme l'illustrent les extraits de l'Encadré 1, il ressort des propos de Nadia, qui se qualifie comme une enseignante non traditionnelle, l'importance qu'occupe le fait de questionner les élèves dans sa pratique, et le fait que les élèves doivent y être actifs; et également l'habitude chez cette enseignante de récupérer les productions écrites des élèves comme point de départ pour une discussion en grand groupe, ce qui est très apprécié par les élèves. Ainsi, un certain mode de fonctionnement usuel de l'enseignante est explicité et sur lequel va pouvoir prendre appui l'intervention construite conjointement en classe, telles que les stratégies d'intervention mises en évidence par l'enseignante et qui rejoignent ce que disent les travaux de recherche en ce qui a trait aux approches à privilégier pour favoriser la validation chez les élèves (Margolinas, 1992; Mary, 1999), un aspect du contrôle.

Dans le cas de la recherche sur le développement du processus de modélisation en 1^{re} secondaire, la première rencontre de co-situation a permis au chercheur de mettre en évidence divers éléments en lien avec la relation de l'enseignant Roger avec ses élèves, la façon dont il voit la gestion de classe, sa pratique d'enseignement des mathématiques (voire sa pratique plus large¹²). Comme l'illustrent les trois extraits de l'Encadré 2, certains des propos de l'enseignant nous éclairent sur certaines *manières de faire* ou *routines* supportant sa gestion de classe ou son enseignement (extrait 1) et des principes et buts structurant son enseignement (extraits 2 et 3).

Au-delà des extraits précédents, les manières de faire et routines explicitées par l'enseignant renseignent sur la façon dont il s'y prend avec les élèves pour installer un certain climat dans la classe, des élèves qu'il se représente d'une certaine façon comme un groupe à séduire. Également, à travers ce qui précède, nous voyons que l'enseignant privilégie une approche en classe partant des élèves, manifeste une ouverture à leur participation, l'efficacité étant recherchée. Ces principes et buts nous éclairent sur ce qui fonde et guide la pratique de l'enseignant. Certains de ces principes représentent un acquis important pour le travail sur la modélisation qui pourra se situer dans une continuité de ceux-ci alors qu'un but particulier s'avèrera problématique dans la suite du projet, soit la recherche de l'« efficacité ». En effet, certains élèves avaient compris qu'il fallait qu'ils soient efficaces dans la résolution de problèmes, ce qui disqualifiait des stratégies comme celle consistant à procéder par « essais et erreurs ». Cette stratégie est pourtant, dans la perspective du chercheur sur la modélisation, très valable dans la mesure où les élèves sont au départ d'une résolution de problèmes encouragés à créer des modèles dits « spontanés » (pas toujours les plus élaborés, ni les plus efficaces pour résoudre le problème), puis à revisiter ces modèles, plusieurs fois, jusqu'à

Nadia : Parce qu'il y a une enseignante (*elle parle ici d'une collègue*), elle ne fait que des projets, des travaux d'équipes en coopération tout le temps. Mais moi je ne peux pas non plus faire juste ça là. Tu sais, moi là, moi ça me prend un balancement, tu sais, oui des fois je vais remplir des tableaux puis ça va être magistral, oui ça l'arrive. Mais mon magistral ce n'est pas un magistral heu... tu sais je pose des questions aux élèves puis... [...] j'essaie de ne pas parler plus de 15 minutes par cours pour qu'eux autres ils travaillent pas moi. Moi je le sais quoi faire, ce n'est pas moi qui faut qui fasse quelque chose là. Quand je leur ai fait faire les graphiques, je passais des acétates et quand je voyais quelque chose d'intéressant je leur donnais un bout d'acétate comme ça, puis là ils disaient « madame, prenez le mien, prenez le mien! » Ils veulent être en vedette là et tout, ils sont vraiment drôles.

Encadré 1. Quelques aspects privilégiés par l'enseignante participant à la recherche visant le développement de l'activité de contrôle chez les élèves.

Séduire par l'humour (extrait 1)

La séduction [...] c'est plus d'y aller avec humour avec des élèves de secondaire 1. Que c'est normal qu'il y ait des cours qu'ils se lèvent, puis qu'ils s'attaquent avec des règles, tout ça. Donc, plutôt que de tout de suite être coercitif avec eux, puis de dire « hey arrête », tu y vas avec l'humour! Là c'est rendu un réflexe.

Construire sur ce que disent les élèves puis structurer (extrait 2)

Par exemple quand j'ai commencé à traiter de l'exponentiation, je n'ai pas dit « sortez vos cahiers de notes », « ok les exposants c'est... », non ! Qu'est-ce que j'ai fait, j'ai dit l'exponentiation c'est quoi, ok c'est ça... là ils m'alimentent, ils m'alimentent, ils m'alimentent! Je construis sur ce qu'ils disent, puis je structure.

Amener les élèves à l'efficacité dans la résolution de problèmes (extrait 3)

Je leur dis, qu'est-ce qui était plus efficace? Moi ce n'est pas n'importe... l'efficacité c'est un mot qui revient souvent, qu'est-ce qui est plus efficace?

Encadré 2. Quelques aspects privilégiés par l'enseignant participant à la recherche visant le développement de la modélisation chez les élèves.

obtenir des modèles plus raffinés ou efficaces. Il fallait donc, d'un commun accord entre chercheur et enseignant, « autoriser » les élèves à faire des erreurs, surtout quand la stratégie par essais et erreurs est l'une des plus disponibles pour leur permettre une entrée dans le problème à résoudre.

Tout ce qui précède montre, avec des exemples puisés à nos deux projets, l'importance pour les chercheurs de prendre la peine d'explicitier minimalement les cadres de référence des praticiens dont certaines composantes risquent de jouer un rôle central dans les étapes suivant la co-situation. Les cadres de référence des enseignants permettent de mieux expliciter la notion de culture didactique introduite dans le moment 1.

Ainsi se dévoilent, au terme du moment 3, en arrière-plan des pratiques des enseignants rencontrés, des *principes* (voire des raisons qui fondent leurs conduites), des *valeurs* (indiquant plus des références ou des préférences fortes dans leur enseignement) et des *but*s. Ces principes, valeurs et buts guident certaines composantes de leurs pratiques, telles leur relation avec les élèves, leur gestion de classe, leur pratique d'enseignement des mathématiques. Aussi, les premières rencontres avec les enseignants révèlent ce que nous appelons des *manières de faire*¹³ (voire des routines) qui renvoient à une *pratique-en-action* mobilisant des ressources de différentes sortes, tels des artefacts comme les manuels, des savoirs d'expérience élaborés au fil du temps, le recours aux collègues. Il s'agit là de ressources diverses mobilisées par les enseignants dans leurs pratiques qui viennent en retour structurer ces pratiques. Enfin, principes, valeurs et buts renvoient, à notre sens, à une certaine *rationalité sous-jacente* qui fonde la pratique de chaque enseignant. Cette rationalité correspond des fois à des résultats espérés (comme rendre les élèves compétents à communiquer), ou à des convictions fortes (comme l'importance de valoriser le côté humain, le respect), des préférences (se servir du manuel), une passion (communiquer avec les élèves), etc.

Enfin, l'analyse de ces rencontres nous amène à considérer un autre concept que nous avons appelé « sensibilité didactique ». Desgagné et Bednarz (2005; voir aussi Desgagné, 2001) emploient les notions de « sensibilité théorique » (au départ, empruntée à Glaser, 1978) et de « sensibilité pratique » pour indiquer les postures respectives du chercheur et du praticien leur permettant d'entrer dans une démarche de co-construction, mais aussi pour souligner les compétences respectives mises à contribution en recherche collaborative. La sensibilité pratique du praticien renvoie à un champ contextuel, à un ensemble de ressources et contraintes sur lesquelles il s'appuie pour juger de l'action à produire dans la pratique (Desgagné & Bednarz, 2005). Quant à la sensibilité pratique du chercheur, elle amène celui-ci à reconnaître les perspectives des praticiens, à se rapprocher de leur communauté professionnelle (Desgagné, 2001, 2007). À titre d'exemple, dans le projet de Barry, la sensibilité pratique se traduit par la prise en compte du programme de formation ainsi que des tâches proposées dans le manuel qu'utilise l'enseignant. Pour ce qui est de la sensibilité théorique du chercheur, celle-ci

renvoie à un champ conceptuel mobilisé pour examiner l'objet de questionnement ou pour théoriser l'action de pratique (Desgagné & Bednarz, 2005). Dans le cas de la recherche de Barry, elle est liée au champ conceptuel que le chercheur mobilise lors de la conception d'un premier scénario d'enseignement et se traduit par ses connaissances théoriques sur le dénombrement et sur le processus de modélisation sur lesquelles il se base pour sélectionner et adapter des problèmes puisés au monde de la recherche. La sensibilité théorique du chercheur se traduit aussi dans la résolution anticipée chez les élèves, son cadre de référence sur le processus de modélisation l'invitant à imaginer différentes stratégies et justifications. Dans le projet de Saboya, la sensibilité théorique de la chercheuse l'amène, lorsqu'elle choisit de présenter à l'enseignante un problème provenant de la recherche, à s'appuyer sur des connaissances didactiques sur les erreurs possibles des élèves, connaissances qui guideront en partie l'intervention planifiée en classe.

Toutefois, la sensibilité théorique n'est pas la chasse gardée du chercheur (Desgagné & Bednarz, 2005), celle-ci est aussi nécessaire au praticien afin qu'il puisse s'engager dans une démarche de co-construction avec le chercheur. Quoique nous n'ayons trouvé aucune définition explicite de la sensibilité théorique du praticien, nous la définirons, par extrapolation, comme cette « disposition » du praticien à « sortir » momentanément de sa pratique, à s'intéresser à la recherche, aux perspectives théoriques mises de l'avant par le chercheur. Ainsi, dans le cas du projet de Barry (2009), cette sensibilité théorique de l'enseignant se traduira par une ouverture dans le choix des problèmes, puisés à la recherche, mais se reflètera aussi dans une analyse (par l'enseignant) des variables des problèmes, de leurs différences et de leurs implicites. La sensibilité théorique de l'enseignant se manifeste également à différents moments des rencontres réflexives, celui-ci montrant une grande sensibilité à la recherche, se souciant de ne pas « polluer » l'expérience ni les traces que les élèves leur laisseront, exprimant par là sa crainte que les données qui seront collectées ne servent pas au chercheur.

Pour revenir au concept de sensibilité didactique, celle-ci est pour nous une façon de souligner la couleur didactique de ces sensibilités (théorique et pratique) du chercheur-didacticien et du praticien-enseignant. La spécificité de nos projets de recherche en didactique des mathématiques amène ainsi à considérer une sensibilité plus *didactique* de la part de chacun des partenaires de la recherche, à travers par exemple la mise en évidence, et ce, dès l'étape de co-situation, de variables didactiques caractérisant les problèmes à choisir, mais aussi la référence à des difficultés anticipées chez les élèves et qu'il convient de prendre en compte dans les planifications. Cette sensibilité didactique que nous pouvons entrevoir à l'étape de co-situation, va se préciser,

être davantage mobilisée à l'étape suivant cette première étape de co-situation, comme le laissent entrevoir certains de nos exemples sur la sensibilité théorique.

Conclusion

Les lignes qui précèdent ont permis de montrer que la mise en route de la recherche est une entreprise bien complexe, surtout en recherche collaborative. L'objectif en comparant nos études était moins de présenter et de discuter de résultats de recherche que d'illustrer en profondeur, dans les détails, l'étape de co-situation dans le modèle de la recherche collaborative. Une telle « radioscopie » de l'étape de co-situation nous a amenés à proposer trois moments différents de l'étape de co-situation qui ainsi s'avère en soi un processus à considérer dans la démarche globale de la recherche collaborative.

Comme le suggère la Figure 2 présentée au début de cet article, ces trois moments sur lesquels repose le *processus de co-situation* sont imbriqués et permettent au chercheur collaboratif, lorsqu'il met en œuvre la recherche, de passer de la préparation du projet ou de la proposition de recherche à la mise en route effective de la recherche, en passant par la mise à l'épreuve de la proposition de recherche dans le moment 2. En lien avec ce deuxième moment, il faut souligner l'importance du travail fait par les chercheurs en amont, dans le moment 1 que nous avons décrit précédemment, et qui aura livré toutes ses promesses dans les cas des deux projets initiés par les chercheurs.

En guise de conclusion, attardons-nous sur d'autres recherches collaboratives (Bednarz, 2013b; Corriveau, 2013; Couture, 2005; Desgagné, 1998; Desgagné et al., 2001; Larouche, 2000; Morrissette, 2009), et ce, afin de souligner une dernière fois les spécificités des deux études que nous avons tenté de comparer tout le long de cet article. Nos études, nous l'avons déjà mentionné, se singularisent par le fait qu'elles sont des recherches doctorales, à l'instar des recherches menées par Desgagné (1994), Larouche (2000), Couture (2002), Morrissette (2009) et Corriveau (2013). Dans tous ces projets, au départ, ce sont les chercheurs qui sollicitent le milieu de pratique. De telles recherches collaboratives entreprises dans le cadre de projets doctoraux, certaines impliquant plus d'un participant, n'ont pas le choix que de proposer des objets valables sur le plan de la recherche (sans quoi elles sont vouées à être disqualifiées scientifiquement) et, surtout, ont en commun un défi (de taille variable) à relever : faire en sorte que les objets sur lesquels elles portent soient pertinents pour les praticiens susceptibles de se lancer dans l'aventure collaborative. Cette question de la pertinence sociale de la recherche pour les praticiens à l'étape de co-situation exige de la part du chercheur bien plus que de petits réglages visant à « accommoder » les participants; elle exige de

s'informer et de s'imprégner des réalités de ces derniers, des conditions dans lesquelles ils exercent leur pratique.

À l'inverse, lorsque la demande de recherche vient des praticiens, telles dans les recherches menées par Bednarz (2013b), Desgagné et al. (2001), le défi majeur du chercheur collaboratif est de ne pas oublier le volet recherche, au détriment de l'intérêt bien réel des praticiens. Dans une certaine mesure, cet article n'éclaire pas sur ce défi tenace du chercheur collaboratif d'avoir à dégager de la sollicitation des praticiens un objet de recherche valable au plan scientifique, défi que mentionnent Desgagné et ses collaborateurs (2001). Sans doute dans ce dernier cas de figure (une RC initiée par le milieu) pouvons-nous anticiper de la part des chercheurs un effort nécessaire, plus ou moins important, d'appropriation du projet du milieu, et ce, afin de fonder la pertinence scientifique de prendre part à une aventure dans laquelle ils sont d'abord (au départ) sollicités pour accompagner une démarche de perfectionnement ou de formation. Une appropriation, voire une réappropriation, qui joue dans les deux sens (enseignants et chercheurs), dans tous les cas (recherche collaborative entreprise ou non par les chercheurs).

Dans tous ces cas de figure, et comme le souligne Morrissette (2011), à l'étape de co-situation se met en place un « contrat collaboratif » dans le sens que lui donnent Charaudeau (1995) et Kerbrat-Orecchioni (1996), contrat qui

relève d'une convention qui s'établit avec des personnes sollicitées concernant un mode de faire et de dire dans un projet commun. C'est donc dans le cadre de ce contrat que se négocient les rôles de chacun, les attentes réciproques en termes de conduite (Morrissette, 2011, p. 11).

Morrissette met de l'avant le caractère évolutif de ce contrat collaboratif dans sa recherche, contrat institué dès les premières rencontres avec les enseignants, et qui se négocie de façon continue pendant toute la recherche. Cet aspect non immuable du contrat collaboratif élaboré nous semble une caractéristique importante à considérer dans la RC.

Notes

¹ La recherche collaborative prend principalement appui sur le socioconstructivisme, la cognition située et l'ethnométhodologie. Nous référons le lecteur désireux d'en savoir plus aux textes de Desgagné (2001) et de Bednarz (2013a).

² Il s'agit d'un projet mené par Barry sur l'intégration des technologies dans l'enseignement des mathématiques en 5^e secondaire et d'un projet mené par Saboya sur

l'accompagnement d'enseignants du secondaire (cycle 1) autour du développement d'une activité de contrôle.

³ L'aspect mathématique des projets ne sera pas développé dans ce texte où l'accent est mis sur la démarche de RC, au-delà du contenu. Pour en savoir davantage sur ces projets, voir Barry (2009) et Saboya (2010).

⁴ Les textes ne sont toutefois pas unanimes quant à l'écriture de ces trois étapes, les uns les écrivent avec des mots composés (co-situation, co-opération, co-production) alors que d'autres choisissent un seul mot (cosituation, coopération, coproduction). Nous préférons la première écriture (qui est également la plus couramment utilisée), car elle met en relief le « co » de chacune des trois étapes canoniques de ce modèle de la RC.

⁵ Étaient visées une documentation fine de la co-construction des situations (par le chercheur et l'enseignant) et une analyse des séances en classe sur le possible développement de processus chez les élèves en lien avec ces situations. De nombreuses données sont rattachées à ces expérimentations ce qui explique le choix de se tourner vers un seul enseignant.

⁶ Nom fictif de l'enseignante ayant participé à la recherche avec Saboya.

⁷ À titre indicatif, sur cette liste de 12 principes figurent par exemple « provoquer des erreurs », « laisser à l'élève l'opportunité de découvrir lui-même ses erreurs », « faire produire les élèves [et] utiliser ces productions pour travailler dans les leçons ».

⁸ Nom fictif de l'enseignant ayant pris part à l'étude avec Barry.

⁹ Ici, tous les cas de figure sont à considérer (l'enseignant n'ayant jamais participé à une recherche versus celui ayant plusieurs fois participé à une recherche, un enseignant impliqué dans son milieu de pratique versus un enseignant plus en retrait; un enseignant débutant versus un enseignant d'expérience, etc.).

¹⁰ Au Québec, le dénombrement n'est pas un contenu explicite d'enseignement au 1^{er} cycle du secondaire. Toutefois, les problèmes de dénombrement sont présents dans les parties « Arithmétique » et surtout « Probabilité » de plusieurs manuels au 1^{er} cycle du secondaire.

¹¹ En effet, il s'agit de « premières » modalités, d'autres s'ajouteront durant la recherche pour tenir compte des contraintes de la recherche telles les disponibilités des uns et des autres.

¹² Pour un compte rendu plus détaillé des cadres de référence sous-jacents aux enseignants, nous renvoyons le lecteur intéressé à Barry (2009).

¹³ Certaines de ces manières de faire constituant des routines vu qu'elles sont récurrentes.

Références

- Anadón, M. (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barry, S. (2009). *Analyse des ressources mises à contribution par enseignant et chercheur dans l'élaboration de scénarios d'enseignement en dénombrement visant le développement de la modélisation en secondaire I* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Barry, S. (2013). Le cas d'une recherche collaborative initiée par le chercheur autour du développement de la modélisation chez les élèves. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (pp. 57-67). Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (2004, Juillet). Collaborative research and professional development of teachers in mathematics [CD-ROM]. Dans M. Niss, & E. Emberg (Éds), *Proceedings of the international conference on mathematics education*. Copenhagen, Denmark : Plenary Lectures.
- Bednarz, N. (2009). Analysis of a collaborative research project : a researcher and a teacher confronted to teaching mathematics to students presenting difficulties. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 8(1), 1-24.
- Bednarz, N. (2013a). Recherche collaborative en didactique des mathématiques. Une entrée avec les enseignants sur les questions de la profession. Dans A. Bronner, C. Bulf, C. Castela, J.-P. Georget, M. Larguier, B. Pedemonte, ... E. Roditi (Éds), *Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage* (Vol. 1, pp. 121-170). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bednarz, N. (2013b). À la rencontre entre deux préoccupations : vers la clarification d'un objet commun d'investigation. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (pp. 41-47). Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, P. (1995). Le dialogue dans un modèle de discours. *Cahiers de linguistique française*, 17, 141-178.
- Corriveau, C. (2013). *Des manières de faire des mathématiques comme enseignants abordées dans une perspective ethnométhodologique pour explorer la transition secondaire-collégial* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

- Couture, C. (2002). *Étude du processus de co-construction d'une intervention en sciences de la nature au primaire par une collaboration praticien-chercheur* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC.
- Couture, C. (2005). Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire : une coconstruction entre chercheurs et praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 317-333.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée de rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative en éducation : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), 245-258.

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Margolinas, C. (1992). Éléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 113-158.
- Mary, C. (1999). *Place et fonctions de la validation chez les futurs enseignants des mathématiques au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Saboya, M. (2010). *Élaboration et analyse d'une intervention didactique co-construite entre chercheur et enseignant* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Saboya, M. (2013). Vers la clarification d'un projet visant le développement d'une activité de contrôle chez les élèves. Dans N. Bednarz (Éd.) *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (pp. 69-76). Paris : L'Harmattan.

***Souleymane Barry** est professeur en didactique des mathématiques au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts de recherche portent sur l'initiation à la modélisation mathématique, les savoirs d'expérience, le développement professionnel des enseignants impliqués dans des recherches collaboratives et le développement du modèle de la recherche collaborative.*

***Mireille Saboya** est professeure en didactique des mathématiques au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche concernent la formation initiale au primaire et au secondaire et le concept de « contrôle » en mathématiques. Elle s'intéresse également à la pratique enseignante et à la méthodologie de la recherche collaborative.*

« Appelez-moi Papa Seya » : l'utilisation de l'entretien comme stratégie de production identitaire par des policiers et militaires en République démocratique du Congo

Maritza Felices-Luna, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

L'entretien qualitatif est souvent conçu comme un moyen de produire un matériel empirique destiné à être analysé. Il est une stratégie, un outil à travers lequel on atteint une ou plusieurs réalités. Dans le cadre de cet article, le moment et le contenu de l'entretien représentent l'objet d'étude lui-même et non pas le véhicule pour y accéder. À partir d'une recherche empirique visant à comprendre les pratiques de policiers et de militaires ayant travaillé pendant trois périodes politiques différentes (dictature, guerre et transition démocratique) en République démocratique du Congo (RDC), cet article analyse la production identitaire des participants au moment de l'entretien par l'entremise de celui-ci. Il explore la manière dont les interviewés démantèlent l'identité stigmatisée et produisent une identité positive à travers des stratégies de représentation de soi.

Mots clés

ENTRETIEN, IDENTITÉ, STIGMA, POLICIER, MILITAIRE, RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

Introduction

Les forces de l'ordre en République démocratique du Congo (RDC) sont teintées par la corruption, l'impunité et la violation des droits de la personne (Felices-Luna, 2012a). Durant les 30 années de la dictature de Mobutu, la police et l'armée étaient des instruments de terreur et d'insécurité du régime qui perpétrèrent quotidiennement des arrestations arbitraires, des extorsions et des tortures (Kamba, 2008). Durant les deux guerres¹ et la transition démocratique² (toujours en cours), la mauvaise réputation de la police et de l'armée a persisté en raison des pillages, des viols, des extorsions, des travaux

forcés, des arrestations arbitraires, des tortures, des meurtres ainsi que des enlèvements et recrutements forcés d'enfants (Commission européenne – Aide humanitaire et protection civile, 2014). De plus, des acteurs³ sur place continuent à dénoncer la corruption et l'impunité dont l'étendue est perçue comme menaçant le processus de démocratisation, le développement et la bonne gouvernance de la RDC (Felices-Luna, 2010; Kahola, 2006).

Dans un tel contexte, il semblait pertinent de se pencher sur les pratiques des acteurs sociaux⁴ et les éventuelles transformations de celles-ci à travers les diverses périodes qui ont caractérisé l'histoire de la RDC : transition démocratique lors de l'indépendance (1960-1965), dictature sous Mobutu (1965-1992), guerres (1992-2003) et transition démocratique (2003 à aujourd'hui). Le terme *pratiques* désigne les tâches et toute autre activité réalisées par les interviewés dans le cadre de leurs fonctions ou en raison de leur rôle de policier/militaire. Je m'intéressais à ce qui oriente les pratiques (la dimension normative du contexte), la forme qu'elles prennent en raison des ressources qu'ils peuvent mobiliser pour s'en rendre maîtres ou s'accommoder, ainsi que le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques (Arborio & Fournier, 2001). Il s'agissait ici de comprendre les contextes sociaux dans lesquels ces pratiques sont inscrites, se reproduisent ou se transforment (Bertaux, 2001). Explorer des pratiques douteuses importe puisque les « valeurs, normes et idéaux de légitimation des pratiques sociales peuvent constituer des obstacles au développement de la démocratie » (Sindjoun, 2007, p. 477).

La prémisse de la recherche était que le mode de gouvernance changeant selon les diverses périodes politiques, cela aurait un impact direct sur la fonction et les pratiques de la police et des forces armées. Afin d'explorer ces questions, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs où quatre thèmes étaient traités de manière non directive⁵. Le premier thème portait sur le parcours des interviewés et comment ils avaient rejoint la police/armée. Il s'agissait d'explorer leur cheminement en mettant l'accent sur leurs motivations, le contexte politique au moment de leur entrée ainsi que sur les éléments biographiques qu'ils considéraient comme importants. Ce premier thème me permettait à la fois de mieux situer le discours des interviewés et d'établir un lien, un rapport (même superficiel) avant d'aborder des sujets plus épineux. Le deuxième thème concernait les pratiques officielles et officieuses réalisées dans le cadre de leur travail policier ou militaire. Je voulais comprendre comment ces tâches ou activités étaient accomplies concrètement à travers les divers régimes politiques. Le troisième thème concernait leur compréhension de ces pratiques et le rôle joué par la police/armée dans la société. Je souhaitais savoir si les interviewés contrastaient la mission, la vocation et les objectifs officiels avec leurs pratiques quotidiennes pour produire une réflexion sur la façon dont

ces institutions sont utilisées (et par qui) et à quoi elles servent. Le dernier thème portait autour du rôle qu'ils aimeraient que la police/armée joue dans la société, autrement dit, à quoi ces institutions devraient servir.

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien était pensé comme un véhicule pour atteindre quelque chose qui existe chez l'interviewé (un point de vue, une pratique, une expérience, un regard) et qui serait représentatif de sa réalité (Alasuutari, 1995). Toutefois, assez rapidement je me suis aperçue que les propos des interviewés ne me permettraient pas d'atteindre cet objectif et que le travail de terrain annonçait l'échec du projet. Les interviewés ne souhaitaient guère entretenir et réitérer la mauvaise réputation de la police et de l'armée par un discours étalant des pratiques douteuses. Cette constatation fut déroutante et paralysante, mais, avec du recul, j'ai perçu que le problème n'était pas tant le manque d'implication des interviewés que leurs préoccupations à l'égard de mon projet.

En raison de leur appartenance à une institution stigmatisée par des accusations de pratiques généralisées d'abus, de corruption et de violence, les interviewés se savaient discrédités au moment où nous étions présentés. L'entretien était donc une situation sociale où se rencontraient une partie à première vue « normale », qui n'a pas de stigma (Goffman, 1963), et une partie stigmatisée par sa profession. Ne les ayant pas convaincus de mon identité de *wise*⁶, les interviewés devaient se protéger et se distancer d'une identité professionnelle stigmatisée et, par conséquent, stigmatisante à travers l'utilisation de stratégies (principalement discursives) leur permettant de produire une identité positive ou, tout au moins, acceptable. La représentation du soi venait dans ces cas jouer un double rôle de nettoyage et de préparation du terrain pour la production identitaire.

Ayant travaillé auparavant dans une perspective interactionniste, je me suis alors tournée vers Goffman. Selon son approche, toute interaction sociale est conçue comme étant une série de jeux ou de représentations théâtrales mis en œuvre par des acteurs sociaux qui agissent et réagissent en fonction des représentations produites par d'autres acteurs sociaux ainsi qu'en fonction d'un public (présent ou intériorisé) (Goffman, 1959). Dans le cadre de ce jeu, les acteurs sociaux produisent et s'attribuent mutuellement des identités sociales ou personnelles selon le degré de connaissance de l'autre. Ce sont ces identités qui permettent à chaque acteur d'anticiper le jeu des autres et, de ce fait, d'accommoder ses propres représentations aux attentes des autres. Ces identités ne sont pas fixes, mais plutôt flottantes; elles peuvent changer d'une interaction à une autre selon le rôle joué au moment de l'interaction et la manière dont celui-ci est joué, ainsi que les parties en présence. En fait, pour Goffman

(1959), nous avons plusieurs identités mais un seul « soi » qui représente la fusion de ces multiples identités. L'identité n'est donc pas une propriété des individus, mais quelque chose qu'ils génèrent à travers leurs actions et interactions (Garfinkel, 1967).

Le moment de l'entretien peut être compris comme une mise en scène qui permet une production identitaire où les narrations sont des manifestations de négociations sous-jacentes d'identité (Lyman & Scott, 1970). Les échanges entre le chercheur et l'interviewé leur permettent de mettre en relation des éléments biographiques qu'ils dévoilent dans leur situation actuelle afin de produire une vision positive ou, tout au moins, acceptable d'eux-mêmes (Felices-Luna, 2012b). Ainsi, l'entretien représentait l'opportunité de mettre en scène une représentation de soi positive et de produire une identité convenable ou appropriée. Selon Rapley (2001), ce travail identitaire doit être en fait l'élément central dans l'analyse des entretiens. C'est ainsi que les entretiens réalisés n'étaient plus un véhicule pour comprendre le phénomène étudié, mais étaient désormais l'objet d'étude.

Dans les sections suivantes, j'analyse le contexte dans lequel la recherche a eu lieu, en portant une attention particulière au rapport que j'ai pu ou, plus précisément, que je n'ai pas pu établir avec les interviewés, ainsi qu'à ma perception du rapport que les interviewés cherchaient à établir avec moi et le ton qu'ils voulaient donner aux entretiens. J'explique par la suite les stratégies discursives déployées en leur attribuant trois objectifs : épurer l'image de l'institution; justifier les pratiques douteuses par l'identification des problèmes d'ordre social; et l'individuation par la production d'un clivage entre l'interviewé et ses collègues. Finalement, dans la conclusion, je présente brièvement une typologie préliminaire des identités qui émergent à travers les propos des interviewés. L'article est écrit du point de vue d'une des parties en interaction et, par conséquent, l'analyse réalisée se limite à ma lecture des situations, à mes interprétations de leurs gestes et paroles, à mon vécu de ces rencontres et, enfin, au regard que je leur porte *a posteriori*.

Rencontres imparfaites : le « rapport » entre chercheuse péruvienne et policiers-militaires congolais

Cette recherche a débuté en juin 2010 lorsque je me suis rendue pour la quatrième fois à Lubumbashi⁷. Lors de mes séjours précédents, j'avais développé des contacts positifs avec des professeurs, des employés et des étudiants⁸ de l'École de Criminologie de l'Université de Lubumbashi (ECOCRIM⁹). Quelques mois avant mon séjour, j'ai contacté des informateurs clés qui ont accepté volontiers d'identifier des interviewés potentiels¹⁰. Puisque la recherche visait à comprendre les pratiques et points de vue des policiers et

militaires (et leur évolution à travers les divers régimes politiques), les interviewés potentiels devaient avoir fait partie d'une de ces deux institutions et avoir servi au moins sous deux des trois périodes de la RDC depuis son indépendance. Grâce au travail inlassable des informateurs clés, j'ai pu réaliser dix entretiens : six interviewés s'étaient incorporés tout de suite après l'indépendance ou pendant la dictature, trois pendant les guerres et un depuis l'époque coloniale. Au moment de l'entretien, leur nombre d'années de service variait entre 10 et 51. Deux des interviewés avaient fait partie uniquement de la police et les huit autres avaient de l'expérience au sein des deux institutions¹¹.

Trois événements ont encadré le contexte politique dans lequel se sont déroulés les entretiens. Premièrement, je suis arrivée 3 semaines avant la célébration du 50^e anniversaire de l'indépendance et, par conséquent, les interviewés étaient occupés à ces préparatifs. Deuxièmement, deux ou trois jours avant mon arrivée, des rumeurs circulaient sur la possibilité d'une nouvelle tentative sécessionniste par des militaires Katangais¹². Non seulement les policiers et militaires étaient en alerte (ce qui signifiait peu de disponibilité pour des entretiens), mais ils devaient faire attention pour ne pas risquer d'être accusés de faire partie des sécessionnistes. Ainsi, les interviewés potentiels se montraient initialement réticents à participer. Cependant, lorsque les rumeurs se sont dissipées, j'ai pu entamer les entretiens. Le troisième élément contextuel est survenu lorsque, quelques jours après mon arrivée, l'inspecteur général de la police à Lubumbashi a été arrêté et accusé d'avoir torturé et tué un activiste des droits de l'homme. Cet événement a renforcé la stigmatisation des forces de l'ordre et a été abordé par les interviewés.

En raison de mon approche épistémologique, j'avais établi comme critère du succès des entretiens l'authenticité des propos et non pas leur véracité (Demazière & Dubar, 2009). L'entretien implique et nécessite la création d'un lien temporaire entre l'interviewé et l'intervieweur (Bertaux, 2001) qui doit être bon pour être en mesure de produire un discours authentique et sincère (Poupart, 1997). Les rapports que j'ai pu établir avec les interviewés ont été très divers : avec certains, la communication était fluide, nous avions un bon contact et l'ambiance était décontractée; avec d'autres, des difficultés de communication ou de compréhension ont rendu l'ambiance plus tendue et les échanges plus laborieux et hésitants; finalement, deux entretiens ont été véritablement ardues tant sur le plan de la communication que de l'atmosphère.

Les stratégies de représentation de soi et la production identitaire de la chercheuse

Des caractéristiques personnelles, des éléments sociodémographiques¹³ et le statut social sont souvent mobilisés dans le cadre d'un jeu de pouvoir qui vise,

en partie, à contrôler ou influencer la forme du lien ou du rapport lors des interactions (Valentine, 2002). Mes caractéristiques sociodémographiques s'opposaient à celles de mes interviewés¹⁴: je suis une femme, péruvienne, ayant bénéficié d'une éducation supérieure, professeure universitaire au Canada et, par conséquent, appartenant à un niveau socioéconomique privilégié; eux sont des hommes, congolais, plus âgés, policiers ou militaires, et appartenant à un niveau socioprofessionnel et économique moins élevé que le mien. Dans une société patriarcale qui accorde beaucoup d'importance au statut socioéconomique et où l'âge est source de respect, nos caractéristiques respectives permettaient un certain équilibre de nos positions sociales sans que cela signifie une neutralisation des rapports de pouvoir potentiels. En effet, ce jeu de pouvoir vise parfois à établir une relation de supériorité/infériorité qui donne le ton et représente un premier élément de la production identitaire. Malgré mes efforts pour contourner la dynamique supérieure/inférieure, j'ai vécu, à travers mes séjours à Lubumbashi, un grand nombre d'interactions sociales comme étant teintées par cette question¹⁵.

Puisque les rapports de pouvoir sont complexes, dépendamment des éléments que l'on met de l'avant, nous pouvons faire jouer ces caractéristiques pour les renverser ou les accentuer (Lussier & Lavoie, 2012). Ainsi, je me suis servie de mes expériences antérieures à Lubumbashi pour identifier les éléments qui pourraient représenter des entraves potentielles ainsi que des stratégies pour les contourner. Vu qu'il s'agit d'un bastion de mon identité, j'établissais systématiquement qu'en dépit de travailler au Canada, je suis péruvienne. Ceci était particulièrement important au Congo, puisque le fait d'avoir été présentée par les Belges, de travailler en Amérique du Nord et d'avoir la peau claire créait une association « raciale » et « culturelle » avec le Nord qui n'est pas représentative de qui je suis. Mis à part les enjeux identitaires et de présentation du soi, le fait d'être péruvienne me permettait, selon moi, de mettre de l'avant ma familiarité et ma compréhension de certains phénomènes sociaux¹⁶ et pratiques sociales¹⁷. Il ne s'agissait pas de faire une équation entre la société congolaise et la société péruvienne, mais de faire valoir que mes expériences de vie entraînent des perspectives et des attitudes différentes des Européens et Nord-Américains. Je croyais que ceci pouvait permettre un meilleur rapport et un discours plus authentique lors des entretiens.

Malgré les efforts déployés, tout au moins en rapport à l'identité « raciale », pour les Congolais, j'étais « blanche »¹⁸ et, à cause de cela, j'étais mise sous la rubrique « (ex)-colonisateur »¹⁹. Cela devenait apparent dans les situations sociales où on me prenait souvent par une Belge; même des personnes qui me savaient péruvienne utilisaient parfois le « vous » inclusif

lorsqu'ils évoquaient les Belges. De plus, mes tentatives pour mettre de l'avant des similitudes dans nos pratiques sociales étaient contrecarrées par des discours qui produisaient des différences et même des oppositions. Par exemple, le lendemain de mon arrivée, une connaissance est passée me saluer tôt le matin. Il était en costard cravate tandis que j'étais en pyjama et mal coiffée ayant été réveillée par son arrivée. Après les échanges de politesse, il m'a demandé le meilleur moment pour m'appeler et fixer un rendez-vous. Lorsque je lui ai répondu que comme je menais des entretiens, il serait préférable d'appeler avant 10 h ou après 17 h pour être sûr que je puisse lui répondre, il a dit : « OK. Mais VOUS, VOUS me pouvez appeler quand VOUS voulez. NOUS, les Congolais, nous ne sommes pas comme VOUS, les Belges, nous sommes serviables comme ça. Vous pouvez m'appeler quand vous voulez, peu importe l'heure. »

Il était important pour moi d'être authentique sans tomber dans le manque de respect ou dans la critique implicite de valeurs et pratiques sociales locales. L'équilibre était souvent difficile à maintenir. Par exemple, face aux autres facteurs socioéconomiques, ma stratégie était de démontrer que le statut social et le prestige qui lui est associé n'avaient pas de valeur à mes yeux. Ainsi, quand on me demandait ce que je faisais, je répondais que je travaillais à l'université (au lieu d'annoncer mon statut de professeure); lorsque les gens montraient de la déférence pour mon statut de professeur, je signalais que mes connaissances intellectuelles et théoriques n'étaient que la contrepartie de leurs connaissances professionnelles, pratiques et de vie. Ce faisant, quelque chose qui était désirable pour certains d'entre eux (plusieurs étudiants mentionnaient vouloir devenir professeurs en criminologie), je le présentais comme étant banal. Par conséquent, il est possible que ces stratégies aient eu l'effet opposé, car le fait de ne pas mettre de l'avant mon statut était en soi un privilège qui m'est conféré par ce même statut (Bruckert, 2014).

J'espérais qu'en partageant avec eux le fait que le français n'était pas ma langue maternelle, une certaine complicité pourrait se créer par rapport aux défis de s'exprimer dans une autre langue. Toutefois, la communication a été difficile et les échanges se sont avérés compliqués (Lussier & Lavoie, 2012). Les difficultés n'étaient pas des conséquences de nos accents respectifs, de l'utilisation d'expressions inhabituelles pour l'un ou l'autre, ou encore de leur aisance dans la langue. Il s'agissait en partie de ma difficulté à m'habituer à leur cadence qui affectait ma gestion des silences et par conséquent gênait l'établissement d'un bon rapport avec eux. Mais, surtout, il s'agissait de leur difficulté à saisir ce que je cherchais lorsque je tentais d'explorer leurs perspectives par des questions du type : « Comment avez-vous vécu cela? Comment voyez-vous cela? Comment réagissez-vous par rapport à cela?

Qu'est-ce que vous pensez de cela? » Souvent, je devais reformuler mes questions plusieurs fois, car ils affirmaient ne pas comprendre ce que j'attendais d'eux.

En fait, les questions demandant leur introspection paraissaient difficiles pour eux. Cela peut être dû à un manque de compréhension de la question; à des difficultés à produire une réflexion approfondie sur leurs pratiques et leurs expériences; ou, tout simplement, à un manque de volonté à partager leurs réflexions avec moi. Ceci m'obligeait à me demander s'il s'agissait d'un problème de thématique (je leur demandais de parler de leur opinion sur les divers régimes politiques et d'exposer des pratiques douteuses); s'il s'agissait d'une crainte de représailles potentielles; ou encore s'il s'agissait d'un « conditionnement » lié à leur profession. La police et l'armée ne sont pas des professions qui encouragent l'introspection : on obéit, on ne réfléchit pas (surtout aux grades inférieurs). Sur ce dernier point, plusieurs interviewés ont mentionné se faire dire à maintes reprises par leurs supérieurs « gardez votre intelligence dans votre poche ». Ces difficultés peuvent donc être comprises comme un manque de familiarité avec la culture de l'entretien puisque les interviewés ne sont pas habitués au jeu de l'entrevue qualitative (Gubrium & Holstein, 2002), ou encore comme une stratégie pour refuser passivement le processus d'autoexploration demandé.

Qu'il s'agisse d'un facteur ou d'une combinaison de plusieurs d'entre eux, je me suis demandé si l'entretien qualitatif était une technique pertinente pour une telle recherche et même si une telle recherche était possible. Étant donné qu'auparavant j'avais pu établir de très bons rapports et réaliser des entretiens qualitatifs riches avec des femmes ayant pris les armes contre le gouvernement pour des raisons politiques, je ne crois pas que ce soit une question de thématique ou de technique, mais du faible rapport que j'ai réussi à établir avec eux.

Les stratégies de représentation de soi des interviewés

Au fur et à mesure que le travail de terrain avançait, je ressentais un malaise grandissant. D'un côté j'avais l'impression d'avoir un bon contact et la participation volontaire et engagée des participants, tandis que de l'autre je percevais ce que je qualifiais de manque d'honnêteté et d'envie de répondre à mes questions²⁰. Cette ambiguïté constante était émotionnellement et intellectuellement très difficile : je ne savais pas comment résoudre ces problèmes qui annonçaient l'échec certain du terrain de recherche. Mis à part le fait que l'échec du terrain est révélateur de mon échec à produire une identité convenable à leur dévoilement de comportements et pratiques douteuses, le recul m'a permis de réaliser que ce que je percevais comme une hésitation à se

dévoiler pouvait aussi être compris comme une tentative de gestion de l'impression que je pouvais avoir d'eux. Autrement dit, alors que je voyais l'entretien comme une opportunité d'apprendre des choses (d'obtenir des informations), ils le voyaient comme une opportunité de réparer une identité stigmatisée par la réputation de leur institution d'appartenance. Ils s'étaient investis dans cette relation, car l'entretien leur permettait de se constituer en autre chose que des militaires ou policiers violents et corrompus. L'enjeu était précisément que je leur demandais de se dévoiler et de montrer leur côté « laid » tandis qu'ils cherchaient à le cacher et se montrer sous leur meilleur jour. Ironiquement, je percevais cet effort de bien paraître et de produire une représentation positive du soi comme l'obstacle à la réussite de mon terrain quand il s'agissait exactement de ce que je faisais pour gagner leur confiance et réussir le terrain de recherche.

En fait, de la même manière que je mettais de l'avant certains aspects de ma vie et en déconsidérais d'autres afin de produire une certaine représentation de moi, les interviewés ont chacun à leur manière mobilisé des éléments de leur vie pour tenter de donner un ton particulier à nos interactions. Certains ont mis de l'avant une « infériorité » sociale de manière stratégique pour que leurs carences, leurs situations de précarité soient reconnues. Ainsi, un interviewé âgé à qui j'avais oublié de donner son « transport »²¹ est revenu le lendemain en me présentant un interviewé potentiel. Après les échanges de politesse, il a enlevé sa chaussure pour me montrer des problèmes qu'il avait aux pieds et pour lesquels il requérait une attention médicale qu'il n'avait pas les moyens financiers d'affronter. Ce geste, que je caractériserais d'humiliant, visait à me confronter, précisément par le malaise qu'il causait, à sa souffrance et à son humiliation. Autrement dit, en s'humiliant l'interviewé me forçait à reconnaître la situation dégradante qu'il vivait. D'autres utilisaient des stratégies plus subtiles d'abaissement que je vivais comme étant tout aussi gênantes. Je n'ai pas perçu cela comme une intériorisation de cette position d'infériorité, mais plutôt comme un jeu stratégique qui m'obligeait à jouer la contrepartie : la passante bienveillante et redevable.

Dans d'autres cas, les interviewés se sont mis de l'avant en tant qu'intellectuels. Ceux qui avaient une formation universitaire la faisaient valoir. Par exemple, deux interviewés ont mentionné à quelques reprises « comme je l'ai développé dans ma thèse » lorsqu'ils répondaient à mes questions tandis que d'autres indiquaient « comme nous avons vu dans votre cours ». Un interviewé a également mentionné « précisément, j'aimerais étudier... » et m'a sollicitée à la fin de l'entretien pour réaliser une recherche ensemble. D'autres ont utilisé stratégiquement le swahili au cours de l'entretien pour mettre en valeur leur langue natale et, ce faisant, faire valoir des

connaissances que je n'ai pas. Ce type de représentation de soi leur permettait de s'attendre à, ou d'exiger, une relation d'égal à égal entre intellectuels.

Finalement, deux ont plutôt mis de l'avant leur statut social : l'un refuse le « transport » et fait état de ses moyens économiques (entre autres en me montrant sa nouvelle 4X4), l'autre me parle de la réussite professionnelle de ses enfants médecins et avocats. Ce dernier fut particulièrement intéressant, car il s'agissait d'une personne âgée qui pendant une pause et après m'avoir parlé avec fierté du succès de ses enfants m'avait dit « appelez-moi Papa Seya²² ». C'était une invitation chaleureuse et non pas une demande ostentatoire ni formaliste. Puisqu'il venait de faire état du manque de reconnaissance professionnelle et économique qui le forçait à travailler à plus de 70 ans, j'ai interprété cette invitation comme un plaidoyer de reconnaissance de sa vie et de sa valeur sociale. L'exposition de leur statut social permettait à ces interviewés d'espérer une attitude respectueuse, voire déférente, de ma part.

Représentation du soi et lutte contre la stigmatisation : socles de la production identitaire

Précisément en raison de la mauvaise réputation de la police et de l'armée, une des premières étapes était pour eux de gérer le fait d'avoir consciemment choisi de faire partie d'une telle institution. Il est éloquent de constater que la plupart des interviewés utilisent cette opportunité pour se distancier de leur institution d'appartenance. Mis à part Armand et Norbert qui ont indiqué leur attraction et leur intérêt pour l'armée en raison de ce qu'elle représentait pour eux²³, sept autres évoquent leur envie de faire des études ou de travailler dans un domaine connexe à leur formation universitaire, mais optent pour la police ou l'armée en raison d'un besoin économique²⁴. Honoré propose une explication inattendue : il s'est joint à l'armée dans l'espoir de participer à un coup d'État. Ce faisant, il conceptualise l'armée comme un moyen ou un outil possible de changement politique. Célestin présente une conceptualisation similaire lorsqu'il m'explique qu'il souhaitait que ses officiers tentent un coup d'État contre Mobutu pour pouvoir changer le régime.

Lorsque l'AFDL²⁵ accède au pouvoir en 1997, le régime de Laurent-Désiré Kabila crée une nouvelle police et une nouvelle armée. Les interviewés doivent présenter à nouveau leur candidature afin de se joindre à ces nouvelles institutions et, par ce fait même, ils doivent justifier leur choix de se réintégrer et de continuer à y travailler. Malgré quelques commentaires sur la vocation qu'ils ont développée à travers l'exercice de leurs fonctions et leur volonté de servir le pays ou la population, les principales raisons évoquées sont le besoin économique, le manque d'emploi ailleurs, leur incapacité à faire autre chose après tant d'années dans ces institutions et le refus de ces institutions de

les libérer²⁶. Vers la fin de l'entretien avec Raoul et à la suite d'une longue énumération de problèmes, de critiques et de souffrances, je lui demande pourquoi il travaille toujours dans son institution. Sa réponse est éloquente :

Il faut quand même supporter. C'est la carrière que j'ai choisi de faire, il faut supporter. [Et vous aimez toujours votre carrière?] Qu'est-ce que je peux faire? Je ne peux pas abandonner ça pour faire quoi? Charpentier ou bien maçon? (rires) C'est ça. Il faut que je continue c'est ça. (...) Aujourd'hui je suis déçu mais qu'est-ce que je dois faire? Où je peux aller?²⁷

Les interviewés utilisent de manière concomitante trois autres stratégies discursives afin de lutter contre leur stigmatisation : reformer l'image de l'institution, justifier les comportements potentiellement répréhensibles et se différencier de leurs confrères à travers la présentation d'éléments dissonants²⁸.

Reformer l'image de la police et de l'armée

Les interviewés tentent de reformer l'image de la police et de l'armée à travers dits et non-dits, mais également en choisissant très soigneusement les mots pour nommer et décrire des situations et des événements douteux. Certains interviewés minimisent l'existence des nombreux abus répertoriés et la mauvaise réputation de ces institutions ou les attribuent à certaines périodes du régime de Mobutu. Le déni d'abus va au point tel que Dieudonné affirme que ces institutions entretiennent de bonnes relations avec la population et que ceux qui se plaignent sont les criminels. Toutefois, d'autres interviewés admettent avec regret qu'ils doivent faire face tous les jours à cette mauvaise réputation. Ildephonse paraît navré lorsqu'il dit :

La population nous voit... je ne sais pas, je ne sais pas... si nous faisons notre travail, on fait une injonction, il y a une voiture vous les contrôlez, vous entendez les passagers qui commencent : « Vous nous dérangez trop, voleurs! Laissez-nous partir! Nous sommes pressés! Vous nous dérangez! Voleurs! » C'est comme ça. C'est dur, c'est dur.

Malgré plusieurs tentatives d'explorer la question du niveau et de l'étendue de la violence employée par la police et l'armée, les interviewés se sont montrés particulièrement réticents à traiter du sujet. Il ne s'agissait pas d'une hésitation à parler de la violence en général, puisqu'ils évoquent volontiers celle commise par les autres. Par exemple, Norbert décrit des abus commis par des forces de l'ordre avant son entrée en fonction.

Des gens du quartier les reconnaissent et les appellent par leur nom et disent : « Non, celui-là avait pigé dans cette maison, celui-

là avait enlevé le papa, avait violé la maman. » (...) Sous Mobutu on pouvait organiser un bouclage dans un quartier et pendant le bouclage on ne savait pas ce qui arrivait, la fille était violée, les gens étaient inquiétés, enlevés. (...) Dans cette période-là, c'était l'armée qui causait des torts à la population.

Lorsque je demande à Donatien de me parler davantage de la violence qu'il a évoquée pour justifier la prise de pouvoir par Mobutu, il décrit des abus commis par la population :

Ils commettaient des atrocités graves, ils dépeçaient les gens, les tuaient... c'était pas gai. Non, c'était pas gai, c'était difficile surtout si vous étiez des agents de l'ordre. On les prenait pour des sauvages. (...) Ça faisait peur. Quand vous appreniez que vous devez y aller, ce n'est pas de bon cœur que vous y partez (rires). On ne sait pas le sort qui vous attend parce qu'il suffit qu'on vous prenne... on vous moleste. On peut vous lier à un véhicule, on le démarre... croyez-moi... on vous tue. Nous, soldats, on préfère se faire tuer par balle d'accord, mais pas avec des atrocités.

À plusieurs reprises les interviewés ont dénoncé des cas de justice populaire incitée par des politiciens sous l'actuel régime. Ils évoquent notamment le cas d'un groupe de policiers qui ayant été pris pour des voleurs ont été lynchés et brûlés vifs. Finalement, les interviewés décrivent aussi la violence commise par les milices ou des Rwandais. À cet égard, Boaz décrit un cas en particulier :

Gédéon avait formé ses milices, il dérangeait la population au niveau des villages et tout ça, arrachait les biens d'autrui. (...) Sa mission était de tracasser les gens, de les tuer comme ça. Là vous allez me pardonner que je parle comme ça, mais il coupait le sexe et il commence à porter ça comme un collier, tout ça, tout ça. Ce n'est pas du tout bon ça. Il dit : « Je vais libérer la population », mais si tu tues la population, tu vas libérer qui? (Boaz)

Ce n'est pas que les interviewés nient l'existence d'actes de violence perpétrés par la police et l'armée, mais en choisissant de ne pas en parler et d'approfondir plutôt sur la violence des autres, ils semblent suggérer que celle-ci est générée par la population, par les milices ou par l'ancien régime et non pas par les institutions actuelles. Plus encore, en se présentant comme les victimes réelles ou potentielles de cette violence, ils se transmutent d'entités dangereuses à entités en danger. La police et l'armée ne seraient pas tant des institutions dangereuses pour la population que des institutions dangereuses pour leurs membres.

Lorsque j'ai réussi à faire parler les interviewés sur des pratiques qui pourraient être qualifiées de répréhensibles, ils recouraient à des euphémismes tels que « tracasseries », « bévues », « évènements malheureux », « désapprovisionnement²⁹ ». Le fait que les termes sont identiques à travers les entretiens indique qu'ils n'ont pas été mobilisés au moment de celui-ci pour mieux paraître, mais qu'il s'agit d'une stratégie discursive quotidienne et collective. Le non-dit et l'utilisation de ces euphémismes permettent aux interviewés de minimiser l'étendue et la gravité de pratiques douteuses pour ainsi épurer l'image de leur institution et permettre la coexistence de ces pratiques avec une représentation de soi positive.

Toutefois, pour transformer l'image de la police et de l'armée, il ne suffit pas de s'attaquer à sa mauvaise réputation, il faut bâtir une image alternative. À ces fins, les interviewés affirment à maintes reprises qu'« on ne s'improvise pas policier », on doit apprendre à être policier ou militaire. Il est nécessaire d'avoir une connaissance des lois et procédures, mais également des techniques pour rétablir et maintenir l'ordre ainsi que pour mener des enquêtes. Il faut également du savoir-faire et du savoir-vivre en plus de présenter une série de qualités personnelles telles qu'être discipliné et avoir de bonnes mœurs. Ce discours autour de leurs connaissances et compétences permet de hisser l'institution de sa réputation de « bande de brigands » à celle de corps professionnel et, ce faisant, de revaloriser ses membres stigmatisés. Cette professionnalisation de la police et de l'armée va de pair avec le besoin de mettre l'accent sur l'utilité et la valeur sociale de ces institutions. Ainsi, les interviewés réitéraient inlassablement que le rôle de ces institutions, quelle que soit la période, est : la protection du territoire, la protection de la population et de leurs biens, ainsi que le maintien et, au besoin, le rétablissement de l'ordre.

Il était ironique, à mes yeux, qu'après avoir décrit les tracasseries, l'abus et les stratégies mises en place pour « désapprovisionner » la population, les interviewés affirment sans gêne que leur rôle était de protéger la population et leurs biens. Malgré des efforts pour les engager dans une réflexion sur le « véritable » rôle joué par ces institutions, ou tout au moins sur les contradictions apparentes entre le rôle présumé et les pratiques concrètes, les interviewés restaient immuables sur ce point. Seuls Ildephonse et Gabin ont avoué, après beaucoup d'exploration de ma part, que leur rôle était aussi la protection du pouvoir, mais ils n'ont pas voulu ou n'ont pas été en mesure de préciser leur pensée. Par contre, tous les interviewés s'étaient sur les difficultés rencontrées lors de la réalisation de leur travail (manque de ressources, manque de moyens, manque de formation, etc.). Le message était sans équivoque : les institutions sont bonnes et nécessaires pour la société, le problème n'est pas dans leur nature mais dans leur fonctionnement actuel. Si

l'on règle ces problèmes et l'on restaure ces institutions, la police et l'armée pourront, selon eux, devenir le socle de la société et ils pourront enfin voir reconnu le rôle qu'ils jouent au sein de celle-ci.

Appel à la transformation des institutions, justification en douce de pratiques douteuses

La déstigmatisation de ces institutions passe par leur transformation. Les interviewés considèrent que la corruption et l'impunité ne changeront pas tant qu'on ne leur offrira pas les moyens nécessaires de faire leur travail (transport, équipement, matériel, uniformes, etc.) ainsi que des conditions de travail et un salaire adéquats. Également indispensable est le respect de la nature apolitique de la police et de l'armée. Ils estiment essentiel de cesser de se servir de ces institutions comme outil politique et déplorent qu'une telle utilisation ait eu lieu par tous les régimes. Donatien décrit ce phénomène sous la colonie :

Sous la colonie maintenir l'ordre c'était faire en sorte que la population colonisée ne se révolte pas. Pour ce faire il y avait des mots d'ordre de l'autorité coloniale. (...) Les Congolais savaient que la force publique était là pour les Blancs, pour défendre les Blancs et leurs intérêts de commerce.

Gabin décrit pour sa part l'utilisation politique des forces de l'ordre par Mobutu de la façon suivante :

Ceux qui n'étaient pas pour le pouvoir, on les fouettait. Il fallait que tout le monde soit en ordre. Ça va de soi, tout le monde ne pense qu'à régner (rires). Oui, on ne peut pas faire autrement ou alors si vous le faites pas dans votre secteur, on croit que vous êtes pour ceux qui sont contre... vous risquez. Vous voyez? (...) Il n'y avait pas de place pour la dissidence. Il fallait taire ça par tous les moyens. Beaucoup perdaient la vie (ça entre nous, madame), beaucoup de gens perdaient la vie comme ça sans jugement. (...) Toutes les institutions avaient comme mot d'ordre de protéger le pouvoir, protéger le chef. (...) La garde civile c'était vraiment le contraire, les ennemis des civils.

Finalement, Célestin dénonce que ce soit toujours le cas sous Joseph Kabila :

Les choses sont devenues encore plus politisées. (...) Parfois on vous demande d'avoir des comportements parce que l'année prochaine c'est l'année des élections. Est-ce que c'est notre affaire? Lorsqu'on nous dit que : « Non, il faut pas brutaliser les gens parce que l'année prochaine il y aura des élections ». Bon,

évidemment il ne faut pas brutaliser la population, mais ce n'est pas parce qu'il va y avoir des élections et que un tel doit être élu! Donc ce n'est pas pour l'intérêt de la population, mais pour des intérêts politiques.

La dépolitisation des institutions implique la dépolitisation de l'attribution des postes hiérarchiques. Les interviewés décrivent les changements massifs d'officiers qui ont eu lieu à chaque changement de régime (et parfois à l'intérieur d'un même régime) ainsi que le « parachutage » de nouveaux supérieurs en raison d'affinités tribales, d'appartenance au même parti politique ou encore de négociations politiques lors de la signature de l'accord de paix. Puisqu'on ne s'improvise pas policier, le manque de formation est inquiétant, particulièrement chez les officiers. Les interviewés évoquent que souvent l'arrogance se combine à l'incompétence et les supérieurs refusent de tenir compte de l'expérience de leurs subalternes, mettant ainsi leur vie en danger. Les interviewés soulignent donc le besoin d'assigner les grades en raison de la compétence, de la formation et de l'expérience pour ainsi éviter des dérapages. Honoré se sert du cas de l'inspecteur général pour faire état de ces préoccupations :

Bon vous savez, l'inspecteur général vient d'être suspendu. Il y a un activiste des droits de l'homme qui a été assassiné et l'inspecteur général de la police est le suspect numéro 1. (...) D'abord son histoire, c'est quelqu'un qui avait été dans une milice qui chassait les Kasaiens. Il est passé à l'armée et après il est passé à la police. Il vient de faire pratiquement deux ans à la tête de la police et il n'a jamais eu une réunion de conseil avec les policiers. Je n'ai jamais vu un document arriver de lui, signé par lui, qui transmette des instructions, des affectations. Il n'y en a pas. Vous sentez que bon il est dans d'autres choses. (...) Ça fait perdre l'esprit de corps.

Finalement, si la police et l'armée veulent être de véritables entités professionnelles, la formation ne suffit pas. Selon Armand, « on ne peut pas prendre un voleur et en faire un policier ». Il faut établir des critères de sélection. Dieudonné regrette :

On prend n'importe qui! Ils ont pris des voleurs, des tueurs, des illettrés, des orphelins, des ex-faz³⁰, des ex-mayi-mayi³¹, des handicapés. C'est du méli-mélo! Les gens dans la rue nous disent : « Qu'est-ce que vous avez fait? Vous avez pris même celui-là? (rires) Il a pris la femme d'un tel, il a fait ceci, cela. » (rires) C'est

pas beau. Ils nous mettent tous dans le même sac. On nous voit passer, on nous pointe du doigt. On ne nous respecte pas.

Les interviewés soulignent qu'ils n'ont pas le pouvoir d'effectuer ces changements. Ce faisant, ils peuvent se déresponsabiliser : le problème est social ou structurel et ils en souffrent autant que la population.

Se différencier de leurs confrères

Les interviewés utilisent la présentation d'éléments dissonants qu'ils possèdent pour se démarquer de l'image stigmatisée que l'on se fait des policiers et militaires. Ainsi, face à l'image de l'illettré, certains insistent sur leurs diplômes scolaires ou universitaires. Face à l'incompétence, d'autres expliquent que leur recrutement s'est fait durant la période où il y avait un processus de sélection suivi d'une instruction professionnelle solide assurée par des étrangers ou encore des Congolais bien formés. Face à l'image du corrompu, ils utilisent leur précarité, le manque d'avancement dans leur carrière et leurs assignations dans des postes « garages³² » comme preuve qu'ils ne sont pas corrompus (ou ils font juste le nécessaire pour assurer leur survie). Face à l'image du vandale violent et cruel, ils nient le recours à la violence et à la torture et décrivent leurs interventions pour empêcher de telles pratiques auprès de leurs collègues ou subalternes. Finalement, face à l'image du policier/militaire politisé, la plupart des interviewés se présentent comme des êtres apolitiques soucieux simplement de la qualité de vie que le régime leur offre. Sur ce point, Boaz affirme : « Nous sommes apolitiques et nous voulons que cela aille pour le mieux, que ce soit la démocratie ou la dictature, qu'il y ait la paix. » Toutefois, Célestin, Honoré et Gabin non seulement font part de leurs opinions politiques, mais affirment être intéressés à faire de la politique. Il ne s'agit pas d'utiliser leurs institutions à des fins politiques, au contraire, ils aimeraient abandonner leur profession et s'investir dans la politique. Puisqu'ils sont conscients de l'impossibilité d'accéder à des postes de pouvoir, ils restent policiers.

La stigmatisation des policiers et des militaires est possible en raison de l'homogénéisation dont ils font l'objet. Pour lutter contre cela, ils produisent discursivement le « bon » policier/militaire qui s'oppose aux voleurs, aux ex-combattants et parachutés violents et corrompus qui n'ont pas de formation, s'improvisent et voient l'institution comme une entreprise pour leur bénéfice économique individuel. Ce « bon » policier/militaire est donc un professionnel bien formé, discipliné, apolitique, qui a une éthique du travail³³, n'est pas valorisé par son institution et rencontre des problèmes avec ses supérieurs.

Puisque les interviewés se présentent comme étant des professionnels dont le rôle est la protection de l'État, il semble incongru qu'ils n'aient pas

lutté contre l'AFDL lors de la première guerre. Ainsi, pour être cohérents dans leur représentation du soi, ils se justifient à partir précisément de leur rôle : ils sont au service de la population et non pas du régime, et celle-ci leur demandait de ne pas combattre; ils protègent l'État, non pas un régime, et compte tenu des actions de Mobutu, la RDC nécessitait un changement de régime; ils sont disciplinés et ont par conséquent suivi les commandements de leurs supérieurs qui leur ordonnaient de ne pas combattre; c'était une question de survie puisqu'ils n'avaient aucun moyen de lutter contre l'AFDL. Lorsque je presse Boaz à savoir pourquoi il n'a pas combattu l'AFDL il répond :

Quand vous arrivez et vous voyez les munitions que vous avez, vous savez que vous pouvez tenir 30-40 minutes et qu'il n'y a pas de ravitaillement : c'est du suicide. (...) Les civils venaient pour nous dire : « Non, ne les combattez pas, ceux qui viennent là ce sont vos frères, ça ne sert à rien. » Et nous avons appris ce qui s'est passé ailleurs : que ceux qui ont combattu ont été massacrés par la population.

Célestin affirme par contre avoir voulu combattre durant la première guerre précisément en raison du rôle de l'armée puisqu'il considérait l'AFDL comme une armée d'invasion menée par des Rwandais qui se servaient de Kabila afin d'obtenir la collaboration de la population. À l'exception de ce dernier qui voit donc la deuxième guerre comme une dispute entre des membres du même groupe, les interviewés expriment l'attitude inverse et se disent prêts à défendre le pays contre des envahisseurs.

En plus de se présenter comme professionnels, les interviewés visent à se distancier de l'identité stigmatisée en s'attribuant un rôle d'éducateur auprès des autres policiers et militaires. Ainsi, ils expliquent à leurs confrères que quelles que soient les raisons pour utiliser les châtiments physiques (corriger les mauvais comportements, particulièrement des enfants, ou rendre « service » à des politiciens ou supérieurs) et la torture (obtenir des aveux et montrer leur rendement dans la résolution de cas; soutirer de l'argent aux victimes ou leurs familles; se défouler lorsqu'ils n'obtiennent pas d'argent), ce sont des stratégies contreproductives et immorales. Cette attribution d'un rôle éducatif est encore plus importante quand il s'agit de la population. À cet égard, Norbert dit :

Le manque de formation c'est une chute. Supposons que la population sont des aveugles par exemple et que vous prenez un aveugle pour aller diriger les aveugles. Vous voyez ce que cela peut donner? Il faut qu'un policier soit plus intelligent que la population pour pouvoir savoir comment les diriger.

Selon les interviewés, il faut instruire la population sur la manière de se comporter, lui expliquer les lois ainsi que lui faire comprendre ce que sont véritablement la démocratie et les droits de l'homme. Armand est un des interviewés avec qui j'ai eu des rapports difficiles. J'avais été entre autres dérangée par son attitude et ses propos sur la nécessité de civiliser la population. J'en ai donc profité lorsque la situation s'est présentée pour le « piéger » en lui demandant de me définir ce qu'est la démocratie :

Je crois que la population a une mauvaise compréhension de la démocratie. [Intervieweuse : C'est quoi la démocratie selon vous?] La démocratie... (silence) c'est respecter la loi, respecter la constitution. Ce que dit le texte, vous respectez [Intervieweuse : et c'est quoi la différence avec la dictature?] (rires) Ah non, je ne sais pas comment expliquer ça. (silence) Un dictateur c'est quelqu'un qui veut matraquer les autres. La dictature c'est mauvais. La démocratie c'est mieux. C'est malheureux que la population ne comprenne pas bien ce qu'est la démocratie. Il faut améliorer la compréhension de la population. Il faut les éduquer, les civiliser. (...) Ils croient qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent. Pour ça on voit toujours des incendies sur la route, détruire la chaussée.

Cet extrait permet de démontrer la mission éducative qu'ils s'attribuent, mais aussi les limites des dits éducateurs.

Conclusion : les identités produites et le « soi » qu'elles dissimulent

Dans cette recherche, l'entretien qualitatif représentait une situation où je demandais aux interviewés de réaliser un travail d'introspection dans un contexte où quelqu'un avait souffert des actions de quelqu'un d'autre. En fait, je demandais aux interviewés de parler de leurs pratiques sociales dans le cadre de leurs fonctions de policiers ou militaires au sein d'institutions connues pour des violations des droits de la personne. Ainsi, à travers l'entretien, les interviewés devaient soit accepter leur responsabilité pour la souffrance de la population, soit assigner cette responsabilité aux « vrais » fautifs.

Les interviewés, tout au moins discursivement, ont choisi la deuxième option et minimisent, s'ils ne nient pas, leur part dans la souffrance des autres. Ils mettent en place des stratégies discursives de représentation du soi qui leur permet de démanteler l'identité stigmatisée de policier/militaire violent, ignorant et corrompu et de poser les bases pour la production d'une identité normative³⁴ alternative. Cette représentation du soi nécessite une navigation périlleuse entre ce que l'on ne dit pas, ce que l'on dit et comment on le dit pour se distancier de l'institution et se différencier de ses membres tout en justifiant

de continuer à y appartenir. L'équilibre est très précaire et les interviewés ne sont ni convaincus ni convaincants lors des entretiens, car ils gardent du domaine privé l'introspection et l'autoexploration effectuée. Ce qui est du domaine public est l'identité qu'ils produisent en combinant les caractéristiques individuelles qu'ils s'attribuent, leurs motivations et leurs lignes biographiques de manière à s'individualiser à travers l'entretien. Le « je » est en fait prééminent dans les entretiens et s'oppose continuellement à un « ils » (population, collègues, supérieurs ou gouvernants); on ne discerne que très rarement un « nous ».

L'identité produite par chaque interviewé est celle du professionnel qui travaille au sein d'une institution nécessaire au bien-être de la société (protection de la population et de leurs biens, rétablissement et maintien de l'ordre) et à la continuité de l'État (protection du territoire), mais problématique en raison de son mauvais fonctionnement. Cette identité représente un tronc commun à partir duquel émergent des modalités identitaires différentes : l'éducateur conseiller de la population (Armand et Boaz), le protecteur au service d'une population ingrate (Donatien, Dieudonné et Raoul), l'intellectuel ignoré et malmené (Ildephonse et Norbert) et, finalement, le politicien dépourvu de ressources (Gabin, Honoré et Célestin). Ces identités en apparence positives et peut-être même louables sont ternies par un sentiment d'échec et d'impasse qui permet de comprendre le refus tacite des interviewés à se dévoiler davantage.

« Appelez-moi Papa Seya » résume bien le fond et le ton des interactions entre les interviewés et l'intervieweuse. Il représente une demande d'individuation, de compréhension, d'empathie (à défaut de sympathie); c'est une quête de reconnaissance dans un univers social qui les méprise; c'est, finalement, une revendication de leur valeur humaine intrinsèque en raison de ou en dépit du soi qui émerge par l'entremise de l'entretien.

Notes

¹ La première guerre dite de libération par Laurent-Désiré Kabila avec l'appui du Rwanda a eu lieu de 1992 à 1997 et la deuxième guerre dite d'agression par le Rwanda a eu lieu de 1998 à 2003.

² Malgré l'accord de paix signé en 2003, le conflit armé continue à travers le pays, particulièrement dans les provinces de l'Est.

³ On parle ici d'organismes des droits de l'homme, d'organisations d'aide internationale, de divers travailleurs dans le secteur de la justice, de journalistes, etc.

⁴ Les individus sont conçus en tant que porteurs d'un sens mobilisateur ayant un dessein qui leur est propre (Van Campenhout, 2001). Ainsi, « l'acteur social ne joue pas "docilement" le rôle qu'on lui attribue, sinon il utilise toute sa marge de manoeuvre pour orienter, susciter, provoquer des changements, toujours en fonction de ses choix, de ses valeurs et de son propre mieux-être » (Gingras, 1993, p. 162).

⁵ Je formulais chacun des quatre thèmes sous forme de question et me contentais d'explorer ce qui était mentionné par l'interviewé.

⁶ Quelqu'un qui, en raison des connaissances personnelles ou de sa profession, comprend et est sympathique à leur situation de stigmatisés. Confronté au *wise*, l'individu stigmatisé ne ressent pas de honte ni le besoin de bien paraître (Goffman, 1963).

⁷ Capitale de la province du Katanga au sud de la RDC et terre natale du président de la République Joseph Kabila.

⁸ On y retrouve des policiers et des militaires.

⁹ École créée en partenariat avec l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).

¹⁰ L'échantillonnage par boule de neige permet d'établir un lien de crédibilité avec les interviewés potentiels.

¹¹ Soit les interviewés avaient demandé leur transfert, soit les transformations au sein de la police (police territoriale, police nationale, gendarmerie, police nationale) les ont fait appartenir aux deux institutions au cours de leur carrière.

¹² Il y a eu plusieurs tentatives sécessionnistes depuis l'indépendance, particulièrement dans les années 1990.

¹³ La question du genre n'est pas apparue comme un enjeu sauf lorsqu'un interviewé s'est excusé de donner comme exemple quelqu'un qui coupait le sexe des hommes et en faisait un collier.

¹⁴ Les caractéristiques de l'interviewer et de l'interviewé ont un impact sur l'entrevue, mais il est difficile de connaître leur effet (Smith, 2005). Toutefois, l'échange et le dialogue sont facilités par le partage de caractéristiques semblables (Blanchet, 1987).

¹⁵ La RDC se caractérise par des rapports sociaux hiérarchiques très marqués.

¹⁶ Tels que la corruption, la violence politique, les régimes dictatoriaux, la militarisation de la politique et les transitions démocratiques.

¹⁷ Telles que le manque de ponctualité, les rapports ambigus aux ex-colonisateurs, certaines manifestations de la société patriarcale, l'importance accordée au statut socioéconomique et aux relations familiales.

¹⁸ Dans la rue on me criait *mzunga* (blanche).

¹⁹ Un des informateurs clés m'a indiqué que pour les Congolais, le Blanc est encore vu comme le colonisateur.

²⁰ Cette réticence à parler de leurs pratiques douteuses ne semble pas liée à une certaine crainte de punition potentielle, car ils ont par ailleurs exprimé des opinions, des vœux et des appréciations politiques pouvant susciter de sérieuses représailles sur les plans personnel et professionnel.

²¹ Désigne une aide économique qui n'est pas de la charité ni de la corruption.

²² Papa ou Mama est une forme de respect et reconnaissance de la sagesse de l'aîné et de sa supériorité sociale, peu importe leur niveau socioéconomique. Tous les noms sont des pseudonymes.

²³ Il s'agit d'une identité professionnelle : le travail représente ce que l'on est (Moskos, 1988).

²⁴ Il s'agit d'une identité occupationnelle : le travail représente simplement une réponse à leurs besoins économiques (Janowitz, 1977).

²⁵ Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo. C'est l'armée de Laurent-Désiré Kabila.

²⁶ Il faut une autorisation de la police ou de l'armée pour démissionner.

²⁷ Aucune caractéristique individuelle n'est indiquée pour éviter toute possibilité d'identification des interviewés qui ont exprimé des opinions politiques ainsi que de dures critiques contre leurs collègues et supérieurs hiérarchiques. Les informateurs clés et d'autres personnes ayant été dans les locaux de l'ECOCRIM pendant mon séjour seraient facilement en mesure d'identifier les interviewés si leur âge, leur ancienneté, leur grade ou leur corps d'appartenance était mentionné.

²⁸ Utilisation de caractéristiques qui vont à l'encontre de ce que l'on s'attend de quelqu'un ternis par un stigma pour se distancier de celui-ci (Goffman, 1963).

²⁹ L'appropriation des biens des civils.

³⁰ Forces Armées Zaïroises.

³¹ Des milices.

³² Postes qui n'offrent pas de possibilités d'extorquer de l'argent ou des biens où sont assignés les policiers qui ne « jouent pas le jeu ».

³³ Il respecte les droits de la personne et ne recourt à la corruption que pour avoir les moyens d'effectuer son travail (assurer son transport, avoir les fournitures nécessaires, etc.) et garantir sa survie.

³⁴ Identités se situant dans le cadre d'attentes sociales ou, au contraire, visant à réifier les codes de conduite et les caractéristiques acceptées pour sa catégorie d'appartenance (Katovich, 1986).

Références

- Alasuutari, P. (1995). The factist perspective. Dans P. Alasuutari (Éd.), *Qualitative method and cultural studies* (pp. 47-62). London : Sage.
- Arborio, A. M., & Fournier, P. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.
- Bertaux, D. (2001). *Les récits de vie*. Luçon : Nathan Université.
- Blanchet, A. (1987). Interviewer. Dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, & A. Trognon (Éds), *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner* (pp. 81-126). Paris : Bordas.

- Bruckert, C. (2014). Activist academic whore : negotiating the fractured otherness abyss. Dans J. M. Kilty, M. Felices-Luna, & S. Fabian (Éds), *Demarginalizing voices : commitment, emotion, and action in qualitative research* (pp. 306-325). Vancouver : UBC Press.
- Commission européenne – Aide humanitaire et protection civile. (2014). *République démocratique du Congo Fiche-Info*. Bruxelles : ECHO. Repéré à http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/drc_fr.pdf
- Demazière, D., & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Felices-Luna, M. (2010) La justice en République Démocratique du Congo : transformation ou continuité? *Champ Pénal*, 7. Repéré à <http://champpenal.revues.org/7827#text>
- Felices-Luna, M. (2012a) Justice in the Democratic Republic of Congo : practicing corruption, practicing resistance? *Critical Criminology*, 20(2), 197-209.
- Felices-Luna, M. (2012b) Stigmatisation : transformation ou continuité des rapports sociaux. Dans G. Pruvost, & C. Cardi (Éds), *Penser la violence des femmes* (pp.155-168). Paris : La Découverte.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Gingras, P. (1993). Quelques pistes pour le renouvellement des pratiques sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(2), 161-168.
- Goffman, E. (1959). *Presentation of everyday life*. New York, NY : Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Stigma : notes on the management of spoiled identity*. New York, NY : Simon & Schuster.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2002). From the individual interview to the interview society. Dans J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Éds), *Handbook of interview research* (pp. 3-32). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Janowitz, M. (1977). *The professional soldier : a social political portrait*. Glencoe : The Free Press.
- Kahola, O. (2006). Une semaine d'enquêtes ethnographiques dans les commissariats de Lubumbashi. Dans T. Trefon, & P. Petit (Éds), *Expériences de recherche en République démocratique du Congo : méthodes et contextes* (pp. 25-32). Bruxelles : ULB.
- Kamba, P. (2008). *Violence politique au Congo-Kinshasa*. Paris : L'Harmattan.

- Katovich, M. A. (1986). Temporal stages of situated activity and identity activation. Dans C. J. Couch, S. L. Saxton, & M. A. Katovich (Éds), *Studies in Symbolic Interaction* (pp. 329-352). Greenwich : JAI Press.
- Lussier, K., & Lavoie, C. (2012). Entre la calebasse et le panier : la conduite d'entretiens semi-dirigés en contextes africains. *Recherches qualitatives*, 30(1), 62-88.
- Lyman, S., & Scott, M. (1970). *A sociology of the absurd*. New York, NY : Appleton.
- Moskos, C. (1988). *The military : more than just a job?* Washington, DC : Pergamon-Brassey.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Rapley, T. J. (2001). The art(fulness) of open-ended interviewing : some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research*, 1(3), 303-223.
- Sindjoun, L. (2007). Les pratiques sociales dans les régimes politiques africains en voie de démocratisation : hypothèses théoriques et empiriques sur la paraconstitution. *Revue canadienne de sciences politiques*, 40(2), 465-485.
- Smith, K. (2005). Problematising power relations in "elite" interviews. *Geoforum*, 37, 643-653.
- Valentine, G. (2002). People like us : negotiating sameness and difference in the research process. Dans P. Moss (Éd.), *Feminist geography in practice : research and methods* (pp. 116-126). Oxford : Blackwell.
- Van Campenhoudt, L. (2001). *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.

Maritza Felices-Luna est professeure agrégée au Département de criminologie de l'Université d'Ottawa. Née au Pérou, elle a fait ses études de criminologie et sociologie à l'Université de Montréal au Canada. Ses intérêts de recherche portent sur la violence politique, les conflits armés, la méthodologie qualitative et la criminologie comme discipline des sciences sociales.

Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires

Constance Lavoie, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Jo-Anni Joncas, Doctorante

Université Laval

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter un outil de collecte de données qualitatives pour les chercheurs travaillant auprès de communautés linguistiques et culturelles minoritaires. Il s'agit du dessin-entretien. Cet outil, basé sur le dessin et le groupe de discussion, est utilisé dans un processus cyclique qui permet un temps de réflexion personnelle et d'échanges entre les participants. Ce processus se déroule en quatre étapes : le dessin individuel, la présentation individuelle, le dessin collectif et le groupe de discussion. Le dessin-entretien a été développé et expérimenté au cours de deux recherches, d'abord auprès d'enseignants Hmongs au Vietnam puis auprès d'universitaires membres des Premières Nations du Québec. Les résultats des études indiquent que l'accès à diverses modalités de collecte facilite les échanges entre les participants et augmentent la triangulation des informations.

Mots clés

MINORITÉS ETHNOCULTURELLES, OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES, RECHERCHE QUALITATIVE, DESSIN-ENTRETIEN

Note des auteures : Les auteures remercient le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC) et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), car ces données proviennent de projets de recherches subventionnés par ces organismes. De plus, elles remercient les participants à ces recherches pour leur apport incomparable.

Introduction

Cet article vise à présenter l'outil qu'est le dessin-entretien. Cet outil de collecte de données a été élaboré afin de répondre aux lacunes méthodologiques liées aux recherches intégrant des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. Le chercheur travaillant auprès de ces communautés est souvent confronté à des limites méthodologiques relatives à des incompréhensions linguistique, langagière et culturelle (Haig-Brown, 2010). Nombreux sont les questionnements relatifs à l'interprétation des silences, des gestes, des expressions, des inférences ou des métaphores lors des collectes de données. Le chercheur se trouve devant un dilemme. D'un côté, il peut omettre certaines informations fort révélatrices ou, de l'autre, il peut tenter de les interpréter sans avoir la certitude de la justesse de son jugement. Par ailleurs, le choix d'outils cohérents pour étudier des problématiques liées aux minorités ethnoculturelles, aux groupes marginalisés ou aux populations autochtones est important afin d'être en mesure de bien saisir l'objet d'étude du point de vue des acteurs concernés (Smith, 2003). Au regard de ces constatations méthodologiques et pour se sortir du dilemme, Lavoie (2011) a développé un outil, le dessin-entretien, en se basant sur celui du *photovoice* de Wang et Burris (1997) afin de respecter le style de communication des minorités ethnoculturelles pour qui le silence, la narration en groupe et les représentations visuelles ont une grande importance. En effet, par sa sensibilité culturelle et sa multimodalité, le dessin-entretien ajoute à l'entretien de groupe un aspect visuel et un espace collectif d'interprétation et de triangulation des données. Ainsi, l'outil du dessin-entretien facilite la recherche auprès de minorités ethnoculturelles, car il prend appui sur la spécificité des contextes et des modes de communication (Denzin, Lincoln, & Smith, 2008; Restoule, Archibald, Lester-Smith, Parent, & Smilie, 2010; Smith, 2003; Stocck & Mark, 2009; Styres, Zinga, Bennett, & Bomberry, 2010; Wilson, 2003).

Cadre théorique

Lorsqu'il est question d'entrer en relation avec des minorités ethnoculturelles, il est primordial de prendre en considération leurs particularités et leur réalité. Par conséquent, les postures méthodologiques des recherches auprès des peuples autochtones révèlent certains principes à respecter. Il y a d'abord le principe du savoir relationnel. Ce principe conçoit le savoir comme étant partagé et construit dans la relation entre les personnes plutôt que de le concevoir comme étant un objet de connaissance détenu par un expert (Absolon & Willet, 2004; Battiste, 2008; Smith, 2003; Stocck & Mark, 2009; Weber-Pillwax, 1999). De cette façon, le savoir et la connaissance se créent dans la relation et le dialogue entre les personnes. Il est alors préférable de

favoriser de bonnes relations entre tous les participants, incluant le chercheur, lors des différentes étapes de la recherche avec des minorités ethnoculturelles, et particulièrement lors de la collecte de données (Weber-Pillwax, 1999). Martin et Mirraboopa (2003) sont du même avis en avançant qu'il vaut mieux privilégier la voix et les expériences de vie des participants concernés en contexte de recherche avec les peuples autochtones. Les valeurs traditionnelles centrales des cultures autochtones, telles que le respect, la responsabilité, la réciprocité et la révérence, doivent également être intégrées à l'intérieur du processus de recherche (Archibald, 2008). Des auteurs recommandent aussi de placer les participants à l'intérieur d'un cercle, ce qui rappelle la dynamique circulaire autochtone (Foy, 2009; Lavallée, 2009). Styres et al. (2010) ajoutent que le cercle est indispensable pour créer un espace discursif commun entre les participants et pour créer une atmosphère collaborative, dynamique et relationnelle. Enfin, pour parvenir à cette construction commune du savoir, Foy (2009) indique que chaque participant doit avoir une grande écoute, doit partager et doit être ouvert. Les participants doivent être patients, faire preuve de confidentialité quand des expériences de la vie privée sont partagées et participer jusqu'à la fin de la discussion (Foy, 2009). Chaque membre et chaque propos amené ont une importance égale et équitable (Styres et al., 2010). Les principes hiérarchiques sont alors à proscrire de même que les jugements (Absolon & Willet, 2004; Smith, 2003; Weber-Pillwax, 1999). Il vaut mieux favoriser les principes de l'holisme, de l'interrelation et de la synergie. Le dessin-entretien a été élaboré en considérant tous ces principes et ces valeurs.

Dans un premier temps, le dessin-entretien s'appuie sur le dessin pour produire, collecter et analyser des données dans le but d'atteindre une meilleure compréhension de l'objet étudié. Depuis plusieurs siècles, les méthodes de recherche visuelles sont utilisées dans différentes disciplines telles que la psychologie, la sociologie et l'anthropologie (Knowles & Cole, 2008). Finley (2008) indique que les recherches utilisant des méthodes artistiques comme le dessin ont le potentiel de faciliter l'investigation auprès des peuples opprimés et rejettent les pratiques de tradition colonialiste ou paternaliste. Elles sont notamment utilisées en contexte de distance langagière entre le chercheur et les participants et visent à faire ressortir les perceptions des participants à travers des moyens non verbaux (Bishop, 2006). En effet, Weber (2008) souligne que les images permettent d'exprimer ce qui peut être difficile de mettre en mots, surtout en contexte de langue seconde. Les dessins sont alors perçus comme des artefacts qui expriment des significations (Stock, Mares, & Robinson, 2012). Un artefact est un type de matériel (par exemple un dessin ou un collage) ou un symbole (par exemple un pictogramme) qui peut devenir un

moyen de communication (Lavoie & Benson, 2011; Swain, Kinnear, & Steinman, 2011). Par exemple, les Hmongs utilisent beaucoup la broderie, *Paj Ntaub*, pour raconter des légendes et leur passé historique (Collignon, 1994; Rudduck & Hopkins, 1985; Shea & Yang, 1995). Utilisée dans de bonnes conditions, la conception d'artéfact, comme le dessin, encourage une certaine transparence et authenticité et demande un processus réflexif de la part des participants (Weber, 2008). Barthes (1981, 1983) ajoute que les dessins évoquent deux significations dont l'une se rapporte à l'aspect apparent, évident et objectif du dessin, et l'autre, plutôt connotative, ne pouvant être expliquée que par l'auteur. Ainsi, les instruments de collecte utilisant le dessin ont le potentiel de saisir en profondeur le sens qu'attribuent certains participants à l'objet d'étude. D'autres recherches ont également utilisé le dessin, notamment en éducation, afin de mieux comprendre l'expérience et le vécu des participants (Bishop, 2006; Fournier & Côté, 2008; Kendrick & Jones, 2008; Stock et al., 2012), pour établir des représentations de jeunes (Ehrlen, 2009; Kendrick & McKay, 2004) et pour faciliter la communication entre des participants et des chercheurs possédant des différences linguistiques (Bernhard, Cummins, Campoy, Ada, Winsler, & Bleiker, 2006; Prasad, 2010; Salem, 2000).

Dans un second temps, l'outil du dessin-entretien utilise les ancrages théoriques du groupe de discussion. Le groupe de discussion est connu sous plusieurs appellations : l'entretien de groupe focalisé, le groupe focalisé, le *focus group*, etc. (Leclerc, Bourassa, Picard, & Courcy, 2011). Malgré les légères distinctions théoriques et les ancrages épistémologiques, le groupe de discussion peut être défini comme « une méthode de collecte de données qualitatives réunissant un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini qui a fait, fait ou fera partie de l'existence des personnes regroupées » (Leclerc et al., 2011, p. 146). Le groupe de discussion est un outil polyvalent permettant de réduire l'écart entre les données probantes et la pratique dans un contexte d'interaction sociale et de coconstruction de sens (Morrissette, 2011). La pertinence des groupes de discussion menés auprès de groupes culturels et linguistiques minoritaires a été soulevée dans plusieurs études (Calderon, Baker, & Wolf, 2000; Halcomb, Gholizadeh, DiGiacomo, Phillips, & Davidson, 2007; Överlien, Aronsson, & Hydén, 2005). Récemment, l'étude de Birch et Pétry (2011) réaffirmait que

[I]es groupes de discussion permettent de mieux comprendre les groupes linguistiques et culturels minoritaires et les groupes marginalisés ou vulnérables, contribuant ainsi à améliorer les interventions sociales et les services auprès de ces groupes, notamment en cernant mieux leurs besoins (p. 105).

Bien que soulevé par les études en sciences de la santé, cet avantage est tout aussi valable pour les sciences de l'éducation. En éducation, les groupes de discussion contribuent à la formalisation de connaissances spécifiques et pratiques qui sont essentielles lors d'interventions éducatives adéquates auprès des minorités ethnoculturelles (Baribeau & Germain, 2010).

Dans une moindre mesure, le dessin-entretien se base également sur le principe de l'approche narrative. L'approche narrative est l'approche traditionnellement utilisée chez les peuples autochtones tant dans la vie de tous les jours que dans l'éducation des enfants (Stock et al., 2012). En effet, la tradition orale est commune à toutes les nations autochtones (McMullen & Rohrbach, 2003). Grâce à elle, les légendes et les histoires traditionnelles circulent de génération en génération. Ces contes oraux permettent la transmission symbolique et métaphorique des valeurs et des coutumes de la communauté. De cette façon, l'échange par la narration est connu par les peuples autochtones et facilite la prise de parole (Stock et al., 2012).

Cadre méthodologique

Il convient de spécifier les contextes de recherche dans lesquels le dessin-entretien a été développé et expérimenté. L'élaboration de cet outil résulte de deux recherches ayant été réalisées avec des communautés linguistiques et culturelles minoritaires. D'abord développé auprès d'une communauté Hmong au nord du Vietnam, le dessin-entretien a par la suite été bonifié grâce à une expérimentation avec un groupe d'étudiants universitaires des Premières Nations au Canada.

Contextes

Dans un premier temps, le dessin-entretien a été développé dans le cadre d'une recherche-action portant sur l'éducation bilingue (langue ethnique et langue vietnamienne) auprès de trois groupes ethniques minoritaires (les Hmongs, les Khmers et les J'rais) (Benson & Kosonen, 2011). Cette recherche-action était entreprise par le ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam et supportée par le bureau d'UNICEF¹ au Vietnam. Parmi l'équipe de chercheurs, l'une d'entre eux (Lavoie, 2008) avait comme mandat de développer un outil de recherche permettant d'approfondir les causes expliquant les faibles taux d'alphabétisation et les piètres résultats scolaires des Hmongs du Vietnam (Kosonen, 2004; UNICEF, MOET², UNESCO³, & UNGEI⁴, 2008). Par la suite, elle devait initier les enseignants à cet outil pour qu'ils l'appliquent durant l'année scolaire pour échanger sur les conditions éducatives des minorités ethnoculturelles. L'expérience de recherche d'une des auteures auprès des Hmongs du Vietnam (Lavoie & Benson, 2011) a orienté le choix vers le dessin plutôt que la photo, car l'utilisation d'un appareil-photo entraîne

davantage de contraintes situationnelles (coût élevé, vol, perte, connaissances techniques).

La richesse des informations recueillies grâce à l'utilisation du dessin-entretien lors de la recherche de Lavoie (2011) auprès de minorités ethnoculturelles du Vietnam a incité Joncas (2013) à choisir cet instrument lors de sa recherche de maîtrise portant sur l'expérience scolaire d'étudiants universitaires des Premières Nations. Ainsi, cette nouvelle utilisation du dessin-entretien a permis d'optimiser l'outil et de l'utiliser avec un autre groupe ethnique minoritaire, les membres des Premières Nations du Québec. L'étude tentait de comprendre le sens de l'expérience scolaire d'étudiants des Premières Nations qui ont persévéré au niveau universitaire, ces expériences étant qualifiées d'exceptionnelles et d'atypiques aux dires des statistiques (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

Participants

Au Vietnam, vingt-cinq enseignants ont participé au dessin-entretien. Ces enseignants travaillaient dans quatre communautés du nord-ouest du Vietnam : Bac Pho, Sa Pa, Sin Cheng et Ta Van Chu. Parmi les participants, il y avait six hommes et dix-neuf femmes, dont douze Hmongs, huit Kinhs (l'ethnie majoritaire du Vietnam), quatre Tays et un Nuong. Étant donné leur grand nombre, les participants vietnamiens étaient divisés en deux groupes. Tous ces enseignants travaillaient dans une école primaire ou préscolaire. Les participants étaient âgés de 19 à 49 ans. Dans le cadre de la seconde expérimentation, sept étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) issus de communautés autochtones ont participé à cette recherche. Il s'agissait de six femmes et d'un homme âgés de 22 à 30 ans.

Déroulement

Au Vietnam, la collecte de données avec le dessin-entretien s'est déroulée sur quatre jours. La chercheuse s'exprimait en anglais et les participants en vietnamien. Les discussions étaient traduites simultanément par un membre du personnel d'UNICEF. Tous les participants parlaient et écrivaient en vietnamien. L'expérimentation a eu lieu dans une école de la ville de Lao Cai, au Vietnam. Lors de la seconde expérimentation, la collecte de données a eu lieu à l'Université du Québec à Chicoutimi sur une période de deux jours. Les conversations se tenaient principalement en français. À l'occasion, certains participants provenant de la même nation parlaient entre eux dans leur langue maternelle autochtone. Dans ces deux contextes d'expérimentation, le dessin-entretien s'est déroulé en deux temps de trois heures.

Journal de bord

Lors des deux phases d'expérimentation, un journal de bord a été tenu et celui-ci a permis de colliger suffisamment d'informations pour développer et améliorer le dessin-entretien. Le journal de bord a principalement servi à noter des données descriptives, méthodologiques et analytiques. Avant, pendant et immédiatement après chaque collecte de données, les chercheuses y ont inscrit des observations, des notes théoriques, des intuitions, des hypothèses, des émotions, des questionnements, des éléments contextuels et des réflexions : « [Participant 1] gigote beaucoup quand il parle de la mort de son frère et des suicides. » (Notes de J. Joncas, Canada, 25 janvier 2012). Ces descriptions détaillées et méthodiques de même que les autres notes théoriques du journal de bord ont permis de conserver le caractère unique des situations.

Ces expérimentations ont permis d'essayer le dessin-entretien auprès de différentes minorités ethnoculturelles. La partie suivante présente les constats obtenus à la suite de ces expérimentations lors des différentes étapes du dessin-entretien.

Résultats

L'outil du dessin-entretien se base sur un processus cyclique et est divisé en quatre étapes. Ces quatre étapes sont fixes, mais elles sont flexibles et adaptables aux différentes situations (voir la Figure 1).

Le dessin individuel

La première étape consiste à répondre à une consigne initiale du chercheur au moyen d'un dessin. La consigne initiale peut également prendre la forme d'une question. Dans l'expérimentation auprès des Hmongs du Vietnam, la chercheuse a donné la consigne suivante : « Dessine-toi comme enseignant dans une communauté hmong. » Dans l'expérimentation auprès d'étudiants des Premières Nations, la consigne était : « Dessine comment tu te perçois à l'Université. » Au besoin, le chercheur peut ajouter des indications supplémentaires à sa consigne initiale. Il peut s'adresser à l'ensemble du groupe, à quelques-uns d'entre eux ou à un individu en particulier en cas d'incompréhension ou pour relancer la réflexion après un certain temps. Par exemple, Joncas (2013) a spécifié sa consigne en demandant aux participants de se dessiner à l'Université. Le chercheur précise également que les participants peuvent utiliser des pictogrammes ou des symboles pour représenter des idées qu'ils n'arrivent pas à dessiner. Il est important de rappeler qu'aucune valeur artistique n'est attribuée au dessin, et que l'importance est accordée à la signification : « Peu d'attention est accordée au fait que le dessin est beau ou laid, nous nous attardons plutôt à la signification de l'image. » [traduction libre] (Enseignante hmong. Notes C. Lavoie,

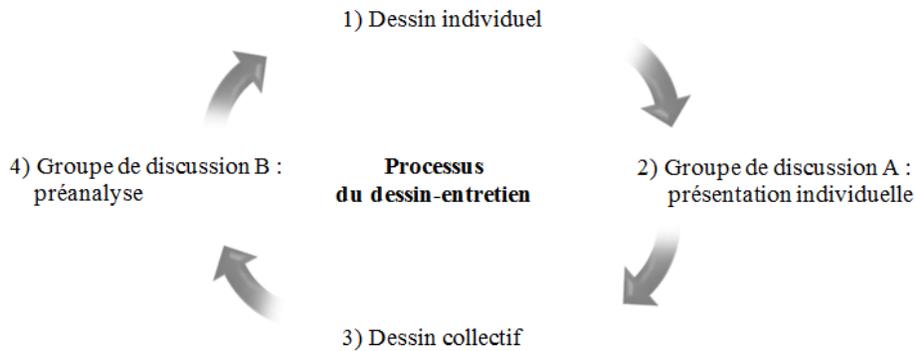


Figure 1. Processus du dessin-entretien.

Vietnam, 30 juillet 2008). Une période de silence et de réflexion suit cette première indication. À la lumière de l'expérimentation auprès des jeunes autochtones du Québec, cette période peut durer dix minutes et même plus. Des participants dessinent leurs idées sans hésitation tandis que d'autres ont besoin d'un temps de réflexion pour visualiser et pour intérioriser leur réponse : « Wow, ça m'étonne de voir tous ces adultes en train de dessiner [...], mais certains ne font rien. Je ne vois pas trop où ça va en venir » (Notes de C. Lavoie, Vietnam, 29 juillet 2008). L'inaction de certains participants peut être déstabilisante pour le chercheur non initié. Toutefois, cette inaction physique ne signifie pas pour autant que le participant n'est pas en train d'approfondir ses idées. La phase du dessin individuel laisse aux participants le temps dont ils ont besoin pour s'exprimer. En effet, grâce au temps de réflexion, les répondants ont dessiné et raconté des passages forts et significatifs de leur expérience scolaire. Par exemple, au moyen de leurs dessins, ils expliquaient les raisons des statistiques élevées d'absentéisme des élèves hmongs. Un enseignant a dessiné un élève sur ses épaules en précisant que les longs déplacements en montagne sont ardues pour les élèves et que les faibles ressources financières des familles entraînent beaucoup d'absences (voir la Figure 2). En même temps qu'ils dessinent, ils réfléchissent et communiquent leurs idées au moyen de leur représentation visuelle. Durant la période du dessin individuel, le chercheur demande aux participants d'ajouter une phrase significative ou une note descriptive à leur dessin pour lui donner voix. Cette note peut consister en des mots clés ou des phrases complètes, et ce, dans la langue de leur choix.

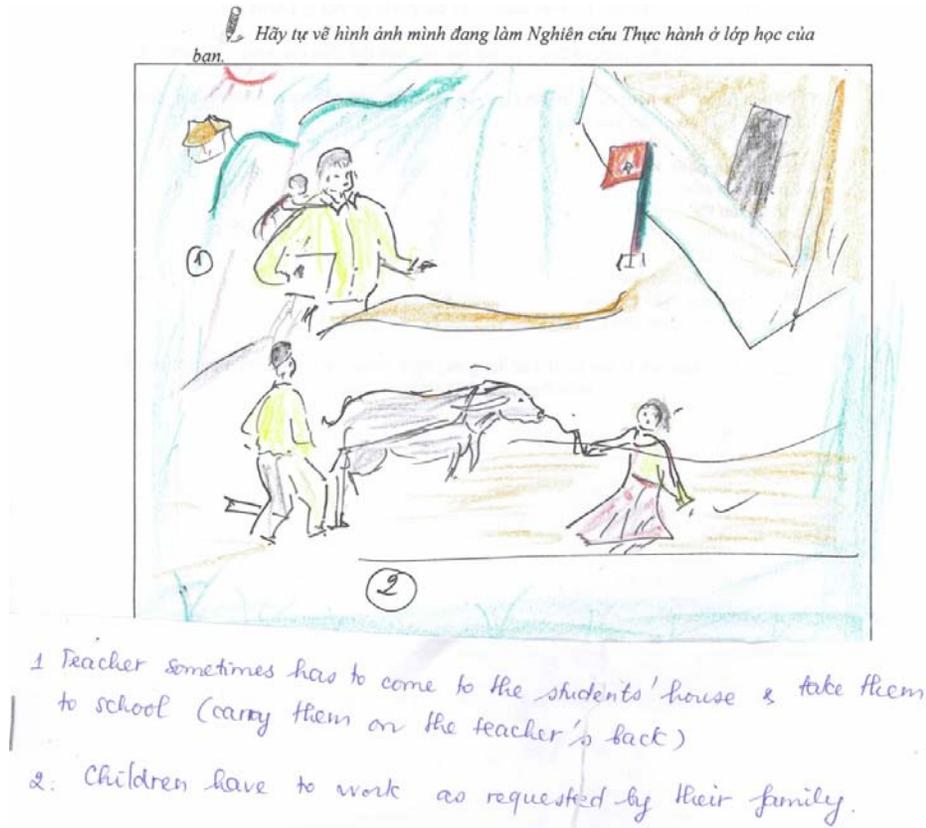


Figure 2. Dessin individuel d'un enseignant hmong avec notes descriptives.

Le groupe de discussion A : la présentation individuelle

La deuxième étape du dessin-entretien est la présentation individuelle des dessins. Toutes les personnes présentes se placent en cercle. Au fur et à mesure que les participants terminent leur dessin, ils le présentent au groupe. Cette présentation permet entre autres aux participants de se familiariser les uns aux autres : « Globalement, très belle ambiance, ouverture d'esprit, grand respect et je suis surprise à quel point les participants sont ouverts même s'ils ne se connaissent pas entre eux » (Notes de J. Joncas, Canada, 25 janvier 2012). Tout au long de cette étape, le chercheur ou tout autre participant peut interroger le présentateur sur la signification de certains éléments d'un ou des dessins, par exemple : « Pourquoi n'avez-vous pas dessiné vos cours d'eau bleus ? » (en faisant référence à de nombreux dessins individuels ayant des rivières brunes)

(Notes de C. Lavoie, Vietnam, 30 juillet 2008). La réponse donnée par les participants a alors permis de comprendre que le problème soulevé survenait durant une période annuelle d'inondations. Durant ces présentations, les participants ont le choix de l'ordre des thèmes et des éléments qu'ils souhaitent aborder et prioriser. Les données collectées lors de cette étape rejoignent davantage la réalité subjective des répondants. Durant les présentations, l'animateur peut ramener les propos si la discussion s'éloigne du sujet de l'étude. Pendant qu'une personne présente, les autres peuvent arrêter de dessiner pour écouter les présentations ou pour poser des questions, ou ils peuvent continuer de dessiner. Ces interactions, visuelles ou verbales, permettent de compléter leurs idées selon la modalité voulue. Comme l'indiquent Lavoie et Benson (2011),

l'avantage du dessin-entretien est de permettre aux participants de continuer leur dessin tout en parlant ou en écoutant les autres. Au lieu d'interrompre la discussion, certains dessinent leurs idées pour nourrir la discussion ou en signe d'accord avec l'idée amenée par celui qui parle⁵ [traduction libre] (p. 16).

L'une des chercheuses a noté que les participants procédaient naturellement à une thématization en empilant les dessins, en les classant ou en pointant des similitudes (voir la Figure 3). Par exemple, certains dessinaient des écoles vides pour signifier le manque de ressources gouvernementales qui leur sont accordées (Lavoie, 2011). Ce témoignage visuel a fait consensus de façon silencieuse. Les participants prenaient leur dessin individuel et les empilaient en signe d'accord. Cet accord non verbal semblait beaucoup moins compromettant qu'un accord verbal.

Le dessin collectif

Durant la troisième étape du dessin collectif, le chercheur demande au groupe de réaliser un dessin collectif ou de choisir un dessin d'un participant pouvant être modifié représentant les idées de tous les membres du groupe. Le groupe doit choisir un animateur, car chaque élément intégré au dessin collectif suit un processus consensuel. Cet animateur coanime avec le chercheur la discussion de groupe. Il a pour rôle de donner le droit de parole, de s'assurer du bon fonctionnement de la discussion de groupe et d'effectuer les modifications décidées collectivement sur le dessin. Le chercheur, quant à lui, alimente la discussion en posant des questions, par exemple. Dans le cas de la recherche au Vietnam, le groupe avait choisi l'enseignante hmong la plus âgée. Dans le cas de la recherche avec des étudiants universitaires des Premières Nations, une participante innue maîtrisant aisément le français s'est portée volontaire. Lors de cette étape, le chercheur, tout comme l'animateur, doit reconnaître et tenir



Figure 3. Présentation individuelle et première thématisation (Lavoie, 2008).

compte des éléments de sa subjectivité en essayant d'en diminuer les effets sur la recherche en n'orientant pas le choix des éléments du dessin collectif. Dans ce moment de construction consensuel, un dessin rejoignant l'expérience de tous les participants prend forme. Selon l'expérience des chercheuses, il est peu probable que le groupe choisisse un seul dessin individuel. Par contre, les membres du groupe peuvent choisir des idées des différents participants en découpant les éléments des dessins individuels qui regroupent les idées de plusieurs participants et en les collant sur un grand carton (voir la Figure 4). Le chercheur rappelle que les éléments choisis doivent rejoindre tout le groupe formant ainsi un dessin collectif. En plus des éléments découpés, de nouveaux éléments peuvent être dessinés sur le dessin collectif afin de le compléter. Par



Figure 4. Le dessin collectif : regroupement des éléments choisis par les répondants qui témoignent du sens de leur expérience scolaire à l'Université (Joncas, 2013, p. 97).

conséquent, la mutuelle influence, la coopération et la discussion entre les participants autour de la construction consensuelle du dessin collectif mènent à une coconstruction de l'analyse du sens de l'objet de l'étude. Ce processus négocié de mise en forme soumet les participants à une démarche réflexive comportant des sélections et des hiérarchisations d'éléments plus pertinents que d'autres. Par leur choix consensuel, les éléments figurant sur le dessin collectif sont ainsi liés à chaque participant. Par exemple, la plume figurant sur la Figure 4 du dessin-entretien collectif des étudiants universitaires des Premières Nations a été choisie à l'unanimité par tout le groupe pour figurer sur le dessin collectif.

Il a d'abord été choisi parce qu'il était présent sur plus de la moitié des dessins-entretiens individuels. Également, ce symbole, représentant la culture autochtone et la fierté d'être membre des Premières Nations pour les étudiants

l'ayant dessiné, rejoignait tous les participants. Ces éléments servent de thèmes de base à l'analyse et à l'interprétation des données.

Le groupe de discussion B : la préanalyse

Le groupe de discussion est formellement la quatrième étape du dessin-entretien, mais il s'entame durant les discussions entourant l'élaboration du dessin collectif et il se poursuit par la suite. L'entretien peut se dérouler directement à la suite de l'étape précédente ou lors d'une seconde rencontre. Le temps de réflexion entre les deux collectes offre l'avantage au chercheur d'effectuer une préanalyse en cours de transcription des discussions de la première rencontre. Lors de la seconde rencontre, les participants peuvent alors valider la préanalyse du chercheur et l'ajuster au besoin. Cela permet aussi d'éclairer le chercheur à propos de certains sujets ou passages qui lui sont moins clairs. De cette façon, le groupe de discussion permet de creuser les thèmes ressortis, mal compris ou écartés lors du dessin collectif. Durant cette dernière phase, les participants échangent entre eux et harmonisent leurs réflexions individuelles et leurs représentations visuelles avec celles des autres. D'ailleurs, certains éléments peuvent à première vue sembler anodins, comme des raturages ou des petits signes incompréhensibles, mais ils prennent un tout autre sens grâce au groupe de discussion. Le chercheur peut aussi questionner le groupe sur les raisons les ayant amenés à exclure certains éléments du dessin collectif qui lui semblaient importants ou sur les raisons qui les ont poussés à ajouter certains éléments ne figurant sur aucun des dessins individuels, par exemple : « Pourquoi avez-vous ajouté le mot *ami*? » (voir la Figure 4, élément H) (Notes de J. Joncas, Canada, 25 janvier 2012).

Discussion

Il est légitime de se poser la question suivante : pourquoi avoir combiné le dessin au groupe de discussion? Les auteures sont enclines à croire que ce choix est congruent aux recherches auprès des groupes minoritaires et marginalisés. Avant de confirmer leur choix méthodologique pour mener leur étude, les auteures avaient d'abord consulté différentes personnes ayant travaillé avec les Hmongs et les peuples autochtones du Canada, dont des chercheurs universitaires et des coopérants d'ONG. Ces experts conseillaient d'opter pour une méthode de recherche visuelle et créatrice avec ces populations, car leurs expériences de recherche leur avaient révélé qu'il est difficile de trouver des participants qui acceptent de témoigner de leur vie personnelle. La recommandation d'utiliser des méthodes visuelles et de groupe pour mener des recherches auprès des peuples minoritaires et marginalisés se retrouve également dans la littérature (Birch & Pétry, 2011; Kendrick & McKay, 2004; Prasad, 2010; Stock et al., 2012). En outre, la représentation

visuelle et la narration font partie des modes de communication des Hmongs (Collignon, 1994; Rudduck & Hopkins, 1985; Shea & Yang, 1995) et des peuples autochtones en général (Smith, 2003; Stock et al., 2012).

Comparaison entre le groupe de discussion et le dessin-entretien

Il est également pertinent de se demander si les données auraient été de qualité équivalente avec seulement des groupes de discussion. En effet, pourquoi ne pas avoir utilisé seulement les groupes de discussion? Une des raisons est que l'entretien et les groupes de discussion sont des outils ayant de lourds passés coloniaux pour certaines populations. Dans le cas des Hmongs, cette crainte de l'étranger s'explique en partie par le fait que durant la guerre du Vietnam (1959-1975), les Américains avaient promis l'asile en Amérique au peuple hmong s'ils servaient d'informateurs. En effet, les Hmongs ont donc joué ce rôle durant cette guerre et 300 000 d'entre eux ont obtenu le statut de réfugiés aux États-Unis (Moore, 1989; Thao, 1999; Thrower Timm & Chiang, 1997). Le gouvernement américain a utilisé des entretiens enregistrés pour déterminer le statut des Hmongs. Par contre, plus d'un million de Hmongs vivent encore au Vietnam et ceux qui y habitent toujours ont subi des représailles du gouvernement vietnamien. Chez les Premières Nations du Canada, des chercheurs ont mené des groupes de discussion dans des communautés autochtones afin d'obtenir leur savoir (par exemple à propos des propriétés des plantes de la forêt). Les résultats de leurs recherches ne servent pas souvent au profit des communautés interrogées et ils leur sont rarement communiqués (Edwards, Lund, Mitchell, & Andersson, 2008). Ainsi, ces expériences de recherche laissent ces communautés perplexes à l'égard des chercheurs (Smith 2003). Dans ce cas-ci et pour certaines populations autochtones revendiquant des droits, les groupes de discussion peuvent paraître menaçants et insécurisants. Les participants sont difficiles à recruter et ceux qui participent sont peu éloquents. Dans de tels contextes sociopolitiques, les témoignages verbaux méritent d'être complétés et approfondis par des données visuelles pour respecter et sécuriser les participants et ainsi favoriser une participation active à la fois verbale et non verbale. Dans les deux cas, les dessins ont joué le rôle d'artéfacts ayant expliqué des réalités complexes, comme la littérature l'avait indiqué (Stock et al., 2012; Swain, Kinnear, & Steinman, 2011). Comme le précise Baribeau (2009), il est essentiel de mettre en place les conditions nécessaires préalables au bon déroulement du groupe de discussion. Lors des deux expérimentations, l'intériorisation et le silence permis par le dessin faisaient partie des conditions préalables. Il est possible de remarquer qu'en combinant les dessins avec les groupes de discussion, les participants étaient engagés, participatifs, et ils ont d'ailleurs apprécié le dessin-entretien : « Je suis très satisfait, car les images expriment mes mots et mes idées » [traduction

libre] (Enseignant hmong. Notes de C. Lavoie, Vietnam, 29 juillet 2008). De même, certains groupes minoritaires n'osent pas parler, car ils craignent pour leur sécurité ou pour leurs droits. Pour ces raisons, le groupe de discussion, à lui seul, revêt certaines limitations envers les populations minoritaires et/ou marginalisées. Le fait de pouvoir dessiner pendant la présentation individuelle et la discussion de groupe permet un consentement silencieux, une approbation non verbale pour les participants plus timides ou pour ceux hésitant à s'exprimer dans la langue des échanges. Cette particularité par rapport au groupe de discussion offre un avantage aux minorités ethnoculturelles et aux groupes marginalisés. Ces constats confirment l'importance et la cohérence culturelle de favoriser le silence, le visuel, la narration et la discussion collective pour obtenir une discussion authentique dans des contextes spécifiques de recherche réalisée auprès des minorités ethnoculturelles (Denzin et al., 2008; Martin & Mirraabopa, 2003; Smith, 2003; Stoczek & Mark, 2009; Stock et al., 2012).

Les avantages du dessin-entretien

L'authenticité que les participants et les chercheurs attribuent aux données n'est pas négligeable. Les participants des études présentées ont d'ailleurs affirmé que cet outil les a aidés à décrire leurs expériences personnelles. La visée théorique de fournir des données fidèles à la réalité en contexte de coconstruction de sens (Morissette, 2011) est commune au groupe de discussion et au dessin-entretien. Ainsi, le dessin-entretien, lors des deux expérimentations, a permis aux chercheuses d'approfondir leur compréhension quant à la réalité des enseignants hmongs au Vietnam et à l'expérience scolaire des persévérants universitaires des Premières Nations (Joncas, 2013; Lavoie & Benson, 2011).

Les auteures sont d'avis que le dessin-entretien facilite le développement des connaissances concernant les minorités ethnoculturelles par le simple fait que le dessin permet d'entamer le dialogue en laissant un moment d'intériorisation, de silence et de respect culturel tout en bâtissant progressivement la confiance. Ainsi, cet outil qualitatif permet de faire ressortir des données que les méthodes plus factorielles et statistiques ne permettent pas de révéler et respecte le style de communication culturelle des minorités ethnoculturelles chez qui le silence a une grande importance. L'étape du dessin individuel dispose les participants à entamer ce que Leclerc et al. (2011) qualifient de « bonne conversation » : « Une "bonne conversation" suppose l'instauration d'un climat respectueux, mais convivial et le moins artificiel possible » (p. 151). Auprès des minorités ethnoculturelles, pour démarrer une « bonne conversation », il faut préalablement un moment d'intériorité, de

silence. C'est pour cette raison, entre autres, que le groupe de discussion est combiné au dessin durant le dessin-entretien. Ces deux temps de dessin et de groupe de discussion comportent l'avantage de rééquilibrer la participation entre les gens ayant plus de facilité à s'exprimer verbalement et ceux ayant de la facilité à s'exprimer visuellement, car il n'est pas toujours évident pour les participants qui, par exemple, ne sont pas à l'aise avec la langue des échanges de participer au groupe de discussion. Par conséquent, à lui seul, le groupe de discussion devient limitatif pour plusieurs participants allophones. Ainsi, l'utilisation du dessin diminue les barrières de la langue souvent présentes lors des recherches auprès des minorités ethnoculturelles. Cet avantage confirme ce que Bishop (2006) et Weber (2008) avançaient en écrivant que le dessin en contexte de langue seconde facilite les échanges. En effet, la diversité des modalités de communication (verbales et non verbales) favorise la communication entre les participants de langues différentes et entre le chercheur et les participants. L'interprète d'UNICEF participant à l'expérimentation au Vietnam a d'ailleurs précisé : « L'exercice du dessin-entretien s'est déroulé dans un esprit collaboratif harmonieux » [traduction libre] (Notes de C. Lavoie, Vietnam, 29 juillet 2008).

Les auteures croient que la profondeur des données n'aurait pas été la même si l'outil de collecte de données utilisé n'avait pas débuté par un dessin. Par ailleurs, cet outil diminue le stress lié à la prise de parole. Cet avantage est soulevé par Stock et al. (2012) qui ont travaillé avec le dessin lors d'une recherche intégrant des communautés autochtones des territoires du nord de l'Australie (Îles Tiwi et Darwin). Ces auteurs ont également remarqué que le dessin demande du temps et, par le fait même, il diminue la pression engendrée par les questions ouvertes et l'anxiété que peut provoquer une entrevue formelle. Stock et al. (2012) attribuent ce fait à l'utilisation du dessin qui minimise les contacts directs des yeux, ce qui diminuerait la gêne et encouragerait l'expression sur des thématiques sensibles. En effet, lors des deux recherches présentées, les participants ne semblaient pas gênés même si parfois des passages plus difficiles étaient abordés :

Moi, je suis angoissée pour les travaux d'équipe. Quand tu es dans une nouvelle classe, tu ne connais personne, tu ne sais pas avec qui tu vas être. Tu espères que personne ne se connaisse pour qu'il y en ait qui soit seul et qui comprenne. Parce que des fois, tu arrives et tu es comme le pion en trop. Tu n'as pas le choix. (étudiante autochtone, 1^{er} février 2013, étape trois du dessin-entretien : la préanalyse en groupe).

L'atmosphère qui régnait lors des dessins-entretiens inspirait la confiance, la complicité et l'ouverture. Cette façon de procéder permet de recueillir les propos des participants plus gênés et ayant moins tendance à s'exprimer sur des questions ouvertes au groupe en général (Knowles & Cole, 2008; Lavoie, 2011). Au final, les participants réunis ont semblé être satisfaits des rencontres et avoir apprécié ces moments de partage qui leur ont été accordés. Un étudiant a même mentionné à la suite du dessin-entretien qu'il faudrait plus de moments de parole tels que celui qui venait de se produire entre les étudiants des Premières Nations de l'Université.

De son côté, le groupe de discussion optimise la collecte d'informations que les phases de dessins ne permettent pas. L'ajout de l'aspect collectif du groupe de discussion lors des dernières phases du dessin-entretien favorise la relation entre les participants. Le groupe de discussion du dessin-entretien se distingue également des groupes de discussion traditionnels par le rôle attribué aux participants :

Traditionnellement, les entretiens en groupe focalisé se tenaient dans le cadre d'une seule rencontre, puis le chercheur repartait avec les données qu'il analysait pour les besoins de sa recherche ou de ses mandataires. En d'autres mots, il s'agissait d'un processus à sens unique. Les participants étaient sollicités comme de simples fournisseurs de données : ils n'avaient pas accès aux résultats de leurs échanges; ils n'étaient pas consultés quant à l'utilisation faite de ces résultats; et ils étaient laissés en dehors de la démarche d'analyse. (Leclerc et al., 2011, p. 146).

Dans le cas du dessin-entretien, le groupe de discussion permet une triangulation des données et une hiérarchisation des thèmes avec et par les participants. Suivant cela, le dessin-entretien respecte l'un des concepts fondamentaux des cultures autochtones, celui du savoir relationnel (Absolon & Willet, 2004; Battiste, 2008; Smith, 2003; Stoczek & Mark, 2009). Le savoir se crée dans la relation entre les personnes selon cette conception. Le climat des échanges est bonifié grâce à ce processus cyclique entre les moments de réflexion personnelle et collective et entre le verbal et le non-verbal. De plus, le dessin-entretien, par son processus méthodologique cyclique et son utilisation du dessin, donne aux participants le temps dont ils ont besoin pour s'exprimer. La disposition circulaire des participants favorise les échanges (Foy, 2009; Lavallée, 2009; Styres et al., 2010), mais également la construction du sens au milieu de ce cercle (voir la Figure 3). En guise d'exemple, les auteures ont vu des participants empiler des dessins pour signaler la similitude de leurs idées, découper une partie de leur dessin et la placer au centre pour signaler une

information nouvelle, se tenir la main en signe d'appui de leur témoignage ou encore ajouter des mots à côté de certains éléments du dessin (voir la Figure 4). À la différence du groupe de discussion, l'espace central du cercle se remplit, se construit de témoignages verbaux et non verbaux.

Finalement, le dessin-entretien a également comme avantage d'entamer une première analyse des données en collaboration avec les participants. L'aspect consensuel du dessin-entretien permet une thématisation et une triangulation des données (Lavoie & Benson, 2011). Au final, les thèmes ressortis lors du dessin-entretien sont originaux et n'auraient souvent pas été envisagés par le chercheur. Ce processus de triangulation fait par les participants approfondit l'interprétation des données, ce qui n'est pas le cas pour des données issues de questionnaires ou des groupes de discussion traditionnels. Une autre particularité du dessin-entretien est qu'il peut être coanimé par un participant choisi par le groupe. Cette coanimation mène parfois vers de nouvelles questions. De plus, le choix par le groupe d'un animateur parmi les participants permet à celui-ci d'expliquer ou de valider l'information dans plusieurs langues auprès des participants soit en utilisant la langue minoritaire, s'il la parle, ou en permettant un temps de traduction par d'autres participants. De cette façon, le dessin-entretien a l'avantage de rééquilibrer les rapports de force entre les locuteurs de la langue dominante (chercheur et certains participants) et ceux ne maîtrisant pas parfaitement cette langue.

Le dessin-entretien semble alors être une innovation appropriée pour travailler avec des peuples minoritaires. Elle permet de surpasser les barrières du langage et de la gêne, amène une forme de transparence et d'authenticité aux données, encourage la réflexion individuelle et de groupe, permet la liberté d'expression et l'utilisation de différents médias de communication, favorise le partage d'idées et la coconstruction de la connaissance par le dialogue en groupe et mène vers une triangulation des données par les participants eux-mêmes.

Les limites du dessin-entretien

Toutefois, il est important de rappeler que cet outil comporte également quelques limites. Par exemple, lors des phases de dessin du dessin-entretien, il peut arriver que les participants manquent d'inspiration. De plus, une mauvaise dynamique de groupe peut entraîner des biais au processus du dessin-entretien, que ce soit par des conflits d'intérêts, des jugements dévalorisants entre les participants ou autres. Malgré les différentes modalités de communication, certains participants peuvent ne pas s'exprimer et d'autres peuvent monopoliser

la parole. Également, il se peut que durant la dernière étape du dessin-entretien les participants n'arrivent pas à un commun accord sur le choix des dessins.

Il est également important de souligner que le dessin-entretien a été seulement utilisé auprès de deux groupes. Ces deux groupes réunissaient une majorité de participants de sexe féminin. Ainsi, il peut être pertinent de se questionner à savoir si l'utilisation du dessin-entretien est aussi efficace chez d'autres populations de même que chez des participants de sexe masculin. Le même questionnement peut être appliqué aux enfants, adolescents et aînés, car les participants aux études de Lavoie (2008) et Joncas (2013) étaient tous des adultes. Il serait alors important d'utiliser cet outil auprès de groupes de participants différents afin de le bonifier. Dans un autre ordre d'idées, le dessin-entretien est difficilement réalisable en contexte de grand groupe. Ainsi, l'échantillon est généralement assez petit et donc rarement généralisable.

Enfin, le dessin-entretien est un outil flexible, mais il peut mener à des difficultés d'animation. Parfois, il peut être difficile pour l'animateur de garder la concentration sur l'objet d'étude ou de suivre la discussion. En effet, la flexibilité du dessin-entretien rend aisé le changement de sujets par les participants. Ainsi, cette flexibilité est un avantage d'une certaine façon en permettant l'accès à des avenues non envisagées par le chercheur, mais, incontrôlée, elle peut mener vers une collecte de données hors sujet. Suivant cela, il est important que le chercheur connaisse bien son objet d'étude et qu'il demeure attentif aux glissements de tous genres en usant de discernement, de délicatesse et d'ouverture. Il doit aussi faire preuve de rigueur pour ne pas contaminer les données par ses propres jugements et interprétations. Rappelons que cela peut s'avérer difficile puisque le chercheur est plongé en contexte culturel différent. En effet, les normes sociales et culturelles diffèrent d'une ethnie à l'autre, ce qui peut mener vers des biais d'interprétation du chercheur qui ne possède pas la même culture que les participants.

Conclusion

En somme, les deux expérimentations du dessin-entretien présentées ont permis de faciliter une collecte de données fiables auprès de minorités ethnoculturelles, collecte qui souvent est qualifiée de laborieuse étant donné les multiples biais associés à la relation entre les participants et le chercheur. Ces expérimentations ont ainsi permis d'affirmer que l'utilisation d'un outil de collecte comportant plusieurs médias et respectant certains principes des cultures autochtones renseigne davantage le chercheur sur la réalité des participants. De cette façon, les données collectées reflètent une authenticité que les outils plus traditionnels ne permettent pas d'atteindre auprès de ces populations. Le dessin-entretien laisse plus de temps et permet l'utilisation de

la communication verbale et non verbale pour répondre à des questions complexes. Il supporte les participants dans leur réflexion sur leur propre expérience et facilite le partage d'expériences. De plus, une spécificité de cet outil est qu'il mène à une première phase de triangulation des données par les participants au moment de la collecte. Le dessin-entretien offre une solution de rechange intéressante à l'entretien de groupe en permettant de partager et de valider les significations des participants, en les situant comme des sujets réflexifs et participant à la préanalyse.

Pour terminer, quelques recommandations concernant l'utilisation du dessin-entretien doivent être formulées. D'abord, il est important de laisser assez de temps aux participants pour faire le dessin. D'ailleurs, il est normal que le démarrage du dessin prenne quelques minutes, car les participants doivent réfléchir. Ensuite, comme il est difficile de prévoir la réaction et le degré d'engagement des participants, il est recommandé de préparer une autre forme de production visuelle. Par exemple, si les participants n'ont aucune envie de dessiner, il pourrait être intéressant de planifier le matériel nécessaire pour faire un collage plutôt qu'un dessin. Des images de magazines peuvent stimuler la réflexion et l'imagination des participants, par exemple. Enfin, lorsque chaque dessin est terminé, il est recommandé de prendre des photos des dessins individuels afin de garder des copies pour l'analyse et l'interprétation des données au cas où il faudrait découper ou modifier les dessins individuels originaux lors de la dernière étape du dessin-entretien collectif.

Sans remettre en question la pertinence de l'utilisation du dessin avec les minorités ethnoculturelles, il est intéressant de se demander si l'utilisation du dessin-entretien serait aussi avantageuse pour des études auprès de participants n'accordant pas autant d'importance aux représentations visuelles. Il serait pertinent d'explorer cette question pour constater si les dessins agissent comme artéfacts ou, au contraire, nuisent ou ralentissent la collecte de données. Également, de par son caractère multimodal, cet outil mériterait d'être expérimenté auprès des populations analphabètes.

Notes

¹ United Nations Children Fund.

² Ministry of Education and Training.

³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

⁴ United Nations Girls' Education Initiative.

⁵ « *During group discussions, some participants may be more talkative while others may be better at drawing. Each contribution is valued, however, because it leads the group further in its understanding of its reality. This means that it is important for the facilitator to leave space for silence as well as for drawing if participants want to contribute* » (Lavoie & Benson, 2011, p. 276)

Références

- Absolon, K., & Willet, C. (2004). Aboriginal research : berry picking and hunting in the 21st century. *First Peoples Child and Family Review*, 1(1), 5-17.
- Archibald, J.- A. (2008). An indigenous storywork methodology. Dans J. G. Knowles, & L. A. Cole (Éds), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 371-458). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barthes, R. (1981). *Camera Lucida : reflections on photography*. New York, NY : Hill & Wang.
- Barthes, R. (1983). *A Barthes reader*. New York, NY : Hill & Wang.
- Battiste, M. (2008). Research ethics for protecting indigenous knowledge and heritage : institutional and researcher responsibilities. Dans N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Éds), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 497-511). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Benson, C., & Kosonen, K. (2011). A critical comparison of language-in-education policy and practice in four Southeast Asian countries and Ethiopia. Dans T. Skutnabb-Kangas, & K. Heugh (Éds), *Multilingual education and sustainable diversity work from periphery to centre* (pp. 134-163). Londres : Routledge.
- Bernhard, J. K., Cummins, J., Campoy, F. I., Ada, A. F., Winsler, A., & Bleiker, C. (2006). Identity text and literacy development among preschool english language learners : enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities. *Teacher College Record*, 108(11), 2380-2405.
- Birch, L., & Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29(3), 103-132.

- Bishop, P. A. (2006). The promise of drawing as visual method in middle grades research. *Middle Grades Research Journal*, 1(2), 33-46.
- Calderon, J. L., Baker, R. S., & Wolf, K. E. (2000). Focus groups : a qualitative method complementing quantitative research for studying culturally diverse groups. *Education for Health*, 13(1), 91-95.
- Collignon, F. F. (1994). From Paj Ntaub to paragraphs : perspectives in Hmong processes of composing. Dans V. John-Steiner, C. P. Panofsky, & L. W. Smith (Éds), *Sociocultural approaches to language and literacy* (pp. 331-346). Melbourne, AU : Cambridge University Press.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Smith, L. T. (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. San Francisco, CA : Sage.
- Edwards, K., Lund, C., Mitchell, S., & Andersson, N. (2008). Trust the process : community-based researcher partnerships. *A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 6(2), 187-199.
- Ehrlen, K. (2009). Drawings as representations of children's conceptions. *International Journal of Science Education*, 31(1), 41-57.
- Finley, S. (2008). Arts-based research. Dans J. G. Knowles, & L. A. Cole (Éds), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 71-80). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Fournier, S., & Côté, P. (2008, Août). *Projet de recherche sur le génocide des Tutsi au Rwanda de 1994 auprès d'enfants dont les parents sont génocidaires ou rescapés : création d'images, culture de la paix et de la réconciliation*. Communication présentée au Séminaire mondial, colloque OMEP-CANADA : nourrir la paix avec les enfants, Québec, Canada.
- Foy, J. (2009). Incorporating talk story into the classroom. *First Nations Perspectives*, 2, 23-33.
- Haig-Brown, C. (2010). Indigenous thought, appropriation and non-aboriginal people. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 925-950.
- Halcomb, E. J., Gholizadeh, L., DiGiacomo, M., Phillips, J., & Davidson, P. M. (2007). Literature review : considerations in undertaking focus group research with culturally and linguistically diverse groups. *Journal of Clinical Nursing*, 16(6), 1000-1011.
- Joncas, J.- A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'UQAC* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, QC.

- Kendrick, M., & Jones, S. (2008). Girls' visual representations of literacy in a rural Ugandan community constructions of literacy. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 371-404.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128.
- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kosonen, K. (2004). *Language in education policy and practice in Vietnam*. Hanoi, Vietnam : UNICEF.
- Lavallée, L. F. (2009). Practical application of an indigenous research framework and two qualitative indigenous research methods : sharing circles and Anishnaabe symbol-based reflection. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 21-40.
- Lavoie, C. (2008). *Rapport de stage sur les méthodes de recherche-action*. Hanoi, Vietnam : UNICEF.
- Lavoie, C. (2011). The educational realities of Hmong communities in Vietnam : the voices of teachers. *Critical Inquiry in Language Studies*, 8(2), 153-175.
- Lavoie, C., & Benson, C. (2011). Drawing-voice as a methodological tool for understanding teachers' concerns, in a pilot Hmong-Vietnamese bilingual education program in Vietnam. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 269-286.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Martin, K., & Mirraboopa, B. (2003). Ways of knowing, being and doing : a theoretical framework and methods for indigenous and indigenist re-search. *Journal of Australian Studies*, 27(76), 203-214.
- McMullen, B., & Rohrbach, A. (2003). *Distance education in remote Aboriginal communities : barriers, learning styles and best practices*. Prince Georges, BC : College of New Caledonai Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009, Septembre). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, 39.

- Moore, D. L. (1989). *Dark sky, dark land : stories of the Hmong boy scouts of troop 100*. Eden Prairie, MN : Tessera.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Överlien, C., Aronsson, K., & Hydén, M. (2005). The focus group interview as an in-depth method? Young women talking about sexuality. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 331-344.
- Prasad, G. (2010, Mars). *Alter(n)ative research practices : methodological considerations for working with children as co-researchers*. Communication présentée à la Conférence Comparative international education society. Chicago : University of Chicago.
- Restoule, J.- P., Archibald, J.- A., Lester-Smith, D., Parent, A., & Smilie, C. A. (2010). Connecting to spirit in indigenous research. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 1-11.
- Rudduck, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for teaching : readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London, ON : Heinemann Educational Books.
- Salem, R. A. (2000). *Witness to genocide : the children of Rwanda*. New York, NY : Friendship Press-National Council of the churches of Christ in the USA.
- Shea, P. D., & Yang, Y. (1995). *The whispering cloth*. Honesdale, PN : Boyds Mills.
- Smith, L. T. (2003). *Decolonizing methodologies : research and indigenous peoples*. New York, NY : Zed books.
- Stocek, C., & Mark, R. (2009). Indigenous research and decolonizing methodologies : possibilities and opportunities. Dans J. Langdon (Éd.), *Indigenous knowledges, development and education* (pp. 73-96). Rotterdam, NL : Sense Publishers.
- Stock, C., Mares, S., & Robinson, G. (2012). Telling and re-telling stories : the use of narrative and drawing in a group intervention with parents and children in a remote aboriginal community. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 33(2), 157-170.
- Styres, S., Zinga, D., Bennett, S., & Bomberry, M. (2010). Walking in two worlds : engaging the space between indigenous community and academia. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 617-648.

- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education : an introduction through narratives*. Bristol, UK : Multilingual matters textbooks.
- Thao, P. (1999). *Mong education at the crossroads*. Lanham, MD : University Press of America.
- Thrower Timm, J., & Chiang, B. (1997). Hmong culture and cognitive style. Dans B. J. Robinson Shade (Éd.), *Culture, style and the educative process* (pp. 105-117). Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- UNICEF, MOET, UNESCO, & UNGEI. (2008). *The transition of ethnic minority girls from primary to secondary education*. Hanoi, Vietnam : UNICEF.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice : concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369-387.
- Weber, S. (2008). Visual images in research. Dans J. G. Knowles, & A. L. Cole (Éds), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 41-50). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Weber-Pillwax, C. (1999). Indigenous research methodology : exploratory discussion of an elusive subject. *Journal of Educational Thought*, 33(1), 14.
- Wilson, S. (2003). Progressing toward an indigenous research paradigm in Canada and Australia. *Canadian Journal of Native Education*, 27(2), 161-178.

Constance Lavoie occupe un poste de professeure en didactique du français au primaire à l'Université du Québec à Chicoutimi. En 2009, elle a obtenu son doctorat en didactique des langues secondes à l'Université McGill. Ses champs d'intérêt en recherche portent sur l'enseignement de la didactique de l'oral auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires.

Jo-Anni Joncas a terminé en 2013 une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et est candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation à l'Université Laval. Ses champs de recherche concernent la sociologie de l'éducation, les études autochtones et l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse également aux méthodes de recherche qualitatives.

Quelles opérations de recherche dans une démarche inductive inspirée de l'analyse par catégories conceptualisantes?

Raphaëlle Raab, Doctorante

Université Jean Monnet de St-Étienne

Résumé

Cet article présente la manière dont a été produite et interprétée une partie de nos données empiriques lors d'une étude relative aux comportements d'élèves face à l'obstacle dans les situations d'autonomie scolaire. Pour construire une taxonomie ouverte et provisoire des stratégies d'élèves, nous utilisons une méthode inspirée de l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012) qui trouve ses fondements méthodologiques et épistémologiques dans la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967/2012; Guillemette, 2006; Luckerhoff & Guillemette, 2012). La méthode est inductive et circulaire : on alterne les temps de collecte et les temps d'analyse des données qui se répondent et s'orientent mutuellement. Il s'agit, plus précisément dans cet article, d'explicitier le modèle opératif de la méthode telle que nous l'avons mise en œuvre, de « donner à voir » la manière dont alternent et s'articulent les différents mouvements d'induction, de déduction et de comparaison continue qui émaillent la progression du recueil et de l'analyse des données brutes.

Mots clés

APPROCHE QUALITATIVE, CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES, INDUCTION, DÉDUCTION, COMPARAISON

Introduction

Cet article présente la manière dont a été produite et interprétée une partie de nos données empiriques à l'occasion d'une étude relative aux comportements

Note de l'auteure : Cet article s'adosse en partie à une communication proposée au IV^e Congrès international de la recherche qualitative organisé par le RIFReQ, qui avait pour thème *La logique de la découverte en recherche qualitative* (Fribourg, 2013), ainsi qu'au colloque des Doctoriales franco-genevoises (Genève, 2013). Nous remercions très chaleureusement les organisateurs et les participants de ces manifestations pour la qualité de leurs remarques et celle des échanges auxquels nous avons participé ou assisté.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 34(1), pp. 122-142.
LA RECHERCHE QUALITATIVE AUJOURD'HUI : RÉFLEXIONS ET PRATIQUES
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2015 Association pour la recherche qualitative

d'élèves face à l'obstacle dans les situations d'autonomie scolaire¹. Pour les besoins d'une recherche plus large, il s'agissait de relever et de catégoriser les stratégies d'évitement et de ressources que peuvent mettre en œuvre les élèves afin d'en dresser une taxonomie ouverte et provisoire. Nous avons ensuite analysé les dynamiques présidant au passage du paradigme de l'évitement à celui des ressources. L'étude est menée en grande section de maternelle française (5-6 ans).

La méthode est qualitative, elle suit une logique inductive et s'inspire de l'analyse par catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2012). Pour Balslev et Saada-Robert (2002) :

[le mode inductif] « consiste à aborder concrètement le sujet d'intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois, et, éventuellement, les théories unificatrices » (Beaugrand, 1988, p. 8). Partant de l'observation particulière, le mode inductif en reconstruit la cohérence interprétative de l'intérieur. Il vise néanmoins l'élaboration de modèles qui dépassent le cas particulier. [...] Au contraire, dans le mode déductif, le chercheur formule d'abord une hypothèse plus ou moins spécifique et infère logiquement à partir de cette dernière des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des hypothèses (pp. 89-90).

Il s'agit, plus précisément dans cet article, d'explicitier le modèle opératif de la démarche d'analyse par catégories conceptualisantes telle que nous l'avons mise en œuvre et de « donner à voir » la manière dont alternent et s'articulent les différents mouvements d'induction, de déduction et de comparaison continue qui émaillent la progression du recueil et de l'analyse des données brutes.

Savoie-Zajc (2012) définit cinq critères pour la validation d'une approche qualitative en sciences humaines : celui d'acceptation interne, de cohérence interne, de confirmation externe, de complétude et de saturation. Le modèle proposé ici pourrait concourir, en particulier, à l'atteinte de trois de ces critères : celui de cohérence interne, de saturation et de complétude. S'agissant du critère de cohérence interne,

le chercheur apprend de son site de recherche. Sa question et ses objectifs de recherche deviennent alors plus spécifiques, au fur et à mesure que la recherche progresse. L'atteinte de ce critère suppose qu'un chercheur sera en mesure de tracer l'« histoire » de sa recherche, d'indiquer quelles décisions ont été prises tout au long de l'étude et de les justifier (p. 20).

L'étude commande un travail rigoureux autour du critère de cohérence interne tel qu'il est défini ici par Savoie-Zajc; c'est une partie de ce travail que nous chercherons à expliciter en retraçant « l'histoire » des différents mouvements d'induction, de déduction et de comparaison continue opérés. La notion de comparaison sera utilisée dans son sens commun, selon lequel celle-ci permet d'examiner les rapports de ressemblance et de différence.

Dans un premier temps, nous présentons l'étude qui constitue le support de cet article. Les parties suivantes sont consacrées à l'explicitation des différentes étapes du modèle opératif. Une dernière partie permet de discuter des contraintes et des limites méthodologiques de la démarche.

Présentation de l'étude

L'étude s'inscrit dans un paradigme compréhensif dont découle l'élaboration d'approches et de méthodes qualitatives et interprétatives qui mettent en valeur la subjectivité, l'intentionnalité des acteurs et le caractère réflexif de la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Nous nous demandons si les ateliers en autonomie, en grande section de maternelle, permettent aux élèves de construire des apprentissages, et choisissons l'observation directe pour approcher au mieux la réalité des situations et des pratiques. Au cours de l'étude, nous observons des comportements différenciés face aux obstacles dans les ateliers en autonomie : certains élèves entrent dans des stratégies d'évitement de l'obstacle ou, au contraire, dans des stratégies de ressources pour le surmonter et construire de nouvelles connaissances (Astolfi, 1992). Ce premier volet a permis d'élaborer une taxonomie des comportements d'évitement et de ressources. Nous observons en outre des dynamiques remarquables : certains élèves d'habitude « évitants », rejoignent et se maintiennent parfois dans des stratégies de ressources. L'étude de ces exceptions notables révèle alors les conditions favorables (outils, activités, interactions, dispositifs) qui ont permis cette dynamique. Dans le second volet, qui n'est pas abordé ici, ces conditions favorables sont analysées et réinvesties dans des activités et dispositifs expérimentaux afin d'observer si elles produisent les effets attendus et de mieux comprendre leur fonctionnement.

Dans cet article, nous orienterons la réflexion sur le premier volet de l'étude, soit l'élaboration de la taxonomie et l'étude des exceptions notables). Cette phase est menée sur une période de quatre mois, lors de 44 demi-journées d'observation (3 h) proposant chacune 1, 2 ou 3 ateliers en autonomie de 20 à 40 minutes. Elle se déroule dans 8 classes de 21 à 28 élèves. Ceux-ci ne sont pas sélectionnés *a priori*. L'échantillonnage est théorique plutôt que statistique : nous cherchons des échantillons de situations dans lesquelles nous pourrions relever la plus grande diversité de comportements possibles en

réaction aux obstacles rencontrés. Nous cherchons à diversifier les types de populations rencontrées en équilibrant les écoles de quartiers dits défavorisés (classes C, D, H), mixtes (A, E, G) ou favorisés (B, F). L'échelle d'observation est limitée au microcosme de la classe. L'outil principal est la prise de notes manuscrites en continu et en direct, complétée par l'enregistrement audio des échanges et un matériel photographique (affichages, matériel pédagogique, travaux d'élèves, etc.). L'ensemble de la démarche présentée ici – recueil et analyse des données – se déroule sur environ sept mois.

Bien qu'orientée par une sensibilité scientifique et pratique (Demazière & Dubar, 1997; Guillemette, 2006), nous nous gardons, dans un premier temps méthodologique, de l'influence des recherches antérieures et de nos prénotions : la plupart des études existantes concernent d'autres niveaux ou champs de formation, relèvent de champs scientifiques différents ou d'études en laboratoire. Aucune grille d'observation n'est constituée *a priori* : les comportements sont codés *a posteriori* et la grille se construit en cours d'étude. L'objectif est de permettre l'émergence de faits nouveaux, spécifiques aux contextes de cette étude, que nous pourrons ensuite confronter aux études et théories antécédentes (critère de confirmation externe dans une recherche qualitative : Glaser, 1992, cité par Guillemette, 2006; Savoie-Zajc, 2012).

Nous nous inspirons de l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012) pour construire une taxonomie ouverte et provisoire des stratégies d'évitement. Celle-ci trouve ses fondements méthodologiques et épistémologiques dans la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967/2012; Guillemette, 2006; Luckerhoff & Guillemette, 2012). La méthode est inductive et circulaire : on alterne les temps de collecte et les temps d'analyse des données qui se répondent et s'orientent mutuellement (Morse & Richards, 2002, cités par Guillemette, 2006). Le développement qui suit cherche à expliciter le modèle opératif de la méthodologie utilisée. Demazière et Dubar (1997) rappellent que le but de la recherche est la théorie, définie comme

un ensemble de catégories [...], mais aussi de propriétés et de relations destinées à comprendre et expliquer les conduites. Cette théorie ne préexiste pas à la recherche mais est produite par elle : la recherche est une théorisation, c'est-à-dire une élaboration progressive et continue de concepts, propriétés et relations jusqu'à l'écriture de résultats jugés convaincants (p. 49).

Dès lors, quelles sont les opérations de recherche qui forment les étapes de la théorisation? Quel est le modèle opératif de notre méthodologie?

Le développement qui suit vise à expliciter le modèle opératif de cette méthodologie. Il s'agit d'apporter une meilleure intelligibilité aux actes qui ont

été pratiqués pour passer du corpus brut des observations directes à nos interprétations. Il se présente en cinq étapes, formulées en termes simples : *l'analyse du moment*, *l'analyse pendant*, *l'analyse après*, *l'analyse seconde* et *l'analyse supra*. Bien qu'elle soit présentée de manière linéaire, il s'agit d'une démarche itérative autant que circulaire. Elle constitue un acte de conceptualisation et de théorisation progressive, « c'est-à-dire que son évolution n'est ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou qu'une proposition apparaît dans les données » (Paillé, 1994, p. 151). Nous pourrions, avec Guillemette (2006), décrire cette démarche comme une « méthode comparative continue » dont la Figure 1 représenterait le modèle opératif. Nous ne nous attarderons pas ici sur *l'analyse du moment* et *l'analyse supra* (première et dernière étapes du modèle), qui elles seront décrites dans d'autres travaux, mais nous nous intéresserons à l'articulation entre *l'analyse pendant* et *l'analyse après*, puis à *l'analyse seconde* au travers des divers mouvements d'induction (MI) et de déduction (MD) qui s'y opèrent.

L'analyse pendant

L'analyse pendant et *l'analyse après* s'alimentent largement l'une l'autre dans le va-et-vient continu entre la production des données et leur analyse (MI). *L'analyse pendant* coïncide avec le temps de l'observation. Elle se caractérise par l'importance des focalisations successives sur tel ou tel objet d'observation en fonction des besoins de l'étude. Alors que *l'analyse du moment* commandait parfois, par défaut, de changer l'objet de l'observation (on se détourne d'un atelier ou d'une situation pauvre en informations), *l'analyse pendant* agit « en relief » pour focaliser sur des éléments précis (comportements cibles, interactions ou élèves particuliers), désignés par les connaissances acquises dans *l'analyse après* et *l'analyse seconde*. Elle forme en cela une boucle itérative avec ces deux dernières (Paillé, 1994).

Durant l'observation, nous focalisons sur l'élève interrompu par l'obstacle (didactique, affectif, relationnel...) sur la base de deux critères principaux : 1) lorsqu'il présente une rupture de rythme : ralentissement, accélération ou suspension de l'activité; 2) lorsqu'il engage, modifie ou suspend une interaction matérielle ou humaine. Nous relevons alors le déroulement de l'action, les dialogues, les comportements non verbaux et l'utilisation du dispositif matériel. Nous maintenons en parallèle, autant que possible, l'observation de l'ensemble du groupe, en continu et en direct, chronologiquement, de la manière la plus exhaustive possible. Nous conservons ainsi, pour chaque élève, la trace de la situation qui a précédé ou suivi un comportement particulier, comportement dont nous ne pouvons, en situation, présager de la survenue ou des développements pour l'un des

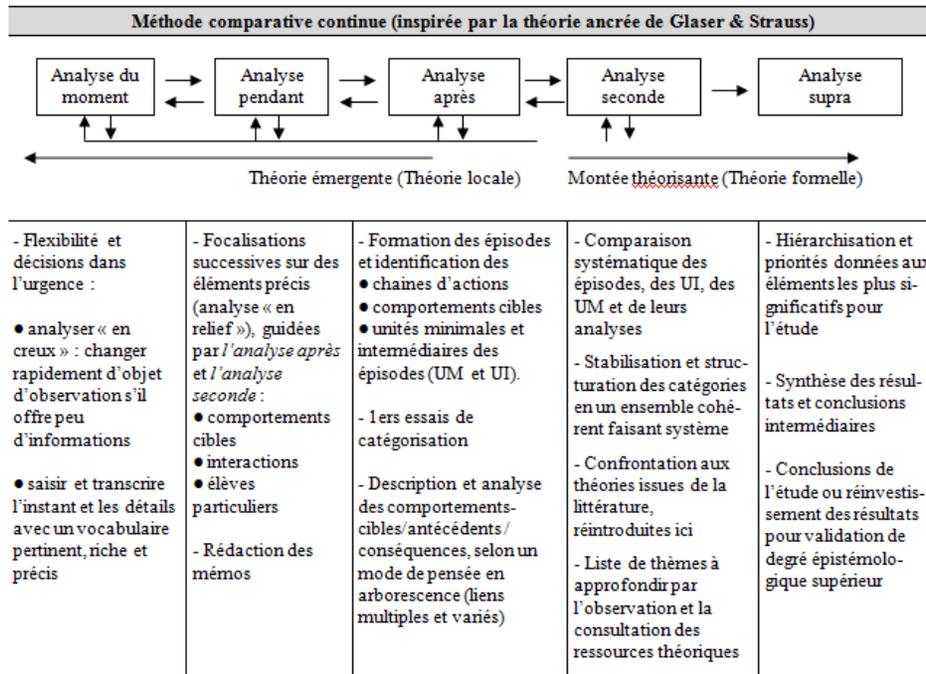


Figure 1. Modèle opératif de l'étude.

membres du groupe. Il sera alors possible de reconstruire, *a posteriori*, certaines chaînes d'actions : antécédent – comportement cible – conséquences formalisées dans l'*analyse après* (MI). Le plan de l'ilot de tables est également noté avec précision (dispositions des tables, place des enfants, éventuellement disposition du matériel et emplacement du tableau). De nombreux mémos sont ajoutés, directement notés dans nos carnets à l'issue d'un temps d'observation (en cours si le rythme le permet). Ils commentent le déroulement de l'activité qui vient d'être observée et sont formulés en termes naturels (langage courant), sans distinction entre les remarques objectives et subjectives.

L'analyse après

L'*analyse après* se déroule hors du temps d'observation : elle commence avec la transcription des notes manuscrites et l'édition de planches-contacts lorsqu'il y a eu photographies d'activités, de matériel ou de travaux d'élèves. Cette étape suppose l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte. Idéalement, la transcription se fait après chaque (demi-)journée d'observation. Elle se caractérise par la délimitation d'épisodes et de chaînes d'actions à l'intérieur

des données brutes. C'est à l'intérieur de ces épisodes que sont identifiés des comportements cibles au cœur de chaînes d'actions : ils sont à la base des catégories de la taxonomie, et nous recherchons leur diversité. Dans l'étude, la boucle itérative entre *l'analyse du moment*, *l'analyse pendant* et *l'analyse après* dessine une théorie émergente, locale, qui permet la formation tâtonnante des premières classifications en sous-catégories, catégories, axes et paradigmes de notre taxonomie.

Le travail est conduit sur deux livrets en parallèle. Le livret 1 présente deux colonnes. Le texte des transcriptions est placé dans la moitié gauche de la page. À la transcription s'ajoutent les notes relatives aux faits entrecoupés des mémos imprimés d'une couleur différente. À droite, nous procédons sur le mode d'une pensée arborescente (forme de *brainstorming* intérieur), notant en regard absolument tout ce qu'évoque la transcription : paraphrases, explicitations, analyses, synthèses, questions que cela pose, liens avec d'autres observations, notre expérience, nos connaissances scientifiques, un auteur ou un ouvrage qui nous apparaissent spontanément en correspondance. L'important est de n'inhiber aucun lien ni interprétation spontanée, même empreinte de sens commun et de nos prénotions (tout cela encadré par une sensibilité théorique et des perspectives pédagogique, didactique et sociologique générales). L'opération est révisée, corrigée et enrichie à chaque transcription supplémentaire, ce qui suppose un retour régulier au livret 1. L'ensemble sera régulièrement réexaminé avec un regard nouveau, soit parce qu'il y aura eu une prise de recul et une certaine maturation, soit parce que les nouvelles observations renforcent à la fois l'acuité du chercheur et la théorie émergente.

Avec ce premier travail d'analyse très libre vient un second, dans le livret 2, qui va l'ordonner et le structurer. La transcription est reprise dans la colonne Observations d'un autre tableau à six colonnes inégales (voir le Tableau 1). Il est l'outil principal de *l'analyse après* et servira de base à *l'analyse seconde*. Il permet la délimitation formelle des épisodes, le repérage des comportements cibles et des chaînes d'actions les entourant. La comparaison des deux livrets, renseignés séparément, travaille à la mise à distance de nos analyses spontanées ou plus méthodiques, l'une et l'autre étant entraînées et influencées par des dynamiques, des mises en lien et des temps différents.

Un épisode commence par une description rapide de l'atelier (nature, objectif, consignes, matériel) et de l'entrée en activité des élèves. Il correspond à une unité d'activité, de temps et d'espace. Un titre lui est attribué, composé par une lettre (la classe), un numéro (pages du livret de transcription), un nom

Tableau 1
Analyse d'un épisode en termes de chaînes d'actions

Théma- tique (codes)	Observations	Antécé- dents	Comporte- ments-cibles	Consé- quences	Interpré- tations /commentaires
	9h30 Début atelier Description de l'atelier : na- ture, objectif, consigne, ma- tériel, élèves et plan de table _____ 9h35 _____ _____ etc. 9h40 _____ _____ etc. 9h57 Fin de l'atelier	Chaîne d'actions de l'épisode	élève x		} UM (x)
			élève y		} UM (y)
			élève y		} UM (y)
			élève y		} UM (y)
			élève z		} UM (z)
					} UI (y)

ou expression (décrivant la nature de l'activité) et, éventuellement, un numéro d'ordre, entre parenthèses, si l'activité est récurrente, par exemple : « E11-12 Escargot-dénombrement », « E17-20 Lettres mobiles (2) », « G8 Maison des i ». Outre l'information qu'il contient, le titre permet de fixer plus efficacement l'épisode en mémoire pour de futures mises en lien. Il s'achève lorsque l'atelier est terminé pour chacun, ou qu'il est interrompu par l'enseignant (départ en récréation, mise au point collective au coin regroupement...). Si l'atelier reprend après l'interruption, on considérera qu'il s'agit d'un autre épisode (même titre associé à un numéro d'ordre). L'épisode est envisagé comme une sorte de monographie de l'action. Il est toujours encadré par une heure de début et une heure d'achèvement de l'activité. Il est formé de chaînes d'actions qui ont pour centre des comportements cibles (voir les Tableaux 1 et 2). Il est enfin analysé en fonction des acteurs, du contexte, des interactions et d'indicateurs de rupture ou de modification de l'action.

- L'unité minimale (UM) d'un épisode correspond à un comportement cible, les circonstances qui l'ont précédé (antécédents) et qui le suivent (conséquences).
- L'unité intermédiaire (UI) d'un épisode correspond à la chaîne d'actions ininterrompues qui concerne un même élève.

Ce que l'on en apprend. L'analyse après est la première occasion de s'imprégner des données. Les découper, les nommer, les expliciter permet de les connaître peu à peu « par cœur ». Plus les épisodes sont travaillés, manipulés (lors de comparaisons multiples) et conservés en tête, plus ils entreront en résonance avec d'autres épisodes lors de la prochaine *analyse*

après, mais aussi lors de *l'analyse pendant* et *l'analyse du moment* (MD). La théorie locale s'enrichit d'hypothèses, de premières constantes, de récurrences : les concepts et les catégories émergent. Ils commencent à se stabiliser. Nous savons davantage sur quels éléments focaliser pour les tester et les valider. Il y a donc ici un moment déductif, mais il reste au service de l'induction. Qu'apporte *l'analyse après* à *l'analyse du moment* et *l'analyse pendant*?

Dans *l'analyse du moment*, elle est une aide à la décision immédiate : nous serons rapidement réceptive aux antécédents, indices annonçant qu'il va se passer ou qu'il est en train de se passer quelque chose de fécond ou non pour l'étude. Dans *l'analyse pendant*, nous focaliserons sur les interrogations issues de la formalisation des chaînes d'actions :

- focalisation sur des comportements cibles nouveaux ou des activités susceptibles de les provoquer;
- focalisation sur des comportements cibles reconnus, mais dont il manque des chaînes d'actions complètes pour mieux en comprendre les tenants et les aboutissants;
- focalisation sur des comportements cibles bien connus, mais en portant une attention particulière au contexte plus large (matériel, psychoaffectif, etc.);
- focalisation sur un élève présentant des caractéristiques de comportements particulières à mieux connaître.

L'étude des chaînes d'actions a permis de confirmer, d'étayer et de renseigner de manière relativement exhaustive les deux types de comportements d'élèves face à l'obstacle, soit les stratégies d'évitement et les stratégies de ressources. Les unités intermédiaires des épisodes ont permis de suivre précisément ce qui pouvait déclencher les stratégies², comment elles opéraient et quels élèves étaient particulièrement représentatifs des unes ou des autres.

Avant qu'elle se stabilise et que nous soyons convaincue de sa pertinence fonctionnelle et formelle, l'organisation en chaîne d'actions des épisodes a fait l'objet de tâtonnements, d'un travail par essai-erreur jusqu'à ce que nous constations qu'elle permettait effectivement d'apporter des éléments et réponses aux analyses et interprétations souhaitées.

L'analyse après a également permis de confirmer ce qui pouvait sembler une évidence. À l'intérieur du paradigme des ressources, l'analyse des chaînes d'actions montre que les élèves en réussite dans une activité combinent plusieurs stratégies de ressources. Les élèves moyens oscillent entre les deux paradigmes selon le contexte et les difficultés rencontrées. À l'intérieur du

Tableau 2
Unité intermédiaire de l'épisode « Phonologie son "ou" (1) »

Observations	Antécédents	Comportements cibles	conséquences
[...] Nassim a terminé [...] Mattéo est debout, il apporte sa feuille à la stagiaire PE1. Elle regarde les images une à une, s'arrête sur la 1 ^{re} image que Mattéo a oubliée de colorier (bougie), lui demande : « bougie » est-ce qu'on entend « ou » dans bougie? (sourire, sourcils relevés, bouche entrouverte, l'attitude laisse à penser que oui). Mattéo : « oui ». Elle confirme et il part colorier son image. [...]	Les élèves ont terminé leur travail. Nassim a mis sa feuille dans le bac des travaux finis derrière Mattéo. Mattéo a travaillé correctement jusque-là, mais est en retard.	Demande de l'aide, cherche du soutien, de l'approbation, des encouragements pour poursuivre seul?	Obtient une bonne réponse sans engagement cognitif, sans effort intellectuel (acquiesce à la réponse donnée par la stagiaire).
10 h Mattéo va de nouveau montrer sa feuille à la stagiaire, même procédé et même résultat, il ne se pose visiblement plus la question seul, se lève à peine le dernier coup de feutre donné sur son image, ne dit plus les mots à haute voix pour entendre les sons. De nouveau, il revient avec la solution.	A obtenu une « bonne réponse » sans engagement cognitif, sans effort intellectuel.	Opportunisme attentisme : Demande de l'aide « pour qu'on fasse à sa place ». → stratégie de contournement	Obtient le résultat escompté (bonne réponse » sans engagement cognitif, sans effort intellectuel. Maintient sa stratégie de contournement + aide pas à pas.

paradigme de l'évitement, les élèves peuvent également combiner ou manifester successivement des comportements différents d'évitement.

Cependant, les élèves les plus en difficulté, et parmi eux certains que nous appelons les « évitants » (systématiquement dans l'évitement) restent prisonniers du paradigme. Ils glissent d'une catégorie à l'autre à l'intérieur de ce dernier sans jamais le quitter. Jamais?

Certaines chaînes d'actions nous ont surpris : il y avait, de manière exceptionnelle, certains « évitants » qui rejoignaient des stratégies de ressources. Ces « anomalies » rencontrées dans les unités intermédiaires des épisodes ont mis à jour ces exceptions notables. Quelles étaient les conditions ayant permis aux exceptions notables de rejoindre des stratégies de ressources? Cette question est au départ d'une nouvelle hypothèse (MI) : il y a, dans

certains cas, des élèves « évitants » qui rejoignent ou se maintiennent dans des stratégies de ressources. Les conditions ayant permis cette dynamique particulière pourraient constituer des leviers pour l'action future des enseignants : ce qui a profité aux exceptions notables a potentiellement la possibilité de bénéficier à tous, et notamment aux élèves en difficulté.

Cette nouvelle question et l'hypothèse qu'elle entraîne influencent *l'analyse pendant* (MD) : nous allons suivre quelque temps non plus l'activité du groupe, mais celle d'élèves identifiés comme « évitants » en espérant observer cette dynamique particulière, dont nous ne savons encore presque rien. *L'analyse du moment* est également impactée, car si nous reconnaissons cette dynamique plus rare au sein d'un groupe et d'une activité, alors la décision est immédiatement prise d'abandonner l'observation en cours pour se centrer sur l'« évitant » en question et suivre son cheminement. Nous pouvons être amenée à modifier le principe de départ qui suppose par exemple une unité de lieu : nous suivrons ici l'élève dans la classe, d'une activité à une autre, le cas échéant.

L'analyse seconde

Elle se fait dans la même boucle itérative que *l'analyse du moment*, *l'analyse pendant* et *l'analyse après*, mais suppose une première « montée théorisante » avec l'élaboration d'une théorie formelle (Demazière & Dubar, 1997). *L'analyse seconde* rassemble deux opérations centrales dans la théorisation en cours : d'une part la catégorisation et sa formalisation (en stabilisant les premières classifications opérées dans la théorie émergente, en codifiant les unités minimales et intermédiaires des épisodes) et d'autre part la comparaison systématique et continue (en manipulant les épisodes complets ainsi que les unités minimales (UM) et les unités intermédiaires (UI) au moyen d'un logiciel de traitement de texte). Nous comparons toutes les données à tous les niveaux possibles.

Rappelons que le terrain accompagne la démarche : les hypothèses apparaissent, s'affinent et se vérifient à son contact. Nous alternons les temps de collecte et les temps d'analyse des données. Ils se répondent et s'orientent mutuellement (MI/MD). Les différents comportements sont codés, répertoriés et chaque nouveau classement sert de grille d'observation améliorée jusqu'à saturation du modèle. Au terme de cette description, une première montée en généralité permet de dégager un modèle de comportements en situation d'ateliers en autonomie, d'en élaborer une taxonomie provisoire jusqu'à ce qu'elle forme un système cohérent.

L'analyse seconde forme donc et stabilise les catégories, mais tout le corpus est révisé régulièrement en fonction des nouvelles occurrences qui

corrigent, renforcent ou modifient le modèle en cours de formation au travers de leurs similitudes, différences et contrastes. La description plus fine des comportements relevés fournit des indicateurs de plus en plus précis pour les identifier et les caractériser (MD). Les catégories clairement discriminées sont reportées dans un tableau de codification des épisodes : à chaque item est attribué un code. Celui-ci est reporté, dans le tableau des *analyses après*, au regard des épisodes, des UI et des UM déjà transcrites. Le tableau de codification permettra également de réaliser des compilations d'épisodes entiers, d'UI ou d'UM pour affiner la comparaison. Chaque item fait donc à terme l'objet d'un faisceau d'occurrences qui auront été codées, comparées, compilées. La taxonomie trouve son aboutissement dans un modèle global dont la Figure 2 donne un extrait.

Au cours de l'étude (les classes ont été visitées dans l'ordre alphabétique de A à H), on observe que la classe A, premier lieu d'observation, est pauvre en épisodes clairement identifiés. Au début de la campagne d'observation, nous ne savons pas encore sur quels éléments nous devons focaliser en priorité (« papillonnage » plus fréquent dans *l'analyse du moment*). Cela procure des épisodes incomplets, dont l'intérêt est heuristique mais encore peu exploitable. L'observation devient plus opérante dès la classe B, pour laquelle le premier va-et-vient entre les données et l'analyse relative à la classe A oriente les focalisations (MD). Également, un item peu renseigné fait que nous nous interrogeons sur sa pertinence, sa fusion possible avec un autre item dont il s'avère être une variante ou la nécessité de mieux le documenter, etc. Ces questions et problèmes à résoudre orientent *l'analyse pendant*. Les classes G et H, en dernier lieu, sont quant à elles plus pauvres en diversité d'épisodes significatifs. Nous n'y avons pas observé moins de comportements d'évitement, mais ils étaient déjà très documentés (catégories saturées : Savoie-Zajc, 2012, pp. 226-227) : *l'analyse du moment* commandait de s'en détourner à la recherche de comportements non encore rencontrés (donc nouveau « papillonnage » de *l'analyse du moment*). Ne relevant pas de nouveaux comportements, nous nous sommes centrés plus longuement sur quelques comportements à saisir avec grande précision (par exemple le suivi d'un élève « évitant »). Ce commentaire explique pourquoi, dans une telle démarche, il est inutile de dénombrer les occurrences d'un comportement, ce qui ne serait pas significatif.

Que faire des comportements isolés? Il ne s'agit en aucun cas de les ignorer. Nous partons du principe qu'un comportement isolé révèle une carence probable du modèle, soit parce qu'il est la variante mal identifiée d'une catégorie, soit qu'il en augure une nouvelle. Dans tous les cas, les

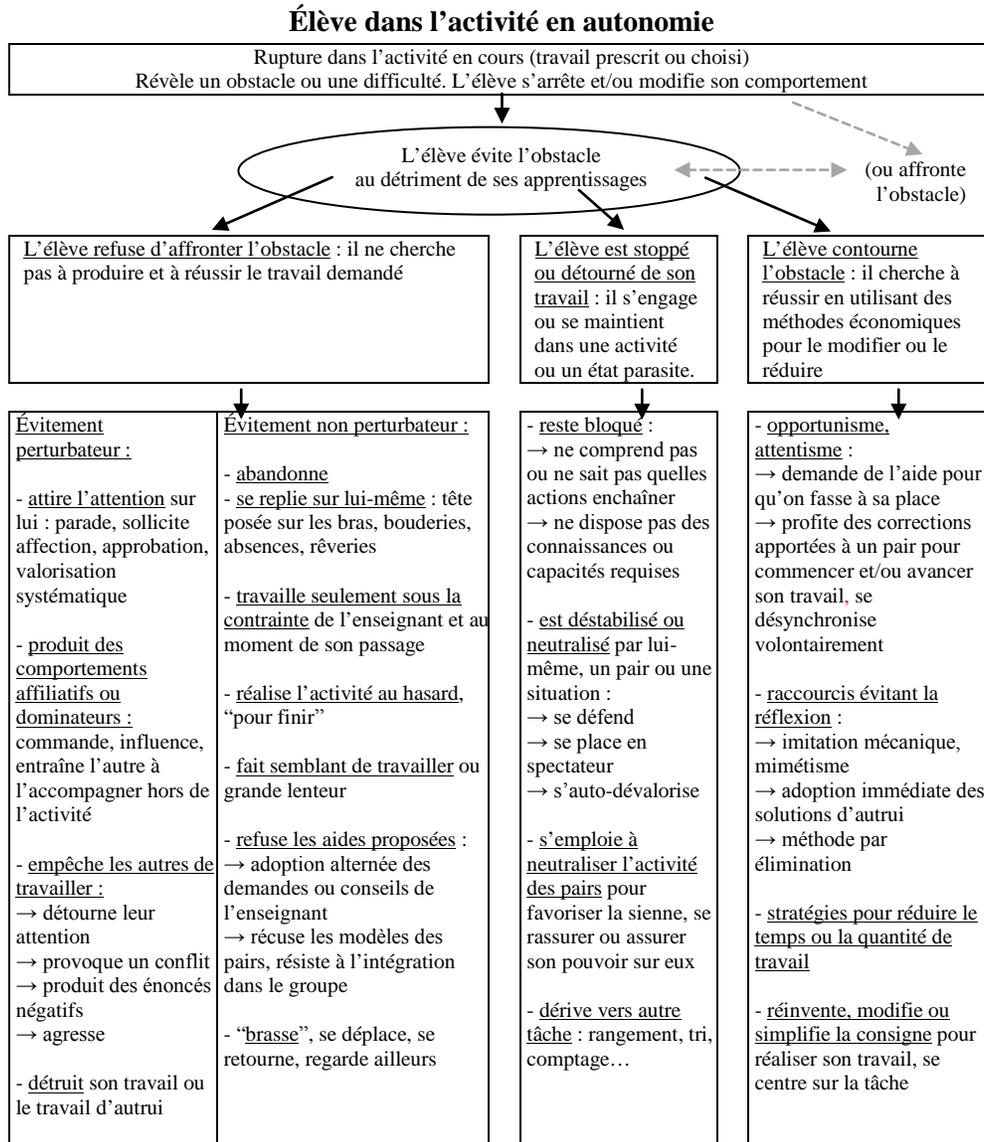


Figure 2. Extrait de la taxonomie aboutie (stratégies évitement).

comportements qui ne trouvent pas de place dans le modèle sont mis en réserve et demandent à être (ré)examinés avec soin lors de chaque avancée dans l'élaboration de la taxonomie. Une catégorie est considérée comme stabilisée

lorsqu'elle résiste aux tests que lui fait subir l'apparition de nouvelles occurrences. Le modèle est considéré comme saturé lorsque les nouvelles observations ne permettent plus de découvrir de nouvelles catégories et que celles recensées semblent suffisamment renseignées pour permettre des interprétations pertinentes (par exemple, on connaît les chaînes d'actions qui les composent, les critères et indicateurs permettant de les discriminer) (Demazière & Dubar, 1997; Savoie-Zajc, 2012).

Les catégories se précisent et se raffinent grâce à la manipulation et la comparaison des épisodes et, plus souvent, des UI et des UM. C'est ici que l'outil informatique prend toute son importance. Nous comparons tout d'abord les éléments codés de façon similaire, en les compilant sur un même fichier dont la lecture permettra une vue d'ensemble : c'est ce qui permet de confirmer l'appartenance à une catégorie, sa pertinence lorsqu'elle rassemble un faisceau d'occurrences ou sa division en deux catégories distinctes le cas échéant. Comment vérifier qu'une catégorie est significative? Nous la considérons comme significative dès lors qu'elle répond à notre question de départ (correspond-elle à un comportement selon lequel l'élève profite ou non de la situation d'autonomie pour ses apprentissages?) et qu'elle se vérifie par un faisceau d'occurrences de ce comportement ou d'un comportement très proche qu'il est possible de caractériser par des indicateurs précis et cohérents qui la distinguent d'une autre catégorie. La comparaison s'étend à de nombreux éléments notés dans *l'analyse après*. On compile par exemple :

- les UI et les UM relevant d'activités similaires (travaux de phonologie sur fiche, etc.);
- les UI et les UM relevant d'un même élève, c'est-à-dire tous les extraits où cet élève apparaît au premier tout comme au second plan (réalisation de monographies d'élèves);
- les éléments formels (la place des élèves aux tables à partir des plans systématiquement réalisés);
- la répartition et le nombre des élèves dans les ateliers d'accueil (répartition libre, changeante, notée par tranches de 5 minutes dans un tableau à double entrée : tranche horaire/lieu associé à une activité);
- la structure des chaînes d'actions dans les ateliers (types d'actions enchaînées de manière récurrente indépendamment de l'activité et des élèves).

Les *analyses après* sont passées et repassées au crible après chaque observation et si les annotations sont rigoureuses et nourries, il s'en dégage une liste de « thèmes » à approfondir, relatifs aux comportements, aux obstacles

rencontrés, aux situations et au contexte (par exemple : rapport au modèle/imitation; interventions de la maitresse/de l'adulte; occurrences et traitement de l'erreur; repli ou centration sur la tâche; stratégies différentes ou différenciées; ambiance sécuritaire/insécuritaire/conflit matériel-espace). Ces thèmes représentent des points à étayer d'une part par de nouvelles observations et d'autre part avec des références théoriques issues de la littérature que nous réintroduisons à ce moment de l'étude. Ainsi, après plusieurs temps d'alternance et d'interaction entre la collecte et l'analyse des données, et lorsque la théorie semble suffisamment fondée et développée à partir des données empiriques (MI), nous confrontons cette théorie émergente avec les écrits scientifiques (Glaser, 1992, cité par Guillemette, 2006). Cela permet de vérifier sa pertinence et apporte des théories explicatives aux phénomènes observés (MD). Les écrits permettent ensuite d'articuler la théorie formelle à des concepts plus larges et plus abstraits. C'est là un nouveau moment déductif au service de la démarche inductive.

Ce que l'on en apprend. Les comparaisons continues et systématiques, notamment à l'intérieur des compilations réalisées, permettent d'accéder au second plan des observations. L'idée des monographies d'élèves est apparue lors d'une première comparaison fortuite des plans de tables. Il est apparu qu'un élève, Akram, se plaçait systématiquement au centre des ilots (de 6 tables). Certes nous avions l'intuition qu'Akram « prenait de la place », à la fois dans les échanges et par l'agitation qu'il occasionnait régulièrement. Nous décidons alors de compiler tous les extraits le concernant et constatons une attitude de toute-puissance, étayée non seulement par de nombreux indicateurs relevés dans des situations variées, mais encore appuyée par la situation spatiale centrale qu'il occupe en permanence sur les ilots de tables (Akram est identifié comme un « évitant » perturbateur enclin à empêcher ses camarades de travailler et détruisant leur travail à l'occasion). À l'inverse, nous remarquons que Medhi, que nous identifions seulement comme le « copain d'Akram », ne se place jamais en face ni à côté de lui, même lorsque ces places sont libres. Medhi est un élève en réussite, discret, que nous avons peu remarqué jusqu'alors. La réalisation de sa monographie montre qu'il est soucieux de son travail, méticuleux. La maitresse lui pose souvent des questions de bon niveau sur l'activité qu'il a menée, questions auxquelles il s'attend et se prépare avec plaisir en cours d'activité. Nous accédons ainsi au second plan de nos observations et apparaît ici tout l'intérêt de la méthode qualitative que nous adoptons : le comportement de Medhi n'apparaissait jamais dans les comportements cibles (de même que nous n'avions pas saisi celui d'Akram avec autant d'acuité). Or Medhi met en œuvre des stratégies de ressources remarquables pour notamment se protéger des élèves agressifs et

perturbateurs (en conservant pourtant une relation cordiale avec eux) et garantir la sauvegarde, la qualité de son travail et de son espace de travail. Le comportement d'Akram, excessif dans sa toute-puissance, est quant à lui marginal. Nous l'avons rarement rencontré de manière aussi systématique chez un même élève. Cependant, sur les rares cas relevés, il s'avère qu'aucun des élèves qui adoptent ce comportement n'a rejoint une stratégie de ressources au cours de nos observations (MD, nous recherchons toutes les chaînes d'actions qui font mention de toute-puissance et nous focalisons sur ce comportement au cours de *l'analyse pendant*). Les données suggèrent ainsi que ces comportements de toute-puissance conduisent de manière privilégiée à l'évitement.

Les contraintes et limites de la démarche

Les résultats restent locaux et la taxonomie ouverte. C'est l'objectif même de la méthodologie mobilisée que de permettre de discuter, de nuancer ou d'enrichir le modèle proposé. Notre objet – l'observation des comportements d'élèves face aux obstacles, en situation d'autonomie scolaire, et l'étude des conditions favorables au processus d'autonomisation en contexte ordinaire de classe –, pour être approché, suscite diverses contraintes méthodologiques. Il existe une subjectivité inhérente à l'observation directe, même complétée par un enregistrement audio en continu. Nous avons abandonné l'utilisation de la vidéo qui s'avère peu décisive dans les situations ordinaires de classe : les élèves se déplacent beaucoup et s'organisent en îlots de tables (certains se trouvent ainsi de dos), ce qui ne permet pas de saisir les attitudes corporelles, et notamment les visages, avec autant de souplesse qu'un observateur pouvant rapidement modifier son point de vue. Le micro de la caméra peine à surmonter le bruit d'une classe entière de maternelle, notamment lorsque différents ateliers se déroulent en même temps. L'enregistreur audio, placé dans une boîte et connu des élèves, s'est avéré plus pertinent. Il présente l'intérêt d'un maniement souple (on peut le déplacer, le poser rapidement au plus près d'un élève ou d'un groupe) et permet de saisir les échanges à voix basse, en surmontant le bruit ambiant de la classe. En revanche, son usage ne peut se faire qu'en strict parallèle avec l'observation directe qui permet de noter les éléments paraverbaux et les interactions avec le dispositif matériel.

L'objet de cette étude se prête mal au deuxième niveau du critère d'acceptation interne d'une étude qualitative décrit par Savoie-Zajc (2012). Pour elle, ce critère définit « le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude » (p. 1). Elle indique que ce critère est à rechercher à deux niveaux. Le premier concerne

« l'acceptation du chercheur par le milieu où se déroule la recherche » (p. 1). Cet aspect semble acquis à la fois du côté des enseignants et du côté des établissements qui nous ont donné toutes les autorisations demandées pour les observations et plus tard les expérimentations. Ce premier niveau d'acceptation interne s'est également révélé, au cours de l'enquête, au travers de l'intérêt manifesté par les maitres et maitresses qui nous ont accueillie, mais aussi au travers de l'invitation d'autres enseignants à venir dans leur classe afin d'y mener les mêmes expérimentations. Le second niveau indiqué par Savoie-Zajc s'applique au moment de l'interprétation des données et suppose que les participants jugent plausible la réalité étudiée. Le respect de ce niveau du critère n'est pas totalement possible dans notre étude : il aurait supposé une triangulation entre nos observations et l'avis des participants (élèves et enseignants). Or il était difficile de croiser ces observations avec celles des acteurs : nous avons jugé les élèves de grande section (5-6 ans) trop jeunes pour un retour réflexif fécond sur leurs comportements d'évitement, par exemple. Leurs réponses à nos questions ponctuelles sont intégrées à l'étude, mais sans faire l'objet d'un protocole formel. Quant aux enseignants, par définition, ils ne sont pas directement présents dans les situations d'autonomie scolaire. Certes ceux-ci jugent nos interprétations plausibles, mais il faut noter qu'ils le font à partir d'observations qu'ils n'ont pas réalisées eux-mêmes « en première main », ou alors seulement de manière ponctuelle lorsqu'ils passaient auprès des élèves en situation d'autonomie. La triangulation n'est pas rigoureusement réalisée de ce point de vue.

Également, Savoie-Zajc indique, à propos du critère de confirmation externe,

[qu']il correspond à la capacité du chercheur d'objectiver les données recueillies. Le chercheur, entièrement impliqué dans sa recherche, ne peut prétendre à l'objectivité. Il cherche toutefois à fonder son analyse sur des données qu'il peut objectiver : il peut démontrer qu'elles ont été recueillies de façon systématique et il peut corroborer par le recours à certaines stratégies (Savoie-Zajc, 2012, p. 29).

Il nous semble que le développement qui précède, à propos du modèle opératif, aura pu proposer quelques illustrations de la stratégie mise en œuvre, notamment au travers du mouvement continu de comparaison appliqué aux données chaque fois remises « en questions ». Nous recherchons également cette confirmation externe au travers de la comparaison des données, tout au long de l'étude, avec les recherches antécédentes et connexes. Celles-ci nous confortent dans nos développements ou suggèrent quelques controverses à

examiner à propos des résultats et des théories émergentes : elles les confirment, les prolongent ou mettent en lumière certains points d'achoppement.

Enfin, nous avons été surpris par le dispositif qui s'est avéré le plus pertinent pour une confirmation externe de la part des enseignants. Il est apparu que celle-ci était facilitée par le choix d'entretiens informels et quotidiens plutôt qu'enregistrés et ponctuels. Cette procédure a présenté l'intérêt de limiter les discours d'acteurs empreints de lieux communs institutionnels, de justifications ou de culpabilité sur « ce qu'il faudrait faire » en matière d'autonomie scolaire, comme cela avait été le cas dans une première étude exploratoire. C'était là une difficulté à résoudre. En effet, ces temps d'autonomie scolaire sont plus difficiles à maîtriser par les enseignants qui ne peuvent les réguler directement. Les comportements d'évitement de leurs élèves, lorsqu'ils s'en attribuent une part de responsabilité, les confrontent nécessairement à la survenue d'un problème, un défaut d'organisation ou d'anticipation, un débordement, un échec ou une forme d'impuissance. Ils ne peuvent, de surcroît, connaître précisément ce que le chercheur y a vu puisqu'ils n'étaient pas présents. Ils sont souvent inquiets du jugement qui pourrait être porté. La taxonomie en cours de construction et les analyses produites sont donc discutées de manière informelle avec les enseignants à la fin des demi-journées d'observation, ou lors des pauses déjeuner avec l'équipe pédagogique (comme nos observations, nous notons ces échanges en direct). De plus, il apparaît que ces analyses sont plus approfondies et objectives lorsque les enseignants commentent des modèles ou des observations réalisées dans les autres classes.

Conclusion

De manière générale, l'objet de cette étude nous a conduit à banaliser le plus possible la venue dans la classe et la nature de nos échanges. Limiter par exemple la quantité et la nature du matériel apporté en classe s'est avéré très fécond pour accéder aux pratiques ordinaires de classe (en évitant des situations et des élèves trop « préparés » pour la venue du chercheur). La démarche commande une vigilance et une rigueur accrues vis-à-vis du critère de cohérence interne, considéré comme un moyen de contrôle systématique des opérations de recherche, tant dans le recueil des données que dans leur analyse. La méthode de comparaison continue mise en œuvre, dont nous avons tenté de proposer une modélisation, offre un outil structuré et particulièrement adapté à la découverte (ou la réactualisation) d'une diversité de comportements possibles dans une situation donnée, sans qu'il soit encore question de leur fréquence ni de leur importance relative. Nous défendons ainsi l'idée, exprimée

par Balslev et Saada-Robert (2002), selon laquelle les phénomènes observés d'un point de vue qualitatif sont par essence uniques et non reproductibles. Les catégories formulées permettent toutefois d'appréhender un grand nombre d'éléments stables rendant compte de certains caractères généraux. Il est ainsi possible de viser « l'élaboration de modèles qui dépassent le cas particulier sans prétendre à l'universel ». Les cas particuliers permettent alors de « faciliter la compréhension d'une partie du réel, au travers de ces modèles et leurs propriétés de représentation schématique, systématique et consciemment simplifiée de celle-ci » (Balslev & Saada-Robert, 2002, pp. 89-90).

Notes

¹ L'autonomie scolaire est définie comme la capacité d'un élève, d'un groupe ou d'une classe à mener des activités productives (les tâches), au service d'une activité constructive (les apprentissages), en dehors de la présence directe de l'enseignant. L'autonomisation des élèves est étudiée dans le cadre d'activités ou de dispositifs dits « en autonomie », menés dans l'espace-temps d'une classe hétérogène et nombreuse : l'élève doit agir en dehors de la présence directe du maître, dans le cadre d'un travail prescrit par l'enseignant ou choisi parmi des activités possibles, permises par le cadre ou le dispositif.

² Pour exemple, dans l'épisode « Phonologie son "ouï(1)" » (voir le Tableau 2), le comportement de Mattéo illustre une certaine stratégie d'évitement. Il sollicite de manière ponctuelle l'aide d'une stagiaire pour un item de sa fiche de travail (reste-t-il des images illustrant le son « ou » qu'il n'aurait pas encore trouvées et coloriées?). Elle lui donne la réponse plutôt qu'elle l'aide à la trouver. Comprenant qu'il est possible d'obtenir la solution sans engager d'effort, il la sollicite à chaque nouvel item, obtenant une aide « pas à pas ». En comparant avec d'autres épisodes similaires, nous avons mis en évidence qu'une aide « pas à pas » fait intervenir l'adulte à chaque microétape de l'activité et que l'élève est alors incapable de la refaire seul en enchainant les étapes idoines. Il y aura plusieurs variantes de cette aide « pas à pas ». Plus tard, Mattéo va perfectionner cette stratégie, effet pervers de la loi de l'effet (Thorndike, 1913). Il sollicite à tour de rôle des adultes différents pour obtenir cette aide sans éveiller de soupçons (la maîtresse, l'aide de la maîtresse, la stagiaire et la chercheuse).

Références

- Astolfi, J. P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. Dans F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles : De Boeck.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. (Traduction française de M.-H. Soulet, & K. Œuvray). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre : *The discovery of grounded theory : strategies of qualitative research*. Chicago, IL : Aldine).
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *grounded theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec : ERPI.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 151.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Acceptation interne (critères de). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 1-2). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Cohérence interne (critères de). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 20). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Confirmation externe (critères de). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 29). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Saturation. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 226-227). Paris : Armand Colin.

- Savoie-Zajc, L. (2012). Validation des méthodes qualitatives (critères de).
Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 289-290). Paris : Armand Colin.
- Thorndike, E. (1913). *Educational psychology : the psychology of learning*.
New York, NY : Teachers College Press.

Raphaëlle Raab est attachée temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université Jean Monnet de St-Étienne (France). Elle s'apprête à soutenir sa thèse, le 9 juillet 2015, à l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF) de l'Université Lumière Lyon 2, où elle a enseigné en Licence et Master 1 de 2011 à 2014. Membre du laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP), elle s'intéresse aux processus d'autonomisation scolaire et à l'autorégulation de l'élève, plus précisément en école maternelle, dans le cadre de dispositifs et de situations ordinaires de classe.

Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation

Lucie Roger, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Si plusieurs champs de recherche proposent de comprendre le travail et la construction des savoirs professionnels, peu de méthodologies s'intéressent au développement de la pensée et à la part imaginative de celle-ci. Cette part imaginative, qui permet la transformation des images et le développement de la créativité, nous semble essentielle au développement de l'apprentissage professionnel. Nous présenterons donc, dans cet article, un outil méthodologique s'appuyant sur le profil épistémologique développé par Gaston Bachelard qui permettrait le développement de l'apprentissage professionnel dans une perspective qui dépasse les apprentissages techniques d'un métier en développant la pensée professionnelle créatrice et imaginative. L'usage de cet outil en formation contribuerait au développement de la construction de l'identité professionnelle des futurs professionnels.

Mots clés

APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL, BACHELARD, IMAGINATION, PROFIL
ÉPISTÉMOLOGIQUE

Introduction

S'intéresser aux conditions de développement de l'apprentissage professionnel au sein des formations professionnalisantes est un objet de recherche singulier, car il ne s'agit ni de convoquer les cadres d'analyse du travail ou d'analyse de l'activité qui s'intéressent principalement à la valeur formative du travail, ni de convoquer les différents cadres qui cherchent à développer des formations visant à former des praticiens réflexifs. Le développement de l'apprentissage professionnel au sein des formations professionnalisantes est un objet encore plus singulier lorsqu'il est présenté, comme nous le ferons dans cet article, par une démarche heuristique qui ne cherche pas à outiller le formateur afin qu'il mette en place des situations toujours plus signifiantes et authentiques, mais

qui cherche plutôt à comprendre comment l'apprentissage professionnel se construit, intrinsèquement, chez le futur professionnel. Cet objet singulier relève enfin d'une certaine étrangeté, car il cherche à faire émerger la part imaginative de l'apprentissage professionnel à travers un processus méthodologique. Comprendre la construction de l'apprentissage professionnel et son déroulement nous semble néanmoins être tout à fait pertinent, voire indispensable pour penser autrement les formations professionnalisantes. Nous chercherons ainsi à présenter comment mettre en lumière la nécessaire part d'*inventio*¹ de l'apprentissage professionnel afin de contribuer à la construction de l'identité professionnelle des sujets.

Cet article cherche donc à élaborer un cadre méthodologique qui peut soutenir l'analyse compréhensive de l'apprentissage professionnel en considérant sa dimension heuristique et sa capacité de transformation de l'identité professionnelle. Cette analyse compréhensive pourrait permettre de penser autrement les formations professionnalisantes. Elle possède également une valeur formative puisqu'elle soutient le développement de la part imaginative de la pensée des futurs professionnels. Nous développerons notre propos en trois parties. La première partie définira ce que nous entendons par apprentissage professionnel; la deuxième partie présentera le profil épistémologique de Gaston Bachelard et, dans la troisième partie, nous verrons comment ce profil épistémologique pourrait servir de cadre d'analyse compréhensive à la construction de l'apprentissage professionnel et comment cette analyse pourrait permettre de penser autrement les formations professionnalisantes.

Définition de l'apprentissage professionnel

L'apprentissage et son caractère heuristique

L'apprentissage est très souvent défini comme l'acquisition de connaissances. Or nous proposons ici de nous attarder au sens étymologique du mot *apprendre*, « saisir, concevoir, comprendre » (du latin classique *apprehendere*). Ce sens, qui nous semble moins réducteur, est indispensable dans la mesure où nous insistons sur le caractère heuristique de l'apprentissage et sur sa valeur transformative auprès des sujets-apprenants. La conception de l'apprentissage de Gaston Bachelard nous semble cohérente avec ce sens étymologique. « Posséder, ce n'est pas savoir », disait Bachelard (1949, p. 61). Apprendre, c'est plutôt une transformation de l'esprit. Cette transformation, dans les travaux de Bachelard, se traduit par la transformation des images que l'esprit possède en de nouvelles images que la pensée peut créer, car la compréhension des faits et de la réalité par le sujet-apprenant a été modifiée. Il existe ainsi une différence significative entre un désir d'apprendre de nouvelles choses et la

recherche de compréhension des objets de savoir. C'est cette recherche de compréhension qui est proposée par le profil épistémologique de Bachelard.

L'apprentissage professionnel selon une perspective culturelle

Il devient toutefois un peu plus complexe de chercher à définir non seulement l'apprentissage dans cette perspective heuristique, mais aussi l'apprentissage professionnel. Il peut en effet être difficile de concevoir que l'apprentissage d'un métier puisse se définir comme un processus transformateur. Apprendre des techniques et des savoirs professionnels ne semble pas *a priori* être en mesure de susciter un « surgissement de l'esprit » qui pourrait concevoir de nouvelles images. Or le concept d'ethos professionnel (Jorro, 2009) relève bien d'une transformation de l'image de soi en tant que professionnel. La construction de cette identité nouvelle, de ce « moi » professionnel, peut certes ne pas être comprise si nous inscrivons la définition des métiers dans une compréhension technique. Il convient donc ici de l'entendre selon une perspective culturelle, c'est-à-dire comme ce qui permet au sujet-apprenant de se définir comme professionnel, c'est-à-dire de construire son identité et de définir sa propre culture professionnelle. Si *cultiver*, dans son acception première, signifie « travailler la terre, prendre soin de son jardin », cela peut également faire référence au soin que l'homme porte à lui-même. Cela suppose ici que l'homme saisisse ce qui le définit et ce qu'il juge pertinent de faire grandir en lui (Gil, 1993). Avoir de la culture est une expression souvent utilisée pour qualifier des personnes qui possèdent une somme de connaissances littéraires ou dans le domaine des arts en général, mais « la simple visée d'un objet ne suffit plus pour désigner l'acte culturel » (Bachelard, 1949, p. 73). Il faut plutôt comprendre la culture comme une transformation continue de son esprit et de soi. Avoir de la culture devrait donc plutôt signifier une personne qui sait rester en état d'apprentissage permanent. Avoir une culture professionnelle serait donc attribuable à toute personne dont *l'esprit est saisi* dans et par son métier et qui cherche à se transformer par ce métier, tout en agissant lui-même à la transformation de son métier.

La conception bachelardienne de la culture a été présentée dans *Bachelard et la culture scientifique* (Gil, 1993). Il est ici important de préciser que si Gil (1993) inscrit la pensée de Bachelard dans une culture scientifique, il ne s'agit pas pour autant d'une culture des sciences; Gil fait plutôt référence au développement du nouvel esprit scientifique, que nous avons présenté comme un modèle d'esprit critique (Roger, 2013)². Pour Bachelard, si la culture est dite scientifique, elle fait référence à la scientificité de l'esprit, c'est-à-dire à un esprit qui sait surmonter les obstacles épistémologiques qu'il rencontre et qui non seulement accepte de mettre en cause ses anciennes connaissances, mais

qui sait transformer ses connaissances selon une démarche de déconstruction de la pensée et de résolution de problèmes. Pour Bachelard, la culture signifie également être en lutte incessante contre les idées toutes faites. Être cultivé, nous l'avons dit, ne signifie pas posséder une grande quantité de connaissances, mais bien avoir développé la compréhension non seulement des objets de savoirs, mais aussi de la méthode qui a conduit à la transformation du savoir dans son propre esprit. Il faut savoir se saisir des objets, mais il faut aussi avoir conscience de savoir. Cette dimension demande un engagement personnel et entier qui caractérise la conception bachelardienne de la culture.

L'apprentissage professionnel, c'est donc une transformation culturelle qui s'opère chez l'apprenant. Une transformation qui s'amorce par une construction de savoirs apodictiques, c'est-à-dire des savoirs qui sont issus de jugements, des savoirs que l'on admet, car ils ont été démontrés. La construction de ces savoirs nécessite une construction intellectuelle par l'apprenant, c'est-à-dire qu'il doit avoir pensé sa méthode de construction, qu'il doit avoir jugé cette méthode de pensée, qu'il doit avoir mis son savoir à l'épreuve et qu'il doit pouvoir faire preuve de pensée ouverte et créatrice. Le savoir a ainsi une valeur fortement heuristique, car il est source d'invention, de création, de transformations constantes. Le savoir a également une valeur heuristique, car il est l'expression d'une fécondité de la pensée.

La construction de l'ethos professionnel

C'est cette part d'invention et de création et de transformations dans une démarche d'élaboration des savoirs qui rappelle le concept d'ethos professionnel décrit par Jorro (2009). Cet ethos s'exprime par la transformation consciente de l'image de soi et s'appuie sur une expression des valeurs accordées aux savoirs qui deviennent donc incorporés consciemment dans la culture professionnelle. La construction de l'ethos « plonge les futurs enseignants au cœur des tensions identitaires qui les obligent à porter un regard approfondi sur leur positionnement dans le monde professionnel » (Jorro, 2009, p. 2). Si Jorro (2009) insiste sur le regard approfondi que les apprenants (dans ce cas-ci de futurs enseignants) doivent porter sur leur positionnement dans le monde professionnel, nous trouvons dans les travaux de Bachelard une démarche qui pourrait conduire à l'atteinte de cet objectif. Afin de dresser le portrait des niveaux philosophiques d'une connaissance, Bachelard propose d'en établir le profil épistémologique. Il s'agit d'une méthodologie d'analyse des savoirs qui repose sur une remise en question graduelle et ordonnée. Cette méthodologie, qui peut débiter par une réflexion à partir de croyances populaires ou d'observations du monde réel, conduit graduellement à la

construction d'une pensée critique, mais aussi à une transformation de l'ethos professionnel.

Le profil épistémologique

Pour Bachelard, « l'évolution philosophique d'une connaissance scientifique particulière est un mouvement qui traverse diverses doctrines dans un ordre précis » (Bachelard, 1940, p. 19). Les doctrines sont en fait des niveaux de philosophies qui agissent tels des filtres de la connaissance et permettent de mesurer l'état de compréhension de nos propres savoirs. Cet outil méthodologique permet un approfondissement des connaissances et un dépassement de sa propre pensée, puisque les questionnements associés à chacun des niveaux permettent de penser chaque fois au-delà de notre pensée. Nous présenterons maintenant plus en détail ces différents niveaux.

Animisme

Le premier niveau philosophie, celui de l'animisme, correspond à une acception rapide d'un concept et relève davantage de l'ordre de la croyance que de la connaissance. L'animisme ne questionne pas et un esprit qui accepte l'animisme « ne peut accéder à la culture scientifique » (Bachelard, 1940, p. 24). On peut associer ce premier niveau aux préjugés et aux opinions. Ce niveau philosophique se caractérise par des rationalisations imprudentes où la réponse est plus nette que la question ou, mieux encore, où la réponse est donnée avant qu'on éclaircisse la question (Bachelard, 1938). Or, pour Bachelard, « on ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter » (Bachelard, 1938, p. 16). Ce premier niveau correspond à une vision purement techniciste et applicationniste de l'apprentissage, à une vision qui adhérerait, par exemple, au fait qu'il n'est pas nécessaire de suivre une formation pour devenir professionnel, mais qu'il s'agit plutôt d'apprendre à effectuer des actions qui permettent de répondre à la production attendue. Dans ce premier niveau philosophique, il n'y a aucune considération de la culture, ni une compréhension des savoirs comme des données toutes faites, « prêtes à penser », prêtes à être distribuées, diffusées, et non transformables. Il n'y a aucune possibilité d'*inventio* dans ce niveau philosophique, aucune imagination possible et, par conséquent, aucune construction possible de l'identité personnelle ou professionnelle d'un apprenant.

Réalisme

Le réalisme correspond à un emploi sagement empirique des savoirs, à une détermination objective précise des savoirs. Le réalisme s'appuie sur l'observation de faits réels et s'oppose lui aussi à un esprit scientifique, car il accepte comme vrais les phénomènes observés et ne les questionne pas. Il

s'agit, pour Bachelard, d'une vie sans effort de pensée. « La vie quotidienne se déroule dans un autohypnotisme, elle est vécue suivant les lois de la vie, dans l'enchaînement temporel de la vie, avec cette viscosité qui caractérise la vie sans pensée, la vie sans effort de pensée » (Bachelard, 1949, p. 26).

Ce deuxième niveau apparaît aussi techniciste et applicationniste. En revanche, il accorde une certaine importance à « l'expérience » affichée par un professionnel. Par exemple, un stagiaire dont la pensée relèverait du réalisme aurait tendance à croire le professionnel rencontré en stage, sans remettre en question ses pratiques, ses modèles, ses théories.

Positivismisme

Le positivisme interroge les notions afin de permettre une compréhension de phénomènes plus complexes. Le questionnement du positivisme permet une corrélation entre différentes notions et l'établissement de lois naturelles. Mais cet état, bien qu'il apporte un début de questionnement, n'est pas encore pour Bachelard le niveau d'évolution qui correspond au nouvel esprit scientifique. Le positivisme pose la question du *pourquoi*. On apprend des lois, on peut également déduire des lois par corrélation entre différentes notions, mais on ne remet pas en question ces lois. Or, pour Bachelard, cette philosophie est également à surmonter, car si elle cherche à comprendre des phénomènes, cette philosophie ne s'intéresse pas à l'évolution des phénomènes.

S'il y a questionnement dans le positivisme, c'est un questionnement qui conduit à des lois, ce n'est pas encore un questionnement qui donne de la valeur au savoir et qui inscrit l'apprentissage dans une démarche culturelle.

Rationalisme

Le quatrième niveau de philosophie est un premier niveau de rationalisme. Il cherche à décomposer les notions afin de les comprendre. Le rationalisme interroge les notions en les décomposant, les faisant passer de notions simples à notions complexes; le rationalisme simple s'intéresse à l'analyse des phénomènes, il permet de créer de nouvelles connaissances. Dans l'évolution des philosophies, le rationalisme correspond également à l'émergence de la dialectique. L'analyse de la pratique proposée aux enseignants en formation correspond bien à ce niveau de philosophie. L'analyse proposée décompose les actions, les événements, les situations et les problèmes vécus par l'apprenant et cherche à comprendre la raison de ce déroulement ou à trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Mais s'il y a une analyse qui est proposée aux apprenants, il n'est pas certain que celle-ci s'inscrive dans une démarche culturelle et qu'elle permette une transformation profonde de l'individu et une construction de sa culture professionnelle.

La décomposition des actions et la préoccupation accordée à trouver des solutions aux problèmes sont évoquées par Fabre (2007) dans l'allégorie de la pirogue de Robinson. Fabre rappelle comment Robinson a construit une magnifique pirogue, en tenant compte de tous les éléments importants relatifs à la flottaison et à la robustesse de celle-ci. Toutes les étapes de construction avaient été soigneusement pensées, mais Robinson avait oublié qu'il fallait amener sa pirogue jusqu'à la mer. La construction de la pirogue était en soi un apprentissage pour Robinson. Un milieu (son île) lui permettait de disposer d'éléments pour la construction de sa pirogue. Il a également agi en interaction avec son milieu et a parfaitement réussi sa construction. La problématique que soulève Fabre est celle de la construction du problème. Le problème, pourtant bien réel, de la construction d'une pirogue ne prenait pas en compte les finalités de l'action. Fabre en appelle à une problématisation qui exige une pensée à deux temps. « Traiter un problème, c'est contrôler sa pensée, se dédoubler intérieurement en maître et en disciple » (Fabre, 2007, p. 65). Cette prise en considération de la *phronesis*³ nous paraît être déterminante pour le développement de l'apprentissage professionnel.

Rationalisme complexe

Le cinquième niveau de philosophie correspond à un esprit scientifique. À ce stade, l'esprit remet en question les lois naturelles, les principes fondamentaux et les méthodes. Si le positivisme cherchait à comprendre pourquoi, le rationalisme complexe cherche lui le pourquoi pas, c'est-à-dire qu'il met en doute les théories et les méthodes et se demande s'il pourrait en être autrement. Bachelard suggère que

pour bien saisir le prix et le rôle d'une connaissance – et conséquemment la valeur et la vigueur de l'esprit – il faut refaire l'erreur nous-mêmes. C'est à cette condition qu'on peut revivre et fortifier une culture intellectuelle (Bachelard, 1934, p. 28).

Rationalisme-dialectique

Enfin, le sixième niveau, celui du rationalisme-dialectique, est le niveau philosophique où le nouvel esprit scientifique pose des questions philosophiques. L'esprit scientifique rêve, mais dans une rêverie anagogique que Bachelard présente comme « une rêverie qui s'aventure en pensant, [...] qui pense en s'aventurant, [...] qui cherche une illumination de la pensée par la pensée, qui trouve une intuition subite dans les au-delà de la pensée instruite » (Bachelard, 1940, p. 39). Il faut distinguer cette rêverie anagogique de la rêverie ordinaire. Si pour Bachelard la rêverie ordinaire s'inscrit dans les registres des séductions, de la libido, des tentations de l'intime, etc., la rêverie anagogique est une rêverie de type supérieur qui « travaille à déplacer les

limites de la pensée par la seule force de la pensée » (Morim De Carvalho, 2010, p. 34).

Ce dernier niveau de philosophie conduit à dépasser sa pensée, à quitter définitivement les images fixes que l'on attribue au réel pour libérer son imaginaire et projeter son être entier dans un mouvement de l'imagination qui crée des images nouvelles. « La manière dont nous nous échappons du réel désigne nettement notre réalité intime » dit Bachelard (1943, p. 13). L'imagination atteinte par ce dernier niveau de philosophie est une des formes de l'audace humaine empreinte d'un dynamisme novateur (Bachelard, 1943). C'est cette invitation au *voyage imaginaire*, au dépassement du psychisme, qui permet la transposition de l'être, c'est-à-dire la transformation identitaire de l'individu. Le futur professionnel engagé dans cette démarche de recherche de pensée créatrice contribue alors définitivement à la transformation de sa propre culture professionnelle et participe du même souffle à la transformation de la culture du métier.

La part imaginative et la construction de l'ethos

Il convient ici de positionner l'imagination dans le développement de la pensée. Chez Bachelard, l'imagination et la rationalité de la science ne sont pas incompatibles, elles sont nécessairement complémentaires. L'imagination par la rêverie permet un détachement de l'épistémologie et marque l'autonomie de l'imaginaire humain, dépouillant l'image de toute forme de déterminisme. Pour Bachelard, l'imagination est la faculté de déformer les images fournies par la perception, la faculté de nous libérer des images premières et de changer les images (Bachelard, 1943). Bachelard invite au développement d'une conscience de savoir, à un savoir en évolution permanente comme fondement de la culture et à une surveillance intellectuelle de soi, source du développement d'une pensée qui remet en question le savoir, les processus d'acquisition de ce savoir et même sa propre conception de ces processus.

Thiboutot (2005) précise que chez Bachelard « la rêverie poserait l'entière question de la vie imaginaire en tant qu'elle est un phénomène de conscience authentique et non pas un simple fait dont on pourrait décortiquer la genèse causale » (p. 67). Pour Bachelard, l'imagination, par la rêverie, se détache de l'épistémologie et marque l'autonomie de l'imaginaire humain, dépouillant l'image de toute forme de déterminisme. L'imagination bachelardienne et la rêverie anagogique dans laquelle elle s'inscrit constituent l'essence même du nouvel esprit scientifique décrit par Bachelard. Celui-ci cherche à établir un rapport dialectique entre la poésie et la science à travers une pédagogie de la verticalité. Si « Bachelard cultive l'admiration poétique et scientifique pour le surgissement des nouveautés d'imagination et de pensée »

(Fabre, 1996, p. 68), c'est bien par la convocation de la rêverie anagogique que nous pouvons comprendre ce surgissement de nouveauté. On ne peut rêver sans cette pensée scientifique, on ne peut devenir *scientifique* qu'en rêvant. Science et poésie sont aux deux pôles de cette verticalité à travers laquelle l'esprit doit se transformer. Cette dialectique confère à la rêverie anagogique bachelardienne un caractère vivant, ouvert, libre et autonome (Thiboutot, 2005). Or il y a bien, dans une pensée professionnelle, cette nécessaire oscillation entre un idéal (de soi et du métier) et le rationnel des savoir-faire et savoir-être admis par la communauté professionnelle. Sans ce rêve d'un idéal, il est impossible d'agir pour la transformation culturelle d'un métier. Et sans la connaissance intrinsèque des savoirs qui guide les actions, il n'est pas possible de rêver un idéal cohérent, atteignable et qui permette une transformation des pratiques et des professionnels qui soit contributive à l'évolution culturelle du métier.

Vers un cadre d'analyse compréhensive de la construction de l'apprentissage professionnel

Le profil épistémologique de Bachelard nous semble donc être un modèle d'analyse des savoirs qui permet le questionnement incessant de ses propres connaissances et qui vise *in fine* le développement de l'imagination, de la puissance créatrice et de l'*inventio*. L'imagination, lorsqu'elle est entendue dans un langage bachelardien, devient la finalité de toute démarche scientifique dans une science qui se pense, qui se crée et se transforme. Puisque nous considérons que le développement de l'apprentissage professionnel doit s'inscrire dans une démarche culturelle et transformatrice pour le sujet-apprenant, nous soutenons que tout apprentissage professionnel est susceptible de démontrer une part imaginative et créatrice et que c'est par l'usage du profil épistémologique que nous pourrions la révéler.

Ce cadre pourrait, par exemple, être utilisé dans les portfolios proposés au sein des formations professionnalisantes pour tenter d'identifier la valeur heuristique et culturelle de leurs savoirs professionnels et de l'évolution de ces savoirs tout au long de leur formation. À titre d'exemple, les suivis des futurs enseignants en formation à l'enseignement consistent à établir un bilan et une réflexion de la situation qui a été vécue en stage. Dans une approche inspirée des théories de l'analyse des pratiques ou encore l'analyse de l'activité, nous chercherions à 1) faire décrire les actions par le futur enseignant, 2) lui faire expliciter les démarches de cette action et 3) le faire réfléchir sur ces actions afin qu'il en comprenne ses propres intentions. Cependant, ces différentes étapes ne permettraient pas d'inscrire ce savoir précis dans une approche culturelle et ne permettrait pas non plus de révéler ni l'historicité de la

construction de ce savoir ni sa part imaginative. Il faudrait selon nous faire réfléchir le futur enseignant sur son savoir en lui proposant de révéler un à un les différents niveaux du profil.

Énoncer le savoir; l'occasion d'instaurer le questionnement

Le premier niveau est représenté par la simple énonciation du savoir. Un futur enseignant qui ne saurait répondre au deuxième niveau resterait donc, pour ce savoir précis, au niveau animiste. Cela permettrait dès lors au formateur de formuler un questionnement pour alimenter la réflexion du futur enseignant. Un savoir de premier niveau s'exprimerait par exemple ainsi : *Je sais cela parce qu'on me l'a dit, parce que c'est ainsi.*

Observer, exemplifier

Le deuxième niveau est celui des observations. Les questions à poser au futur enseignant seraient par exemple : *Avez-vous déjà observé cela, pouvez-vous identifier des exemples précis?* Mais le futur enseignant est-il en mesure d'interpréter adéquatement les observations? Peut-il en expliquer les causes et les raisons?

Expliquer les faits et leurs causes

Le troisième niveau est celui du positivisme. Le futur enseignant comprend à ce niveau le *pourquoi* de ses observations. Il est en mesure d'expliquer pourquoi ce phénomène s'est produit et ce qui l'a causé. À ce niveau, le futur enseignant commence à interpréter la réalité. Il comprend les relations entre les causes et les conséquences des actions et des situations, il commence donc à construire son savoir, mais il n'a pas encore conscience de ce savoir qu'il construit. Cesser ici la réflexion laisserait le futur enseignant dans une connaissance des causes et des effets, mais ne lui permettrait pas d'agir autrement, ni d'anticiper les situations.

Comprendre comment s'est construite la compréhension des faits

Le quatrième niveau demande de décomposer le savoir pour l'analyser : *Savez-vous comment s'est construit ce savoir (le vôtre et plus généralement ce savoir dans l'histoire)?* Retracer l'historicité des savoirs permet d'apprendre comment ils se sont construits et de quoi ils sont constitués. Il paraît nécessaire ici de poser au futur enseignant ces questions, de l'inviter à chercher, de le rendre curieux et d'animer son désir de comprendre. Il commencera, à ce niveau, à être conscient de ses savoirs.

Remettre en question ses analyses

Au cinquième niveau, le futur enseignant a conscience de ses savoirs, mais il faut ici créer un déséquilibre et remettre en question la certitude qu'il a développée. Il faut donc l'inciter à comprendre pourquoi il n'en serait pas

autrement. Nous pourrions envisager ici d'accompagner le futur enseignant en deux temps. Le premier consisterait à lui faire prendre conscience des différents facteurs d'influence qui ont conduit à la construction de ce savoir; le deuxième, à le faire s'interroger sur les possibles reconfigurations de ce savoir. Dans le premier temps, nous chercherons à déterminer les événements, les situations qui ont conduit à la construction de ce savoir. Il s'agit d'accompagner le futur enseignant dans la construction de sa *phronesis*. Dans le deuxième temps, nous cherchons à faire émerger le pourquoi, car s'il *sait*, il doit également savoir pourquoi il sait et avoir conscience des différents facteurs d'influence qui l'ont conduit à la construction de ce savoir.

Se transformer, agir sur le réel, innover

Enfin, puisque le dernier niveau correspond à celui de l'imagination et de la création, il faut inciter le futur enseignant à innover. L'innovation doit s'entendre sur le plan des idées (et pas sur le plan de la production, comme le serait par exemple la création de matériel pédagogique). Si le futur enseignant arrive à voir, comprendre et interpréter les situations qu'il rencontre, s'il a su identifier les fondements des actions et des savoirs et en connaît les limites, il pourra dépasser sa pensée et les images fixes du réel pour s'engager dans un *voyage imaginaire*, dans cette rêverie anagogique qui crée de nouvelles images par un mouvement vertical de la pensée, entre ses connaissances scientifiques et ses rêves d'idéaux. Les idéaux, par une connaissance approfondie des connaissances, s'appuient d'une part sur ces connaissances et ont donc une certaine validité. D'autre part, ces idéaux deviennent possibles, puisque conscient de ses savoirs et de leur construction, le futur enseignant rêvera à sa mesure.

Le regard que le futur enseignant portera sur lui-même au début et à la fin de ce processus sera transformé par cette conscience de savoir, puisqu'il sera également conscient de ses limites épistémologiques. Il se saura également outillé pour dépasser ces limites. Sa part d'imagination lui permettra de se projeter dans une image idéale de lui en tant que futur professionnel, image à la fois cohérente et fondée. Et cette image idéale suscite la rêverie anagogique qui entraîne l'esprit dans une oscillation entre science et poésie.

Développer cette conscience de savoir, c'est sortir de ses cadres habituels de pensée, c'est apprendre à questionner et à remettre en question les modèles existants, c'est chercher à déterminer les omissions, les exclusions et les impacts de ces modèles sur notre propre compréhension du monde. Mais développer cette conscience de savoir, c'est avant tout redéfinir sa culture. Il conviendrait donc d'interroger le futur enseignant sur le jugement qu'il porte sur son savoir, sur la construction de ce savoir et sur sa conscience de savoir,

sur les éléments qui le font douter, sur ses interrogations et sur ce qu'il pourrait faire, proposer, mettre en place pour chercher à lever ses doutes. Il conviendrait également de le questionner sur ce qu'il a fait pour lever des doutes épistémologiques, autrement dit : *Qu'avez-vous fait pour contribuer à l'avancement de cette connaissance? Comment êtes-vous personnellement impliqué dans la construction de ce savoir?*

Si les futurs professionnels interrogent les savoirs qu'ils développent en formation selon le principe du profil épistémologique tout au long de leur formation, une réelle transformation du rapport au savoir pourrait s'opérer tant chez les futurs professionnels que chez les formateurs qui les accompagnent dans cette démarche réflexive. De plus, l'initiation et l'entraînement à cette démarche d'analyse des savoirs induiraient chez les professionnels formés une habitude à autoanalyser leurs savoirs qui viendrait installer un rythme, ou plutôt une rythmanalyse (Bachelard, 1948, 1949, 1950), c'est-à-dire une habitude à observer sa pensée, à juger la construction de son savoir et à y accorder une valeur, développant donc consciemment la dimension heuristique de leurs savoirs. Cette autoanalyse rythmée contribuerait également à la transformation de l'image de soi nécessaire à la construction de l'identité et de la culture professionnelles.

Conclusion

Pour Bachelard, l'apprentissage n'est pas qu'un développement, une rectification ou une juxtaposition, c'est une transformation profonde de sa pensée. « Pour être en mesure d'éviter les erreurs, il faudrait au fond déjà savoir ce qu'on est justement en train d'apprendre si laborieusement. L'esprit ne peut se former qu'en se réformant » (Bachelard, 1938, p. 28). Tout apprentissage est donc transformation et, pour autant que l'apprenant soit conscient de ces transformations, celles-ci agissent sur la transformation de l'image qu'il a de lui-même ainsi que sur sa conception du monde. C'est là la visée du profil épistémologique bachelardien : rendre l'apprenant conscient de ses apprentissages. Et ce n'est que dans un état de pleine conscience et de pleine maîtrise de ses savoirs et de leur construction qu'il sera en mesure de penser au-delà de sa pensée. Il y a donc bien une part imaginative à tout apprentissage humain qui reste souvent négligée dans les démarches d'analyse des pratiques, d'analyse des activités et de pratique réflexive. Nous pensons que le profil épistémologique de Bachelard pourrait permettre de mettre en lumière cette dimension imaginative, qui semble pourtant essentielle à la compréhension de la construction de l'apprentissage professionnel.

Notes

¹ L'*inventio* désigne la recherche des arguments et des idées. Ces arguments peuvent être affectifs et agir sur les émotions et la sensibilité des auditeurs ou rationnels et en appeler à leur raison.

² Nous avons présenté le nouvel esprit scientifique de Bachelard comme un modèle d'esprit critique qui se définit en trois temps : c'est d'abord un esprit cultivé, c'est ensuite un esprit qui transforme et qui se transforme, c'est enfin un esprit qui sait problématiser.

³ La *phronesis* est la vertu intellectuelle qui permet à l'homme une appréciation juste des situations singulières et trouve donc sa place dans le domaine de la pratique. Sa capacité première est de permettre la délibération face à une situation singulière (prendre soin, enseigner, etc.) de façon à soutenir des choix rationnels.

Références

- Bachelard, G. (1934). Idéalisme discursif. *Recherches philosophiques*, 4, 21-29.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : VRIN.
- Bachelard, G. (1940). *La philosophie du non*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes : essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : Librairie José Corti.
- Bachelard, G. (1948). *La terre et les rêveries de la volonté : essai sur l'imagination des forces*. Paris : Librairie José Corti.
- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1950). *La dialectique de la durée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (1996). L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité. *Penser l'éducation*, 1, 59-74.
- Fabre, M. (2007). La pirogue de Robinson : essai sur l'irrationalité de l'action. Dans M. Durand, & M. Fabre (Éds), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 59-80). Paris : L'Harmattan.
- Gil, D. (1993). *Bachelard et la culture scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.

Morim De Carvalho, E. (2010). *Poésie et science chez Bachelard : liens et ruptures épistémologiques*. Paris : L'Harmattan.

Roger, L. (2013). Le nouvel esprit scientifique. Dans D. Groux (Éd.), *La fabrique de la recherche en éducation* (pp. 299-310). Paris : L'Harmattan.

Thiboutot, C. (2005). Les rêveries vers l'enfance dans l'œuvre de Gaston Bachelard : une lecture phénoménologique. *Recherches qualitatives*, 25(1), 62-87.

Lucie Roger a complété un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes en 2012. Ses recherches portent sur la compréhension des processus de construction de l'apprentissage professionnel en formation et s'appuient notamment sur les travaux de Gaston Bachelard. Elle est présentement chercheuse associée au Centre de recherche en éducation de l'Université de Nantes et au Département d'éducation et de formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal.

Brèves remarques sur deux manières de concevoir l'objectivation et l'objectivité. L'objectivation participante (Bourdieu) et la *standpoint theory* (Haraway)

Jacques Hamel, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Cet article retrace d'abord l'objectivation participante nécessaire pour produire la connaissance sociologique sous le signe de l'objectivité. Selon son auteur, Pierre Bourdieu, expliquer en sociologie requiert d'office d'« objectiver le sujet objectivant ». En bref, les sociologues doivent « retourner vers eux » la théorie afin de pouvoir considérer les dispositions, les ressources et les pouvoirs susceptibles d'infléchir les connaissances explicatives formulées au nom de leur discipline. L'objectivation participante trouve son pendant dans certains courants théoriques postmodernes aux États-Unis. Il est montré ici que, sous l'obédience postmoderne, ladite méthode se mue en un exercice fondé non plus sur la théorie apte à exhiber l'habitus et le capital des chercheurs susceptibles de compromettre l'objectivité de la connaissance sociologique, mais sur la révélation publique des qualités inhérentes à leur personne et à leur corps qui, sous les traits de leurs perceptions et émotions, par exemple, sont jugées propices pour pouvoir expliquer. L'article s'emploie à montrer les limites de l'« objectivation du sujet objectivant » dans cette perspective comme dans celle mise de l'avant par Bourdieu sous le nom de l'objectivation participante.

Mots clés

OBJECTIVATION PARTICIPANTE, OBJECTIVATION DU SUJET OBJECTIVANT, *STANDPOINT THEORY*, ÉPISTÉMOLOGIE

Introduction

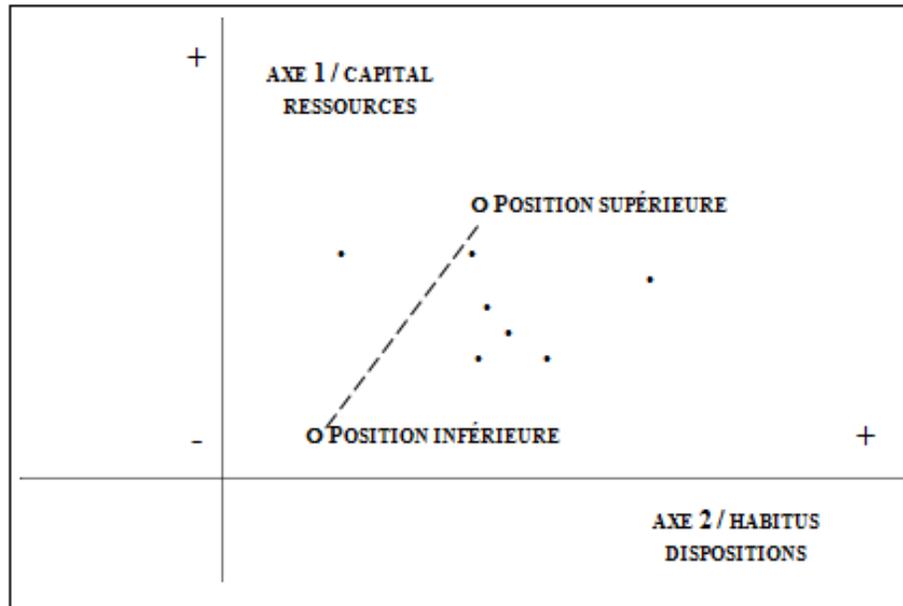
Selon Bourdieu, on le sait, la sociologie doit, comme toute science, produire une connaissance *objective*, en l'occurrence l'explication du monde social. À ce titre, les notions qui donnent corps à sa théorie se conçoivent dans les termes d'une espèce de géométrie sociale (Croizer, 2002). Sous son égide, tout individu est doté de ressources et de pouvoirs, associés au *capital*, qu'il mobilise selon l'*habitus*, les dispositions à l'œuvre sous la forme de « schémas

mentaux et corporels de perception, d'appréciation et d'action » (Bourdieu, 1992, p. 24). Sur le plan *théorique*, la conjugaison du capital et de l'*habitus* détermine la position occupée dans le *champ* conçu sous diverses enseignes (économique, politique, culturelle, médiatique, etc.) comme « espace de relations objectives ».

La théorie de notre auteur se représente sous la formule : capital ∫ habitus → position / champ, susceptible d'expliquer en toute objectivité. La connaissance sociologique a ainsi valeur objective du fait qu'elle se conçoit indépendamment de la conscience et de la volonté individuelles classiquement associées à la subjectivité. L'explication sociologique, formulée sous le mode de l'objectivité, s'oppose donc à la subjectivité de la connaissance pratique mue à l'échelle individuelle et collective par des « routines de pensée » (Bourdieu, 1994, p. 9) susceptibles de donner au monde social l'apparence du naturel ou de l'évidence propre à la violence symbolique.

L'explication sociologique a valeur objective du fait que, à l'instar de la science, elle correspond à une connaissance par *objet* et par *concept* destinée à produire une *représentation* distincte de ce dont on veut rendre raison sur cette base, comme le veut l'épistémologie contemporaine. Sous ce chef, la sociologie envisage ce qu'elle cherche à expliquer, le monde social, sous les traits d'un objet élaboré positivement comme « réalité rendue provisoirement amorphe afin d'avoir avec elle un contact précis et pénétrant » (Granger, 1986, p. 120). Sous cette forme, celle d'un objet, le monde social peut être manipulé formellement afin de pouvoir expliquer au moyen d'une représentation d'un autre ordre que l'évidence ou le naturel des « routines de pensée » nées immédiatement de la connaissance pratique. La géométrie sociale sous-jacente à la théorie de Bourdieu s'élabore au moyen de figures comme la Figure 1 qui ne laissent planer aucun doute quant à la nature formelle de la manipulation de l'objet en vertu de laquelle est considéré le monde social. Sous cette optique, ce dernier se *représente* — le terme importe comme on vient de le voir — sous la forme de points correspondant aux positions occupées par les individus selon leurs dispositions et leurs ressources, positions entre lesquelles s'établit le jeu des relations objectives que Bourdieu associe au champ conçu comme espace.

Si la sociologie se veut une science et, en tant que telle, aspire à produire des connaissances objectives, elle doit obliger ses artisans à envisager le monde social comme objet et en rendre raison au moyen de concepts dignes de ce nom. Or, la « malédiction de la sociologie est d'avoir affaire à un objet qui parle » (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1968, pp. 56-57) et de « prendre pour objet un objet dans lequel les sociologues sont pris » (Bourdieu, 1984, p. 11), pour reprendre les formules de Bourdieu devenues célèbres. L'objet de



Relation entre points

Figure 1. Illustration de la géométrie sociale de Pierre Bourdieu.

la sociologie, le *monde social*, a en effet pour propriété particulière de « parler », du fait qu'il est saisissable par le truchement de la connaissance individuelle et collective qui en exprime l'expérience pratique et que les sociologues peuvent débusquer au moyen notamment des sondages ou des entrevues.

L'entreprise n'est toutefois pas une mince tâche. Les sociologues doivent effectivement atteindre l'objet qu'ils cherchent à connaître sans projeter sur lui leur propre connaissance pratique du fait que, évoluant également dans le monde social, ils y sont « pris » d'office tout en voulant l'expliquer objectivement à la lumière de connaissances indépendantes de leur propre personne mue par l'habitus et le capital qui déterminent leur position dans le monde social conçu en théorie sous forme de champs.

En bref, dans ces conditions, l'explication sociologique se formule ici sur la base d'une « connaissance d'une connaissance » (Bourdieu, 1992, p. 103) ou, en d'autres termes, d'un chiasme épistémologique qui représente la

clef de voûte de l'analyse orchestrée par les sociologues. Comment, pour eux, faire preuve de l'objectivité requise pour pouvoir expliquer en s'appuyant à cette fin sur la connaissance pratique du monde social subjectivement en acte dans les réponses recueillies grâce aux entrevues et aux sondages conduits auprès des individus enclins à collaborer aux enquêtes sociologiques? La mise en œuvre de concepts et de méthodes est certes utile à cette fin. Toutefois, l'état de la sociologie à ce chapitre, fragile par rapport aux autres sciences, requiert selon Bourdieu la vigilance épistémologique qu'il s'est employé à concevoir à l'enseigne de l'objectivation participante destinée « à objectiver le sujet objectivant » (Bourdieu, 1987, 2001a, 2001b, 2004a)¹.

Sur la méthode de l'objectivation participante

L'exercice², pour ne pas dire la méthode, permet aux sociologues d'objectiver leur propre personne en scrutant à la lumière de la théorie les dispositions formées dans leur corps sous le mode de l'habitus et, de ce fait, largement indépendantes de leur conscience et de leur volonté. Ils peuvent dans cette voie prendre acte, par exemple, des catégories et des concepts, de nature épistémologique *et* sociale, qui forment l'*Inconscient académique* (Clément, Schultheis, & Berclaz, 2006) en vertu duquel ils s'imposent à eux comme des « évidences » dans la formulation de la connaissance explicative voulue objective alors qu'ils sont parfaitement subjectifs et relatifs. La théorie sociologique, celle de Bourdieu, se révèle donc utile en l'occurrence pour comprendre les rouages en vertu desquels s'immiscent dans l'esprit des sociologues les conceptualisations qui, en leur apparaissant « évidentes », s'imposent à eux et viennent infléchir subjectivement l'élaboration de la connaissance théorique susceptible d'expliquer en toute objectivité. Sous cette optique, ces conceptualisations peuvent être comprises en les représentant à la lumière des relations en jeu entre les parties – individus, groupes ou instances – présentes dans l'orbite sociologique. Sur ce registre, celui des relations sociales responsables de leur formation, ces conceptualisations peuvent dès lors être considérées à l'extérieur de leur personne et, de ce fait, les chercheurs peuvent en mesurer la relativité, susceptible d'entraver l'objectivité à laquelle ils doivent se plier pour pouvoir expliquer.

L'objectivation participante comme moyen utile pour « objectiver le sujet objectivant »

La théorie de notre auteur se veut donc réflexive puisque, en s'y appuyant, tout un chacun peut connaître éventuellement sa position dans l'espace social et ses dispositions corporelles et mentales de manière à juguler la domination³ pouvant se manifester en pratique à l'échelle individuelle et collective. Elle se révèle particulièrement propice pour qui veut faire preuve d'objectivité, comme

les sociologues contraints par profession de montrer patte blanche pour produire des connaissances susceptibles d'expliquer au nom de leur discipline. Bref, sa théorie de la pratique fait ici office de méthode d'objectivation que Bourdieu (2001a, 2001b) s'est employé à développer sous les traits de l'objectivation participante expressément destinée à « objectiver le sujet objectivant ». Sous ce chef, elle consiste pour les chercheurs en sociologie à appliquer la théorie à leur propre personne, à la « retourner vers eux », afin de pouvoir prendre conscience de leur position respective dans l'espace social qui échappe à bien des égards à leur volonté et à leur conscience individuelles tout en jouant dans l'exercice de leur métier. Dans cette voie, l'objectivation prend forme quand l'analyste de sa propre personne s'emploie à envisager ce qui habite son corps et sa pensée, en considérant scrupuleusement l'habitus et le capital auxquels il est lui-même sujet, au moyen de la géométrie sociale qu'il sait mettre en œuvre pour prendre conscience de la position dans l'espace social qu'expriment notamment son « inconscient académique » et son « intérêt » à objectiver (voir Bourdieu, 2001a, 2001b). La Figure 2 illustre la méthode en question.

L'« objectivation participante » porte ce nom puisque l'objectivation, on le voit, requiert ici la participation de tout artisan de la discipline désireux de prendre conscience par lui-même des déterminations auxquelles sont sujets son corps et sa pensée, et qu'il doit néanmoins mobiliser pour objectiver ce qu'il cherche à expliquer. Les sociologues comme Bourdieu peuvent ainsi prendre acte de leurs dispositions corporelles et mentales qui, souvent à leur insu, viennent compromettre l'objectivité des connaissances qu'ils formulent pour expliquer l'objet même de leur discipline, le monde social auquel se lie leur propre personne.

Cette participation est toutefois rigoureusement bornée par la théorie composée notamment des notions d'habitus, de capital et de champ, propres à déterminer la position dans l'espace social de chaque chercheur, lequel est alors susceptible d'éclairer, voire de contrôler son inconscient académique dans l'intention d'en prendre acte afin de pouvoir s'en libérer pour produire enfin la connaissance à même d'objectiver le monde social dans lequel il évolue lui-même. Sur l'élan, il peut effectivement prendre en compte sa posture théorique et méthodologique élargie aux déterminations sociales qui s'exercent sur sa pratique, en vertu d'« adhésions » et d'« adhérences » à la société qu'il étudie (Bourdieu, 2003), du métier qu'il exerce avec ses problématiques et notions « obligées » du fait qu'elles apparaissent sous le mode de l'évidence, comme « allant de soi » et « naturelles », et que Bourdieu associe à la violence symbolique. Le chercheur peut le faire dans des conditions idéales du fait que l'objectivation se conçoit en termes de notions et de méthodes exactement

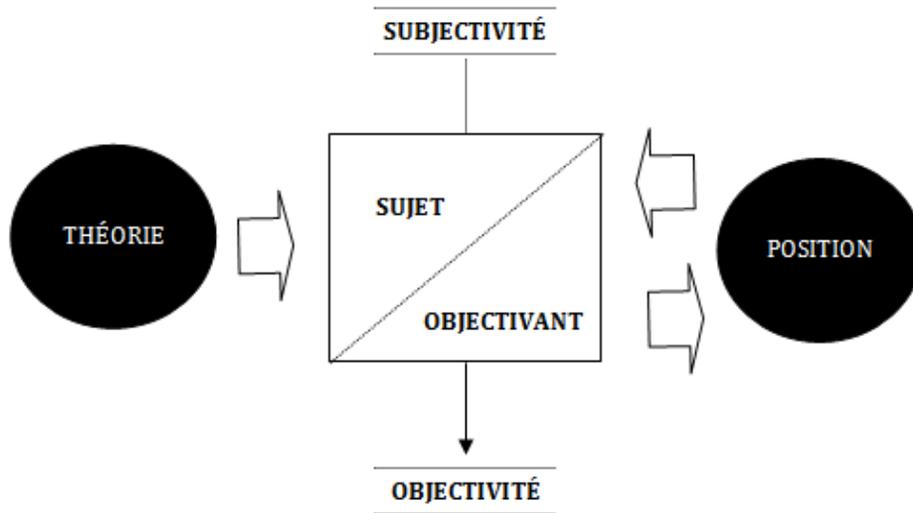


Figure 2. Objectivation participante du sujet objectivant la méthode élaborée par Pierre Bourdieu.

déterminées et qu'elle peut être reproduite et vérifiée comme toute théorie ou méthode dite objective.

Objectivation participante et intellectuel collectif

L'objectivation participante, conçue comme méthode, peut faire boule de neige et devenir une règle en s'étendant à l'échelle de la communauté des sociologues, voire des chercheurs, peu importe la discipline. Bourdieu note en effet à ce sujet que

la vigilance épistémologique sociologiquement armée que chaque chercheur peut exercer pour son propre compte ne peut être que renforcée par la généralisation de l'impératif de réflexivité et la divulgation des instruments indispensables pour lui obéir, seule capable d'instituer la réflexivité en loi commune du champ [sociologique], qui se trouverait ainsi voué à une critique sociologique de tous par tous capable d'intensifier et de redoubler les effets de la critique épistémologique de tous par tous (Bourdieu, 2001b, pp. 178-179).

Force est toutefois d'admettre que l'objectivation participante conduite de son propre chef et à sa propre échelle peut déboucher somme toute sur un exercice extrêmement complaisant, voire narcissique, contraire à la volonté

louable de faire preuve d'objectivité en pratiquant notamment le métier de sociologue. En effet, s'y livrer individuellement peut contribuer à orienter l'auto-analyse (Geay, 2011) vers le résultat escompté, déterminé à l'avance, c'est-à-dire la position dans l'espace social qui correspond exactement à celle requise théoriquement pour pouvoir se targuer d'être objectif. L'entreprise destinée à exhiber la position sociale nécessaire à cet effet peut d'autre part se déterminer sur le registre de la théorie teintée des couleurs politiques nécessaires pour mettre des gants blancs. En effet, après s'être prêté au jeu, il est possible de prétendre être objectif du seul fait d'occuper une *position dominée* au sens où Bourdieu la conçoit : une « position inférieure et obscure à l'intérieur d'un univers prestigieux et privilégié » (Bourdieu, 1993, p. 11) associé sans autre égard aux cercles intellectuels et mondains qui dictent « ce qu'il faut penser » du haut de leurs chaires universitaires ou grâce aux médias enclins à répercuter leurs théories sur la base du pouvoir qu'ils leur reconnaissent sans référence à l'objectivité en vertu de laquelle elles ont été élaborées. L'*Esquisse pour une auto-analyse* (Bourdieu, 2004b), rédigée peu avant sa disparition, illustre ce travers chez un Bourdieu qu'on devine pourtant désireux de mettre cartes sur table pour pouvoir démontrer, sur pièce, l'objectivité en acte dans ses propres travaux et études.

Sensible à ce piège, Bourdieu rappelle maintes fois que l'objectivation participante doit être idéalement conduite collectivement dans le cadre de ce qu'il nomme l'*intellectuel collectif* qui, on le devine, réunit des chercheurs, comme l'équipe de sociologues sous sa direction, enclins à objectiver ce qu'ils cherchent à expliquer, le monde social, avec la volonté d'échapper aux effets néfastes de la division du travail intellectuel et l'espoir de parfaitement maîtriser les conditions et les moyens nécessaires à l'élaboration de la connaissance objective sur le sujet.

L'objectivation participante s'instaure également sur cette base afin que l'un et l'autre chercheur deviennent l'objet ou la cible de la vigilance épistémologique que leurs vis-à-vis peuvent exercer à leur égard. Chaque membre de ce forum qu'est l'intellectuel collectif devient passible de cette vigilance théoriquement armée qui se répercute, à la manière d'un jeu de miroir, de l'un sur l'autre et, par conséquent, tend à former l'objectivation dans ce cadre sous le mode de la réflexivité plus que jamais vectrice d'objectivité.

Objectivation participante et enquête sociologique fondée sur les affinités électives

Si l'objectivation participante se révèle utile pour « objectiver le sujet objectivant », sociologue en l'occurrence, elle trouve également sa pertinence, voire son droit, pour conduire l'enquête sociologique sur le plan pratique.

Bourdieu (1993) a joué d'audace à cet égard dans son étude sur *La misère du monde* en concevant l'entrevue sociologique comme une « auto-analyse provoquée et accompagnée » dans l'intention de neutraliser « l'effet d'imposition de la langue légitime » (Bourdieu, 1993, p. 915) qui, souvent à l'insu des interlocuteurs, induit des biais et des distorsions propres à compromettre, dès le départ, l'objectivité nécessaire pour pouvoir expliquer au moyen de la théorie. Il s'emploie pour l'occasion à « former aux techniques de l'enquête des personnes qui pouvaient avoir accès sur le mode de la familiarité à des catégories d'enquêtés » (Bourdieu, 1993, p. 908) du seul fait que leurs positions dans l'espace social concordent en théorie avec celles des individus qui ont bien voulu collaborer à son entreprise destinée à rendre raison des différentes figures de la misère. L'égalité sociale entre l'enquêteur et l'enquêté porte fruit pour les raisons 1) que l'enquêteur ne peut être – volontairement ou non – en position de supériorité, 2) que l'enquêté ne se sent nullement menacé par les questions de l'enquêteur, 3) qu'il lui fait d'emblée confiance et 4) que l'enquêteur comprend ses réponses en toute connaissance de cause puisque ses dispositions et pensées se moulent sur la position dans l'espace social qui leur est commune.

Bourdieu note à ce propos que

lorsqu'un jeune physicien interroge un autre jeune physicien (ou un acteur un autre acteur, un chômeur un autre chômeur, etc.) avec lequel il partage la quasi-totalité des caractéristiques capables de fonctionner comme des facteurs explicatifs majeurs de ses pratiques et de ses représentations, et auquel il est uni par une relation de profonde familiarité, ses questions trouvent leur principe dans ses dispositions objectivement accordées à celles de l'enquêté; les plus brutalement objectivantes d'entre elles n'ont aucune raison d'apparaître comme menaçantes ou agressives parce que son interlocuteur sait parfaitement qu'il partage avec lui l'essentiel de ce qu'elles amènent à livrer et, du même coup, les risques auxquels il s'expose en le livrant (Bourdieu, 1993, p. 908).

Il a soin de conclure dans cette veine que « l'interrogateur ne peut davantage oublier qu'en objectivant l'interrogé il s'objective lui-même » (Bourdieu, 1993, p. 908).

La table est donc mise pour que l'enquêteur puisse interagir avec son vis-à-vis sans contrariété, en toute objectivité, puisque, sur un pied d'égalité en termes de positions sociales, il peut sur-le-champ neutraliser ses dispositions subjectives en les percevant « devant lui », hors de lui-même, dans les attitudes et les comportements de son interlocuteur. Inversement, l'enquêté, en

renvoyant la balle à l'enquêteur, en vient à découvrir au fil de l'entrevue la théorie sociologique sous-jacente à ses questions, à pouvoir du coup connaître en acte ses dispositions subjectives et, dans la foulée, à les concevoir objectivement grâce à ladite théorie avec laquelle il se familiarise et qui lui permet de les considérer à l'extérieur de lui-même en les représentant sous les traits de la position dans l'espace social correspondant théoriquement à une « position de misère ».

Dans cette voie, Bourdieu en vient à vouloir concevoir l'objectivation participante sous la forme d'une « auto-analyse provoquée et accompagnée » (Bourdieu, 1993, p. 915) en vertu de laquelle l'enquêté contribue lui-même à l'élaboration de la théorie capable d'expliquer sa misère et qui, de ce fait, prend valeur objective puisque celle-ci a trait à l'auto-analyse à laquelle il s'est livré et n'est donc plus l'apanage de l'enquêteur sociologue. Il suffit à ce dernier de mettre ensuite les formes requises pour que l'explication puisse valoir sur la base de l'objectivation participante commune à l'enquêté et à l'enquêteur qui, quant à lui, tire profit de l'exercice pour afficher l'objectivité à laquelle il est tenu d'office.

Tout compte fait, l'objectivation participante se révèle propice pour mettre au jour les affinités électives requises en vue d'atteindre l'égalité sociale entre l'enquêteur et l'enquêté et par surcroît pour concevoir objectivement l'explication de la misère grâce à la connivence créée entre eux à ce chapitre, à la lumière de la théorie sociologique capable d'identifier leur commune position sociale – gage d'objectivité.

Toutefois, Bourdieu a été forcé de faire marche arrière en constatant que les affinités électives en présence font barrage sur le plan pratique. L'égalité sociale entre l'enquêteur et l'enquêté est à ce point propice à la connivence et à la familiarité que la richesse de l'entrevue et son contenu en sont minés, tant l'un et l'autre s'entendent et de fait ne ressentent aucun besoin d'explicitier leurs questions et leurs réponses. Bref, l'entrevue tourne court, et cela au détriment de l'éventuel pouvoir explicatif de la théorie.

La complicité née de la congruence de leur position dans l'espace social n'a pas été plus propice pour la formulation de l'explication sociologique sous le signe de l'objectivité. Si l'enquêté a eu la chance de se familiariser avec la théorie sociologique en faisant confiance à son vis-à-vis, du fait qu'ils partagent la même position sociale, il n'en demeure pas moins que c'est ce dernier, en sa qualité de sociologue, qui reste responsable de l'objectivité de la connaissance explicative en s'obligeant à la produire selon les règles nécessaires.

Une certaine réception américaine de l'objectivation participante de Bourdieu

Certains courants postmodernes aux États-Unis font écho à l'objectivation participante fondée sur la position sociale gage d'objectivité à la lumière de la théorie sociologique. Ils se gardent toutefois de reconnaître que chez Bourdieu l'objectivité se conçoit à la lumière des qualités qui lui sont reconnues sur le *plan théorique*. En effet, on l'a vu, l'objectivité trouve son fait quand le sociologue prend acte grâce à la théorie des déterminations sociales qui pèsent sur sa personne afin de les neutraliser provisoirement pour produire la connaissance explicative indépendamment de sa position dans l'espace social dans lequel il évolue comme chercheur. La théorie, en vertu de son pouvoir réflexif, lui est utile pour connaître, par exemple, ses dispositions, souvent inconscientes et involontaires, susceptibles de compromettre l'objectivité à laquelle il doit se tenir pour pouvoir formuler l'explication sociologique.

L'objectivation participante chère à Bourdieu se mue dans l'obédience postmoderne en un exercice analogue fondé non plus sur la théorie apte à exhiber les schémas mentaux et corporels façonnés par la position occupée par les chercheurs dans l'espace des relations sociales, mais sur la révélation publique des qualités inhérentes à leur personne et à leur corps qui, sous les traits par exemple de leurs perceptions immédiates et de leurs émotions⁴, sont jugées propices pour pouvoir objectivement expliquer (Harding, 1991). Si tant est que les qualités personnelles énumérées concordent avec l'objet d'étude, l'objectivité trouve son fait. Être Afro-Américain est gage d'objectivité pour étudier la culture afro-américaine, tout comme être gai ou lesbienne vaut sésame sur ce plan, celui de faire état de son objectivité en affichant les qualités de sa personne susceptibles de témoigner qu'elle n'est nullement mue par des dispositions corporelles et mentales contraires à l'objet à expliquer. L'explication se conçoit ainsi sous forme de « savoirs situés » correspondant à des « visions touchantes » produites par « objectivité incorporée », laquelle contribue d'office à « accroître la proximité et, plus particulièrement, la connaissance dans la proximité » (Haraway, 2007, p. 85).

Il n'en faut pas plus pour que, dans cette voie, les qualités de l'ego, considérées intimement, deviennent sur l'élan l'objet même de l'analyse conduite à la lumière de la dialectique savoir et pouvoir dont Foucault (1966, 1969), à son époque, a su débusquer la force d'inflexion sur l'objectivité des diverses formes de connaissance et, sur cette base, en révéler la relativité ou la partialité. L'intimité des chercheurs, mise au jour, fait foi de la valeur objective des études produites sous leur tutelle en mobilisant leur corps et leur esprit et, du coup, les perceptions et émotions immédiatement activées au moment

d'élaborer les connaissances objectives responsables des explications qu'ils mettent de l'avant.

En bref, les chercheuses, en tant que femmes immédiatement et sensiblement sujettes à l'oppression, dans leur propre corps, « n'ont pas intérêt à faire passer les apparences pour la réalité » (Haraway, 2007, p. 132) et peuvent par conséquent, mieux que quiconque, la débusquer et l'expliquer objectivement. La *standpoint theory* (Harding, 1992, 2003) se fait fort à ce chapitre de proposer « l'idée selon laquelle l'objectivité s'accroît dans le positionnement de la chercheuse » (Zitouni, 2012, p. 47) fondé à bien des égards sur les qualités qu'elle reconnaît à sa personne et aux dispositions sensibles de son corps susceptibles d'entrer en jeu au moment de vouloir expliquer sous l'optique théorique. En clair⁵, l'objectivité n'émane pas du corps en lui-même, en déclinant son identité personnelle, mais de celui-ci « placé dans une situation », c'est-à-dire par rapport à ce qu'on veut expliquer, qui vient révéler combien ses qualités en font le fer de lance pour « créer une perspective, mais également une capacité à voir la réalité différemment afin de pouvoir en rendre compte » (Zitouni, 2010, p. 46).

La chercheuse se veut ainsi contraire au « témoin modeste » que cherche à être « l'homme de science » en se faisant « invisible à soi-même, qui est la forme spécifiquement moderne, professionnelle, européenne, masculine, scientifique d'être objectif... afin de pouvoir bénéficier du pouvoir épistémologique et social » (Haraway, 2007, pp. 310-311). L'objectivité doit être inversement « corporelle, infléchie par sa personne et optiquement plus dense » (Haraway, 2007, p. 311) du fait que les qualités du corps énoncées publiquement se révèlent propices et fécondes pour pouvoir donner le plus large spectre optique à la théorie responsable de l'explication.

Sous cette perspective, les qualités personnelles des chercheuses et des chercheurs forment à bien des égards la sensibilité requise pour comprendre sur le vif la « réalité », principalement amalgamée à l'oppression dont sont sujets leurs semblables, et pour pouvoir en rendre raison grâce aux dispositions « incorporées » dans leur personne et propres à faire foi de la nature objective de l'explication mise en avant. L'objectivité en question naît du « positionnement » ou du « point de vue » (*standpoint*) relatif aux qualités de la personne encline à expliquer en théorie, qualités « situées » par-delà sa position dans l'espace social. Elle doit être conséquemment conçue, comme chez Haraway, sous ses aspects incarnés, « incorporés » dans la personne même qui cherche à expliquer au moyen de la théorie, de la même manière par exemple que l'oppression vécue par les femmes se manifeste objectivement jusque dans leur corps. En somme, l'explication vaut du fait qu'elle répercute sur le plan

théorique l'objectivité propre à ce dont on veut rendre raison sous le signe d'affinités électives dans l'optique sociologique par exemple.

La connaissance objective prend dans cette voie les couleurs du militantisme que Haraway (2007), parmi d'autres, ne se fait pas faute de reconnaître en proposant une « définition de l'objectivité scientifique qui valorise les savoirs historiquement et socialement situés, les perspectives partielles, la corporéité et la subjectivité du témoin [chercheur] » (p. 126). À cette fin, elle « milite pour les politiques et les épistémologies de la localisation, du positionnement et de la situation, où la partialité, et non l'universalité, est la condition pour faire valoir ses prétentions à la construction d'un savoir rationnel » (p. 126). L'« épistémologie du *standpoint* », dont Nancy Hartsock (1998) est l'une des figures de proue, prépare le terrain pour concevoir l'objectivité requise afin d'être à la hauteur. L'objectivation dans cette veine, on le constate, avant d'être épistémologique est résolument éthique et peut prendre des touches politiques et morales, certes légitimes, mais étrangères à l'explication théorique associée à la science conçue comme connaissance par objet et par concept.

En guise de conclusion

Force est donc de constater que, dans ces courants postmodernes à l'œuvre dans la sociologie comme dans l'anthropologie américaines, l'objectivation participante chère à Bourdieu se mue graduellement en une posture sensible basée nullement sur la position sociale propice au recueil et à l'analyse des données sensibles, mais sur les qualités que les chercheurs veulent bien reconnaître à leur propre personne, voire à leur ego, sous la forme de dispositions qu'« incorpore » l'oppression à laquelle ils ont été sujets ou qu'ils ont ressentie ou pu ressentir en termes d'émotions. Dans l'obédience postmoderne, on l'a vu, l'objectivation participante glisse donc du *plan théorique*, où elle se conçoit en termes de position sociale fondée sur les propriétés de l'habitus et du capital, au registre des émotions susceptibles de doter l'ego des chercheurs des propriétés requises pour pouvoir expliquer en faisant preuve de respect éthique.

Dans l'une de ses dernières prestations publiques, Bourdieu s'est fermement dissocié de la réception américaine de l'objectivation participante, c'est-à-dire de « l'objectivation du sujet objectivant », qui à ses yeux s'est outrancièrement mutée outre-Atlantique en un exercice « consistant à s'observer observant à partir de soi [...] et qui aboutit à une explosion de narcissisme frôlant parfois l'exhibitionnisme qui n'a pas grand-chose de commun avec la réflexivité telle que je la conçois » (Bourdieu, 2003, pp. 43-44) en théorie. La réception américaine de l'objectivation participante en

sociologie s'explique ironiquement au moyen de cette méthode qui, chez Bourdieu, s'opère en bref à trois niveaux :

[d'abord] la position dans l'espace social global du sujet de l'objectivation, sa position d'origine et sa trajectoire, son appartenance et ses adhésions sociales et religieuses; ensuite la position occupée dans le champ des spécialistes, chaque discipline ayant ses traditions et ses *particularismes nationaux*, ses problématiques obligées, ses habitudes de pensée, ses croyances et ses évidences partagées, ses rituels et ses consécration, ses contraintes en matière de publication des résultats, ses censures spécifiques, sans parler de tout l'ensemble des présupposés inscrits dans l'histoire collective de la spécialité (l'inconscient académique); finalement, tout ce qui est lié à l'appartenance à l'univers scolastique, en portant une attention particulière à l'illusion, du *point de vue* pur, absolu (Bourdieu, 2001b, p. 183, nos soulignés).

La réception, ou une certaine réception américaine de la théorie de Bourdieu, notamment pour ce qui est de l'« objectivation du sujet objectivant », vient pointer les difficultés, voire les limites de l'objectivation participante chère à cet auteur. Si, dans certains courants postmodernes, l'exercice correspond effectivement à un narcissisme frôlant l'exhibitionnisme pour pouvoir être objectif, force est d'admettre pour conclure que « retourner la théorie vers soi » pour connaître en tant que chercheur les déterminations qui pèsent sur sa propre personne ne saurait être gage d'objectivité. En effet, être en « bonne position » dans l'espace social, en prendre conscience et pouvoir le démontrer par le moyen de la théorie ne peuvent suffire pour montrer patte blanche à ce chapitre.

Si, pour conclure, la sociologie correspond véritablement à la connaissance par objet et par concept à laquelle l'épistémologie contemporaine associe la science, l'objectivité trouve son fait sous son égide en fonction de la rigueur dont on fait preuve dans la manipulation formelle requise pour pouvoir formuler l'explication avancée en son nom. La position sociale des sociologues joue certainement d'influence pour faire preuve d'objectivité sous le signe de la subjectivité à l'œuvre dans leur corps et dans leur personne, mais en se rappelant toutefois à cet égard que « l'objectivité la plus stricte passe nécessairement par la subjectivité la plus intrépide » (Zonabend, 1985, p. 37) afin d'atteindre la connaissance explicative que cherche d'emblée à formuler le « sujet objectivant ».

Notes

¹ « Objectiver le sujet objectivant » et l'« objectivation du sujet objectivant » sont les expressions utilisées par Bourdieu, notamment dans les textes cités ici. Dans la suite de l'article, elles seront reprises sans répéter ces références.

² L'objectivation participante est formellement née dans la foulée de l'enquête conduite par notre auteur sur les cercles universitaires qui, en France, donnent leur visage à l'*Homo academicus* (Bourdieu, 1984). En « prenant pour objet un objet dans lequel il est pris », il lui a donc fallu « être attentif à l'objet, mais aussi au travail sur l'objet » (p. 11) pour la raison qu'il lui était familier. De ce fait, il a été forcé de considérer que si l'objet est d'office soumis à des déterminations sociales, aux pressions de la société sur l'université, le « travail sur l'objet » l'est également. Il est en effet ici sujet aux déterminations qu'exerce l'université sur le travail d'objectivation produit sous son égide. Il s'est par conséquent obligé à « faire un travail capable d'échapper autant que possible aux déterminations sociales grâce à l'objectivation de la position particulière du sociologue responsable de ce travail (étant donné sa formation, ses titres, ses diplômes, etc.) et à la prise de conscience des probabilités d'erreur inhérentes à cette position » (Bourdieu, 1987, p. 114).

³ À nos yeux, la notion de domination se réduit insensiblement chez Bourdieu à des « rapports de force » pratiquement conscients, à un pouvoir au sens strict, alors que, à l'origine, elle désignait les déterminations (ou les contraintes) nées des « relations sociales dans lesquelles s'insèrent les individus » (Bourdieu, 1992, p. 72) du seul fait d'évoluer en société.

⁴ Les perceptions et les émotions des auteurs qui se répercutent dans l'écriture qui donne forme à la connaissance anthropologique (ou sociologique) sous l'apparence d'une objectivité qui dissimule, plus ou moins habilement, la subjectivité à l'œuvre dans leur corps et leur esprit. Voir Clifford (2011/1986).

⁵ Selon Haraway, qui cherche à nuancer la pensée de Harding en la matière, si on veut bien admettre que « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle » correspond à une « réponse » aux positions énoncées par cette dernière sur le sujet et qui les critique ouvertement.

Références

- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). Objectiver le sujet objectivant. Dans P. Bourdieu (Éd.), *Choses dites* (pp. 112-116). Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (avec la collaboration de L. Wacquant). (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (Éd.). (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

- Bourdieu, P. (2001a). Post-scriptum : sur l'objectivation participante. Dans P. Bourdieu (Éd.), *Langage et pouvoir symbolique* (pp. 398-403). Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2001b). Objectiver le sujet de l'objectivation. Dans P. Bourdieu (Éd.), *La science de la science et la réflexivité* (pp. 173-184). Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-44.
- Bourdieu, P. (2004a). L'objectivation du sujet de l'objectivation. Dans J. Heilbron, R. Lenoir, & G. Sapiro (Éds), *Pour une histoire des sciences sociales* (pp. 19-23). Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (2004b). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.- C., & Passeron, J.- C. (1968). *Le métier de sociologue*. La Hague : Mouton.
- Clément, F., Schultheis, F., & Berclaz, M. (2006). *L'inconscient académique*. Genève : Seismo.
- Clifford, J. (2011). Introduction : partial truths. Dans J. Clifford, & G. E. Marcus (Éds), *Writing culture* (pp. 1-26). Berkeley : University of California Press. (Ouvrage original publié en 1986).
- Croizer, J. (2002). Géométrie dans l'espace social. *Revue internationale de philosophie*, 36(220), 195-225.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Geay, B. (2011). Objectivation et auto-analyse. Dans M. de Fornel, & A. Ogien (Éds), *Bourdieu, théoricien de la pratique* (pp. 155-177). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Granger, G.- G. (1986). Pour une épistémologie du travail scientifique. Dans J. Hamburger (Éd.), *La philosophie des sciences aujourd'hui* (pp. 111-122). Paris : Gauthier-Villars.
- Haraway, D. (2007). Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. Dans D. Haraway (Éd.), *Manifeste cyborg et autres essais* (pp. 107-143). Paris : Exils.
- Harding, S. G. (1991). *Whose science? Whose knowledge? : thinking from women's lives*. Ithaca, NY : Cornell University Press.

- Harding, S. G. (Éd.). (2003). *The feminist standpoint theory reader : intellectual and political controversies*. New York, NY : Routledge.
- Hartsock, N. (1998). *The feminist standpoint revisited and other essays*. Boulder, CO : Westview Press.
- Zitouni, B. (2010, Novembre). Une lecture du manifeste des savoirs situés. Conférence ERG / École de recherche graphique. Repéré à <http://vimeo.com/17910776>
- Zitouni, B. (2012). With whose blood were my eyes crafted (D. Haraway). Les savoirs situés comme la proposition d'une autre objectivité. Dans E. Dorlin, & E. Rodriguez (Éds), *Penser avec Donna Haraway* (pp. 46-63). Paris : Presses universitaires de France.
- Zonabend, F. (1985). Du texte au prétexte. La monographie dans le domaine européen. *Études rurales*, 98-99, 33-38.

Jacques Hamel est professeur titulaire au Département de sociologie de l'Université de Montréal où il est responsable des enseignements liés à l'étude de la jeunesse et à la méthodologie qualitative en sociologie. Il est également membre de l'assemblée des chercheurs associés à l'Observatoire jeunes et société. Il a publié de nombreux écrits sur l'épistémologie de sa discipline qu'il a notamment exposée dans Woody Allen au secours de la sociologie, Paris, Économica, 2010 et dans L'analyse qualitative interdisciplinaire, définition et réflexions, Paris, L'Harmattan, 2010.

L'enquête de l'enseignant-évaluateur et du chercheur : l'abduction au cœur du processus et quelques raisons de les comparer

Lionel Dechamboux, Doctorant

Université de Genève

Lucie Mottier Lopez, Ph.D.

Université de Genève

Résumé

L'article a pour objectif de mettre en rapport les processus d'inférence en jeu dans les jugements en acte des enseignants lorsqu'ils corrigent les copies de leurs élèves et dans l'activité interprétative des chercheurs qui étudient ces mêmes jugements évaluatifs. Les notions d'abduction et d'enquête sont convoquées pour questionner la construction de significations dans les deux pratiques sociales dont l'une, l'activité évaluative, doit assumer un rapport constitutif à la référence et à la norme. Par le jeu de la comparaison entre évaluation et recherche scientifique, la réflexion théorique et méthodologique proposée dans l'article souhaite montrer que le rapport entre ces deux enquêtes distinctes relève plus de la distance que de la séparation *stricto sensu*. Ainsi, il apparaît finalement possible de repenser les jugements évaluatifs situés des enseignants qui, dans certaines conditions restant encore à préciser, pourraient prétendre à un caractère épistémologique ou, en d'autres mots, de « construction de connaissances ».

Mots clés

ABDUCTION, JUGEMENT, ÉVALUATION, INFÉRENCE, ENQUÊTE

Introduction

Qu'est-ce qui distingue un enseignant qui évalue les copies de ses élèves et un chercheur en sciences de l'éducation qui tente de comprendre ce qui est à l'œuvre chez ce même enseignant? Cette question, qui *a priori* pourrait paraître absurde, vise à examiner de façon critique les processus de construction de significations qui sont à l'œuvre dans des pratiques sociales données. Dans cet article, il s'agit donc de questionner, dans un premier temps, la pratique de l'enseignant qui, à partir de données écrites (les réponses d'un élève à un

contrôle écrit), doit se prononcer sur les apprentissages effectués par un élève. Or la copie de l'élève, en soi, ne dit rien. L'enseignant doit sélectionner des signes sur la copie qui lui permettront d'inférer que l'apprentissage est ou non réussi – ou seulement dans une certaine mesure. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la pratique sociale du chercheur qualitatif qui, pour étudier une situation donnée, doit susciter et élaborer des données susceptibles de répondre à ses questions de recherche, là également dans un processus inférentiel. Comment ces deux professionnels construisent-ils du sens, l'un d'après la copie de l'élève, l'autre d'après les données recueillies dans sa recherche? Comment produisent-ils de la connaissance, pour le premier sur les apprentissages de l'élève, pour le deuxième dans une perspective scientifique? Notre tentative, que l'on veut modeste, s'appuiera sur un ensemble de concepts développés par Peirce, notamment autour du phénomène d'abduction, et également par Dewey à propos du processus d'enquête, que nous croiserons avec le champ de l'évaluation scolaire. Ainsi, l'enjeu est de nous interroger sur les démarches d'inférence de l'enseignant-évaluateur lorsqu'il construit du sens en évaluant les travaux de ses élèves pour leur attribuer une note (cote) et sur celles du chercheur quand ce dernier a pour objectif de mieux comprendre les processus de construction de significations à l'œuvre dans ces mêmes processus d'évaluation situés.

La première partie de l'article expose le contexte de la recherche dans lequel s'inscrit notre questionnement. Soucieux de ne pas comparer ce qui n'est pas comparable, plusieurs précautions liminaires sont nécessaires avant de procéder à l'étude des processus d'abduction et d'enquête dans les deux pratiques sociales qui nous intéressent. Nous commençons par envisager l'activité d'évaluation en deux mouvements à la lumière de ces processus. Nous poursuivons en examinant, dans un premier temps, le jugement évaluatif en acte de l'enseignant, puis le processus d'inférence du chercheur, dans un deuxième temps. L'article se termine en interrogeant la « mise en abîme » osée entre les processus d'inférence sous-tendant l'activité évaluative de l'enseignant et des chercheurs que nous sommes.

Le contexte de notre questionnement épistémologique : une recherche sur les jugements en acte des enseignants pendant qu'ils corrigent les travaux de leurs élèves

Afin de ne pas raisonner dans une forme de vide empirique, notre réflexion s'ancre dans une recherche menée avec 18 enseignants de l'école primaire genevoise en Suisse ayant en charge des classes de 5^e année primaire HarmoS¹ – les élèves ont entre huit et dix ans (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux, & Morales Villabona, 2012). Six enseignants ont ici été retenus à la suite de

l'étude menée dans Dechamboux (2012). Ils ont soumis à leurs élèves des évaluations en mathématiques (résolution de problèmes additifs, au sens de Vergnaud [1996]) et en français, langue première (production d'un texte argumentatif, suivant la classification des moyens d'enseignement COROME²). Ces évaluations ont eu lieu dans un contexte de retour, depuis 2006, des notes (cotes) chiffrées attribuées à chaque contrôle écrit ponctuel qui débouchent sur une moyenne trimestrielle puis annuelle. Le contenu disciplinaire des évaluations, commun aux enseignants, a été décidé conjointement avec les chercheurs lors d'une réunion préalable.

Une fois l'évaluation passée aux élèves, l'enseignant contactait l'équipe de recherche avant de commencer la correction des copies. Un chercheur de l'équipe³ se déplaçait alors sans délai auprès de l'enseignant qui, après lui avoir présenté l'évaluation en termes d'objectifs, de critères d'évaluation, de structure, de place dans la progression didactique, de barème, etc., corrigeait les copies de quatre élèves vus comme potentiellement en difficulté. La démarche, connue dans la littérature scientifique sous le nom de *Think-aloud* (Charters, 2003) ou « penser à voix haute », consistait à demander à l'enseignant de verbaliser tout ce qui lui passait par la tête au moment où il corrigeait la copie de chaque élève. Les verbalisations étaient enregistrées. Visant un accès au plus près de la pensée en acte des enseignants, nous n'ignorons néanmoins pas que les verbalisations ainsi sollicitées entraînent une mise en discours de la pensée qui, alors, la modifie *de facto*. Cependant, le caractère immédiat de cette verbalisation, c'est-à-dire le fait, pour l'enseignant, d'être dans l'action en même temps qu'il verbalise, sans possibilité de prendre un recul qui romprait avec l'acte de correction, atténue en partie cette limite. Les verbalisations ont été transcrites en verbatim, analysées, et triangulées avec les traces écrites produites par les élèves et les enseignants lors des évaluations.

Précautions liminaires

Avant d'exposer notre réflexion épistémologique sur les processus d'inférence dans les deux situations de « construction de connaissances⁴ » qui nous intéressent, il nous paraît important de commencer par souligner plusieurs limites de la mise en rapport qui nous préoccupe, à propos de la dimension temporelle des processus en jeu, du cadre de référence normatif versus interprétatif, et de la nature des connaissances produites.

Une différence d'empans temporels

Comme dit plus haut, les données empiriques que nous mobilisons sont issues de verbalisations en cours de correction, processus qui se déploie sur un empan temporel relativement court. L'enseignant corrige chaque copie en fonction de la succession des exercices (en mathématiques) et des critères d'évaluation

qu'il a fixés – une pratique quasi généralisée dans le contexte de l'école primaire genevoise (Mottier Lopez & Tessaro, 2010). Il attribue des points, les somme, puis, en fonction d'un barème, attribue une note globale. Parfois, il rédige des commentaires en cours de correction ou après l'établissement de la note. En cas d'hésitation, nos observations montrent que certains enseignants choisissent de suspendre leur jugement, afin par exemple de consulter un collègue, interagir avec l'élève concerné, ou encore consulter des traces écrites réalisées par l'élève. Enfin, une note finale est décidée et communiquée à l'élève et à ses parents.

Par comparaison, les processus de recherche s'étendent évidemment sur une durée plus longue. Le temps de recueil des données se calque sur celui de la pratique d'évaluation étudiée; le temps de transcrire les verbalisations selon des conventions établies, le temps de l'analyse et de l'interprétation puis celui de leur communication dans un contexte social critique (en l'occurrence l'équipe de recherche, puis des communautés scientifiques plus larges); le temps de l'écriture et des processus d'expertise avant publication. Tout cela en sachant par ailleurs que des va-et-vient font partie de la dynamique des processus d'interprétation.

Conscients de la différence entre la temporalité de l'activité située d'évaluer une copie et celle de la recherche, nous pensons pourtant que cette différence peut être relativisée, alors que notre projet est d'interroger la nature ontogénétique des processus d'inférence au sein de ces deux activités. En effet, il est présupposé que la correction serait le lieu de l'évaluation certificative. Mais qu'est-ce qui finalement permet de l'affirmer? Est-ce parce que ce moment de correction est tout particulièrement visible, institutionnellement marqué par un ensemble de règles et procédures prescrites, et qu'il donne à voir, dans la foulée, une communication de l'enseignant sous la forme d'une note écrite ou d'un commentaire? Ne cède-t-on pas à la facilité et à l'illusion décrite par le sophisme *post hoc ergo propter hoc*? S'il semble évident que l'on ne peut pas réduire le travail de recherche à la seule écriture d'un article scientifique du simple fait qu'il serait la dernière trace visible amenant à la publication⁵, un même raisonnement pourrait être tenu à propos de la correction des copies des élèves. Tout un travail en amont est réalisé par l'enseignant et par les élèves, articulant processus formatifs et sommatifs sur un temps plus ou moins long. Cette conception renouvelée de la temporalité de l'évaluation envisage les évaluations dites ponctuelles comme faisant partie d'un processus continu d'évaluation des apprentissages, où toutes les démarches évaluatives sont interreliées. Cette question représente un des enjeux de la recherche de thèse, en cours, de Dechamboux; nous ne développerons pas plus la question ici considérant cependant que ces quelques

éléments (qui demandent à être documentés empiriquement) autorisent au moins la possibilité d'une mise en comparaison de la pratique sociale du chercheur et de celle de l'enseignant sans la disqualifier d'emblée.

Un cadre normatif versus interprétatif de référence

L'évaluation est fréquemment perçue dans une fonction essentiellement normative dans la mesure où les informations qu'elle produit sont jugées à l'aune de normes (attentes, objectifs, cibles à atteindre) qui détermineront si ce qui est évalué est juste ou faux, bien ou mal, efficace ou inefficace, etc. De ce point de vue, l'évaluation est perçue comme un jugement de valeur (Barbier, 2001), autrement dit comme « une accumulation de jugements personnels, de réflexions politiques, de considérations philosophiques pouvant faire l'objet d'interprétations multiples opposables les unes aux autres » (Mottier Lopez & Figari, 2012, p. 12). Comparer l'évaluation scolaire et la recherche scientifique pourrait sembler, pour certains, une tentative vaine, pour ne pas dire une absurdité. Pour notre part, nous ne nions évidemment pas que l'évaluation pédagogique implique dans la plupart des cas une mise en rapport des attentes (des normes) par rapport à des apprentissages réalisés, à des compétences et connaissances visées, à des attitudes attendues. En ce sens, toute évaluation possède un caractère normatif⁶, ce qui, *a priori*, ne serait pas le cas des recherches, et *a fortiori* de celles qui n'ont aucune ambition prescriptive. Notons que dans les démarches d'évaluation formative et diagnostique, l'évaluation a pour fonction de comprendre des difficultés d'apprentissage, par exemple au regard d'une théorie ou de connaissances professionnelles (au sens de Vanhulle [2009]) plus ou moins implicites, sans visée immédiatement normative. Mais notons aussi que toute théorie convoquée dans une démarche de recherche n'est, elle non plus, jamais totalement neutre et relève d'une idéologie (associée à des valeurs et croyances paradigmatiques) plus ou moins assumée et objectivée par le chercheur. Autrement dit, nous pensons que la distinction entre ce qui relève d'un cadre normatif versus interprétatif entre évaluation et recherche n'est peut-être pas aussi claire que ce qui peut être parfois affirmé dans la littérature.

Une connaissance spécifique située versus une connaissance potentiellement généralisable et transposable

Les fonctions sociales de l'évaluation pédagogique et de la recherche scientifique sont clairement distinctes, inscrites dans des communautés ayant leur propre culture, leurs propres références, langages, outils et pratiques. Pourtant, nous osons soumettre à la communauté scientifique l'idée que ces deux pratiques sociales partagent un but commun, celui de construire de la connaissance, de produire des résultats, de contribuer si possible à l'élaboration

de « savoirs » dans une visée scientifique ou pragmatique (Mottier Lopez & Figari, 2012). Figari (2006) met en avant la nature distincte des connaissances produites, entre des connaissances locales, contextualisées, souvent utilisables principalement par les acteurs directement concernés (élèves, enseignants, parents, décideurs) dans les démarches évaluatives, et des connaissances susceptibles d'avoir une portée plus générale et transposable, soumises à la communauté des chercheurs dans les recherches qui sont régies par des règles fixées par des méthodes validées au plan scientifique. Dans cet article, tout en reconnaissant pleinement ces distinctions – mais en les nuanciant, voir Mottier Lopez et Figari (2012) –, notre propos est d'interroger les processus d'inférence, et plus spécialement d'abduction, qui soutiennent la construction de connaissances (ou de significations) en situation, c'est-à-dire lorsque l'enseignant interprète des données produites par ses élèves dans des tâches évaluatives pour établir une valeur à l'apprentissage évalué, et lorsque le chercheur interprète les données recueillies sur cet enseignant-évaluateur pour modéliser son jugement en acte. Notre objectif est de toujours mieux comprendre non seulement la façon dont la signification (et la valeur) se construit à travers l'évaluation, mais aussi les liens entre les situations empiriques observées et le travail du chercheur qui choisit de défendre une épistémologie située, comme c'est notre cas (Mottier Lopez, 2008).

Ces réserves principales émises (sachant que d'autres seraient encore possibles à formaliser), c'est avec précaution donc que nous entamons notre réflexion critique.

Deux mouvements interrogés à la lumière des processus d'abduction et d'enquête

La littérature scientifique souligne deux mouvements majeurs dans les processus d'évaluation des apprentissages des élèves : 1) l'interprétation des informations recueillies pour l'évaluation (Mottier Lopez & Allal, 2008), appelée aussi *traitement* de l'information, selon l'épistémologie des auteurs; 2) la prise de décision, qui résulte de l'interprétation des informations et de la fonction pédagogique de l'évaluation : décider une remédiation ou « régulation » dans une perspective de soutien aux apprentissages, attribuer une note et délivrer une attestation des acquisitions de l'élève dans une fonction certificative. Dechamboux (2012) a tenté une modélisation de ces deux mouvements au vu des données recueillies lors du jugement en acte des enseignants lors de la correction de contrôles écrits (voir la Figure 1). Le premier mouvement, interprétatif, est vu comme consistant à inférer un « agir hypothétique » de l'élève à partir de signes sélectionnés sur la copie de ce

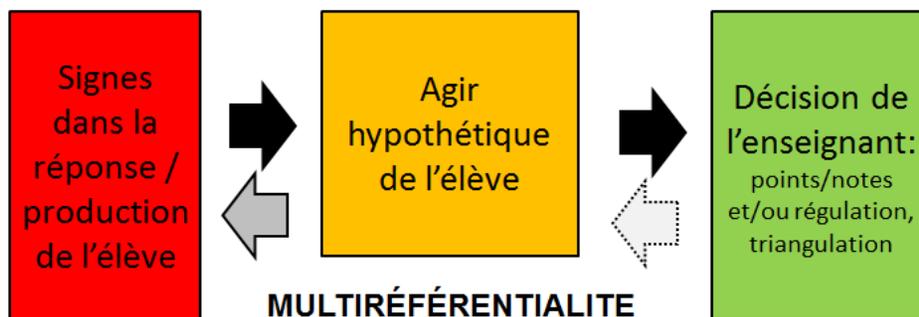


Figure 1. Processus en deux mouvements vu comme une sémiologie au sens de Peirce.

dernier et interprétés par l'enseignant. À partir de cet agir hypothétique, dans le cadre d'une évaluation chiffrée, le second mouvement décisionnel consiste à décider des points attribués à une composante de la production de l'élève dans une nouvelle inférence puis à attribuer une note globale. Ces deux mouvements sont dynamiques entre eux en tant que système.

Notre hypothèse est que ces deux mouvements ne sont pas libres de toutes références (ou cadres théorique et méthodologique dans une démarche de recherche) et notre proposition est d'interroger ces deux mouvements plus spécifiquement au regard des théories de l'abduction et de l'enquête. D'après Peirce (1877), et en reprenant son vocabulaire, l'homme vit généralement dans un « état de croyance ». Cet état peut parfois se « troubler » lorsqu'il rencontre une situation qui déroge à ce qu'il peut attendre habituellement en de pareilles circonstances. Ce trouble plonge alors l'homme dans une « irritation » qui le conduit à enquêter, à chercher une explication à cet écart à la règle, cette explication lui permettant *in fine* de rejoindre un état de croyance. Explorant ce moment du point de vue de la logique, Peirce prétend que l'homme doit alors opérer une abduction, entendue comme

[...] le processus de formation d'une hypothèse explicative. C'est la seule opération logique qui introduise une idée nouvelle; car l'induction ne fait rien que déterminer une valeur et la déduction développe simplement les conséquences nécessaires d'une pure hypothèse (Peirce, 1931-1958, cité par Chauviré, 2010, p. 37).

Dit autrement, « [l']abduction suggère une hypothèse; la déduction en tire diverses conséquences que l'induction met à l'épreuve » (Deledalle, 1990, p. 160).

Dans une approche interprétative qui vise à construire des significations aux données recueillies et analysées (dans une pratique d'évaluation, dans notre propre démarche de recherche), la conception d'hypothèses explicatives apparaît connotée d'une épistémologie plutôt positiviste. Pour notre part, nous proposons de garder la notion d'hypothèse dans une épistémologie qui défend la conception d'une enquête, dont l'objectif premier est la compréhension des phénomènes étudiés et, plus généralement, la construction d'une modélisation théorique des phénomènes en question. Dans ce cas,

le chercheur ne dispose pas d'hypothèses précises et testables, mais essaie de se munir d'une sensibilité théorique (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) et de travailler avec des concepts délibérément... ouverts (qui seront affinés, adaptés et précisés au cours de la recherche) (Bühlmann & Tettamanti, 2007, p. 196).

Dans cette perspective, la théorie de l'enquête de Dewey (1993) semble appropriée. Le philosophe n'a jamais fait mystère de l'influence de Peirce sur cette théorie, ce qui autorise, avec quelques précautions bien sûr, une exploitation de ces deux sources sans craindre une rupture épistémologique majeure (même si Peirce semblait moins apprécier la « Logique » de Dewey).

Le jugement évaluatif en acte de l'enseignant : un processus fondé sur l'interprétation des signes

Nous aurions pu commencer, classiquement⁷, par décrire les opérations qui caractérisent le travail du chercheur inscrit dans une approche interprétative, pour les utiliser ensuite comme cadre de comparaison aux processus évaluatifs. Sciemment, nous choisissons de renverser la perspective en commençant par problématiser le processus d'interprétation de l'enseignant-évaluateur pour ensuite revenir à notre propre activité de recherche sur cette activité évaluative – plus spécialement au moment consistant à construire et donner du sens aux données recueillies.

Comment l'enseignant procède-t-il pour évaluer, c'est-à-dire pour attribuer une valeur significative à la production de l'élève? Il apparaît que la copie, que ce soit en français ou en mathématiques, ne fait pas l'objet d'une attention uniforme de la part de l'évaluateur. Cette copie pourrait être associée à un flux perçu par l'enseignant comme n'étant pas uniquement constitué par ce qui provient de la copie elle-même en tant que production ponctuelle de l'élève. Notre hypothèse de travail est que la situation au sens large du terme (socio-institutionnelle, matérielle, symbolique) fait pleinement partie de ce flux, ainsi que la « face interne » du monde expérimenté par les acteurs concernés, les expériences passées de ceux-ci, mais aussi leurs attentes

projetées qui orientent l'action, ici l'évaluation. La présence du chercheur, bien que cherchant à rester dans une position de retrait dans notre méthodologie, fait aussi partie de la situation. Conceptualiser la situation évaluative en tant que flux, y compris dans le cas d'une évaluation certificative ponctuelle, implique de penser à la fois les dimensions diachronique et synchronique de la situation au sens où nous l'entendons. La conséquence, ou le défi, théorique et méthodologique est alors d'appréhender la situation si possible dans sa quasi-totalité. Ce plan de perception n'est évidemment pas réellement total, car il est déjà lui-même le fruit d'une transformation, d'une première abstraction de la réalité, ne serait-ce que par la contrainte physiologique des organes perceptifs.

Quand l'enseignant reconnaît les signes attendus dans la production évaluée

Bien qu'expérimentée, la situation dans laquelle l'enseignant agit – et qui, ce faisant, contribue à élaborer cette même situation dans ses dimensions constructibles⁸ – n'est initialement que ressentie, perçue, préréfléchie. Une organisation ou structuration de la situation évaluative demande à se construire; l'enseignant doit sélectionner les éléments qui sont pour lui saillants, significatifs, et sur lesquels il pourra produire des inférences attachées à l'attribution d'une valeur. Cette opération de sélection répond à une logique qui souvent n'est ni explicite ni même consciente. Nous observons que l'enseignant recherche dans la copie de l'élève des signes qui sont, pour lui, représentatifs de l'acquisition (ou non) d'une compétence ou d'une connaissance, d'une procédure attendues. Il apparaît que l'enseignant n'analyse pas l'ensemble de la production de l'élève, mais se centre sur quelques-uns des éléments qui organisent la situation, la modélisant en quelque sorte, afin de pouvoir lui donner une signification. Certains éléments, en termes de signes, sont recherchés et d'autres sont exclus. Par exemple, un élément peut être le résultat d'une opération mathématique ou la présence d'organismes dans le texte argumentatif rédigé par l'élève. Rappelons que ces signes sont habituellement désignés sous le terme d'*indicateurs*. Ces éléments, pour la plupart anticipés, sont pour l'enseignant le signe de l'acquisition de l'apprentissage évalué. S'il les identifie sur la copie, en général, l'exploration de la situation s'arrête là. Dans le corpus que nous avons analysé, nous observons que ce cas donne lieu à très peu de verbalisations. Une fois le signe attendu repéré, l'enseignant émet parfois un jugement bref (« C'est bon! »), puis il poursuit sa correction après avoir attribué un certain nombre de points décidé en fonction de son barème. Nous pouvons schématiser cet acte en reprenant les termes de Peirce (1978) :

Un signe ou *representamen*, est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque

titre. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. Ce signe qu'il crée, je l'appelle *interprétant* du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son *objet* (p. 121).

Concrètement, dans le cadre de notre corpus et en l'état de notre réflexion actuelle, par exemple dans des situations additives⁹, nous verrions :

- Le *representamen* : le résultat correct d'une addition ou d'une soustraction.
- L'*objet* : la maîtrise de la résolution de problème additif ou soustractif.
- L'*interprétant* : l'élève sait résoudre le problème additif ou soustractif (agir hypothétique).

En production écrite d'un texte argumentatif en français (langue première), ce pourrait être par exemple :

- Le *representamen* : trois organisateurs pertinents présents dans le texte.
- L'*objet* : maîtrise de la structuration textuelle de l'argumentation.
- L'*interprétant* : l'élève sait structurer son argumentation en utilisant des organisateurs textuels (agir hypothétique).

Dans cette situation, nous aurions du mal à voir les traces d'une enquête au sens fort, ou d'une abduction, puisque la situation n'est pas, aux yeux de l'enseignant-évaluateur, surprenante : il constate ce qu'il attend généralement au travers des signes sélectionnés et poursuit sa correction.

Quand l'enseignant ne reconnaît pas les signes attendus dans la production évaluée

Le cas où l'enseignant ne reconnaît pas le signe attendu est, quant à lui, des plus instructifs, car il provoque une verbalisation plus importante, donnant à voir comment l'enseignant construit son jugement. L'absence du signe attendu est déjà un signe en soi : elle pourrait signifier la non-maîtrise ou la maîtrise partielle de la compétence (ou connaissance, procédure) évaluée, dans notre contexte d'étude, en recourant systématiquement à des critères d'évaluation prédéfinis par l'enseignant. Ce cas s'exprime parfois sous la forme d'un jugement rapide (« c'est faux ») qui donne lieu à la non-attribution des points envisagés pour cet item du contrôle écrit. Mais parfois, ce qui fait signe n'est pas ou pas seulement l'absence de l'attendu. L'enseignant sélectionne un autre signe : l'erreur de l'élève. Les verbalisations donnent alors à voir, tout au moins en partie, la *sémiose* à l'œuvre, pour reprendre l'expression de Peirce (1978), qui représente la chaîne de significations qui se déploie à partir d'un

premier signe et qui ne s'arrêterait pas, sauf si l'habitude (au sens de Peirce) n'y mettait un terme. L'extrait suivant illustre ce cas¹⁰ :

Damien (TdP 241) : donc là je vois que combien est-ce qu'il en a cueilli l'après-midi ↑ ben il a bien additionné les trente plus les trente-cinq soixante-cinq il en a cueilli (3 sec) aïe aïe aïe c'est dommage là il fait le bon calcul pour la deuxième partie et là dans la phrase réponse ben malheureusement il confond les valeurs donc il échange soixante-cinq et cent malheureusement ça je peux pas compter juste ↓ donc deux sur trois.

Les verbalisations montrent que l'« erreur-signe » serait le *representamen* au départ d'une sémiuse plus complexe que celle énoncée précédemment. L'erreur permet à l'enseignant d'inférer un agir de l'élève, que nous nommons ici *agir hypothétique*. Dit autrement, à partir de l'« erreur-signe » constatée dans la production de l'élève, l'enseignant infère, par des hypothèses interprétatives, les possibles raisonnements et actions que l'élève a développés et qui ont abouti à une erreur. Pour nous, ce processus relève bien de l'enquête : l'étonnement (relatif) de l'enseignant par rapport à cette erreur le conduit à opérer une abduction consistant à émettre cette hypothèse reliant – et c'est justement la caractéristique de l'abduction – l'erreur à un agir hypothétique de l'élève l'ayant conduit à laisser cette trace sur la copie. Mais le processus de sémiuse ne s'arrête pas ici. Les verbalisations montrent qu'il se poursuit et aboutit à une décision en termes d'attribution de points.

Les inférences chez l'enseignant-évaluateur : un processus multiréférentiel

Notre analyse des verbalisations montre clairement que l'enseignant procède dans sa correction par inférences. Comme montré plus haut, il prélève une information sur la copie de l'élève et produit à partir de cette information une nouvelle information qui n'est pas contenue dans la première. Il s'agit bien là de la définition de l'inférence. Et ces inférences réalisées dans le cas d'une erreur constatée par l'enseignant portent pour nous la marque de l'abduction, par ce lien effectué entre l'erreur et cet agir. Mais il est remarquable que l'enseignant, souvent, ne se contente pas d'une seule inférence et inscrive son jugement en acte dans une chaîne de significations, même si ce processus s'arrête évidemment à un moment. Peirce prétend que le processus de sémiuse, théoriquement susceptible de se déployer à l'infini, s'arrête en raison d'une habitude nommée aussi parfois *interprétant logique final*. Dans le corpus recueilli, il apparaît que le processus de jugement s'achève par une attribution de points (qui servira ensuite à établir une note) et parfois de remédiation ou régulation, autrement dit dans les deux cas par une décision ultime qui se doit d'être logique. Est-ce ici l'habitude dont parle Peirce? En tout cas, il s'agit bien

de la finalité de la pratique d'évaluation que nous avons étudiée : aboutir à une note certifiant un apprentissage et engageant parfois à la suite de cette évaluation une décision de régulation, ce qui relève de la fonction formative de l'évaluation.

Une des questions que nous n'avons pas encore abordée est ce sur quoi l'enseignant fonde ses inférences ou, en d'autres termes, pour quelle raison tel signe est tout d'abord un signe, puis pour quelle raison ce signe va produire cet autre signe et pas un autre. Un premier élément est que le signe ne jaillit pas du néant. Il est le fruit de l'expérience de l'enseignant, cette expérience étant entendue au sens large.

[...] il n'y a pas d'intuition ou de connaissance qui ne soit déterminée par des connaissances antérieures, il suit que l'apparition d'une nouvelle expérience n'est jamais une affaire instantanée, mais un événement occupant du temps et venant à passer par un processus continu (Peirce, 1978, p. 220).

Peirce développe la notion de principe directeur d'inférence : « ce qui nous détermine à tirer des prémisses données une conséquence plutôt qu'une autre est une certaine habitude d'esprit » (Peirce, cité dans Deledalle, 1990, p. 23). Dans les écrits traitant de l'évaluation scolaire, le référent est entendu dans (au moins) deux sens. Le premier sens, développé par exemple chez Hadji (1997), désigne « l'attendu » vu comme étant mis en rapport, par un processus de confrontation, avec « l'observable », à savoir le référé. Cette conception laisse entendre l'existence de deux entités distinctes : le référent et le référé. Nos analyses des jugements en acte tendent à nous rapprocher plutôt du deuxième sens, d'inspiration linguistique, développé par Figari (1994). Pour Figari et Tourmen (2006), le référent désigne ce « par rapport à quoi [on va] attribuer un sens à l'information » (p. 21), référent et référé étant alors intimement liés dans le processus dynamique du jugement en acte.

Nous pouvons rapprocher ce deuxième sens du principe directeur de Peirce, lorsque les études empiriques montrent que l'enseignant se réfère, de fait, à un ensemble de référents, de nature différente, pour fonder son jugement professionnel, tels bien sûr les objectifs des programmes, mais aussi la connaissance de l'élève ou de son groupe classe (en général ou dans la discipline évaluée), ses connaissances didactiques de la discipline concernée, des facteurs plus personnels comme son propre vécu par rapport à l'évaluation (Mottier Lopez & Allal, 2008; Wyatt-Smith, Klenowski, & Gunn, 2010). Figari (1994) propose de désigner cet ensemble de référents sous le terme de *référentiel* de l'évaluation. Il introduit le concept de « référentialisation » pour désigner les processus de transformation du référentiel en cours d'évaluation.

Le référentiel n'est ainsi pas considéré comme une entité figée et extérieure aux besoins de l'évaluation et à la nécessité d'un ajustement en fonction des significations progressivement élaborées. Nous reprenons ci-après deux éléments qui semblent particulièrement actifs dans le processus de référentialisation que nous avons pu observer dans les jugements d'évaluation en acte : la connaissance que l'enseignant a de l'objet à évaluer et sa connaissance de l'élève concerné.

La connaissance de l'objet à évaluer

Il est utile de rappeler que, pour Peirce, l'objet n'est pas connaissable si ce n'est au travers de signes. Ceci étant dit, des différences importantes ont pu être constatées dans notre étude entre l'évaluation en français, production de texte, et en mathématiques dans des résolutions de problèmes additifs et soustractifs. Pour une bonne part, ces différences semblent tenir au rapport dynamique que construit l'enseignant entre les signes qu'il prélève sur la copie, leur objet (la compétence à évaluer ou une des composantes de cette compétence, en termes de connaissances et procédures notamment) et l'interprétant convoqué : l'agir hypothétique de l'élève puis la prise de décision.

Du point de vue des disciplines scolaires, certains éléments méritent d'être discutés. En mathématiques, les enseignants soumettent, lors des évaluations certificatives, des problèmes à leurs élèves qui, s'ils ne sauraient être qualifiés de « complexes » dans la plupart des cas par rapport à la conceptualisation de la notion de compétence (Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2003), font appel à des schèmes additifs tels que décrits par Vergnaud. En français, la définition d'un texte argumentatif semble plus délicate et pourrait contraindre l'évaluation d'une manière différente. Le texte argumentatif n'existe ni en tant que genre de texte ni en tant que type de discours (qui sont, rappelons-le, la narration, le discours théorique, le discours interactif et le récit, selon la typologie exposée par Bronckart [1993]). Notre hypothèse est que la définition finalement imprécise du texte argumentatif provoque des difficultés à l'évaluer¹¹. Comment un enseignant, alors, parvient-il à reconnaître des signes « signifiants » l'acquisition de la compétence « produire des textes argumentatifs », si ceux-ci sont délicats à définir (voire même ne peuvent pas être définis clairement)? Comment assurer une évaluation pertinente si les signes sélectionnés ne sont pas des signes de cet objet? Cette difficulté est audible lors des verbalisations des enseignants pendant leur correction. D'une façon générale, nos analyses montrent que, dans la plupart des cas, les enseignants organisent leur correction des problèmes additifs de manière relativement précise. Les critères d'évaluation apparaissent bien ajustés à

l'activité évaluative en acte de l'enseignant et par rapport aux tâches proposées aux élèves et apprentissages mathématiques évalués¹².

Cela semble être moins le cas lors de l'évaluation des productions de texte argumentatif qui s'appuie sur des critères d'évaluation et des signes qui s'arrêtent davantage à des traits de surface. Une réflexion alliant les apports de la didactique et ceux de l'évaluation serait sans doute pertinente afin de préciser les conditions d'évaluation de tels objets. Une prochaine étude de Serry examinera plus en profondeur cette question que nous ne faisons qu'esquisser ici.

La connaissance de l'élève

Les enseignants invoquent souvent l'importance de la connaissance qu'ils ont de l'élève au cours de leur jugement en acte (« la/le connaissant », disent-ils) pour reconnaître un signe dans la production de l'élève et son interprétation, qui alors contribuent au processus dynamique de référentialisation (au sens de Figari, 1994, explicité plus haut). Cette connaissance joue un rôle dans les deux mouvements, interprétatif et décisionnel. Dans le mouvement interprétatif, tout d'abord, une erreur fait signe à l'enseignant, elle suscite un autre signe, l'interprétant. Mais lequel et pourquoi? Il serait trompeur de croire que le lien entre l'erreur et sa cause serait bijectif (autrement nous ne serions pas dans une situation d'abduction mais de décodage). Une erreur est un signe, certes, mais nous observons qu'il peut être potentiellement le signe de plusieurs objets¹³, pouvant donc donner naissance à plusieurs interprétants chez un même enseignant, mais aussi entre plusieurs enseignants. La connaissance des contenus à évaluer et plus largement les connaissances didactiques sont une base solide, un fondement incontournable pour élaborer une signification plausible dans le processus évaluatif, mais la connaissance fine de l'élève apparaît en être clairement une autre dans le jugement en acte de l'enseignant. Certes, l'élève n'est pas physiquement présent dans la situation de correction et l'enseignant ne peut donc pas (immédiatement¹⁴) lui poser des questions pour vérifier ses conjectures. Pourtant, l'enseignant doit tôt ou tard trancher, choisir une interprétation la plus plausible possible et décider. La connaissance de l'élève est alors une aide précieuse, notamment quand des dilemmes se présentent pendant la correction et que l'enseignant est contraint de les résoudre pour prendre une décision (de points, de note, de régulation).

Le processus d'inférence du chercheur : l'enquête

De façon un peu provocante, nous pourrions dire que le chercheur ne (re)devient véritablement chercheur que lorsqu'il se trouve face à une situation indéterminée (« troublée », dirait Peirce). Dans le cas présent, la connaissance scientifique au sujet de l'évaluation en acte des apprentissages est

effectivement une situation indéterminée, mais pas totalement : le chercheur a effectué une revue de littérature et il retient de cette dernière des aspects non résolus en matière de jugement évaluatif, mais également des aspects qui semblent faire l'objet d'un consensus auquel il adhère, au moins temporairement. Parmi ces aspects, il peut se fonder sur des résultats de recherche, des concepts théoriques qui donnent un sens à certains faits. Dewey (1993) nous prévient d'ailleurs qu'il s'agit bien là d'un préalable essentiel. Une situation totalement indéterminée ne peut permettre d'engager une enquête, car le chercheur doit disposer d'une base sur laquelle s'appuyer; le premier travail de l'enquête est de reconnaître ces éléments, ces faits, issus des enquêtes antérieures.

Le premier résultat de la mise en œuvre de l'enquête est que la situation est déclarée problématique. Constaté qu'une situation exige une enquête est le premier pas de l'enquête. [...] aucune situation complètement indéterminée ne peut être convertie en problème ayant des éléments constitutifs définis. Il faut donc rechercher les éléments constitutifs d'une situation donnée qui, en tant qu'éléments constitutifs, sont stables. [...] Puisqu'il *existe* des faits déterminés, le premier pas dans l'établissement d'un problème est de les organiser dans l'observation (Dewey, 1993, pp. 172-174).

Il y a donc passage d'une situation indéterminée à une situation problématique. Concrètement, cela se repère lorsque le chercheur a construit une problématique qui soutiendra sa question de recherche. Ici, l'appréhension de l'évaluation dans une perspective théorique située permet de poser la question de la construction du jugement évaluatif chez ces enseignants de l'école primaire genevoise. Mais cette question ne se pose pas dans le vide, elle s'appuie elle-même sur des faits dégagés, cela a déjà été dit, par les enquêtes antérieures.

Dans le processus du raisonnement, particulièrement dans l'enquête scientifique, il y a souvent une période considérable au cours de laquelle le matériel conceptuel est développé pour lui-même, laissant temporairement le matériel observé en suspens. Mais néanmoins, dans l'enquête contrôlée, l'objet entier de ce développement apparemment indépendant est d'obtenir cette signification ou structure conceptuelle qui est justement mieux adaptée pour provoquer et diriger les opérations d'observation qui assureront, à titre de conséquence, ces faits existentiels dont on a

précisément besoin pour résoudre le problème en question (Dewey, 1993, p. 201).

Maintenant qu'ont été dressés les grands traits de ce processus de recherche assimilable à une enquête au sens de Dewey, nous resserrons notre regard sur un moment particulier de cette enquête singulière : à un moment donné, le chercheur se trouve devant des données qu'il a recueillies et élaborées (mises en forme). Devant lui, les verbalisations transcrites des différents enseignants lors de leurs pratiques de correction, et ce, dans un contexte social et institutionnel donné. À nouveau, la situation est troublée. Ce n'est pas un retour à la situation troublée antérieure, il s'agit proprement d'une nouvelle situation.

L'enquête en rétablissant la situation troublée de l'organisme et de l'environnement (qui détermine le doute) ne supprime pas simplement le doute par retour à une intégration d'adaptation antérieure, elle institue un nouvel environnement qui soulève de nouveaux problèmes. Ce que l'organisme apprend au cours de ce processus produit de nouvelles capacités qui exigent davantage de l'environnement (Dewey, 1993, p. 94).

Le chercheur doit organiser la situation pour qu'elle prenne sens. Et à nouveau, en raison de l'échelle de cet épisode, la théorie sémiotique de Peirce semble particulièrement appropriée pour comprendre les processus à l'œuvre.

Cette situation troublée irrite dirait Peirce, et le chercheur veut tenter de retrouver (toujours selon le vocabulaire de Peirce) un « état de croyance ». Pour ce faire, il va essayer de comprendre cette situation, de trouver des signes pertinents, c'est-à-dire qui enclencheront une sémiose qui soit à même de donner une explication satisfaisante à la situation. Mais ces signes (representamen) ne seront pas inventés, ils sont déjà présents dans la situation, de même que les interprétants ne sont pas inventés eux non plus, leur convocation est guidée par l'expérience du chercheur (prise au sens large, au-delà même parfois de son champ d'expertise). L'acte de création réside dans le lien justement encore inexploré entre le representamen et son interprétant que le chercheur établit alors. Lien qui, s'il s'avère opérationnel, permet de créer un savoir nouveau. Ce processus est bien ce que Peirce nomme l'*abduction*. « Abduire, c'est reconnaître; la nouveauté ne portant que sur les relations mises à jour et non sur les signes reliés de la sorte » (Angué, 2009, p. 76).

Concrètement, comment cela peut-il se concevoir dans la situation que nous étudions? Le chercheur tente de comprendre ce que révèlent les verbalisations de l'enseignant en cours de correction. Il fait appel à ses connaissances et expériences, en matière d'analyse de discours par exemple.

L'étude de Dechamboux (2012) sur le corpus qui nous intéresse ici a émis l'hypothèse (abductive) que la méthode, élaborée par Bulea (voir Bronckart & Bulea, 2006) pour analyser le discours d'infirmières à propos de leur travail, et mettant en évidence des figures d'action, pourrait permettre d'analyser le discours dans le cas des jugements évaluatifs verbalisés pour faire apparaître un sens qui n'apparaît pas d'emblée. Il y a ici un lien inédit effectué par le chercheur entre, d'une part, le champ de l'évaluation des apprentissages scolaires et, d'autre part, le travail scientifique de Bulea dans le champ de la formation des adultes. Ce lien paraissant logique au chercheur (il est alors dans une phase déductive), il l'éprouve sur un verbatim (et procède donc à une induction). Le résultat paraissant satisfaisant, une nouvelle induction est opérée sur un autre verbatim et ainsi de suite, avec le risque de l'induction : une seule exception peut ruiner une théorie, une induction réussie ne garantissant jamais l'universalité de la loi.

Cette description sommaire pourrait laisser entendre que la recherche peut se segmenter en trois étapes individualisables (une phase abductive, suivie d'une phase déductive, suivie d'une phase inductive), ce qui reviendrait, entre nous soit dit, à ce qui est désigné classiquement par l'approche hypothético-déductive. Dans cette approche, le chercheur émet une hypothèse, en déduit des conséquences qu'il traduit dans un dispositif expérimental visant à éprouver l'hypothèse. Peirce décrit cet enchaînement comme le modèle de la démarche scientifique et la seule façon d'aboutir à ou en tout cas de rechercher la vérité. Mais la réalité de ce processus diffère dans le cadre d'une recherche qualitative. En fait, cette boucle « vertueuse » d'abduction/déduction/induction se reproduit sans cesse tout au long du processus et à toutes les échelles. En effet, chaque moment provoque (du moment que l'on est ouvert à cette hypothèse) son lot de troubles et provoque donc ce processus abductif. Par exemple, c'est un fait d'avoir pensé (abductivement) à utiliser la méthode de Bulea pour cette étude. Mais quelle interprétation ce choix permet-il quant à la compréhension de l'évaluation des apprentissages scolaires? À nouveau, le trouble s'installe et l'abduction prend le relais et ainsi de suite.

Ainsi, à chaque moment, ce processus est susceptible de recommencer, mais s'arrête-t-il seulement un jour? Sans doute pas, si l'on considère la recherche scientifique dans sa globalité, c'est-à-dire comme processus dépassant le simple individu. Pourtant, à un moment donné, le chercheur pense avoir réuni assez de preuves empiriques attestant le bien-fondé de son hypothèse (les inductions fonctionnent) et il peut estimer pouvoir s'arrêter. Dans une approche de recherche interprétative, ce moment est souvent désigné par le terme de *saturation*. C'est l'étape où un nouveau cycle d'analyse n'apporte rien de plus à ce qui est déjà précisé. Le chercheur peut produire un

texte qu'il soumettra à ses pairs, qui vont à leur tour participer à cette sémiose. Car pour Peirce, le fondement de la logique est social : « l'expérience d'un seul homme n'est rien, si elle reste isolée » (Peirce, 1978, p. 252).

En conclusion de cette partie, la difficulté de parler de l'abduction chez le chercheur est la même que chez l'enseignant. Même vécu de l'intérieur, comment peut-on affirmer que l'on soit passé au niveau cognitif par une abduction précisément à cet endroit avant de s'engager dans une déduction puis une induction (Peirce réfute d'ailleurs la capacité d'une véritable introspection)? Par contre, si l'abduction est prise au sens de méthode, cela fonctionne. Effectivement, face à une situation problématique, le chercheur émet des hypothèses, des conjectures dont il vérifie le caractère logique pour les éprouver, selon Peirce, sur un plan empirique. Pour notre part, nous défendons un rapport plus dialectique entre la construction d'hypothèse et l'empirie. L'abduction va permettre de développer un cadre théorique qui sera mis à contribution pour rendre compréhensible une situation empirique, pour fonder les inférences que fera le chercheur par la suite. Cette méthode semble alors une piste prometteuse pour renouveler la façon de penser la validité des jugements d'évaluation situés des enseignants; nous reviendrons sur ce point en conclusion.

L'enseignant-évaluateur et le chercheur en évaluation, une mise en abîme est-elle possible? Conclusion provisoire

Nous avons mis en avant des similitudes dans les processus examinés : chercheurs et enseignants (comme tout humain pourrait-on dire) mobilisent l'abduction, la déduction et l'induction, procèdent par inférence par rapport à l'objet qu'ils questionnent ou évaluent, sur lequel ils enquêtent. D'ailleurs, cette comparaison chercheur-enseignant nous permet d'envisager l'évaluation des apprentissages comme étant également une enquête, ce qui élargit l'évaluation à un empan temporel plus long et assume une dimension processuelle qui va au-delà du temps de correction proprement dit, mais tout en l'incluant. Néanmoins, il est aussi évident que si ces processus sont communs, ils n'ont pas la même temporalité, les mêmes objets, la même fréquence, la même volonté d'objectivation, la même signification sociale, etc. Il semble que le chercheur pourrait faire figure de cas limite de ces processus, l'enquête de la vie quotidienne, professionnelle n'étant pas séparée de l'enquête scientifique, mais seulement disposée à différents points d'un continuum. Le chercheur tente, pour garantir la scientificité du savoir qu'il produit, de contrôler ces différents processus, de les partager avec la communauté à laquelle il se sent appartenir, car *in fine* le caractère véritable de la connaissance produite ne pourra être jugé que lorsqu'elle sera confrontée aux faits et aux points de vue,

en cohérence selon nous avec la définition qui fonde le pragmatisme, la vérité étant « l'opinion sur laquelle sont destinés, en dernière analyse, à tomber d'accord tous ceux qui cherchent... et l'objet représenté par cette opinion, c'est le réel » (Peirce, cité par Dewey, 1993, p. 39).

Quoi qu'il en soit, il nous paraît important de souligner le rôle fondamental de l'abduction dans la recherche. Sans elle, pas de production de savoirs nouveaux, déduction et induction étant par essence tautologiques. Mais, l'abduction n'offrant aucune assurance en amont sur le caractère valide de l'hypothèse formulée, il est aussi fondamental que le chercheur passe également par des phases déductives et inductives, avec des échanges avec la communauté de chercheurs dont le rôle critique est crucial pendant l'ensemble de ces processus. Cette manière d'envisager la recherche plaide, selon nous, pour une remise à plat des clivages inductif/déductif voire qualitatif/quantitatif.

Et en ce qui concerne l'enseignant-évaluateur? La remarque vaut sans doute également pour lui. Si le contrôle écrit n'est que la chambre d'enregistrement de ce qu'il sait déjà à propos de l'élève, il n'y aura pas de nouveaux savoirs sur cet élève. Mais si l'évaluation est réellement une occasion d'enquêter sur ce que sait l'élève, si l'enseignant est attentif (tout comme le chercheur...) à émettre des hypothèses quant à l'origine des difficultés et des erreurs constatées, cela nous semble tout à fait propre, nous l'avons déjà dit, à augmenter la validité des jugements évaluatifs : la prise de conscience de ses propres processus, la volonté de les maîtriser, de les outiller, de trianguler ses résultats, d'en débattre avec ses pairs, aspects classiquement décrits comme gages de qualité de la recherche scientifique, peuvent profiter aux enseignants. Cela peut leur permettre d'engager de véritables abductions qui, sous réserve qu'elles soient éprouvées déductivement et inductivement, donneraient à l'évaluation des apprentissages scolaires un caractère véritablement épistémologique. Dans cette perspective, les pratiques dites de « modération sociale¹⁵ » qui sont aujourd'hui instituées dans certains systèmes scolaires (Wyatt-Smith et al., 2010) et que nous-mêmes étudions au plan scientifique (Mottier Lopez et al., 2012) afin d'examiner les dimensions négociées et communes des pratiques d'évaluation situées dans un groupe social donné, nous semblent particulièrement appropriées, mettant en jeu une intersubjectivité qui n'est pas sans rappeler la recherche pragmatique de la vérité.

Notes

¹ Voir la table de conversion des degrés scolaires selon HarmoS : <http://icp.ge.ch/dip/math/spip.php?article221>

² Moyens d'enseignement du français utilisés en Suisse Romande.

³ Nous tenons ici à remercier Fernando Morales, Sophie Serry et Walther Tessaro, les trois autres membres de l'équipe de recherche en Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages (EReD) de l'Université de Genève qui contribuent à cette recherche. Nous remercions également le Fonds national suisse (FNS) qui soutient financièrement le projet (n°100013_143453).

⁴ Nous avons pleinement conscience de désigner communément ici la construction de connaissances situées (par la pratique évaluative de l'enseignant) et de connaissances scientifiques. Nous y reviendrons.

⁵ Bien que l'on puisse constater, avec regret, que la « valeur » d'un chercheur semble aujourd'hui trop fortement évaluée à l'aune du nombre de ses publications scientifiques et de la qualité relative des supports de publication.

⁶ Dans la littérature scientifique, une conceptualisation classique, que nous considérons comme malheureuse en raison de la confusion qu'elle produit, existe entre une évaluation dite « normative » (dont le cadre de référence se fonde sur la comparaison interindividuelle pour attribuer la note) opposée à une évaluation dite « critériée » (dont le cadre de référence se fonde sur des critères d'évaluation pour décider de la note, et ce, indépendamment des résultats des autres élèves). Pourtant, toute évaluation qui vise à apprécier l'apprentissage d'un élève au regard d'une attente définie comporte une dimension normative, dans le sens que tout objectif et critère d'évaluation sont, en soi, des normes par rapport à un attendu (et ce, sans aucune connotation négative).

⁷ En effet, les cadres méthodologiques de la recherche (d'orientation quantitative pour asseoir la conception d'une évaluation-mesure comme proposée par les études docimologiques; d'orientation qualitative pour soutenir une meilleure validité aux pratiques évaluatives des acteurs de terrain – voir Mottier Lopez & Figari, 2012) sont souvent utilisés pour modéliser l'évaluation en éducation.

⁸ Nous faisons ici référence aux travaux de Lave (1988) qui conceptualise les dimensions préexistantes (*arena*) et les dimensions émergentes et constructibles (*setting*) des situations.

⁹ Au sens de Vergnaud (1996), les situations additives englobent additions et soustractions.

¹⁰ Le prénom de l'enseignant a été anonymisé. Par ailleurs, les flèches dans l'extrait indiquent que la voix monte ou descend.

¹¹ « Ce qui se conçoit bien s'évalue clairement, les critères pour juger en viennent aisément! » pour paraphraser la célèbre formule.

¹² Notre recherche comporte également une phase de confrontation entre l'ensemble des enseignants des choix évaluatifs qu'ils effectuent. Nos premières analyses tendent à montrer que si, au plan individuel, les critères d'évaluation en mathématiques semblent adaptés à l'activité évaluative en acte de l'enseignant, ces critères ne font pas forcément l'objet d'un consensus pour l'ensemble du groupe professionnel.

¹³ Peut-être, est-ce une différence avec la théorie logique « idéale » de Peirce?

¹⁴ Notre recherche montre que certains enseignants choisissent de suspendre leur jugement pour interagir avec l'élève dans un temps ultérieur, afin de mieux comprendre la réponse ou la production à évaluer.

¹⁵ Dans ces pratiques, les enseignants se rencontrent et confrontent leurs évaluations des apprentissages des élèves afin de construire des consensus et des pratiques partagées.

Références

- Angué, K. (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches qualitatives*, 28(2), 65-94.
- Barbier, J.- M. (2001). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. Dans G. Figari, & M. Achouche (Éds), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 351-360). Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.- P. (1993). L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage. *Langue française*, 97, 3-13.
- Bronckart, J.- P., & Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique des discours. Dans J.- M. Barbier, & M. Durand (Éds), *Sujet, activité, environnement : approches, problèmes, outils* (pp. 105-134). Paris : Presses universitaires de France.
- Bühlmann, F., & Tettamanti, M. (2007). Le statut de l'approche qualitative dans des projets de recherche interdisciplinaire. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 191-213.
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research. An introduction to think-aloud methods. *Brock Education*, 12, 68-82.
- Chauviré, C. (2010). Aux sources de la théorie de l'enquête : la logique de l'abduction en Peirce. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, X(20-21), 27-56.
- COROME (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Vol. II, 3^e/4^e, p. 6). Bruxelles : De Boeck.
- Dechamboux, L. (2012). *Étude exploratoire : les figures de jugement, essai d'analyse des processus de jugement évaluatif des enseignants* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Genève, Genève.

- Deledalle, G. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Figari, G. (2006, Septembre). *Pour une épistémologie de l'évaluation*. Communication présentée au 19^e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Luxembourg, Luxembourg.
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-482.
- Mottier Lopez, L., & Figari, G. (Éds). (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise : entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-53.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives*, 6(18), 159-175. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/1235>
- Peirce, C. S. (1877). The fixation of belief. *Popular Science Monthly*, 12, 1-15.
- Peirce, C. S. (1931-1935). *Collected papers* (Vol. 1-6). Cambridge : Harvard University Press.

- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. (Trad. G. Deledalle). Paris : Éditions du Seuil.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Mettre en discours des savoirs professionnels : apprentissage ou développement? *Travail et apprentissage, revue de didactique professionnelle*, 3, 63-76.
- Vergnaud, G. (1996). La théorie des champs conceptuels. Dans J. Brun (Éd.), *Didactique des mathématiques* (pp. 197-242). Lausanne : Delachaux et Niestlé. (Ouvrage original publié en 1991).
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment : a study of standards in moderation. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59-75.

Lionel Dechamboux est assistant et titulaire d'un master en sciences de l'éducation. Ancien enseignant à l'école primaire et enseignant spécialisé dans les aides à dominante pédagogique en France, il poursuit un doctorat à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève au sein de l'équipe EReD (Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages). Son champ d'intérêt particulier regroupe les processus évaluatifs en cours d'activité dans une approche interprétative.

Lucie Mottier Lopez est professeure associée et responsable de l'équipe EReD (Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages) à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Son champ d'expertise scientifique recouvre les domaines de l'évaluation et de la régulation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement, également dans une approche interprétative.

*Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2014*

**Recherche qualitative d'une pratique infirmière
d'interface en contexte de vulnérabilité sociale :
résultats empiriques et réflexion méthodologique**

Lauralie Richard, Ph.D.

University of Melbourne

Résumé

Cette étude avait pour but de modéliser une pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale. Procédant à base d'entrevues semi-dirigées, d'observation et d'une analyse documentaire, cette recherche qualitative a mobilisé quinze infirmières de trois CSSS, ainsi que des membres de leurs équipes interprofessionnelles et de ressources communautaires partenaires. L'analyse qualitative interprétative inclut une analyse thématique et en mode écriture, de même qu'une méthode de modélisation systémique. Quatre thèmes qualifient cette pratique émergente : une finalité d'autonomie qui invoque une exigence de conformité sociale pour les personnes vulnérables; des processus d'engagement relationnels avec la clientèle et les acteurs du milieu; l'action stratégique de l'infirmière; et un espace contradictoire de reconfiguration identitaire. L'étude souligne le potentiel d'une pratique infirmière d'interface pour la réduction de la vulnérabilité sociale. La discussion met l'emphase sur quatre défis de cette recherche qualitative.

Mots clés

PRATIQUE INFIRMIÈRE D'INTERFACE, POPULATIONS VULNÉRABLES, RECHERCHE QUALITATIVE, MODÉLISATION SYSTÉMIQUE, RÉFLEXION MÉTHODOLOGIQUE

Note de l'auteure : L'auteure tient à remercier sa directrice et sa codirectrice de thèse pour leur soutien indispensable à la réalisation de cette recherche doctorale. Elle est également reconnaissante envers le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) du Québec, la Faculté des sciences infirmières de même que la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal, le Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation (CRIR) du Montréal métropolitain ainsi que la Fondation Gracia, pour l'aide financière accordée au cours de ses études.

Introduction

Cet article est un condensé d'une thèse de doctorat en sciences infirmières (Richard, 2013) portant sur une pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale. Nous y rapportons les principales composantes de cette recherche doctorale, avec un accent particulier porté sur ses résultats empiriques et sur une réflexion méthodologique à propos du processus de recherche entrepris.

Mise en contexte

Dans notre société contemporaine, malgré une abondance relative de ressources, des personnes vivent toujours dans des conditions de précarité, d'exclusion et d'isolement social qui réduisent leur capacité de réaliser pleinement leur potentiel de santé (Frohlich, De Koninck, Demers, & Bernard, 2008; Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS), 2008). En tant qu'acteurs clés de programmes destinés à des populations vulnérables dans les services de première ligne des Centres de santé et de services sociaux (CSSS) au Québec, les infirmières ont un rôle à jouer auprès de personnes, familles ou groupes qui se retrouvent en situation de vulnérabilité sociale (Association canadienne des infirmières et infirmiers en santé communautaire (ACIISC), 2008; Reutter & Kushner, 2010). Dans ces programmes, les stratégies pour réduire la vulnérabilité sociale visent le renforcement de la capacité d'agir des personnes, de même que des actions ayant pour cible l'environnement, ceci en vue de créer des ressources et des réseaux d'aide qui soutiennent le développement de conditions de vie favorables à la santé. De telles stratégies visent à modifier des déterminants de la santé pour réduire la vulnérabilité sociale. Ces pratiques supposent pour les intervenants d'agir avec des acteurs de divers secteurs d'activités, au-delà de frontières disciplinaires, organisationnelles et sectorielles, selon des approches collaboratives et de mise en réseau (Breton, Lévesque, Pineault, Lamothe, & Denis, 2008; Mallinson, Popay, & Kowarzik, 2006).

Cet espace d'interconnexion entre des acteurs, des institutions (leurs programmes et services) et des territoires est désormais qualifié comme l'« interface » à l'intérieur de laquelle opère un ensemble de pratiques pour agir en contexte de vulnérabilité sociale (Clavier, 2009; Williams, 2002). Cette interface constitue un espace d'action potentiel pour les infirmières qui interviennent dans les services de première ligne, d'autant plus que pour agir auprès de populations vulnérables « dans » leur environnement, elles sont exposées au décloisonnement de services et à l'ouverture de leurs frontières d'activités. Ainsi, la programmation de services de première ligne destinée à des clientèles vulnérables crée des opportunités pour les infirmières de

développer une pratique à l'interface des CSSS et de ressources de la communauté pour réduire la vulnérabilité sociale. Cette pratique, désignée en tant que « pratique infirmière d'interface », a tenu lieu d'objet d'étude pour cette recherche. Elle se définit comme la pratique d'infirmières agissant hors des murs de l'institution de services de santé, en relation avec une diversité d'acteurs et de ressources de la communauté, dans un contexte d'intervention en situation de vulnérabilité sociale.

Problématique de recherche

Un parcours exhaustif d'écrits empiriques en sciences infirmières et en santé publique suggère qu'il y a des conditions favorables à l'émergence d'une pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale (Richard, 2013). D'une part, les infirmières occupent une position privilégiée pour agir à l'intersection des CSSS et des ressources de la communauté (Bartley, 2004; Beaudet, Richard, Gendron, & Boisvert, 2011; Benson & Latter, 1998). Elles entretiennent des liens de proximité avec les clientèles qu'elles soignent et elles connaissent leurs conditions de vie (Cohen & Gregory, 2009). De plus, lorsque les infirmières agissent dans une optique de promotion de la santé, elles sont en mesure d'occuper une variété de rôles pour agir plus directement dans l'environnement de personnes vulnérables (Benson & Latter, 1998; Salazar & Primomo, 1994; Whitehead, 2006). Par exemple, à travers leurs activités d'accompagnement de personnes/familles vulnérables, il arrive que des infirmières déplacent leurs interventions dans des ressources de la communauté. La pratique infirmière en contexte de vulnérabilité sociale et les interventions que posent ces professionnelles dans le milieu de vie et les ressources destinées à des clientèles vulnérables demeurent toutefois peu documentées (Reutter & Kushner, 2010; Richard, Gendron, Beaudet, Boisvert, Sauvé, & Garceau-Brodeur, 2010; Smith, 2007). De plus, les assises de la discipline infirmière étant également peu représentées dans ce champ de recherche sur les pratiques infirmières en contexte de vulnérabilité sociale, notre capacité d'accompagner l'élaboration de la pratique infirmière d'interface émergente s'avérait limitée. Dès lors, pour augmenter la capacité d'agir des infirmières en contexte de vulnérabilité sociale, ce qui apparaît comme un besoin reconnu (Breton et al., 2008), il est essentiel de documenter la pratique infirmière d'interface empiriquement et de se doter de repères théoriques pour la concevoir.

Un examen du concept d'interface confirme que les savoirs qui se rapportent à une pratique d'interface en contexte de vulnérabilité sociale sont restreints. Par ailleurs, la perspective infirmière est peu représentée dans les écrits. L'interface a surtout été étudiée du point de vue des facteurs

organisationnels et politiques qui influencent l'intervention dans le domaine de la santé (Baracskey, 2012; Jbilou & Reinharz, 2006; Paquette & Reinharz, 2009). Quelques études se sont tout de même intéressées à l'interface selon la perspective des acteurs qui s'y adonnent, soit sous l'angle de la pratique (Price & Williams, 2003; Robinson, 1999; Turnbull & Beese, 2000). Il n'en demeure pas moins que les études qui portent sur le concept ou la pratique d'interface font rarement état de repères conceptuels. À notre avis, la pénurie de fondements théoriques à la base de ces recherches restreint les possibilités de soutenir l'élaboration de pratiques d'interface et de comprendre l'agencement dynamique des composantes qu'elles comportent. Dans l'ensemble, nous disposons donc de peu de repères empiriques, pratiques et théoriques pour comprendre la pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale et contribuer à son développement. Dès lors, le but de cette étude consistait à modéliser la pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale.

Repères conceptuels

Une perspective systémique ancrée dans une épistémologie constructiviste (Le Moigne, 2006, 2012) a été privilégiée pour appréhender la pratique infirmière d'interface en émergence. Ce repère théorique a été instrumental pour concevoir notre objet d'étude en tant que système afin de réfléchir son agir complexe. La pratique d'interface a ainsi été abordée comme un système complexe constitué de cinq composantes (Le Moigne, 2006) : une structure (acteurs vivants et non vivants de la pratique); des activités (processus dans lesquels les acteurs s'engagent en interaction); des finalités (intentionnalité et projets qui mobilisent les acteurs dans l'action); un environnement (espace au travers duquel la pratique s'organise, fonctionne et évolue); et son évolution (transformation de la pratique dans l'espace-temps).

Fondamentale à la discipline infirmière, la notion de « pratique » mérite d'être réfléchi et conceptualisée au travers de la recherche, particulièrement lorsqu'elle en constitue l'objet central. Apparaissant encore relativement peu théorisée dans la discipline infirmière, la pratique a été examinée à travers une analyse de conceptions de théoriciennes infirmières (Richard, Gendron, & Cara, 2012). Au terme de cette analyse, une conception systémique de la pratique a été proposée et nous a amené à cibler des pistes pour poursuivre le développement théorique du concept de pratique en sciences infirmières : 1) considérer le soin comme activité fondamentale qui caractérise l'agir complexe de la pratique infirmière; 2) identifier la diversité d'acteurs et de savoirs en interaction qui structurent la pratique; 3) reconnaître l'intentionnalité de la pratique, soit les finalités poursuivies par ses acteurs; 4) envisager

l'environnement de la pratique comme une composante constitutive de son organisation, de son fonctionnement et de sa transformation; et 5) souligner l'intérêt d'aborder la transformation de la pratique à partir de processus réflexifs qui participent à son développement et produisent du changement. C'est à partir de ces repères conceptuels que des questions de recherche ont été précisées pour étudier la pratique infirmière d'interface en tant que système complexe (voir la Figure 1).

Méthode de recherche

Un devis qualitatif exploratoire multicentrique a été adopté pour étudier la pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale. Ce choix s'est avéré pertinent pour produire des connaissances à la fois détaillées et circonstanciées à propos d'une pratique en développement, dont les repères et les processus constitutifs n'étaient pas encore clairement définis (Deslauriers & Kérisit, 1997).

Étant donné notre orientation épistémologique, nous avons constitué un échantillon qui allait permettre d'étudier la pratique infirmière d'interface en tant que système. Il s'agissait donc de composer un échantillon d'acteurs et d'activités, en plus de considérer des milieux et des programmes qui offraient l'opportunité de mieux comprendre cette pratique en élaboration. Une stratégie d'échantillonnage intentionnel a été utilisée, à partir de critères prédéfinis (Patton, 1990). Dans l'ensemble, nous visons une certaine hétérogénéité pour assurer la variabilité des paramètres du phénomène considéré (Miles & Huberman, 2003). Ce principe de diversification a été privilégié afin de s'enquérir d'une vision étendue de la pratique infirmière d'interface et pour identifier ses processus constitutifs au travers d'un ensemble de variations (Pires, 1997). Sur ces bases, un échantillon de 15 infirmières œuvrant au sein de trois CSSS à l'intérieur de deux types de programmes¹ qui comportaient différents degrés de développement d'une pratique d'interface fut composé, dans une région urbaine donnée. La démarche d'entrée dans les milieux et le processus de recrutement des infirmières ont procédé en collaboration avec les représentants de la recherche, les chefs de programmes et les équipes interprofessionnelles en CSSS, de manière à ce que l'étude s'agence à la réalité vécue du terrain. L'étude a reçu l'approbation de trois comités d'éthique à la recherche, soit un comité pour chaque CSSS participant.

Afin de se doter d'un espace d'échange pour alimenter nos réflexions et contribuer à la qualité de cette recherche, un dispositif d'accompagnement a été mis sur pied. Ce comité consultatif était composé d'infirmières dont les expériences professionnelles recouvraient les univers de la pratique, de la gestion, de l'enseignement et de la recherche. Spécifiquement, les membres de

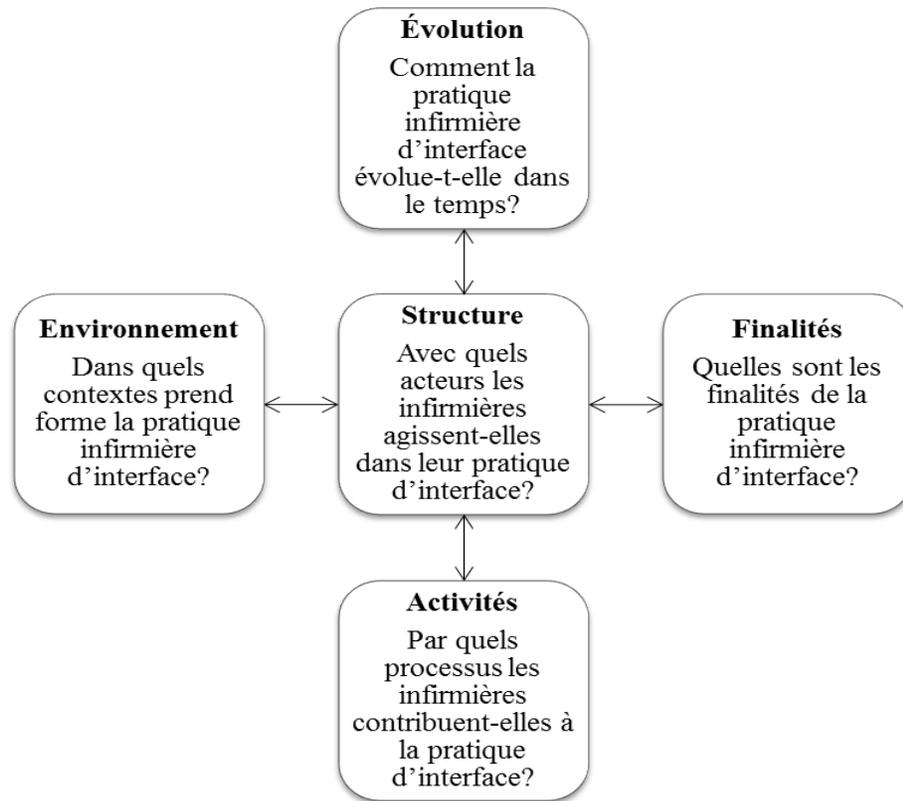


Figure 1. Questions de recherche pour étudier la pratique infirmière d'interface comme système complexe.

ce comité ont orienté le processus d'échantillonnage dans la sélection des interlocuteurs privilégiés à rencontrer pour la tenue d'entretiens informels et pour l'identification de situations d'observation.

Par ailleurs, le caractère itératif du processus de la recherche qualitative (Creswell, 2007) nous a amené à privilégier une démarche concourante de collecte et d'analyse des données, celle-ci empreinte de boucles récursives. Cet aspect itératif a fait en sorte que le parcours de la recherche, de même que les outils de collecte de données, ont été ajustés à même les savoirs construits et les interrogations suscitées (Becker, 2002; Gendron, 2001).

Pour la collecte de données, trois méthodes ont été choisies. Des entretiens semi-dirigés d'une durée moyenne de 90 minutes ont été réalisés auprès de quinze infirmières, afin de mieux comprendre la pratique d'interface

en élaboration, se renseigner sur le déroulement de l'action et faire ressortir les représentations qui sous-tendent cette pratique (Pinson & Sala Pala, 2007). À la suite de chaque entretien, une synthèse était produite puis envoyée à la participante afin de lui offrir la possibilité de préciser et de bonifier sa pensée en regard des propos tenus, ainsi que selon une visée de crédibilité. Avec le consentement des participantes, chaque entretien a été enregistré sur bande audionumérique et transcrit intégralement (Poland, 2002). Un bref questionnaire auto-administré complété à la suite de chaque entretien a été utilisé pour dresser le profil professionnel et de formation des participantes.

La pratique d'interface de deux infirmières particulièrement impliquées dans des activités se déroulant à l'interface des CSSS et des ressources de la communauté a ensuite fait l'objet de 50 heures d'observation directe et participante (Laperrière, 2010; Peretz, 2007), sur une période d'une année. Cette observation s'est déroulée dans le contexte d'interventions réalisées par les infirmières dans diverses ressources du milieu. Cela nous a également permis d'observer des rencontres d'équipes interprofessionnelles en CSSS et de réaliser 14 heures d'entretiens informels avec des interlocuteurs privilégiés de la pratique d'interface, soit des gestionnaires et des intervenants des CSSS et des ressources communautaires.

Toujours avec l'intention de raffiner notre compréhension du rôle des infirmières et de dresser un portrait détaillé du contexte de leur pratique d'interface, une analyse de documents programmatiques et gouvernementaux a été réalisée (Cellard, 1997). Au total, une cinquantaine de documents ont été recueillis, incluant des comptes-rendus de rencontres interprofessionnelles; des planifications annuelles de tables de concertation impliquées avec les CSSS; des ententes de services; les projets cliniques des CSSS; des listes de ressources de quartier; des documents de formation spécifiques à l'intervention des infirmières; des études de besoins menées sur le territoire; ou encore, des cadres de référence programmatiques.

Le processus d'analyse privilégié dans cette recherche a fait intervenir, de manière itérative, des activités d'organisation, de segmentation, de codification, de comparaison, de classification et de synthèse des données. En particulier, notre démarche a été orientée par la méthode de Tesch (1990), les propositions de Paillé et Mucchielli (2008) et les stratégies d'analyse de Miles et Huberman (2003). Ces méthodes ont été choisies pour la description riche et claire de leur processus d'analyse. La Figure 2 représente le processus général d'analyse de données qualitative entrepris dans cette recherche. Ce processus est illustré à base de flèches circulaires pour marquer son caractère itératif et les nombreux allers-retours qu'il a comporté.

Durant le processus d'immersion et d'appropriation des données de recherche (Creswell, 2007; Huberman & Miles, 2003; Paillé & Mucchielli, 2008; Tesch, 1990), nous avons fait preuve d'ouverture quant à des possibilités d'interprétations multiples des données. Il s'agissait d'une phase préparatoire au cours de laquelle nous avons procédé à des lectures et des relectures fréquentes de l'ensemble du matériel de recherche, en prenant soin de consigner en marge nos interrogations concernant les propos qui étaient émis et d'identifier des passages ou des mots qui nous apparaissaient importants, soit parce qu'ils étaient récurrents, soit parce qu'ils illustraient différentes dimensions explorées de la pratique infirmière d'interface. Au cours de cette étape, des mémos descriptifs et interprétatifs ont été rédigés pour consigner les idées et les réflexions. Il s'agit d'une méthode créative permettant de porter un regard nouveau sur les données et qui amène le chercheur à mener sa réflexion à un niveau conceptuel plus élevé (Gendron, 2001; Miles & Huberman, 2003).

L'étape de décontextualisation (Tesch, 1990) a fait intervenir les synthèses d'entretiens validées par les infirmières participantes et les transcriptions intégrales des entretiens de recherche. Elle s'est déroulée par la segmentation des textes en unités de sens et par la codification des idées, aboutissant à l'élaboration d'un lexique de codes. Dans le but d'assurer une compréhension partagée de ce lexique, des exercices de co-validation de l'attribution de codes à des extraits de matériel de recherche ont été effectués avec les directrices de thèse, à différents moments. Le processus de codification a aussi été supporté par un retour aux questions de recherche (Paillé & Mucchielli, 2008), pour faire ressortir les données qui semblaient les plus significatives. Une codification ouverte (selon les idées et les sujets émergents) de même qu'une codification procédant d'après des codes prédéfinis (à partir des questions de recherche fondées sur une perspective systémique), ont été entreprises. Durant cette phase, une attention particulière a été portée à la structure, à la forme et à la fonction des propos, en recherchant les passages contrastants ou contradictoires, de manière à compléter nos interprétations lorsque cela apparaissait incomplet. La création de catégories (Tesch, 1990) s'est déroulée par voie de comparaison constante des codes entre eux (Guba & Lincoln, 1989) et par le regroupement de codes qui renvoyaient à des catégories similaires. À cet effet, le recours à des diagrammes ainsi qu'à des modèles a été instrumental (Miles & Huberman, 2003) et a permis de formuler des hypothèses quant à la relation entre les acteurs de la pratique, leurs activités, les finalités qu'ils poursuivent et certains éléments contextuels. Pour nuancer les catégories, explorer de nouveaux angles d'analyse et soutenir la création de thèmes, nous avons tenté d'établir des liens entre les thèmes

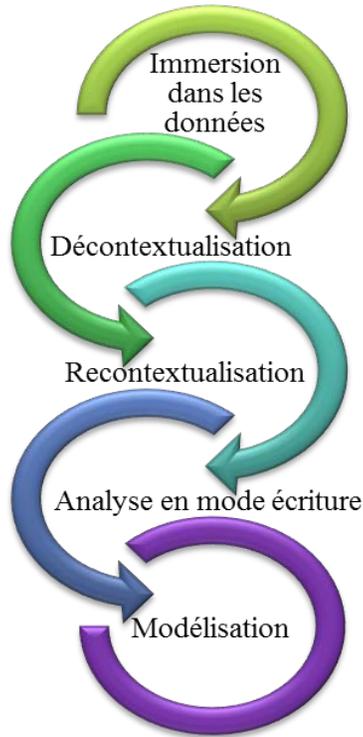


Figure 2. Représentation générale du processus d'analyse de données qualitative utilisée dans cette étude.

émergents, les participantes et les milieux. C'est à ce moment que s'est amorcée l'analyse en mode écriture.

La méthode d'analyse en mode écriture (Paillé & Mucchielli, 2008), complémentaire aux démarches précédemment décrites, a permis de nous libérer des contraintes propres aux stratégies plutôt axées sur le repérage et la classification des unités de sens, donnant lieu à une analyse très vivante. Cette méthode a permis d'élaborer plus amplement nos interprétations. Un travail délibéré d'écriture et de réécriture nous a amené à explorer les liens entre les différentes dimensions de la pratique infirmière d'interface, ce qui fut un préambule indispensable à notre effort de modélisation systémique. Des exercices d'écriture intensifs se sont tenus sur une période de huit mois. Ils ont été soutenus par un accompagnement « engagé » de la directrice de thèse. Cet accompagnement a impliqué de sa part de s'adonner à des exercices d'écriture et de synthèses d'idées mis en forme à travers la lecture d'extraits du matériel

de recherche, ainsi que de soutenir notre processus interprétatif au travers de séances d'analyse de type *think aloud* (Koro-Ljungberg, Douglas, Therriault, Malcolm, & McNeill, 2013). Cette « dynamique d'analyse » a permis d'aiguiser nos capacités interprétatives, d'orienter les réflexions émergentes, de valider certaines interprétations et de cerner de nouvelles hypothèses d'interprétation (Coffey & Atkinson, 1996; Gendron, 2001). Par ailleurs, des lectures poursuivies tout au long du processus d'analyse de données ont servi à alimenter notre sensibilité théorique, conférant ainsi une certaine richesse conceptuelle à l'analyse, en plus de s'avérer un support précieux pour articuler certains thèmes.

Une méthode de modélisation systémique a également été utilisée en guise de support interprétatif (Le Moigne, 2006). Les modèles s'avèrent des outils pertinents pour aiguiser les capacités du modélisateur-chercheur à imaginer, à inventer et à concevoir un phénomène complexe, donc à soutenir son acte d'interprétation. La modélisation systémique se définit comme une démarche selon laquelle on fait ingénieusement du sens (Le Moigne, 2006), à partir de propriétés reliant et d'une attention portée aux processus qui informent, organisent et transforment un phénomène à l'étude. Au fil de la démarche d'analyse, des modèles ont été élaborés en tant que supports interprétatifs, tout en permettant une mise en relation des thèmes. À l'instar de Gendron (2001), les premières et très sommaires modélisations qui ont été produites ont stimulé notre réflexion aux différentes étapes du processus d'analyse en mode écriture. De plus, les modèles produits au fil de la démarche se sont avérés instrumentaux pour partager nos réflexions avec nos directrices de thèse et mettre à l'épreuve nos interprétations, de même que pour identifier de nouvelles pistes à explorer. La modélisation a ainsi permis de représenter les interprétations, de réfléchir les liens entre celles-ci et d'identifier de nouvelles zones à élucider, tout en créant, par l'entremise de la construction de modèles (et leur présentation), des espaces de dialogue pour partager réflexivement diverses interprétations et construire un sens.

Des critères de qualité de la recherche ont été privilégiés, en accord avec notre positionnement constructiviste (Lincoln, 1995; Lincoln & Guba, 1985). Ils sont présentés dans le Tableau 1 et illustrés par des exemples de procédures utilisées dans cette recherche pour y répondre.

Résultats de recherche

Quatre thèmes qualifient la pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale. Chacun de ceux-ci est présenté dans la section suivante et des extraits verbatim servent de repères illustratifs.

Tableau 1
Critères et procédures de qualité de la recherche

Critères de qualité de la recherche	
Critères	Procédures pour y répondre
▪ Critères épistémiques	
Crédibilité	<ul style="list-style-type: none"> - Temps investi sur le terrain; - Supervision de la collecte de données par les directrices de thèse et accompagnement du processus interprétatif en cours d'analyse; - Mise en place d'un dispositif d'accompagnement; - Exercices de validation des synthèses des entretiens de recherche auprès des participantes; - Concomitance de la collecte de données, de l'analyse et de la modélisation; - Discussion des résultats émergents en cours d'analyse avec les équipes interprofessionnelles; - Littérature consultée tout au long du processus de recherche.
Transférabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction d'un journal de bord pour consigner le parcours de la recherche, décrire le contexte dans lequel la recherche a évolué et noter le compte-rendu de l'étude.
Confirmabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Classement et identification du matériel de recherche pour en faciliter l'accès; - Enregistrement et transcription intégrale des entretiens; - Partage du matériel de recherche avec les directrices et ajout de fragments de données empiriques dans la thèse.
Imputabilité procédurale	<ul style="list-style-type: none"> - Description détaillée de la démarche de recherche; - Tenue d'un journal de bord pour consigner la chronologie et l'évolution du processus de recherche; - Outils utilisés disponibles dans la thèse.

Tableau 1
Critères et procédures de qualité de la recherche (suite)

■ Critères d'authenticité	
Intégrité	- Pour s'enquérir d'une perspective globale et aiguisée de la pratique d'interface, et pour rendre justice à la diversité d'acteurs qu'elle mobilise, l'étude a non seulement sollicité la participation d'infirmières mais aussi celle d'autres acteurs rencontrés en entretiens informels en cours d'observation.
Réciprocité	- Volonté commune (étudiante et milieux de recherche) de se doter d'espaces d'échanges durant le processus de recherche, ce qui a permis de soutenir la démarche interprétative, de favoriser l'interaction des équipes à différentes phases du déroulement de l'étude et de susciter une certaine ouverture de leur part à propos de nouvelles opportunités d'observation.

Thème 1 : Un projet de conformité à une norme sociale d'autonomie

Une finalité d'autonomie mobilise les infirmières dans leur pratique d'interface. Cependant, ce projet d'autonomie est représenté comme exigence de conformité à une norme contemporaine qui se pose en tant que règle de référence quant à la manière dont il est attendu qu'un individu fonctionne et s'adapte en société. Trois dimensions composent ce projet de conformité à l'autonomie. D'une part, l'autonomie est abordée en tant qu'impératif, soit comme un but que la personne vulnérable doit atteindre, auquel elle doit se conformer et pour lequel il est attendu qu'elle s'engage. Dès lors, « être » ou « devenir » autonome ne constitue pas un choix, mais se pose plutôt comme une exigence. Cette infirmière en témoigne : « (...) l'autonomie c'est le but d'une certaine façon, il faut qu'ils deviennent autonomes » (Participante 2). D'autre part, l'autonomie est abordée au travers une visée d'indépendance. La personne doit s'engager, pour se prendre en main, s'activer face à sa situation de vulnérabilité, et faire les choses « par elle-même » pour répondre à ses besoins, cela sans être ou devenir dépendante d'autrui. Cet extrait l'illustre : « ...il faut s'assurer que la cliente se prenne en charge par elle-même. Qu'elle accède aux services par elle-même, qu'elle soit fonctionnelle dans la société. Qu'elle prenne son envol » (Participante 7). Enfin, l'autonomie est envisagée à partir d'une intention de responsabilisation de la clientèle. Les infirmières

expriment ainsi l'idée que la responsabilité d'agir revient à la personne pour faire évoluer sa propre situation. Une participante précise :

C'est de responsabiliser la personne. La plupart du temps si on les inscrit (à une activité), on dit : « regarde, je t'ai inscrit » ou « je te réfère à tel endroit », (puis) c'est la responsabilité de la personne d'y aller (Participante 5).

Thème 2 : Des processus d'engagement relationnels

Le second thème correspond à des processus d'engagement relationnels qui exigent des infirmières d'exercer l'art de mettre en relation et de créer des liens « avec » la personne vulnérable de même qu'« entre » celle-ci et les acteurs du milieu. Ces processus d'engagement font ressortir des dynamiques relationnelles de confiance, d'empathie et d'appivoisement.

L'engagement avec la clientèle prend forme au travers d'activités d'accompagnement dans les ressources de la communauté, avec l'intention de faire en sorte que la personne se sente en confiance et aussi lui donner un petit « coup de pouce » pour l'amener à se mobiliser vis-à-vis de sa condition : « Quand on les accompagne, ça permet de leur donner confiance. (...) Ça prend la confiance pour qu'ils se déplacent dans les ressources par la suite » (Participante 8). La confiance se développe aussi grâce au rapport de proximité que requiert l'accompagnement et qui suppose d'« être avec » la personne dans son cheminement, dans la poursuite de ses démarches et de ses projets, afin qu'un lien signifiant puisse se développer. En corollaire, l'engagement avec la clientèle s'inscrit également dans une dynamique relationnelle d'empathie. Les infirmières tentent d'identifier et de se représenter le vécu de l'Autre, pour mieux le comprendre et le soutenir. Pour ce faire, elles essaient de se mettre à la place de la personne vulnérable tout en référant à leurs propres expériences personnelles, tel que le relate cette participante :

Quand tu vas dans un organisme communautaire, t'arrives devant une bâtisse, les grands escaliers... Tu te dis : « ouf! J'y vais-tu, j'y vais-tu pas, j'y vais-tu, j'y vais-tu pas? ». Comme intervenante tu dis aux jeunes : « bon ok, on y va. *Let's go*. On rentre. On sonne. » Mais on sait bien que ça prend du courage pour y aller. Donc je leur propose qu'on y aille ensemble (Participante 3).

En tentant de saisir « de l'intérieur » le vécu singulier des personnes, les infirmières expérimentent une forme de résonance émotionnelle qui leur permet de ressentir ce que la clientèle éprouve et d'en être affectées. Cela se traduit toutefois par un rapport à la vulnérabilité qui peut s'avérer exigeant pour les infirmières et avec lequel elles doivent composer pour demeurer des personnes-ressources pour la clientèle. Cet extrait en témoigne :

C'est lourd en termes de problématiques, de besoins, de souffrances aussi. Souffrance physique, souffrance psychologique. C'est très lourd... c'est l'extrême pauvreté. C'est souffrant pour moi aussi, malheureusement. On est là. Ça vient nous toucher. On doit lâcher-prise (Participante 7).

Par ailleurs, l'engagement relationnel auprès des acteurs du milieu s'inscrit dans des processus d'appropriation qui visent un accès privilégié des infirmières aux différentes ressources de la communauté. Il s'agit pour elles de faciliter l'instauration de réseaux d'aide et de soutien autour des clientèles vulnérables. Cet appropriation implique pour les infirmières de se déplacer dans le milieu de vie des personnes et de prendre un certain temps pour apprendre à connaître ses acteurs (par exemple : les intervenants des ressources communautaires, les travailleurs du métro, les commerçants du quartier). Les liens qui se tissent deviennent, en quelque sorte, un préalable pour intervenir auprès de personnes vulnérables dans différents lieux de l'espace social. En retour, cela exige pour les infirmières de mettre de l'avant leurs capacités relationnelles et de faire preuve d'adaptation pour approcher une gamme variée d'acteurs :

C'est sûr que quand t'arrives dans le milieu, que t'es toute neuve et que les gens (ne) te connaissent pas, tu te retrouves dans la phase où on t'observe et où on te teste, tu dois t'adapter... vas-tu passer le test? Pour ça, on (ne) doit pas arriver comme un colonisateur qui veut changer le monde et qui détient la raison, parce que ça risque de briser les liens avec eux et ne pas permettre d'aller dans la ressource. Tu dois arriver et être plutôt *low-profile*, prendre le temps d'observer les gens, de voir comment ça marche sur place...pour gagner ton accès (Participante 12).

Thème 3 : L'action stratégique des infirmières

Une conception stratégique de l'action a été mise en évidence dans le propos des infirmières, notamment à l'aide des écrits de Crozier et Friedberg (1977) sur l'analyse sociologique de l'action. Cette perspective souligne la part des intérêts dans les rapports qui s'établissent entre les infirmières et les autres acteurs de la pratique. En particulier, quatre stratégies auxquelles ont recours les infirmières dans leur pratique d'interface ont été identifiées.

D'une part, les infirmières déploient une stratégie de contrainte qualifiée de « douce et habile » pour engager la clientèle vulnérable envers le projet de conformité à une norme d'autonomie. Cette stratégie opère avec une considération certaine des besoins de la personne, de ses projets et de la direction qu'elle souhaite emprunter pour parvenir à se réaliser. Cependant, elle

procède aussi de manière « discrète » et « subtile » pour orienter ou modifier le cours de la trajectoire des personnes vulnérables, de manière à ce qu'elles adhèrent au projet d'autonomie. De la sorte, les infirmières peuvent intervenir sur des problèmes qu'elles jugent prioritaires à priori, tout en tentant de préserver les liens établis avec la clientèle :

C'est d'offrir des services aux jeunes en partant de leurs demandes. Mais on va aussi partir des besoins que nous on reconnaît (...) pour qu'ils deviennent autonomes. C'est sûr qu'on ne peut pas forcer un jeune à faire quelque chose, mais si on voit qu'il a un grand problème, puis qu'il ne le reconnaît pas, on va quand même travailler un peu sur le problème de façon assez discrète. C'est subtil. C'est subtil. (...) mais c'est important de garder un bon lien avec les clients (Participante 15).

D'autre part, les infirmières font valoir les apports et la pertinence de leurs actions auprès des acteurs du milieu, afin d'accroître l'accès de la clientèle à leurs services. Cette stratégie implique de mettre à profit des atouts professionnels; les atouts étant des forces en présence dans la relation entre les acteurs de la pratique d'interface (Crozier & Friedberg, 1977). Il peut s'agir des connaissances et des compétences dont disposent les infirmières du fait de leur position sociale, ou encore, de l'image positive de soignante qu'elles représentent. Cette stratégie permet ainsi aux infirmières de se positionner comme personnes-ressources à la disposition des acteurs du milieu et d'en retirer certains bénéfices particuliers, comme le rapporte cette participante :

On a des connaissances en santé... On peut faire la promotion de services, de ce qu'on a dans notre sac à dos et qu'on peut offrir aux jeunes dans leur ressource. (...) C'est assez facile à vendre en plus : « Je peux faire des tests de grossesse, du dépistage... » C'est utile pour commencer à créer nos liens (Participante 15).

Par ailleurs, les infirmières adoptent une stratégie de protection de leur marge de manœuvre afin de préserver leur accès aux ressources du milieu et leur capacité d'intervention dans ces ressources. Pour ce faire, elles font preuve de compromis face à des situations d'intervention auprès de la clientèle qu'elles jugent moins optimales; s'investissent dans un espace relationnel informel avec les acteurs du milieu en dehors des heures de travail rémunérées pour maintenir leurs liens dans le temps; et tentent de choisir les personnes avec qui collaborer, selon des affinités partagées. Cette infirmière explique : « Évidemment souvent on choisit nos partenariats, pour que ce soit plus facile, et ça permet de les maintenir plus longtemps... mais surtout, ça prend ça pour protéger ton accès dans les ressources » (Participante 14).

La dernière stratégie dont rendent compte les infirmières consiste à s'interposer pour influencer les rapports de force dont elles sont témoin entre les personnes vulnérables et les acteurs du milieu; des rapports qui sont généralement au détriment de l'autonomie projetée de la clientèle. Cette stratégie vise à restituer aux personnes vulnérables un statut d'acteur dans une société au sein de laquelle elles sont souvent qualifiées de déviantes et dérangeantes. Les infirmières font donc usage de leur position sociale pour influencer favorablement celle des personnes vulnérables. Cette participante l'exprime :

(...) on voulait réussir à leur faire voir la clientèle autrement. Au départ c'était (les préjugés) des drogués, des prostitués qui ne voulaient rien savoir et qui avaient des comportements dérangeants. Je pense qu'on a réussi. Ces problèmes-là (les individus vulnérables) sont devenus des personnes qui ont des difficultés, qui partent de très loin dans leur vie... Ça permet d'aider à améliorer leurs liens et d'humaniser tout ça. C'est bon pour notre clientèle en bout de ligne (Participante 14).

Thème 4 : Un espace contradictoire de reconfiguration identitaire

Une dynamique contradictoire qualifie l'espace dans lequel se déroule la pratique infirmière d'interface. Cette contradiction résulte, notamment, d'un ensemble de questionnements, d'incompréhensions et de remises en question exprimés par des membres de leurs équipes interprofessionnelles et des intervenants de ressources communautaires à l'égard de cette pratique encore méconnue. La pratique d'interface ne s'inscrit pas dans la norme de pratique clinique ou biomédicale selon laquelle on conçoit généralement le rôle des infirmières. Ainsi, les infirmières reçoivent peu de soutien pour s'engager dans une pratique d'interface (au-delà des frontières du CSSS), et elles sont appelées à devoir justifier la légitimité de leurs actions qu'elles investissent dans des lieux non traditionnels du soin. Une infirmière rapporte :

Jusqu'à présent, je n'ai pas eu de refus pour aller dans les ressources, mais je me fais souvent demander : « Pourquoi tu l'accompagnes? Pourquoi il faut que ce soit toi? Est-ce que la cliente n'est pas capable d'y aller toute seule? ». Je dois m'expliquer pour avoir la permission d'y aller (Participante 9).

Cette dynamique contradictoire au développement de la pratique d'interface alimente toutefois un processus de reconfiguration identitaire de l'identité professionnelle des infirmières au sein de leurs équipes et de leurs réseaux d'intervention. Une participante se qualifie en tant qu'« infirmière

sociale », à travers la réflexion et l'affirmation suscitées par les remises en question fréquentes à l'égard de sa pratique d'interface :

Dans ma pratique dans les milieux, je suis moins dans la maladie ou le médical (...) je fais plus de social. Alors j'ai l'impression qu'on détourne la façon habituelle de la pratique. On est un peu sur la limite de nos règles, de ce que ça fait une infirmière dans sa pratique normalement... Mais je me juge quand même professionnelle. Je suis une infirmière sociale... (Participante 5).

Discussion

Les résultats de cette recherche sont confirmés par des écrits en sciences infirmières et en sciences sociales.

Premièrement, la finalité d'autonomie est abordée en tant que norme sociale impérative constitutive de la modernité et à laquelle les individus sont attendus de se conformer (Astier, 2007; Châtel & Roy, 2008; Taylor, 1992). Cette façon particulière de concevoir l'autonomie se distingue toutefois de la manière dont on l'aborde généralement en sciences infirmières ou dans d'autres domaines d'intervention sociale. Dans ces disciplines, l'accent est plutôt porté sur les dimensions positives d'autodétermination et d'autoréalisation de la personne, sans égard à une orientation normative. Nos résultats signalent ainsi un appel à la vigilance. Pour ne pas vulnérabiliser davantage les clientèles au travers les impératifs de conformité à des normes sociales dominantes que peuvent véhiculer les interventions infirmières (Perron, Fluet, & Holmes, 2005), il est indispensable de réfléchir aux différents projets qui mobilisent les infirmières dans leur pratique et de les examiner sous un angle critique.

Les processus d'engagement relationnels illustrés dans le second thème des résultats sont amplement soulignés dans les travaux théoriques et de recherche en sciences infirmières qui abordent le processus d'« être avec » la personne soignée selon une philosophie du *caring* (Benner & Wrubel, 1989; Boykin & Schoenhofer, 2001; Leininger, 1988; O'Reilly & Cara, 2010; Roach, 2002; Watson, 2012), ainsi que dans les écrits sur l'accompagnement (Clément, Gélinau, & McKay, 2009; Gagnon, 2009; Laramée, 2013; Paul, 2004). Toutefois, le processus de mise en relation de la clientèle vulnérable avec des ressources et celui d'appropriation d'acteurs du milieu sont peu abordés et n'apparaissent pas théorisés en sciences infirmières. En plus de représenter une contribution originale de cette étude, ces processus permettent de concevoir d'autres postures de proximité auprès de clientèles vulnérables. Celles-ci requièrent pour les infirmières de franchir leurs frontières d'action traditionnelles et d'élargir le spectre des acteurs avec lesquels collaborer pour contribuer à la réduction de la vulnérabilité sociale.

En ce qui a trait au troisième thème, nous constatons que les théoriciennes en sciences infirmières conçoivent peu l'action en termes stratégiques (DeMarco & Roberts, 2003; Erlen & Frost, 1991; Rafael, 1996). La notion d'intérêt, centrale à une représentation stratégique de l'action (Crozier & Friedberg, 1977), est donc en apparence absente de la littérature en sciences infirmières. Le fait de penser en termes stratégiques nous amène à concevoir l'action des infirmières comme n'étant pas uniquement orientée par des besoins et des expériences vécues dans une optique de renforcement de la capacité d'individus. L'action des infirmières peut également s'inscrire dans un rapport de force à partir duquel elles tentent de négocier et de construire leur capital relationnel pour pouvoir intervenir.

La dynamique contradictoire décrite dans le dernier thème des résultats ressort aussi dans des écrits qui font état d'une crise de légitimité chez les acteurs de la santé qui tentent d'intégrer une dimension sociale dans leur pratique (Astier, 2007; Fassin, 1996; Purkis, 1994). Selon la sociologie des professions, cette dynamique contradictoire peut cependant être envisagée comme un levier de changement des pratiques professionnelles (Abbott, 1988). D'ailleurs, nos résultats suggèrent que la contradiction inhérente à l'espace dans lequel s'élabore la pratique d'interface donne lieu à un processus de reconfiguration identitaire des infirmières en tant qu'« infirmières sociales ». Située dans un espace social et marquée par l'action stratégique, la pratique est inévitablement façonnée au travers l'interaction d'une diversité d'acteurs, de savoirs, de projets et de normes sociales, d'où l'apport d'une conception de la pratique comme système complexe comportant des dynamiques réflexives.

Enfin, au plan théorique, ces résultats présentent une contribution originale aux savoirs disciplinaires sur le concept de pratique en sciences infirmières. En particulier, ils nous amènent à considérer les interventions infirmières et le soin sous un angle stratégique; à qualifier la dimension relationnelle de la pratique selon des processus d'engagement non seulement avec la clientèle, mais aussi avec d'autres acteurs du milieu, dans une perspective de mise en réseau; et à renouveler notre conception de l'environnement de la pratique en tant qu'espace d'interaction, au-delà des frontières des établissements de santé. Cette recherche empirique s'est donc avérée un cas à partir duquel réfléchir conceptuellement la pratique et entreprendre l'amorce d'une théorie de la pratique en sciences infirmières (Richard, 2013).

Réflexion méthodologique

Dans ce qui suit, nous portons un regard critique sur quatre défis particuliers avec lesquels nous avons dû composer dans le cadre de cette recherche.

Premièrement, le recours à une lentille systémique a permis d'aborder la pratique infirmière d'interface en tant que système. Ce mode d'organisation de la pensée nous a amené à considérer les multiples composantes et processus constitutifs de cette pratique, en vue d'appréhender son agir complexe. Le fait de s'inscrire dans une perspective systémique n'est toutefois pas chose simple. Ce mode de raisonnement a exigé de considérer les différentes parties qui composent la pratique infirmière d'interface, sans les isoler, donc au travers des liens qui les relient et qui constituent le tout. Le défi qui s'est posé en cours d'analyse de données et pour la rédaction de la thèse était celui de discerner les « reliances » essentielles à raconter pour rendre compte de cet agencement dynamique de manière intelligible. Edgar Morin (1982) conçoit, de manière éloquente, l'enjeu que pose le mode de pensée complexe pour le chercheur : « Distinguer sans isoler, mêler sans confondre » (p. 63). Pour composer avec cette complexité, la modélisation systémique s'est avérée essentielle. Cette méthode nous a permis de « mettre en forme » nos idées et de les discuter, à partir de représentations figuratives diverses.

Deuxièmement, partant de la prémisse selon laquelle l'établissement d'un dialogue entre les mondes du développement de savoirs et de la pratique se présente comme une sorte d'« obligation épistémologique » pour le chercheur dont la théorie de la connaissance s'inscrit dans un paradigme constructiviste (Gendron, 2001; Mantoura & Potvin, 2012), nous avons opté pour un dispositif d'accompagnement pour assurer davantage de cohérence entre la recherche et la pratique. Au terme de cette étude, il est à constater qu'un tel dispositif exige un investissement considérable de temps de la part du chercheur pour assurer la participation effective de ses membres, lesquels n'ont pas nécessairement été exposés à la recherche. La plupart des échanges avec les membres du comité d'accompagnement étaient de l'ordre de la clarification de la terminologie et de la méthodologie associées au projet. Par ailleurs, le recours à un tel dispositif étant encore relativement peu commun, la justification de sa pertinence auprès de ses membres, de même que l'éclaircissement des rôles de chacun, ont également mobilisé les discussions. *A posteriori*, le recours à ce dispositif n'était ni évident à concilier avec notre démarche d'apprentissage, ni réaliste à mettre en place de manière optimale dans le cadre d'un projet de recherche doctoral. Considérant notre expérience mitigée avec ce comité, nous croyons qu'il aurait été plus profitable d'y recourir durant la phase de problématisation de la recherche et pour l'analyse des données, pour discuter de certaines interprétations.

Troisièmement, au niveau de la collecte de données, le défi pour les infirmières de « mettre en mots » leur pratique d'interface a été constaté. Le recours à des synthèses des entretiens de recherche leur a tout de même permis

de porter un second regard sur leurs propos, de les préciser et, parfois même, de les bonifier. Dans le contexte où elles ont rarement l'occasion de s'adonner à de tels exercices de réflexion sur leur pratique (Beaudet et al., 2011), ces synthèses se sont avérées des supports pertinents et appréciés par les infirmières. Si nous devions répéter l'expérience, nous réaliserions de l'observation avec les infirmières à mi-parcours de la démarche de collecte de données, soit à la suite de quelques entretiens semi-dirigés. Les premiers entretiens serviraient ainsi à identifier des infirmières avec qui réaliser de l'observation (tel que ce fut le cas dans cette étude). Toutefois, en s'imprégnant du contexte de la pratique d'interface plus tôt dans le processus de recherche, il serait possible d'orienter plus finement les entretiens subséquents avec d'autres participantes. De la sorte, nous aurions pu bonifier notre processus d'entretien pour mieux accompagner les infirmières devant leurs difficultés de s'exprimer sur leur pratique en élaboration. Autrement, une méthode de récits de pratique (Riley & Hawe, 2005) aurait pu s'avérer intéressante à considérer avec les infirmières sélectionnées pour la phase d'observation. Permettant de se représenter l'action au travers d'exercices réflexifs, ces récits auraient pu agir à titre de supports pour réfléchir leur pratique d'interface en développement ainsi que la transformation de leur identité professionnelle.

Enfin, le dernier élément de cette réflexion critique porte sur le processus d'analyse de données. Combinant une analyse thématique et une analyse en mode écriture, notre démarche a certainement contribué à la qualité conceptuelle des résultats. Cependant, l'analyse en mode écriture exige la formulation d'hypothèses incertaines, lesquelles ont parfois suscité plus de questions que de réponses. Elle a aussi nécessité de multiples exercices de synthèse et un processus de réécriture s'échelonnant sur une période prolongée. Au-delà de ces défis, l'analyse en mode écriture s'est avérée une source de créativité inestimable pour construire du sens. Il est clair néanmoins que ce choix pose des exigences en termes d'accompagnement soutenu et qu'il nécessite de la part du chercheur des capacités d'écriture, de synthèse et d'élaboration conceptuelle. Une analyse conceptualisante (Paillé & Mucchielli, 2008), qui procède selon un schème de raisonnement particulier et par étapes, aurait pu être plus facilitante par rapport à notre apprentissage de l'analyse qualitative.

Conclusion

Cette étude a permis de souligner la contribution d'infirmières à une pratique d'interface déployée de manière innovante aux frontières des CSSS pour soutenir la création de réseaux et l'accès à des ressources pour les personnes vulnérables. Elle s'est également avérée un cas exemplaire pour réfléchir le

concept de pratique en sciences infirmières et contribuer à l'avancement de savoirs disciplinaires. Une mise en perspective du processus de cette recherche a révélé de nombreux apprentissages et a permis de discuter de certains défis méthodologiques. L'article met au jour une part d'« intangible » propre à l'entreprise de recherche qualitative et ses méthodes d'analyse, que nous avons tenté d'explicitier et de réfléchir. Nous sommes d'avis que la tradition interprétative et les référents constructivistes de cette recherche ont été fondamentaux pour s'adonner à une telle démarche réflexive.

Note

¹ Des programmes appartenant à l'offre de *Services généraux* et de *Services spécifiques* en CSSS ont été choisis. Le programme des *Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance* (SIPPE) a été retenu pour représenter l'offre de *Services généraux*. En ce qui a trait aux *Services spécifiques*, des programmes du secteur itinérance et du domaine de la *Santé au travail* ont été sélectionnés. Les programmes désignés comportaient des possibilités d'action à l'interface du CSSS et des ressources de la communauté dans une perspective de réduction de la vulnérabilité sociale.

Références

- Abbott, A. D. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labour*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Association canadienne des infirmières et infirmiers en santé communautaire (ACIISC) (2008). *Canadian community health nursing standards of practice*. Repéré à http://www.chnc.ca/documents/chn_standards_of_practice_mar08_english.pdf
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baracskay, D. (2012). How federal health policies interface with urban and rural areas : comparison of three systems. *Global Public Health*, 7(4), 317-336.
- Bartley, J. D. (2004). Health promotion and school nurses : the potential for change. *Community Practitioner*, 77(2), 61-64.

- Beaudet, N., Richard, L., Gendron, S., & Boisvert, N. (2011). Advancing population-based health promotion and prevention practice in community-health nursing. Key conditions for change. *Advances in Nursing Science*, 34(4), E1-E12.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Benner, P., & Wrubel, J. (1989). *The primacy of caring : stress and coping in health and illness*. Don Mills, ON : Addition-Wesley.
- Benson, A., & Latter, S. (1998). Implementing health promotion nursing : the integration of interpersonal skills and health promotion. *Journal of Advanced nursing*, 27, 100-107.
- Boykin, A., & Schoenhofer, S. O. (2001). *Nursing as caring : a model for transforming practice*. Sudbury, ON : Jones and Bartlett.
- Breton, M., Lévesque, J.- F., Pineault, R., Lamothe, L., & Denis, J.- L. (2008). L'intégration de la santé publique à la gouverne locale des soins de santé au Québec : enjeux de la rencontre des missions populationnelle et organisationnelle. *Pratiques et organisations des soins*, 39(2), 121-126.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-271). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Châtel, V., & Roy, S. (2008). *Penser la vulnérabilité : visages de la fragilisation du social*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Clavier, C. (2009). Les élus locaux et la santé : des enjeux politiques territoriaux. *Sciences sociales et santé*, 27(2), 47-74.
- Clément, M., Gélinau, L., & McKay, A.- M. (2009). *Proximité. Lien, accompagnement et soin*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cohen, B., & Gregory, D. (2009). Community health clinical education in Canada. Part 2 : Developing competencies to address social justice, equity, and the social determinants of health. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1), 1-15.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

- DeMarco, R. F., & Roberts, S. J. (2003). Professional development. Negative behaviors in nursing : looking in the mirror and beyond. *American journal of Nursing, 103*(3), 115-116.
- Deslauriers, J.- P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (pp. 85-111). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Erlen, J. A., & Frost, B. (1991). Nurses' perceptions of powerlessness in influencing ethical decisions. *Western Journal of Nursing Research, 13*(3), 397-407.
- Fassin, D. (1996). *L'espace politique de la santé*. Paris : Presses universitaires de France.
- Frohlich, K. L., De Koninck, M., Demers, A., & Bernard, P. (2008). *Les inégalités sociales de santé au Québec*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Gagnon, E. (2009). Une société d'accompagnement. Dans M. Clément, L. Gélinau, & A.- M. McKay (Éds), *Proximités. Lien, accompagnement et soin* (pp. 333-353). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, S. (2001). *La pratique participative en santé publique : l'émergence d'un paradigme* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Jbilou, J., & Reinharz, D. (2006). Développement d'interfaces entre les services de santé publique et les services cliniques de première ligne à Québec : une étude de cas. *Healthcare Policy, 2*(1), 79-90.
- Koro-Ljungberg, M., Douglas, E. P., Therriault, D., Malcolm, Z., & McNeill, N. (2013). Reconceptualizing and decentering think-aloud methodology in qualitative research. *Qualitative Research, 13*(6), 735-753.
- Laperrière, A. (2010). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., pp. 311-336). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Laramée, M. (2013). *L'accompagnement comme idéaltype de l'intervention sociale : l'expérience et le point de vue de jeunes mères vivant une grossesse précoce et de leurs intervenantes dans un programme de soutien intensif* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Le Moigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général : théorie de la modélisation*. (5^e éd.). Repéré à <ftp://ftp-developpez.com/jean-louislemoigne/TGS-TM.pdf>
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Leininger, M. (1988). Leininger's theory of nursing : cultural care diversity and universality. *Nursing Science Quarterly*, 1, 152-160.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 3, 275-289.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage.
- Mallinson, S., Popay, J., & Kowarzik, U. (2006). Collaborative work in public health? Reflections on the experience of public health networks. *Critical Public Health*, 16(3), 259-265.
- Mantoura, P., & Potvin, L. (2012). A realist-constructionist perspective on participatory research in health promotion. *Health Promotion International*, 28(1), 61-72.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS) (2008). *Programme national de santé publique 2003-2012. Mise à jour 2008*. Montréal, QC : Direction générale de la santé publique du Ministère de la santé et des services sociaux. Repéré à <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2008/08-216-01.pdf>
- Morin, E. (1982). *Le vif du sujet*. Paris : Seuil.
- O'Reilly, L., & Cara, C. (2010). « Être avec » la personne soignée en réadaptation : une rencontre humaine profonde thérapeutique et transformatrice. *Recherche en soins infirmiers*, Décembre(103), 46-66.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Paquette, D., & Reinharz, D. (2009). Le renforcement de l'interface entre les services de santé publique et de première ligne : enjeux et pistes de solution. *Healthcare Policy*, 4(4), 186-196.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Peretz, H. (2007). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.
- Perron, A., Fluet, C., & Holmes, D. (2005). Agents of care and agents of the state : bio-power and nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 5(5), 536-544.
- Pinson, G., & Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique? *Revue française de science politique*, 57(5), 555-597.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Lapperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Poland, B. (2002). Transcription quality. Dans J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Éds), *Handbook of interview research. Context and method* (pp. 629-650). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Price, A., & Williams, A. (2003). Primary care nurse practitioners and the interface with secondary care : a qualitative study of referral practice. *Journal of Interprofessional Care*, 17(3), 239-249.
- Purkis, M. E. (1994). Entering the field : intrusions of the social and its exclusion from studies of nursing practice. *International Journal of Nursing Studies*, 31(4), 315-336.
- Rafael, A. R. (1996). Power and caring : a dialectic in nursing. *Advances in Nursing Science*, 19(1), 3-17.
- Reutter, L. I., & Kushner, K. E. (2010). Health equity through action on the social determinants of health : taking up the challenge in nursing. *Nursing Inquiry*, 17(3), 269-280.

- Richard, L. (2013). *Modélisation systémique d'une pratique infirmière d'interface en contexte de vulnérabilité sociale* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Richard, L., Gendron, S., Beaudet, N., Boisvert, N., Sauvé, M., & Garceau-Brodeur, M.-H. (2010). Health promotion and disease prevention among nurses working in local public health organizations in Montréal, Québec. *Public Health Nursing, 27*(5), 450-458.
- Richard, L., Gendron, S., & Cara, C. (2012). Modélisation systémique de la pratique infirmière comme système complexe : une analyse des conceptions de théoriciennes en sciences infirmières. *Aporia, 4*(4), 25-39.
- Riley, T., & Hawe, P. (2005). Researching practice : the methodological case for narrative inquiry. *Health Education Research, 20*(2), 226-236.
- Roach, M. S. (2002). *Caring, the human mode of being : a blueprint for the health professions* (2^e éd.). Ottawa, ON : Presses de l'Association Canadienne en Santé.
- Robinson, A. (1999). At the interface of health and community care : developing linkages between aged care services in a rural context. *Australian Journal of Rural Health, 7*, 172-180.
- Salazar, M. K., & Primomo, J. (1994). Tacking the lead in environmental health. Defining a model for practice. *American Association of Occupational Health nurses, 42*(7), 317-324.
- Smith, G. (2007). Health disparities : what can nursing do? *Policy, Politics & Nursing Practice, 8*(4), 285-291.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal, QC : Bellarmin.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York, NY : The Falmer Press.
- Turnbull, J., & Beese, J. (2000). Negotiating the boundaries : the experience of the mental health nurse at the interface with the criminal justice system. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 7*, 289-296.
- Watson, J. (2012). *Human caring science : a theory of nursing* (2^e éd.). Boulder, CO : Jones and Bartlett.
- Whitehead, D. (2006). Health promotion in the practice setting : findings from a review of clinical issues. *Worldviews on Evidence-Based Nursing, 3*(4), 165-184.

Williams, P. (2002). The competent boundary spanner. *Public Administration*, 80(1), 103-124.

Lauralie Richard a récemment complété un doctorat en sciences infirmières à l'Université de Montréal. Elle poursuit présentement des études postdoctorales à l'Université de Melbourne, en Australie. Ses travaux de recherche portent sur des pratiques novatrices en termes d'accès aux services de santé de première ligne pour des populations vulnérables. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques infirmières en contexte de vulnérabilité sociale, les interventions complexes pour favoriser la santé des populations et les méthodes de recherche qualitative.