

Numéro 10

Comprendre les phénomènes
d'aujourd'hui pour demain :
l'apport des méthodes qualitatives

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction
de Colette Baribeau

Actes du colloque de l'Association
pour la recherche qualitative (ARQ)
organisé dans le cadre
du 78^e congrès de l'ACFAS

11 mai 2010
Université de Montréal



Table des matières

Introduction

<i>Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui, pour demain : L'apport des méthodes qualitatives</i>	
Colette Baribeau.....	1

<i>L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes...</i>	
Catherine Meyor	4

<i>Comprendre, ou bien la mort! Réflexion sur une question de base de la recherche qualitative</i>	
Reiner Keller	17

<i>L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui?</i>	
Matthias Pepin	30

<i>Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire</i>	
Bernard Wentzel	47

Introduction

Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui, pour demain : l'apport des méthodes qualitatives

Colette Baribeau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que les méthodes qualitatives visent à comprendre en profondeur les phénomènes sociaux, la compréhension de ces phénomènes passant généralement par le sens, par la signification que les individus donnent à leurs expériences. Or plusieurs indices, dont certains travaux récents, semblent indiquer que bien que les intentions des recherches qualitatives visent généralement la compréhension, les études réalisées et publiées sont bien souvent de nature exploratoire ou descriptive (Cossette, 2009; Royer, Baribeau & Duchesne, 2008; Baribeau & Germain, 2007). Il nous semble qu'un objectif de compréhension devrait amener, au terme du travail, non seulement à une description, mais aussi à une interprétation, ou tout au moins à une amorce de théorisation en regard des phénomènes investigués. Le flou qui semble entourer le concept de compréhension nous ramène sans cesse à des questions fondamentales en recherche qualitative : Qu'est-ce que comprendre? Comment arriver à une compréhension en profondeur qui puisse dépasser l'exploration et la description? Avec quelles approches et dans quelles conditions la démarche méthodologique peut-elle produire de la compréhension? Tout compte fait, arrive-t-on vraiment à comprendre? Il faut aller au-delà des mots et s'interroger sur le concept de la compréhension, d'autant plus que la recherche qualitative se donne pour mandat de faire accéder à une profondeur (sous-entendu inaccessible par un autre type de recherche). S'agit-il de comprendre les phénomènes ou de spécifier l'objet de la compréhension? Cherche-t-on à comprendre les participants, les populations, les perceptions, les représentations, les interactions, les processus, etc.? Voilà les questions auxquelles des chercheurs de différents horizons et champs disciplinaires sont conviés à débattre.

Vous trouverez dans ce numéro *Hors Série* quatre articles issus des communications présentées lors du colloque de l'ARQ qui s'est tenu en 2010 dans le cadre du 78^e congrès de l'ACFAS.

Catherine Meyor, dans « *L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes...* », présente la façon dont la phénoménologie aborde la construction du sens et, de ce fait, la compréhension. Après un exposé de l'approche phénoménologique en termes de significations, résultats, valeur, méthode, elle examine le sens de la compréhension dans cette approche et la question de la théorisation et de l'interprétation comme prolongement de l'analyse phénoménologique. Selon Meyor, et au terme de son argumentation, le vrai problème concerne la pratique même de la phénoménologie et ses exigences inhérentes, question fondamentale qui ne peut être réduite à une application d'une méthode singulière.

Reiner Keller développe, dans la perspective de la sociologie herméneutique de la connaissance, le concept de compréhension. Le début du titre de son article, « Comprendre, ou bien la mort! » donne le ton du texte. Keller présente cette perspective autour d'un questionnement central concernant la scientificité de la démarche compréhensive.

« L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? » de Matthias Pepin présente une autre façon de comprendre les phénomènes humains. Selon Pépin, l'approche d'une culture locale peut être appréhendée au travers d'une recherche ethnographique sur ses activités rituelles, donnant ainsi accès au sens. Pépin soutient que, par l'écriture descriptive, l'ethnographe accède au sens « de l'intérieur ». Il illustre à partir d'exemples tirés d'une recherche en contexte scolaire (microentreprise) les effets produits auprès des sujets impliqués par la recherche.

Le dernier texte est de Bernard Wentzel. « Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire » s'inscrit dans le courant de la professionnalisation de la formation des enseignants. Wentzel questionne les fondements épistémologiques des nouveaux processus de production de connaissances développés par des praticiens-chercheurs et traite des exigences intrinsèques à cette nouvelle réalité qui émerge, à savoir l'interprétation en compréhension et le statut d'une connaissance dite ordinaire.

Références

- Baribeau, C. (avec la collaboration de Mélanie Germain) (2008). Panorama du développement de la recherche qualitative : analyse critique des thèses produites en sciences humaines et sociales depuis dix ans (1996-2005), en langue française dans les universités francophones au Québec. *Recherches qualitatives*, 27(2), 28-57.
- Cossette, P. (2009). *Publier dans une revue savante : Les 10 règles du chercheur convaincant*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, C., Baribeau, C., & Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives, Hors série 7*, 64-79.

Colette Baribeau est professeure titulaire associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Au cours de sa carrière, elle s'est intéressée à diverses thématiques de recherche : l'évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage du français chez les étudiants en formation initiale des maîtres, les attitudes et habitudes de lecture des adolescents, l'élaboration d'un dictionnaire du français standard au Québec, la mise en œuvre de projets d'intervention communautaire. Elle conserve un intérêt particulier pour les méthodologies qualitatives et l'analyse de données. À la retraite depuis 2003, elle s'occupe de pédagogie universitaire et est activement engagée dans l'Association pour la recherche qualitative.

L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes...¹

Catherine Meyor, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Mon propos s'attachera à l'approche phénoménologique en tant que méthode qualitative de recherche, suivant l'objectif de proposer des éléments de réponse à certaines questions du colloque. Je procéderai ainsi à une estimation des problèmes que pose l'usage de cette méthode, à savoir ceux qui requièrent nos efforts dans la pratique de la phénoménologie et ceux qui me semblent être de « faux » problèmes. Je développerai les quatre points suivants : 1) un exposé de l'approche phénoménologique en termes de significations, résultats, valeur, méthode; 2) un examen du sens de la compréhension dans cette approche; 3) un examen de la question de la théorisation/interprétation comme prolongement de l'analyse phénoménologique; 4) le constat du seul vrai problème que je vois dans la méthode phénoménologique.

Mots clés

INVESTIGATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE, MÉTHODE PHÉNOMÉNOLOGIQUE,
COMPRÉHENSION PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Introduction

Je tiens tout d'abord à remercier les organisateurs du colloque de l'ARQ de m'avoir invitée à présenter une conférence sur le thème de *la compréhension dans les méthodes qualitatives* et à débattre d'une question aussi intéressante et vaste que celle-ci. C'est avec grand plaisir que j'ai accepté et que je soumetts cet article, un plaisir d'autant plus vif que j'explore ce thème dans la perspective phénoménologique qui m'est chère. J'aborderai ainsi l'approche phénoménologique sous sa dimension de méthode qualitative de recherche, en faisant valoir ses caractéristiques et particularités et en proposant des éléments de réponse à certaines questions thématiques du colloque.

Dans la mesure où mon exposé s'intitule « *L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes...* », vous savez déjà que je procéderai à une sorte de tri, à une estimation dans l'ordre des problèmes, à savoir ceux qui me paraissent requérir nos efforts dans la pratique de la phénoménologie – soit les « vrais » problèmes –, et ceux qui me semblent être

de « faux » problèmes parce qu'ils ne sont que des problèmes en apparence qui ne résistent pas à l'examen du sens de cette approche. Cela dit, en précisant d'emblée que je m'inscris dans les traditions henryenne et bachelardienne de la phénoménologie, je diviserai mon exposé en 4 sections :

1. Je procéderai tout d'abord à un exposé de l'approche phénoménologique en termes de significations, résultats, valeur, méthode;
2. J'aborderai ensuite le sens du comprendre en phénoménologie;
3. Je continuerai avec la question de la théorisation/interprétation comme prolongement de l'analyse phénoménologique;
4. Je conclurai en faisant état du seul vrai problème que je vois dans la méthode phénoménologique.

L'approche phénoménologique

Commençons donc par le sens de l'approche phénoménologique, en soulignant que, plutôt que d'*une* approche phénoménologique, il convient d'en parler au pluriel. Néanmoins, entre l'approche idéaliste qui vise à rendre compte des essences des phénomènes et l'herméneutique qui s'attache à une lecture des signes, symboles et textes médiatisant notre rapport au monde, il existe une communauté de pratique qui nous intéresse de façon particulière ici. Dans l'une et l'autre en effet, l'objet de la pratique phénoménologique est le phénomène. Qu'est-ce à dire?

Du phénomène

On trouve dans bien des textes le terme *phénomène* défini comme « ce qui apparaît », « ce qui se montre de lui-même à la conscience ». Lyotard (1992, p. 4) y ajoute « le *cela* qui est donné » et précise qu'« il s'agit d'explorer ce donné, "la chose même" que l'on perçoit, à laquelle on pense, de laquelle on parle, en évitant de forger des hypothèses ».

Je comprends de cela que lorsque, par exemple, il est question pour moi de décrire ce que je vois en ce moment même, je m'astreins à décrire ce que je peux saisir : la salle où je me trouve, sa luminosité, sa dimension, vous-mêmes en train d'écouter, etc. Ajoutons que cette observation devrait être exempte de préjugés, d'*a priori*, de connaissances antécédentes venant biaiser ou contaminer l'expérience de cette saisie visuelle, et ainsi s'attacher au phénomène *tel* qu'il se donne.

Toutefois, ces éléments ne sont attestés, voire attestables, que par ma présence, donc ma subjectivité. Ils sont pour moi : on dira qu'ils sont « pour une conscience », auquel cas on pourra parler d'intentionnalité selon la célèbre expression husserlienne : « toute conscience est toujours conscience de quelque chose ».

En termes phénoménologiques, le concept de phénomène désigne ainsi, dans le même temps, et l'objet saisi par la conscience et la conscience qui se saisit de l'objet. Il est ici question de visée de la conscience que l'on peut qualifier de structure à deux éléments, irrémédiablement noués : l'objet renvoyant à la conscience, à ses modes de saisie de cet objet, aux modalités spécifiques par lesquelles nous en faisons l'expérience, et la conscience se dévoilant par l'objet et désignant donc les vécus par lesquels elle se saisit de cet objet.

En phénoménologie, c'est la description des modes de conscience qui importe, l'objet étant un véritable pré-texte, soit un texte nous permettant l'accès aux vécus de la conscience; il faut voir ici le sens de la fameuse réduction phénoménologique, où l'on se doit de passer de l'attitude naturelle [reconnaissance de l'objectivité du monde] au niveau intentionnel dans un premier temps, puis transcendantal dans un second temps si l'on veut saisir la subjectivité sur un plan ontologique.

La pratique phénoménologique désigne ainsi la saisie des modalités des vécus de conscience, la description de ces vécus subjectifs, incluant le temps et l'espace. En cela, nous y trouvons son objet propre². On pourrait ici ajouter que le terrain de ces descriptions est immense car il recouvre potentiellement tout ce qui entre dans l'expérience humaine, sciences comprises. Je me limiterai néanmoins à un cadre bien plus modeste, celui de la méthode qualitative qui nous intéresse ici. À partir de cette première idée du destin de la pratique phénoménologique, je pose maintenant une question trop rarement formulée : quel est le sens de cette pratique dans et pour nos sciences humaines et sociales?

La pratique phénoménologique : une méthode

Pour répondre à cette question, je commence par distinguer le sens de la pratique phénoménologique de l'« usage » que l'on peut en faire. Relativement au sens, je reconnais d'abord que « notre » pratique phénoménologique ne saurait être ni étrangère à la philosophie qui fut le cadre de son énonciation, cela même dans les ramifications nouvelles qui en sont nées, ni en rupture de ses enjeux. Et l'enjeu reste ici la subjectivité. Qu'il s'agisse de phénoménologie idéaliste ou herméneutique, il consiste en la description des vécus subjectifs : or, la subjectivité ne se réduit pas à l'intentionnalité, comme l'a bien montré Henry et, à sa façon, Bachelard. Que signifie, par exemple, avoir conscience de quelque chose? Cela signifie-t-il sentir, percevoir, se représenter, signifier, etc.? En somme, qu'est-ce que la conscience? Est-ce un écran sur lequel viennent s'inscrire des informations? Est-ce mon corps de l'épaisseur duquel émergent des données qui me permettent d'orienter ma vie, de faire des choix? Et tout ce

que nous vivons se réduit-il à une conscience représentationnelle? En somme, comment se présentent nos différents vécus de conscience? Quelle est leur nature? Quelle valeur leur donnons-nous? La pratique de la phénoménologie suscite toutes ces questions.

Je les ai formulées pour bien mettre en évidence que notre emprunt des fondements phénoménologiques à la philosophie, s'il nous rend redevables à cette discipline et même nous lie à elle, ne saurait nous épargner la reprise de la question de la subjectivité, à tout le moins l'authenticité ou la fidélité dans la description des vécus subjectifs, qui peut aller jusqu'à l'émancipation des injonctions de la phénoménologie ou le doute posé sur elles. Car la subjectivité, en phénoménologie, est avant tout de l'ordre du vécu; elle ne saurait se réduire à un mot, à un concept cristallisé dans son sens, même si celui-ci possède la force du fondement. C'est donc ce vécu subjectif qu'il nous faut décrire sans aplanir la mouvance de son vécu, ses abîmes, son absence de fond, ses prérogatives, etc. C'est cette subjectivité qu'il nous faut reprendre, par la description, encore et encore, en recommençant chaque fois...

Nous touchons ici le sens profond de la démarche phénoménologique : celui de méthode, et non pas de méthodologie, cette dernière qualification étant tout à fait impropre à ce type de pratique. En tant que méthode, la pratique phénoménologique doit se comprendre, et je reprends la formulation de Roberta De Monticelli elle-même (2000, p. 50), « comme un chemin [que l'on parcourt], et non [comme] un ensemble de procédures orientées vers des fins données indépendamment du fait de prendre ce chemin ». Comprenons de cela que le chemin que l'on parcourt possède une valeur aussi grande que « l'objet » que l'on examine; nous retrouvons ici le sens du terme *phénomène*. Comprenons aussi que la démarche nécessite du chercheur un investissement de sa personne, en termes subjectifs. Il n'est pas ici le spectateur neutre, objectif et désintéressé de ce qu'il étudie, mais il en est le témoin : parce que humain et partageant avec les autres humains une communauté d'expérience, il est potentiellement chargé de ce vécu et accepte de l'endosser pour le faire parler. Il ne saurait donc être question de « méthodologie », c'est-à-dire d'un ensemble de procédures instrumentales, en quelque sorte préformatées, qu'il suffirait de mettre en application.

Voyons plutôt le phénoménologue comme un chercheur qui inscrit sa subjectivité dans le phénomène étudié, qui reprend et ouvre, par son expérience humaine, les horizons de visées intentionnelles qu'il examine. Il n'est ici aucune exemption pour le chercheur que le partage de l'expérience humaine rend redevable de ce qu'il voit, de ce qu'il fait... Nous sommes aux antipodes d'une méthodologie qui laisse filtrer un aspect du phénomène suivant un

objectif clairement ciblé au départ, qui le réduit par sa procédure au statut d'objet. Il convient donc de ne pas trop s'étonner de l'étrangeté et de la difficulté de la pratique phénoménologique, bien qu'elle soit aisée en apparence.

Cela dit, dans les sciences humaines et sociales, la méthode présente les mêmes caractéristiques générales :

1. L'attachement au phénomène consiste toujours à décrire l'objet par les modalités subjectives de son vécu;
2. Par principe, l'ouverture au phénomène étudié est totale, signifiant ainsi une posture particulière de la part du chercheur : une suspension des *a priori*, des préjugés, de toute adhésion à une interprétation théorique. Cette pratique suppose donc un regard en quelque sorte neuf sur le phénomène, une absence de questions spécifiques préalablement définies (insistance sur tel ou tel aspect de l'expérience à l'étude), à l'exception de la question générale visant à documenter le phénomène à l'étude. Par cette procédure, le chercheur accepte de s'ouvrir à ce qui émerge du phénomène lui-même;
3. Il revient au chercheur de s'immerger dans les données recueillies, de reprendre à son propre compte l'expérience et ce qui en est livré pour en rendre compte sur le plan des vécus subjectifs ou de l'axe intentionnel – voire non intentionnel —, délaissant ainsi l'objet empirique³;
4. Cette méthode ouvre potentiellement à l'horizon de l'expérience dans sa totalité, cela dans la mesure où l'expérience humaine se déploie de façon organique, dans une synthèse de vécus. Cette posture est proprement vertigineuse et déconcertante, à cause de la richesse des données qu'elle permet. Elle pose évidemment la question de la façon d'en rendre compte, de l'ordonnance obligée des données dans la formulation du texte; parce que nous devons en rendre compte par la parole ou l'écriture, nous découvrons la pauvreté du langage, la violence faite à l'expérience : « il y a un excès du vivre sur le vécu » disait Marc Richir (1993, p. 72), il nous est difficile de faire totalement justice au foisonnement de l'expérience vivante.

Valeur de la méthode phénoménologique en sciences humaines et sociales

Sur la base de ces éléments de méthode, que nous livre l'examen phénoménologique et, de ce fait, quelle est la valeur de la méthode phénoménologique dans nos sciences humaines et sociales?

Je commencerai par dire que ce que j'en ai vu est inégal. Certaines recherches phénoménologiques ont montré une véritable contribution à la

connaissance du phénomène, d'autres nous laissent sur notre faim... Est-ce propre à la méthode phénoménologique? Non, pas du tout. Si, par définition, la recherche suppose de répondre à une question par l'investigation d'un phénomène, rien n'est gagné d'avance. Une recherche correctement menée (sans biais, sans parti-pris, avec un minimum d'objectivité) ne délivre ses résultats qu'une fois la démarche parcourue et rien, ici, ne peut nous assurer d'un résultat valable, c'est-à-dire inédit, contributif, qui renouvelle ce que nous savons du phénomène.

Toutefois, la valeur de la méthode phénoménologique est réelle. Elle l'est en ce qui concerne la posture d'investigation, la valeur de l'observation, la subversion d'idées préconçues ou de conventions sociales, etc. Je m'explique.

1. En suspendant son jugement, le chercheur s'expose en quelque sorte à des lectures renouvelées de la situation, plutôt qu'à des interprétations comme il le fait à l'ordinaire. Un exemple m'en a été donné récemment. Un enseignant en salle de classe, témoin du bruit que faisaient ses élèves, suspend son geste de rappel à l'ordre, avec le dessein volontaire de laisser la situation « parler d'elle-même »; résultat : en se laissant imprégner de cette atmosphère, il interprète la nervosité des élèves d'abord en termes de mouvements (« des élèves qui bougent ») et de mouvements qui traduisent des besoins; il demande à l'un et l'autre s'ils ont besoin de quelque chose et répond à leurs besoins nés de la faim pour l'un et de la nécessité pour l'autre de relater un fait passé pendant la fin de semaine; résultat : la nervosité disparaît, la classe est calme. Cette simple anecdote montre que la suspension du jugement révèle des facettes nouvelles à l'observateur, potentiellement modificatrices de ses habitudes, de ses gestes, de ses interprétations de la situation, etc. Elle témoigne aussi du fait que la situation est telle quelle est par la présence et l'action combinées des élèves ET de l'enseignant : celui-ci n'est pas « indemne » de l'atmosphère du groupe.
2. En ce sens, l'observation – et sa qualité – est essentielle : elle est le premier ingrédient de la posture du chercheur. Une observation longue, répétée et patiente peut mener, dans un cycle toujours recommencé, à une profonde modification d'idées reçues, de jugements admis sans examen. Par exemple, ma fréquentation de la phénoménologie a irrémédiablement renversé l'idée que je partageais avec bien d'autres que nous, êtres humains, sommes marqués par le manque : manque de raison, de liberté, de connaissance, manque de l'Autre, manque de perfection, etc. Elle a aussi fait surgir des questions essentielles en moi concernant les travaux en éducation, dont beaucoup sont fondés sur le

postulat implicite du manque ou du déficit, cultivant ainsi une vision « problématisante » des phénomènes éducatifs⁴. Rien de cela n'est anodin. Par ailleurs, cet exemple montre que la phénoménologie, notamment par l'observation répétée, a le pouvoir du renouveau, d'un certain affranchissement. Précieuse contribution, elle aussi trop peu souvent déclarée.

3. Enfin, la posture phénoménologique nous intègre à la situation, au phénomène. Un peu à la façon de Sartre dans *L'existentialisme est un humanisme* (1946), nous ne pouvons plus nous exonérer de notre présence au monde, nous décharger de lui, nous mettre en rupture (si mes élèves sont agités, cette situation est aussi la mienne...). Nous sommes inextricablement noués au monde, aussi bien par les actes que nous y posons que par ceux que les autres y posent : un monde à notre mesure, mais qui nous dépasse toujours – autre excès. La phénoménologie est aussi un vecteur d'éthique.

Ainsi, dans la mesure où la pratique phénoménologique n'est pas réduite à une méthodologie mais maintenue dans sa qualité de *méthode*, elle possède un potentiel inouï de révélation sur les faits, sur notre observation, sur nous-mêmes, sur le monde. Mon expérience de cette pratique est qu'elle agit à la façon du révélateur de négatifs photo, montrant les limites des théories et interprétations de notre temps – tout autant d'ailleurs que celles de notre propre saisie –, en quelque sorte en les surlignant ou en les décuplant, plutôt que de fonctionner par la révélation positive. Elle opère souvent par contours, plutôt que sur prise directe. Elle oblige à refaire par soi-même, ce qui est onéreux en temps et en connaissance à acquérir, à recommencer, encore et encore, ce qui peut user les bonnes volontés. Elle nécessite de suspendre ses *a priori*, ses connaissances, ses biais, tout en exigeant dans le même temps de posséder les savoirs sur le phénomène à l'étude. Elle travaille par la description, nullement par la prescription. Elle ouvre d'un coup à toutes les dimensions du phénomène : expérientielle, interprétative, théorique, épistémologique, méthodologique, éthique. Elle nous décroïsonne des langages disciplinaires, nous insérant dans un monde tissé de données existentielles et ontologiques. Elle nous ramène irrémédiablement à nous, à notre qualité d'être humain. En un mot, elle est d'une richesse extrême mais lourde, nous qui sommes habitués à procéder parcelle par parcelle, nous qui nous complaisons dans nos niches disciplinaires.

Valeur de ses résultats

En plus de ce que je viens de dire et qui entre dans le champ de ses résultats, la pratique phénoménologique documente, à tout le moins, le phénomène à

l'étude, parfois en renouvelant la conception que l'on a déjà de lui (et la suite est alors tracée), parfois non. Ce dernier cas constitue-t-il un problème? Je ne le pense pas, dans la mesure où cela n'est certainement pas propre à la pratique phénoménologique. Et je le pense encore moins dans la mesure où la méthode phénoménologique propose des résultats qui peuvent être, comme dans toute autre recherche, repris par d'autres chercheurs, discutés, validés, invalidés. Cela dit, je situe un problème réel dans « l'usage » du concept de subjectivité : l'approche-t-on sous sa dimension empirique, existentielle, transcendante? Quelle est la nature de la subjectivité? Et que fait-on lorsqu'on l'étudie, lorsqu'on veut la faire parler dans une sphère disciplinaire donnée, comme l'éducation, la psychologie, la sociologie? Autrement dit, que fait-on lorsqu'on fait du sujet un sujet scolaire, un sujet psychologique, un sujet social? Est-on encore dans la pratique phénoménologique? Ou n'est-on pas en train de dénaturer la subjectivité, de véritablement la clôturer dans un registre de significations limitées? La question est d'importance.

Ces considérations m'amènent au sens de la compréhension en phénoménologie, qui, vous l'aurez saisi, y est déjà contenu. Je me contenterai donc de l'extraire.

Le sens de la compréhension en phénoménologie

Dans la mesure où la phénoménologie pose la subjectivité comme son enjeu majeur et que celle-ci constitue l'objet de son investigation, comprendre signifie ici :

- retourner à la subjectivité dans son ancrage premier dans le monde, dans ses entrelacements avec celui-ci;
- décrire l'expérience subjective telle que vécue, dans son foisonnement, son épaisseur, ses contradictions, ses ruptures, ses sauts, etc.;
- saisir, par la réduction phénoménologique, les modalités subjectives par et dans lesquelles cette expérience se déploie et en rendre compte.

Sur ce dernier point, je ferai une remarque : il convient de distinguer, et donc de ne pas confondre, subjectivité et subjectivisme, car une facture subjectiviste semble encore marquer l'étude de la subjectivité en phénoménologie. Dans cette dernière, la subjectivité ne désigne pas le sujet individuel, singulier, mais le sujet qui constitue la réalité et qui la constitue par des modalités variées (perception, imagination, pensée, affectivité, rêve, etc.), chacune d'elles présentant des caractéristiques spécifiques. Il s'agit d'un sujet ultimement universel.

Cela dit, comprendre signifie donc saisir l'expérience subjective et, par là, documenter la nature de la présence de la subjectivité dans la série

d'événements et de faits qui tissent notre vie et celle du monde ainsi que le mouvement même de ces vécus subjectifs; mais si comprendre suppose de rendre compte des modes par lesquels le sujet constitue la réalité, ce ne peut être en ayant d'emblée acquiescé à une inaliénable présence de la subjectivité – ce qui serait un parti-pris –, mais bien en faisant parler la présence même de cette subjectivité.

Revenons au sens de la compréhension, en nous posant la question de savoir quelle est la spécificité de la description phénoménologique de la subjectivité comparativement à d'autres méthodes. Je dirai d'abord que nous devrions, par la qualité de la description, retrouver un vécu subjectif aussi réel, réaliste et dense que dans le vivre : lorsque la description évoque le rapport du sujet à l'espace, son rapport au temps, la nature et la fluctuation de ses vécus de conscience, l'abîme de certaines expériences, en un mot lorsque nous pouvons, par la description, saisir la chair de notre être-au-monde, nous « comprenons ». Nous sommes en quelque sorte placés devant des évidences qui parlent d'elles-mêmes, qui nous font retrouver nos qualités d'humain, de vivant et qui, parallèlement, font tomber des interprétations courues, des savoirs de surface. Je prendrai, comme exemple d'une phénoménologie compréhensive et éloquente, les travaux de Gaston Bachelard sur l'imagination (1943, 1993, 1998) qui représentent de véritables leçons de phénoménologie. S'installant délibérément dans l'opération même⁵ de l'activité imaginante, Bachelard en distille les facettes et nous la restitue dans un miracle de formulation : texture, parfum, densité, opacité, mouvements psychiques, tension, etc. Tout y est. Nous pouvons nous y situer comme dans notre propre expérience. En fait, il s'agit de notre expérience. Par quel effet presque magique Bachelard arrive-t-il à nous faire comprendre le phénomène de l'imagination? Simplement en décrivant cette expérience exhaustivement, sous ses aspects formels de mouvement et de tension, en la faisant parler sur les vérités (éthique, existentielle, psychologique, sociologique, etc.) qu'elle dévoile, en énonçant les liens qui émergent avec d'autres aspects de la conscience (par exemple l'imagination versus la pensée, la rêverie versus le rêve) et en restituant la dimension synthétique de ces vécus, et en dialoguant (de façon critique) avec les sciences de son temps, quelle que soit la discipline.

Aujourd'hui, la méthode phénoménologique n'est guère différente. Si l'on consent à emprunter la démarche du phénoménologue sous sa qualité de méthode, si l'on ne fait pas l'économie des connaissances connexes sur le phénomène et cela bien qu'il nous faille les suspendre, si l'on arrive à faire parler la subjectivité – sans l'avoir préalablement cristallisée dans l'une ou l'autre qualification comme celle de l'intentionnalité –, à restituer les vécus de conscience dans la dynamique et la synthèse qui leur sont propres, si l'on

parvient à faire en sorte que le lecteur y retrouve une expérience vivante, je ne doute pas qu'on puisse parler de compréhension.

Cela m'amène au point suivant.

De la théorisation/interprétation comme prolongement de l'analyse phénoménologique

Tout d'abord, l'objectif de théoriser, interpréter est légitime, car il émerge naturellement du travail d'analyse, un travail essentiellement descriptif; en ce sens, je présume que tout chercheur investi longuement dans l'élucidation d'un phénomène souhaite y parvenir. Toutefois, ouvrir à une théorisation ou à une interprétation – j'entends à partir des données issues de l'analyse phénoménologique, voire plus largement qualitative – relève d'une autre province de la recherche et s'inscrit dans un long terme d'investigation et de compréhension s'étendant sur des décennies plutôt que sur des années.

À ce stade, il peut être utile de procéder par un exemple et, dans la mesure où je connais intimement ma propre démarche, c'est à elle que je référerai. J'ai achevé ma recherche doctorale il y a onze ans maintenant; une recherche où, dans le même temps, je me suis initiée à la phénoménologie, où j'ai puisé dans des résultats d'analyses phénoménologiques et où je me suis moi-même livrée, ici et là, à une courte investigation phénoménologique. En quelques mots rapides, j'ai procédé à une réflexion théorique sur les approches éducatives actuelles de l'affectivité, en analysant systématiquement les ancrages épistémologiques, les concepts et les postures de 4 grandes théories : au cours et au terme de cette analyse qui s'apparente à la déconstruction, un sujet affectif « inédit » (car non pressenti au départ de ma recherche) a émergé : un sujet que je qualifie d'esthétique, une personne (élève ou enseignant) rivée à son monde dans un rapport esthétique. Ce faisant, certains postulats inhérents aux approches et lectures actuelles ont surgi, dont le concept de manque et la pente « problématisante » que j'ai évoqués plus tôt, qui m'ont permis de saisir leurs limites.

Ma recherche m'a ainsi donné les fondements nécessaires à la poursuite de ce travail, et c'est à cela – notamment – que je m'emploie encore. Toutefois, bien que j'aie énoncé les fondements de ce sujet esthétique et pu formuler, par là, des éléments pour une approche de la sensibilité en éducation, il me reste à la mettre à l'épreuve des faits éducatifs actuels, en somme à l'opérationnaliser, ce qui soulève maintes questions : concerne-t-elle la totalité des lieux et disciplines scolaires ou seulement certains d'entre eux? Relève-t-elle de tous ou seulement de certains enseignants ou élèves, de toutes ou seulement de certaines écoles? Et quelle(s) forme(s) lui donner selon les âges (enfance, adolescence, âge adulte)? Parallèlement, travailler la question de la

problématisation dans nos interprétations et pratiques suppose, ne serait-ce qu'en psychologie, d'examiner son histoire, de se livrer à une analyse de sa constitution et de son développement, de la prépondérance d'une lecture « pathologisante » de nos conduites humaines. Rien de moins, à partir du sol premier de la phénoménologie.

Un travail de théorisation s'élabore à partir d'un terrain épistémologique, conceptuel et expérientiel préalablement défriché ainsi que sur une connaissance parallèle de ce qui se fait, ce qui est déjà une tâche considérable en soi, colossale si l'on veut l'aborder sous une perspective de synthèse. Par ailleurs, une théorisation se conçoit sur la base d'une contribution réelle (renouvelée, inédite) aux connaissances déjà acquises. À tout dire, le nombre de recherches qui se font actuellement est vertigineux et celles-ci montrent un découpage dans l'expérience humaine qui pose un problème bien plus grand que celui de la théorisation. Faut-il multiplier les niches interprétatives? Je suis loin d'en être sûre. J'attends avec plus d'impatience une synthèse des connaissances sur l'expérience humaine qu'une multiplication des interprétations; c'est d'abord à ce niveau de synthèse, qui appelle une collaboration transdisciplinaire, que nous devrions consacrer nos efforts, avant toute théorisation supplémentaire. C'est en ce sens que j'interrogerai le but visé par les organisateurs de ce très intéressant colloque, lorsqu'ils disent : « il nous semble qu'un objectif de compréhension devrait amener, au terme du travail, non seulement à une description, mais aussi à une interprétation, ou tout au moins à une amorce de théorisation en regard des phénomènes investigués ». Que gagnerions-nous?

Conclusion : du vrai problème dans l'entreprise phénoménologique

En conclusion de mon exposé, j'en reviens à son titre pour évoquer les vrais et faux problèmes de l'entreprise phénoménologique. C'est à dessein que j'ai posé le terme *entreprise*, car la connaissance de la phénoménologie est longue, méandreuse et mouvante. D'autant plus que notre expérience, dans son déploiement temporel, ne valide pas nécessairement la connaissance intellectuelle qu'on en a acquise, défaisant parfois, par ses leçons, ce que nous tenions pour vrai sur le plan de la pensée et appelant un ajustement, en conformité avec ce principe déjà posé en phénoménologie : la fidélité à l'expérience vécue. Je pense que tout chercheur engagé dans sa démarche de recherche rencontre de tels défis.

Au terme de cet exposé et comme constat de ma fréquentation de la phénoménologie, je ne vois qu'un « vrai » problème appelant nos efforts. Celui-ci concerne encore et toujours la méthode : au risque de me répéter, une méthode de recherche n'est pas une méthodologie, c'est-à-dire un ensemble

préétabli d'instruments distinct de l'objet à étudier et destiné à s'appliquer à celui-ci, mais une *démarche* qui se constitue dans et de son parcours lui-même, c'est-à-dire nouant l'objet et le sujet – en somme le phénomène –, toujours ouverte et soumise à la reprise. Il s'agit du sens même de l'entreprise phénoménologique : phénoménologie et méthode ne sont pas des terrains distincts, mais forment une unité indivisible; car pratiquer la phénoménologie consiste à employer la méthode d'observation, de description, d'investigation du phénomène et vice-versa, ce qui signifie que les distinguer relève déjà du pléonasme. C'est à ce niveau que se situe notre « vrai » problème, discerner la méthode et s'initier à sa forme dans nos sciences humaines et sociales, c'est ici que nos efforts sont requis, dans la mesure où est en jeu le sens même de l'entreprise phénoménologique⁶. Par ailleurs, dans la mesure où ce sens perdure, plusieurs autres problèmes, tel celui de la compréhension, tombent d'eux-mêmes, cela en vertu d'une pratique phénoménologique bien menée.

Notes

¹ Cet article est issu de la communication que j'ai présentée à l'occasion du colloque intitulé *Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui, pour demain : l'apport des méthodes qualitatives*, organisé par l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) dans le cadre du 78^e congrès de l'ACFAS qui a eu lieu à l'Université de Montréal en mai 2010.

² Précisons que l'étude de cet objet peut aboutir à la primauté de la non-intentionnalité sur l'intentionnalité comme l'a montré Michel Henry, mais cela ne constituant pas un enjeu de mon article, je ne le traiterai pas plus avant.

³ Sur ce plan d'ailleurs émerge un problème de taille dans les procédures méthodologiques dont nos sciences font souvent usage : le passage de la description empirique à la description des vécus subjectifs est loin d'être toujours convaincant. Il ne suffit pas de « replacer » l'objet sur l'axe intentionnel comme on déplace un objet d'un endroit à l'autre pour rendre compte de l'expérience subjective en termes phénoménologiques. Que fait-on en passant de l'objet à l'axe intentionnel? S'il ne s'agit que de réinsérer un « je » dans l'analyse, on risque fort d'être en rupture de phénoménologie. Ce point mériterait d'être examiné plus longuement.

⁴ Ces travaux, de nature psychologique ou sociologique, se sont délibérément détournés d'une réflexion sur l'existence humaine et sur ses aléas pour s'attacher à une lecture des problèmes à court terme, adoptant ainsi une perspective que je qualifie de remédiation. Il faudrait qu'une collaboration se développe entre les disciplines, dans un effort d'intégration des divers aspects de la vie éducative, pour brosser un portrait plus réaliste de cette dernière.

⁵ Selon une expression de Maurice Merleau-Ponty (1960, p. 67).

⁶ À cet égard, des textes tel celui de Léo-Paul Bordeleau (2005) ouvrent des voies de réflexion, de dialogue et de travail pour ce qui est de la phénoménologie en sciences humaines et sociales.

Références

- De Monticelli, R. (2000). *L'avenir de la phénoménologie. Méditations sur la connaissance personnelle*. Paris : Aubier.
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes. Essais sur l'imagination du mouvement*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (1993). *La poétique de la rêverie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bachelard, G. (1998). *La poétique de l'espace*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bordeleau, L.- P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard
- Liotard, J. F. (1992). *La phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Richir, M. (1993). *Le corps. Essai sur l'intériorité*. Paris : Hatier.
- Sartre, J.- P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme* (présentation et notes par Arlette Elkaïm-Sartre). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1946).

Catherine Meyor est professeure en fondements de l'éducation au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. En 2004, elle a cofondé le Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (CIRP) et contribue activement à la réalisation de ses activités. Ses principaux intérêts de recherche portent sur les thèmes de l'affectivité, de l'esthétique et de l'épistémologie. Elle a publié plusieurs articles sur le sens de la phénoménologie et la méthode phénoménologique, de même qu'un livre, paru en 2002, intitulé L'affectivité en éducation : Pour une pensée de la sensibilité (éditions conjointes Presses de l'Université Laval / De Boeck).

Comprendre, ou bien la mort! Réflexion sur une question de base de la recherche qualitative

Reiner Keller, Prof. Dr.

Université Koblenz-Landau

Résumé

La notion de « Verstehen » (la « compréhension »), établie au commencement de la sociologie par Max Weber, a suscité depuis lors des polémiques ou des commentaires cyniques quant à son « impossibilité », à son attitude d'âme sœur et à ses élaborations méthodologiques hétérogènes. Dans le contexte de la sociologie allemande, le paradigme de la « sociologie herméneutique de la connaissance », qui reprend la tradition sociologique de Peter L. Berger et Thomas Luckmann, joue un rôle important dans le débat sur la méthodologie sociologique de la compréhension. L'article présente cette approche en reprenant son questionnement central, hérité de l'œuvre d'Alfred Schütz : dans quelle mesure la démarche compréhensive peut-elle être considérée comme une démarche scientifique?

Mots clés

COMPRÉHENSION, INTERPRÉTATION, HERMÉNEUTIQUE, SOCIOLOGIE DE LA CONNAISSANCE, WEBER, SCHÜTZ

Comprendre la compréhension

Récemment, Ronald Hitzler, protagoniste important de la sociologie herméneutique de la connaissance en Allemagne (Hitzler, Reichertz & Schröer, 1999), a établi un bilan du champ de la recherche qualitative. Il a constaté que ce sont bien les questions du sens de l'action, de la compréhension et de l'interprétation réfléchie des données qui se trouvent au centre de cette sociologie herméneutique (Hitzler, 2005; cf. Hitzler & Keller, 1989). Est-ce la faute de Max Weber, inventeur insouciant de la *Verstehende Soziologie* (« sociologie compréhensive ») ou bien plutôt de l'autre allemand, Wilhelm Dilthey, qui a inspiré Weber et l'École de Chicago, là où William & Dorothy Thomas et Florian Znaniecki parlaient de la « définition de la situation » par les acteurs sociaux? Ou alors est-ce la faute de Friedrich Nietzsche qui proclamait que toute réalité et tout monde spécifique ne sont qu'une réalité interprétée comme telle? Quoi qu'il en soit, depuis Nietzsche, Dilthey et Weber, nous

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 10 – pp. 17-29.

COMPRENDRE LES PHÉNOMÈNES D'AUJOURD'HUI POUR DEMAIN : L'APPORT DES MÉTHODES QUALITATIVES

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

© 2011 Association pour la recherche qualitative

sommes tous des condamnés de la compréhension (Kurt, 2004; Strübing & Schnettler, 2004).

Parmi les usages fréquents du concept de « compréhension », on peut distinguer grosso modo les trois courants suivants :

- Comprendre les motifs ou les motivations des acteurs sociaux, le sens qu'ils accordent à leurs actions et aux situations contextuelles de telles actions. Cela revient à être au plus près de la subjectivité d'un acteur et de son usage des signes, en donner une interprétation qui pourrait se substituer à la situation originale. Cette conception trouve son écho dans une pratique quotidienne telle que comprendre le sens conventionnel (sémantique) d'un texte, d'un article de journal ou de mes paroles actuelles, etc.
- Comprendre la dimension ou le statut culturel d'un phénomène (« *die Kulturbedeutung* »). La référence n'est pas, dans ce cas, les motivations des acteurs, mais la relation entre un phénomène donné et son contexte socioculturel, aussi bien dans sa généalogie, sa présence, que dans ses futurs effets. Ici, la compréhension fonctionne à travers une interprétation qui met en lien une action, une parole avec un contexte plus global. Cela rapproche la compréhension de l'explication d'un côté, du diagnostic général d'un phénomène, de l'autre.
- Comprendre l'émergence d'un phénomène à travers l'explication de ses causes, ce qui suppose qu'il y a de la compréhension partout en sciences sociales et non pas seulement dans l'approche qualitative.

Réfléchir sur la compréhension entraîne aussitôt l'apparition de deux autres concepts : celui d'interprétation, bien entendu, et celui d'herméneutique. « Nous expliquons la nature, la vie de l'âme, nous la comprenons », proclamait Wilhem Dilthey (1924a, p. 144). Pour lui, la compréhension fonctionnait comme une *Kunstlehre*, comme un métier d'art, une pratique artistique. Il mettait sur le même plan compréhension et interprétation : « Un tel art pratiqué de la compréhension des expressions durables et fixées de la vie nous l'appelons interprétation » (Dilthey 1924b, p. 319).

Max Weber, proche de Dilthey, concevait la sociologie comme une science qui devait interpréter et comprendre le sens des actions du point de vue des acteurs sociaux. Il définit la compréhension ainsi (dans *Économie et Société*, qui, dans sa version allemande, est sous-titrée : *Précis de sociologie compréhensive*) :

Dans tous les cas, « comprendre » signifie saisir par interprétation le sens ou l'ensemble significatif visé

a) réellement dans un cas particulier (dans une étude historique par exemple),

b) en moyenne ou approximativement (dans l'étude sociologique des masses par exemple),

c) à construire scientifiquement (sens « idéaltypique ») pour dégager le type pur (idéaltypique) d'un phénomène se manifestant avec une certaine fréquence (Weber, 1995, p. 35).

À l'encontre de Dilthey, il réunissait en un tout les concepts de compréhension et d'explication. Le processus savant de compréhension se réalise à travers la construction des idéaux-types.

Max Weber était convaincu, comme Thomas et d'autres de l'École de Chicago, qu'il fallait chercher l'explication des phénomènes sociaux à travers les *définitions de la situation* construite et vécue par les acteurs concernés. Cela n'a par contre jamais voulu dire que ce sont les acteurs seuls qui inventent de telles définitions. Comme Weber l'expliquait dans son analyse de l'*Éthique protestante*, c'est notamment l'intérêt d'un mouvement religieux de créer un nouveau vocabulaire de motivation pour agir dans le monde. Cette *grammaire d'action* se réalisait dans le sens dit subjectif des acteurs-entrepreneurs dont le vocabulaire collectif serait à repérer à l'aide d'une analyse des documents religieux.

Pour William I. Thomas ou Florian Znaniecki, il en est de même (Keller, 2009; Thomas, 1965; Thomas & Znaniecki, 2004; Znaniecki, 2010/1919). C'est la société, c'est-à-dire une collectivité historiquement située dans les interactions multiples de ses membres, qui établit les définitions conventionnelles des situations mises en application par les acteurs sociaux. Il suffit, entre autres, de consulter des textes, de réaliser des entretiens, pour bien faire ressortir le sens des situations. En cas de décalage entre les situations et l'ensemble des définitions disponibles, ce sont les acteurs sociaux qui commencent à inventer du nouveau.

Pour Weber ainsi que pour Thomas et ses collègues de l'École de Chicago, il est évident que nous sommes capables de comprendre le sens que les acteurs sociaux donnent tant à leurs semblables qu'aux situations.

Mais Alfred Schütz, penseur autrichien, remet en question cette évidence. Il cherchait, à partir des années trente, une base théorique et méthodologique plus solide pour fonder la démarche compréhensive. Ainsi, il posait les questions suivantes : comment arrivons-nous, dans notre vie

quotidienne, à comprendre les autres et bien sûr, le sens qu'ils donnent à leurs actions? Et tout d'abord, comment arrivons-nous, nous-mêmes, à comprendre le sens que nous donnons à nos propres actions?

Voici ses réponses (Schütz, 1966, 1974; Schütz & Luckmann, 1973) :

1. La compréhension de base dans la conscience individuelle s'établit à travers un processus de signification qui s'applique à un vécu sensoriel. Nous utilisons des schèmes interprétatifs qui se manifestent sous forme de *signes* pour transformer le chaos du vécu sensoriel en expérience ordonnée. Ces signes s'appliquent aux données sensorielles de manière typifiante : ils constituent des schèmes généralisés de pensée et d'interprétation qui ne sont jamais *singuliers*, *particuliers* ou *uniques*. Par exemple, j'aperçois un mélange de bruits, de couleurs, d'odeurs, de mouvements et je pense : voici un Québécois. Une telle expérience par typification est, bien entendu, inhérente à toute perception du monde, y compris dans les relations personnelles, amicales, etc. Je vois mon collègue Daniel B. qui, en fait, est un assemblage d'eau, de sang, de cellules, de cheveux en train de pousser ou de disparaître, etc. En réalité, il n'est pas une seule seconde le même, identique, mais toujours en train de changer. Nommer mon collègue Daniel B. n'est donc pas plus qu'une typification qui fait abstraction de toute la confusion et de toute la transformation en cours. Voilà pour l'autocompréhension.
2. Nous assumons que les autres sont des êtres comme nous-mêmes. Ainsi, nous ne faisons que projeter notre propre expérience d'autocompréhension vers l'autre. En suivant cette logique, nous retrouvons alors partout des processus d'interprétation des actions des autres. Par exemple, je vois ici, dans la salle, des visages et des bustes tournés vers moi. Et c'est moi qui interprète que vous êtes bien grosso modo des acteurs comme moi, et non des envahisseurs ou des agents de la matrice, ou encore, pour être plus d'actualité, des avatars. C'est bien moi qui conclus que votre cerveau fonctionne comme le mien. C'est moi aussi qui en entendant votre voix distingue s'il s'agit de la voix d'un être humain ou de celle d'un répondeur automatique.
3. Les schèmes typifiants que nous utilisons, les signes, ne viennent pas de chacun d'entre nous, mais du collectif dont nous faisons partie, du *stock of knowledge* établi par nos prédécesseurs, dès les premiers temps de l'humanité. Voilà une perspective qui permet de faire des liens avec les théories de George Herbert Mead, de Ernst Cassirer, de Susanne Langer ou de Florian Znaniecki.

Si Schütz fait ainsi le lien entre signe et compréhension, il note, tout comme Edmund Husserl, que tout signe est doté de trois niveaux de sens :

- un sens occasionnel, situationnel. Prenons l'exemple d'une mélodie connue : *Au clair de la lune*. C'est à ma petite fille que le professeur de guitare demande de bien vouloir apprendre cette mélodie pour le cours prochain;
- un sens dit subjectif : c'est ma chanson française préférée;
- un sens objectivé, c'est-à-dire conventionnalisé dans un collectif. C'est bien cette mélodie qu'on appelle *Au clair de la lune*, aucun doute dans un contexte francophone.

Ainsi fonctionne, d'après Schütz, la compréhension banale dans la vie de tous les jours. Il faut bien noter, au passage, que tous ces processus de compréhension n'arrivent jamais vraiment à saisir « la vérité » des pratiques significatives des autres. C'est une chose impossible par principe. Mais il faut admettre que nous arrivons assez bien à vivre avec ces malentendus existentiels dans nos routines quotidiennes.

Comprendre : une démarche scientifique?

Ayant ainsi établi une compréhension de la compréhension banale, spontanée dans la vie quotidienne, la question de départ réapparaît : qu'est-ce qui fait que la démarche compréhensive peut se réclamer être une *démarche scientifique*, sociologique?

Il faut distinguer ici deux dimensions de la compréhension ou de l'interprétation sociologique. D'abord, la compréhension de base, esquissée jusqu'ici, fournit bien le fondement de tout travail sociologique. Si nous organisons des enquêtes, réalisons des entretiens, lisons des textes et discutons entre nous, nous procédons comme l'homme ou la femme ordinaire.

Mais il y a autre chose en plus. Dans notre vie quotidienne d'homme de la rue, comme dans celle de chercheur, nous sommes toujours dans une attitude pragmatique cherchant à faire ce qu'il faut faire, à nous orienter en suivant des routines, des concepts établis, sans questionner le statut allant de soi de notre réalité. Pourtant, l'attitude du chercheur est bien différente au moment où il questionne ses données. Alfred Schütz décrivait ce monde de la recherche par une autre pratique du temps et du doute, et par d'autres « structures de *relevance* » (d'importance).

Il insiste sur les trois points suivants :

1. Une autre pratique du temps : En situation de recherche, ou plutôt d'analyse, nous sommes évidemment sous un régime de temps précis et

parfois même, très rigide. Par exemple, nous avons deux mois pour trouver les données, trois mois pour les analyser, un mois pour écrire le rapport, et ainsi de suite. Mais en relation avec les phénomènes sociaux que nous analysons, nous sommes bien dans une tout autre attitude temporelle. Les acteurs sociaux sont obligés de faire ce qu'ils font sans pouvoir dire : « Arrêtons-nous un moment afin de réfléchir à la situation, à nos actions, à nos communications, etc. », alors que nous, chercheurs, ne sommes pas engagés concrètement dans le déroulement des événements. Nous vivons le luxe de pouvoir réfléchir un certain temps sur le sens d'un événement, d'une phrase, d'une observation, justement parce que nous ne sommes pas contraints d'agir.

2. Une autre pratique du doute : Pendant que, dans la vie quotidienne, notre engagement pragmatique ne nous permet pas de douter de nos modes de compréhension, du sens des actions des autres, etc. – on pourrait presque dire que l'engagement dans le quotidien exclut le doute – l'attitude scientifique consiste justement dans la mise en application d'un doute systématique. Rien ne va de soi, rien n'est évident. Nous observons et nous analysons, par contre, la constitution de l'évidence des phénomènes.
3. D'autres « structures de *relevance* » (d'importance) : D'après Schütz, les processus quotidiens de signification, de compréhension, d'interprétation ne sont réciproquement possibles que parce qu'il y a des structures d'importance bien établies et suffisamment partagées par les acteurs. C'est moi qui écris et vous qui êtes en train de lire. On se retrouve, aidé par le médium d'écriture, en commun dans un cadre de débat sur les méthodes qualitatives et ainsi de suite. Pas question de négocier là-dessus. Mais l'attitude théorique scientifique connaît bien ses propres structures de *relevance*, par exemple, de la progression du savoir dans un domaine concret. C'est bien ce qui fait que la compréhension scientifique peut (et doit?) produire d'autres résultats que la compréhension spontanée vis-à-vis un objet donné. En fait, ce sont de telles structures de *relevance* qui organisent la portée de la compréhension (sociologique, psychologique, biologique...) des données. Si la recherche empirique, dans le qualitatif, ne procède que comme la compréhension spontanée – l'exemple classique en est le résumé d'un entretien qui dit ce que la personne interviewée vient de dire, en utilisant les mêmes mots ou en restant au plus près de l'original – elle risque de disparaître en s'annulant d'elle-même.

Ce dernier argument nécessite sans doute une exploration plus approfondie. Essayons au moins d'en poser quelques grandes lignes. Il est bien vrai, dans un certain moment historique de la sociologie, qu'il était devenu nécessaire de délaissier les bureaux d'études pour rencontrer les gens de la rue dans leur vie de tous les jours (et cela reste une nécessité, bien sûr). Pour connaître la vie des *Unadjusted Girls*, William I. Thomas (1923) ne se contentait pas de reproduire les stéréotypes bien établis des réformateurs moraux à Chicago. Et toute l'École de Chicago (Robert Park, Everett Hughes, etc.) ainsi que la tradition de l'interactionnisme symbolique (de Herbert Blumer via Howard Becker et Peter L. Berger à Anselm Strauss et bien d'autres) l'ont suivi. Mais cela n'a jamais voulu dire une simple reproduction de ce que les gens disaient et racontaient. Toujours est intervenue une attitude analytique, qui coupait, qui réarrangeait, qui mettait en rapport des points de vue opposés, qui interprétait les données pour enfin proposer des concepts théoriques (par exemple la « carrière déviante » chez Becker (1963/1985); le « contexte de conscience » chez Glaser & Strauss, 1967/2010). C'est un tel travail analytique et réflexif qui en faisait une démarche scientifique.

Respecter les sujets et les phénomènes qui font l'objet de nos recherches ne conduit pas obligatoirement à un positionnement d'invisibilité du côté des chercheurs, comme dans quelques courants actuels qui prétendent faire, redire ou même « éditer seulement », par exemple des entretiens, sans aucune ou traitement des données. Il faut souligner que déjà la production d'un entretien est une intervention dans la « réalité en question », et n'est donc pas neutre. Voici un exemple pour illustrer ce constat. Une collègue à Landau (Ulrike Pörrnbacher) vient actuellement de réaliser une soixantaine d'entretiens avec des professeurs d'école autour de la question des élèves immigrés en RFA. Quand ces entretiens étaient réalisés par la sociologue, les professeurs se mettaient en scène comme des personnes tout à fait conscientes des discriminations institutionnelles et de la complexité de la situation des immigrés. Quand les entretiens étaient réalisés par des étudiants en train de terminer leur formation des maîtres, ces étudiants étaient reconnus par les personnes interviewées comme « étant des leurs ». Ainsi, le contenu des entretiens changeaient : les professeurs racontaient leur pratique scolaire comme une série de stéréotypes (« Mon cher étudiant, une fois entré dans la vie réelle à l'école, tu verras que l'on ne peut rien faire; ils ne sont pas de notre culture, ils ne font aucun effort pour apprendre notre langue », etc.).

Bien entendu, il peut y avoir des situations historiques et sociales où l'acte de jouer le « porte-parole » ou « l'articulateur » pour ceux « sans voix ni choix » s'avère d'une importance civique et humaine énorme. Mais on agit ainsi comme citoyen courageux ou militant politique de la « bonne cause », et

on n'est pas dans l'univers scientifique (même si, par exemple, Norman Denzin, dans ses travaux récents, essaye de créer un mélange hybride d'actions politique et scientifique). Foucault, le bon vieux sage, pratiquait cette double activité à sa manière, à mon avis plus convaincante en séparant l'attitude scientifique de l'agitation politique : il donnait ses ressources (machine à écrire, papier, appartement) aux étudiants-manifestants, aux prisonniers même, et il refusait de parler à leur place. Et l'écho de son travail scientifique était – malgré tout? – énorme, même du côté des mouvements sociaux, comme on le sait depuis. Les enjeux politiques des sciences sociales – si on les considère comme nécessaires – peuvent bel et bien se réaliser à travers des objets d'études et à travers la manière de les approcher scientifiquement. Ils ne se réduisent pas du tout au programme réducteur de « laisser parler les gens ».

Revenons à notre fil directeur principal, la compréhension comme activité scientifique. Un phénomène donné peut être *compris* de manières très différentes selon les structures de *relevance* appliquées dans une recherche concrète. Il en découle l'idée suivante : il n'y a pas une seule compréhension possible d'une donnée, mais une pluralité de manières de la comprendre. La validité de telles compréhensions s'établit à travers la mise en relation de la question de recherche, de la réflexion méthodologique et des méthodes concrètes appropriées. Mais pour le dire autrement et avec force : pas plus dans le processus de recherche que dans la vie quotidienne nous n'arrivons à comprendre le VRAI sens des actions pour les acteurs. Nous ne disposons effectivement pas des moyens pour observer les actes de significations, en direct. C'est une impossibilité par principe.

La compréhension en sciences sociales peut alors être considérée comme une pratique artistique. Cela ne signifie pas du tout que tout chat soit gris, mais plutôt que l'on peut s'entraîner, apprendre chemin faisant qu'elle n'est pas n'importe quoi. Selon Reichertz (1999), le fait qu'on n'arrive pas à établir une condition hygiénique de stérilité absolue dans un hôpital ne nous fait pas voter pour la réalisation des opérations sur une décharge.

Libérer la compréhension sociologique?

Alfred Schütz proposait, en suivant de près Max Weber, une sorte de construction d'idéaux-types : des *typifications de deuxième degré*, des schèmes-modèles des actions et des typifications *homunculi* des acteurs observés. Il était très – je dirais, trop – concentré sur les motivations rationnelles des acteurs. Ses réflexions ont d'ailleurs largement laissé dans l'ombre la démarche concrète de la recherche. Il me semble qu'il faut élargir aujourd'hui cette perspective de la compréhension par typification, la détacher de la concentration autour des acteurs et de leurs motivations, en rendant

compte de la complexité et de la pluralité des données (situations, discours, textes; cf. Keller, 2010a, 2010b) et la généraliser vers toute analyse. Mais cela implique que la question des motivations ne soit qu'une question parmi d'autres, son importance dans la recherche dépend des questionnements concrets.

En Allemagne, c'est le courant herméneutique en sciences sociales et, plus spécifiquement, la sociologie herméneutique de la connaissance issue de la tradition de Berger et Luckmann (et leur fameux ouvrage *Construction sociale de la réalité* paru en 1966), qui réfléchit sur les relations entre questionnement, méthodologies et méthodes. Permettez-moi une petite explication sur la notion d'herméneutique.

L'usage du terme *herméneutique* varie énormément en fonction du contexte disciplinaire. Michel Foucault, par exemple, a établi une critique forte de *l'herméneutique du soupçon* (terme établi par Paul Ricoeur; cf. Ricoeur, 1969; pour Foucault, cf. Foucault, 1994 et Keller, 2008). La psychanalyse, le marxisme aussi bien que la sociologie bourdieusienne nous fournissent des exemples concrets. *Herméneutique du soupçon* veut dire expliquer une parole, un texte, leur forme et leur contenu par référence à quelque chose hors du texte : habitus, idéologie des classes dominantes, trauma familial d'enfance. Ce *hors du texte* est soit connu ou soit repérable par d'autres moyens de recherche (questionnaire sur les revenus et le niveau d'éducation formelle, analyse psychoanalytique). Dans cette tradition, comprendre veut dire faire sortir et voir le mécanisme caché de la production d'une donnée. Ainsi, la « méthode documentaire » en Allemagne organise par exemple des débats en groupe pour voir si les garçons produisent une interprétation différente d'une situation (du rôle des groupes d'amis, de l'amour, de la fête, etc.) de celle des filles *parce qu'ils sont des garçons* et qu'ils font une expérience autre de la réalité à travers les processus particuliers de socialisation qu'ils ont en commun (cf. Bohnsack, 2008).

Il y a bien une autre tradition d'herméneutique du soupçon, d'origine religieuse cella-là, qui s'est développée autour de la question de la parole de Dieu. C'est l'herméneutique, à la recherche de la vérité ultime d'un texte, d'un livre ou d'un discours, à la recherche de la vérité ultime de l'auteur : que voulait-il nous dire par cette phrase-là? Comment faut-il comprendre ce passage?

Mais tant l'histoire de l'herméneutique religieuse que celle de l'herméneutique en sciences humaines et sociales montrent la conquête, la fluidité, la contextualité, la mise en transformation permanente de cette recherche du vrai sens d'un texte ou d'une parole donnée.

Plusieurs courants de pensée ont ainsi insisté sur le fait que le sens d'un texte, c'est une création de son lecteur. Est-ce que cela ne nous force pas à abandonner la notion de compréhension tout simplement puisqu'il y aurait autant d'interprétations que de lecteurs-interprètes?

En guise de conclusion, voici la réponse que je suis porté à donner. Nous savons tous que, malgré cette pluralité d'interprétations possibles, notre vie quotidienne et nos engagements avec les autres fonctionnent grâce au fait que la compréhension soit stabilisée par toutes sortes de conventions d'interprétation. Finalement, ce n'est pas si différent pour la démarche qualitative. Nous ne pouvons pas aspirer à trouver et à comprendre le vrai sens subjectif d'une action. Mais nous établissons des interprétations compréhensives en utilisant des arguments qui sont *accountable*, c'est-à-dire qui se présentent au regard critique des autres collègues et qui aspirent à subsister dans notre champ de bataille. Il n'y a donc pas n'importe quelle lecture d'une donnée, mais toujours une lecture raisonnée en fonction de conventions et de structures de relevance envisagées. Pour le dire autrement : le processus scientifique de compréhension se reflète dans la mise en relation entre questionnements et données empiriques (textuelles ou non textuelles) par une méthode, un cheminement. Un même phénomène social peut être « compris » de manière assez différente, selon la réflexion apportée au jeu des « questions-réponses » – un même document pouvant ainsi donner plusieurs réponses à des questionnements différents –, mais toujours *accountable* en vue d'une méthodologie choisie. En conclusion, il me semble qu'il y a deux stratégies de base pour rendre compte de cette complexité du phénomène de compréhension.

- La première, en suivant encore Ronald Hitzler (1986), est l'attitude de « l'ignorance artificielle » (qui se rapproche de la critique d'une herméneutique de soupçon et vise à exclure tout *a priori*, tout *préjugé* à propos d'une donnée concrète);
- La deuxième, fréquente en Allemagne, consiste en une « analyse séquentielle » (phrase après phrase, séquence significative après séquence significative) des données avec deux objectifs : d'abord créer un maximum d'interprétations différentes possibles pour ensuite sélectionner les arguments qui excluent, dans le cas concret, ceux qui semblent le moins appropriés (voir par exemple les illustrations données dans Strauss 1987).

Cela ne garantit pas, bien sûr, la recherche *réussie*. Mais cela permet au moins de pouvoir discuter, argumenter, puis débattre autour des résultats. La

démarche compréhensive ainsi esquissée stimule les controverses. Voilà un bel enjeu de la sociologie qualitative d'aujourd'hui.

Références

- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (trad. J.- P. Briand & J.- M. Chapoulie). Paris : Métailié. (Ouvrage original publié en 1963).
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Meridiens Klincksieck.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [La recherche reconstructive en sciences sociales. Introduction aux méthodes qualitatives]. Opladen & Farmington Hills : Barbara Budrich.
- Dilthey, W. (1924a). Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie [Des idées relatives à une psychologie descriptive et analytique]. Dans W. Dilthey (Éd.), *Gesammelte Schriften Band V : Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zu Grundlagen der Geisteswissenschaften* [Œuvres complètes, Vol. V : Le monde psychique. Introduction à une philosophie de la vie. Première partie : les fondements des sciences humaines] (pp. 139-240). Berlin & Leipzig: Teubner.
- Dilthey, W. (1924b). Die Entstehung der Hermeneutik [La naissance de l'herméneutique]. Dans W. Dilthey (Éd.), *Gesammelte Schriften Band V : Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte : Abhandlungen zu Grundlagen der Geisteswissenschaften* [Œuvres complètes, Vol. V : Le monde psychique. Introduction à une philosophie de la vie. Première partie : les fondements des sciences humaines] (pp. 317-338). Berlin & Leipzig: Teubner.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits. Tomes I-IV*. Paris : Gallimard.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967).
- Hitzler, R. (1986). Die Attitüde der künstlichen Dummheit. Zum Verhältnis von Soziologie und Alltag [L'attitude d'ignorance artificielle. Sur le rapport entre la sociologie et le quotidien]. *Sozialwissenschaftliche Informationen (SOWI)*, 15(3), 53-59.

- Hitzler, R. (2005). The reconstruction of meaning. Notes on German interpretative sociology. Dans *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3). Repéré à <http://qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-45-e.htm>.
- Hitzler, R., & Keller, R. (1989). On sociological and common-sense Verstehen. Dans *Current Sociology*, 37(1), 91-101.
- Hitzler, R., Reichertz, J., & Schröer, N. (Éds). (1999). *Hermeneutische Wissenssoziologie* [Sociologie herméneutique de la connaissance]. Konstanz : UVK.
- Keller, R. (2008). *Michel Foucault*. Konstanz : UVK.
- Keller, R. (2009). Das Interpretative Paradigma [Le paradigme interprétatif]. Dans D. Brock, H. Diefenbach, M. Junge, R. Keller, & D. Villányi (Éds), *Soziologische Paradigmen nach Parsons* [Les paradigmes sociologiques après Parsons] (pp. 17-126). Wiesbaden : VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2010a). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* [Analyses de discours. Une introduction pour les sciences sociales] (4^e éd.). Wiesbaden : VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2010b). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* [L'analyse du discours du point de vue de la sociologie de la connaissance. Les bases théoriques et méthodologiques d'un programme de recherche] (3^e éd.). Wiesbaden : VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurt, R. (2004). *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung* [L'herméneutique. Une introduction du point de vue des sciences sociales]. Konstanz : UVK.
- Reichertz, J. (1999). Über das Problem der Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung [De la validité de la recherche qualitative en sciences sociales]. Dans R. Hitzler, J. Reichertz, & N. Schröer (Éds), *Hermeneutische Wissenssoziologie* [Sociologie herméneutique de la connaissance] (pp. 319-346). Konstanz : UVK.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil.
- Schütz, A. (1966). Common-sense and scientific interpretation of human action. Dans A. Schütz (Éd.), *Collected papers III : studies in phenomenological philosophy* (pp. 3-47). The Hague : Martinus Nijhoff.

- Schütz, A. (1974). *The phenomenology of the social world* (trad. Walsh & Lehnert). Evanston, IL : Northwestern University Press. (Ouvrage original publié en 1967).
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world. Vol. 1.* Evanston, IL : Northwestern University Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Strübing, J., & Schnettler, B. (Éds). (2004). *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* [Méthodologie des sciences sociales interprétatives. Extraits de textes des auteurs classiques]. Konstanz : UVK.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl. With cases and standpoint for behavior analysis.* Boston, MA : Little Brown.
- Thomas, W. I. (1965). *Person und Sozialverhalten* [La personne et son implication dans le monde social]. Neuwied : Luchterhand.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (2004). Methodologische Vorbemerkung [Avant-propos méthodologique]. Dans J. Strübing, & B. Schnettler (Éds), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* [Méthodologie des sciences sociales interprétatives. Extraits de textes des auteurs classiques] (pp. 245-264). Konstanz : UVK.
- Weber, M. (1995). *Économie et société. Tome 1. Les catégories de la sociologie.* Paris : Pocket.
- Znaniecki, F. (2010). *Cultural Reality.* Milton Keynes : Bibliolife. (Ouvrage original publié en 1919).

Reiner Keller est professeur de sociologie en Allemagne à l'Université Koblenz-Landau (Campus Landau), Institut des Sciences Sociales où il enseigne la sociologie à tous les niveaux universitaires. Il est président de la section « Sociologie de la Connaissance » de l'association allemande de sociologie depuis 2011. Ses principaux domaines de travail sont les théories et méthodes en analyse des discours; la sociologie de la connaissance, de la culture, des risques et de l'éducation; les méthodes qualitatives en sciences sociales; les théories sociologiques; la modernisation réflexive, transformations des sociétés contemporaines et transformations du corps.

L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui?

Matthias Pepin, Doctorant

Université Laval

Résumé

Dans cet article, je clarifie la spécificité de ce que signifie « comprendre de l'intérieur » en ethnographie à travers l'approfondissement de trois questionnements, à savoir « comprendre quoi? », « comprendre comment? » et « comprendre pour qui? ». L'analyse du « quoi » me permettra d'aborder l'objet de recherche ethnographique, à savoir une culture locale appréhendée par l'entremise de ses activités rituelles. L'examen du « comment » m'autorisera à faire voir la méthode à travers laquelle l'ethnographe se donne accès à une culture, grâce à des observations de terrain médiatisées par l'écriture descriptive. L'exploration du « pour qui » sera l'occasion d'insister sur les visées de l'investigation ethnographique et, partant, sur ses destinataires. Ces développements seront illustrés à partir d'une démarche d'enquête ethnographique réalisée au sein d'une microentreprise scolaire, au niveau primaire.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE, ÉCOLE, COMPRENDRE DE L'INTÉRIEUR, OBSERVATION PARTICIPANTE, CULTURE ENTREPRENEURIALE

Introduction

Cet article s'inscrit dans une réflexion commune sur ce que signifie « comprendre » en sciences sociales, et plus particulièrement en recherche qualitative. Chacun des intervenants qui a pris part au colloque ayant donné naissance à ce recueil d'actes de communication se proposait d'aborder la spécificité de la compréhension du social selon le point de vue d'une discipline particulière, et donc plus fondamentalement de la posture épistémologique qui lui est sous-jacente. Dans ce texte, comme le suggère le titre que je lui ai donné, je m'emploierai à circonscrire le sens que revêt l'acte de comprendre dans l'enquête de terrain ethnographique, tel que je le conçois à la suite de mon expérience de recherche. Qu'est-ce que comprendre? Quelle est la particularité de la compréhension ethnographique? En quoi une approche ethnographique nous permet-elle d'éclairer l'acte éminemment complexe de comprendre le social? Voilà autant de questions fondamentales auxquelles je m'attarderai en

premier lieu afin de mettre en évidence la spécificité de ce que signifie « comprendre de l'intérieur » en ethnographie.

Par la suite, je scinderai mon argumentation en trois parties indépendantes mais complémentaires, qui sont aussi trois moments de questionnement d'un chercheur qualitatif engagé dans une recherche de terrain, à savoir « comprendre quoi? », « comprendre comment? » et « comprendre pour qui? » Ces interrogations touchent trois phases importantes de la recherche : le « quoi » concerne l'objet d'étude soit, en ethnographie, une culture partagée par un petit groupe d'individus; le « comment » a trait à la manière de s'en saisir à travers des observations de terrain; le « pour qui », enfin, se préoccupe des visées de la recherche et, par voie de conséquence, des destinataires de l'investigation. Se poser de telles questions offre trois portes d'entrée privilégiées pour mieux approfondir cette idée de « comprendre de l'intérieur » propre à l'ethnographie. Notons que j'illustrerai mon propos, autant que faire se peut, à partir d'une démarche de recherche ethnographique en milieu scolaire (Berthier, 1996; Woods, 1990) qui visait à rendre compte du développement d'une culture entrepreneuriale à l'école primaire, à travers l'étude d'une microentreprise scolaire (Pepin, 2009, 2010a, 2010b).

Comprendre de l'intérieur en ethnographie

Un lieu commun rejoint certainement l'ensemble des disciplines qui s'attachent à l'exploration du social dans une perspective constructiviste, c'est-à-dire celui de chercher à comprendre le sens que construisent les acteurs à travers leurs actions et leur discours. Si elle est certes nécessaire, cette simple affirmation ne permet cependant guère, à elle seule, de discriminer l'ethnographie d'autres traditions de pensée variées qui, toutes, s'inscrivent dans un paradigme de recherche qualitative. Qu'est-ce, alors, qui distingue l'ethnographie de ces autres approches de recherche?

L'ethnographie est une discipline constitutive des sciences sociales et concourt, avec l'ethnologie et l'anthropologie, à une meilleure compréhension de la culture partagée par des groupes singuliers. Ces trois champs de recherche se distinguent par l'ampleur de leurs ambitions : « l'ethnographie est l'écriture descriptive d'une culture donnée; l'ethnologie consiste à dégager les logiques de cette culture et l'anthropologie, se situant à un plus haut niveau d'abstraction, est l'étude comparée des sociétés humaines » (Laplantine, 2005, p. 98). En fait, ethnographie, ethnologie et anthropologie représentent trois étapes ou, plus exactement, trois moments d'une même recherche. À cet effet, qualifier une étude selon l'un ou l'autre terme exprime simplement, selon Lévi-Strauss, « une attention prédominante vers un type de recherche, qui ne sera jamais exclusif des deux autres » (dans Erny, 1981, p. 170).

Si l'on a parfois tendance à réduire une démarche d'enquête ethnographique à une simple méthodologie de l'observation, il faut d'abord bien saisir que l'ethnographie a plus à nous offrir. En effet, l'ethnographie est, peut-être et avant tout, une manière de concevoir le monde qui se donne à voir en le considérant comme un construit social, une construction locale de sens par les acteurs de terrain, engagés dans leurs activités quotidiennes. La quête de sens de l'ethnographe est donc bien à situer directement sur le terrain, dans les activités habituelles des acteurs. En ceci, l'ethnographie invite résolument à partir à la rencontre de petites communautés pour cerner comment ses membres composent avec les situations dans lesquelles ils sont placés et, par conséquent, le sens qu'ils construisent, en contexte, à travers leurs expériences. La spécificité de la posture ethnographique tient précisément à ce que le chercheur tente de comprendre ce sens construit par les acteurs par une observation directe de leurs activités les plus usuelles et devenues routinières.

L'ethnographie suppose donc, pour le chercheur, d'aller à la rencontre des acteurs du groupe qu'il souhaite étudier, directement dans leur milieu de vie. Ce rapprochement du terrain est un impératif auquel aucun ethnographe ne peut se soustraire s'il veut rendre compte fidèlement du sens donné par les membres de la communauté aux interactions, aux objets, aux fonctions ou aux institutions avec lesquels ils sont continuellement en relation (Pepin, 2010b). L'ethnographie suggère d'ailleurs d'aborder un objet de recherche à partir du terrain, localement, en observant les pratiques sociales à travers les activités quotidiennes des acteurs (Pepin, 2010a). En côtoyant directement les membres du groupe, en participant, de l'intérieur, à la quotidienneté de la vie des acteurs, l'ethnographe sera progressivement amené à devenir lui-même un membre de la communauté de telle sorte qu'il devienne, selon les termes de Lapassade (2001), le phénomène qu'il a choisi d'étudier. C'est à ce prix seulement que le chercheur pourra prétendre rendre compte du sens que construisent les acteurs, selon le propre point de vue d'un participant.

Qu'est-ce alors que « comprendre de l'intérieur » en ethnographie? C'est sans doute, avant toute chose, être capable de s'insérer dans la communauté désirée afin de participer, avec les acteurs, aux activités usuelles du groupe. C'est ensuite, grâce à cette présence active sur le terrain, s'efforcer de vivre en soi les tendances principales de la culture étudiée (Laplantine, 2005), à la manière d'un membre à part entière du groupe. C'est, enfin, trouver un moyen d'en rendre compte pour refléter le point de vue des participants, les logiques qu'ils déploient pour composer, au quotidien, avec les situations dans lesquelles ils sont placés. L'ethnographie ne peut, de ce fait, être réduite à une méthode d'observation des pratiques des acteurs. L'acte de comprendre la complexité du social implique que l'ethnographe s'engage, de tout son être,

dans la culture dont il a choisi de rendre compte de sorte que la compréhension qui en découle, et qui sera formalisée dans les descriptions ethnographiques, rende justice à l'intelligence des acteurs investis dans la construction de leur environnement.

Pour illustrer les développements que je propose dans la suite du texte, je me baserai sur une enquête ethnographique de terrain au cours de laquelle je me suis intéressé à ce que l'on appelle, au Québec du moins, le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire (Pepin, sous presse). Mon objectif de recherche consistait à documenter ce qui se vit dans une microentreprise scolaire en tant que témoin d'une culture entrepreneuriale en construction (Pepin, 2009). Pour atteindre cet objectif, je me suis inséré dans une microentreprise scolaire, au niveau primaire, soit une micropulperie au sein de laquelle des élèves du troisième cycle (cinquième et sixième années) fabriquent des produits finis en papier recyclé à partir du papier de brouillon récolté dans les classes de l'école (Pepin, 2010a). Le but de cette présence sur le terrain était d'observer, en situation, ce que vivent concrètement les acteurs qui participent à la vie d'une microentreprise scolaire.

Dans la prochaine section, j'approfondis ce que l'ethnographe cherche à comprendre de l'intérieur, à travers l'exploration du « quoi », ce qui m'amènera à traiter de l'objet de recherche ethnographique, à savoir une culture locale en construction.

Comprendre quoi... ou le jeu d'éclairage d'un objet à la fois local et global

Comme je l'ai brièvement relevé, le travail compréhensif de l'ethnographe consiste à rendre compte de la culture partagée par les membres d'une communauté particulière. Ceci dit, il faut bien prendre conscience qu'une culture est une entité avant tout abstraite qui reste difficile à saisir et qu'il est, dès lors, ardu de la décrire. En ethnographie, le concept de culture réfère à un tout complexe qui inclut les savoirs, les croyances, les lois ou encore les coutumes d'un groupe socioculturel donné (Berthier, 1996). Pour l'ethnographe, il n'y a donc pas « une » culture, mais « des » cultures qui sont l'essence même des groupes qu'il étudie (Pepin, 2010a). Une culture, dans son acception désormais locale, se matérialise plus explicitement dans les pratiques, les discours, les interactions ou encore les projets mis en œuvre par les acteurs, au quotidien (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996). C'est à partir de l'observation de ces pratiques que l'ethnographe accèdera graduellement à des éléments, à des fragments de culture qu'il lui faudra reconstituer et réagencer en un tout qui entre dans la logique des acteurs (Erny, 1981).

Ordinairement, la plupart des conduites habituelles d'une communauté sont considérées par ses membres comme des allant-de-soi, leur caractère itératif les banalisant de telle sorte que les individus n'y prêtent plus attention (Pepin, 2010b). Pourtant, de telles conduites mettent en évidence un ensemble tacite, mais socialement très structurant, de codes de conduite inscrits dans les rituels quotidiens (Wulf, 2004). L'ethnographe devra apprendre à s'étonner de ces conduites rituelles ou, autrement, dit à faire surgir de l'inconnu dans l'habituel, selon les termes de Laplantine (2005), afin de saisir le sens que les acteurs leur attribuent. À la question « comprendre quoi? », on pourrait donc simplement répondre que l'ethnographe s'attache à la compréhension d'une culture locale, à travers l'observation des rituels qui façonnent la vie du groupe.

En milieu scolaire, de tels rituels, c'est-à-dire les comportements répétitifs, sont légion et leur rôle reste d'instaurer, puis de maintenir ce que Marchive (2007) appelle « l'ordre scolaire ». Ces rituels scolaires sont nécessairement locaux et, en ce sens, les observer et en rendre compte permet à l'ethnographe de cerner la culture partagée par la communauté qu'il étudie. Wulf (2005) met d'ailleurs bien en évidence le caractère performatif des rituels, c'est-à-dire que ceux-ci ont nécessairement un bien-fondé, une utilité et qu'ils produisent un effet sur les manières d'être et d'agir des membres du groupe. En d'autres termes, le rituel témoigne d'un sens attribué localement par les acteurs à leurs pratiques.

À titre d'exemple, la première chose qui a attiré mon regard lorsque j'ai entamé mes périodes d'observation ethnographique sur le terrain d'enquête (soit la micropulperie d'une école primaire) est une distinction vestimentaire entre les élèves. En effet, certains portaient un sarrau, une sorte de longue blouse blanche de scientifique, là où les autres étaient vêtus normalement. Le milieu scolaire favorisant habituellement un certain conformisme, ou à tout le moins une certaine uniformité entre tous les élèves, je ne pouvais comprendre et donc encore moins expliquer, *de prime abord*, cette différence vestimentaire que j'allais constater à chaque période de production du papier recyclé. Cette observation récurrente allait me conduire à mener une enquête sur cette distinction physique afin de réussir à l'intégrer à une explication nuancée qui reprendrait la logique qui préside à son introduction dans ce contexte précis.

À force d'investigations, d'observations et de discussions informelles avec les participants directement pendant les activités, j'ai fini par comprendre qu'il existe une hiérarchie bien établie au sein de la micropulperie. On y retrouve, en effet, une directrice générale – DG – (l'enseignante responsable), une directrice générale adjointe – DGA – (une élève de sixième année) de même que des contremaîtres et des équipiers (des élèves de cinquième et

sixième années). Toutes ces positions hiérarchiques renvoient à des responsabilités bien précises dans le processus de création des produits finis en papier recyclé : la DG supervise la bonne marche des activités; la DGA est responsable de tous les élèves, de même que de la productivité de la microentreprise; les contremaîtres s'occupent d'une petite équipe et d'un poste de travail; les équipiers, pour leur part, s'emploient à une tâche précise. Cette hiérarchie établie est même réifiée par la présence d'un organigramme officiel affiché dans le local de production (Pepin, 2010a).

Je pouvais dès lors expliquer la distinction physique constatée entre les élèves en référence aux aspects hiérarchiques de la micropulperie : seuls ceux qui occupent un poste-clé, à savoir la DGA et les contremaîtres, portent un sarrau. À partir de ce moment, il est devenu nécessaire de chercher à comprendre ce par rapport à quoi s'exprimait cette hiérarchie. C'est ainsi que j'en suis venu à m'intéresser à tous les postes de travail qui caractérisent la chaîne de fabrication des produits finis, allant de la production de la pâte à papier à partir du papier de brouillon jusqu'aux cartes de souhaits en papier recyclé qui seront vendues à des parties prenantes extérieures à l'école.

Comme on le voit, le port du sarrau met en évidence, dans le contexte singulier dans lequel je l'ai observé, la hiérarchie de même que la chaîne de postes de travail qui ont été mises en place pour veiller au bon fonctionnement des activités productives de la micropulperie. Dit autrement, pour comprendre le simple rituel vestimentaire que représente le port du sarrau, il m'a fallu me référer à d'autres éléments de la microentreprise étudiée, soit la structure de travail segmentée et hiérarchisée qu'on a choisi de privilégier pour l'organiser. On pourrait donc retenir de cet exemple que « comprendre de l'intérieur » en ethnographie, c'est plus concrètement réussir à donner sens aux rituels « situés » auxquels le chercheur est confronté, en élargissant sa compréhension des activités qu'il observe afin de les faire entrer dans la logique des acteurs : ici, porter un sarrau est un acte symbolique qui permet à ceux qui occupent les postes les plus haut placés dans la hiérarchie établie de se démarquer des autres élèves. Ceci est d'autant plus vrai que les sarraus ne sont normalement réservés à personne et qu'une des règles reprises dans le plan d'affaires de la micropulperie précise même que tous les élèves sont supposés porter un couvre-tout pour protéger leurs vêtements d'école.

Est-ce à dire pour autant que l'ethnographe se cantonne uniquement à la compréhension des aspects locaux d'un site de recherche singulier? Ces développements sous-entendent-ils que le chercheur n'éclaire qu'un objet de recherche qui sera toujours contingent à son terrain d'enquête? C'est en tout cas ce que pourrait laisser croire l'expression « comprendre de l'intérieur » que

j'utilise depuis le début de ce texte et qui implique que le site d'investigation ethnographique soit nécessairement local. Pourtant, « comprendre de l'intérieur », en ethnographie, ce n'est pas exclusivement s'intéresser à mettre en lumière des logiques et des configurations sociales localisées sur un terrain de recherche particulier. C'est également, à un niveau d'abstraction plus élevé, réussir à mettre de l'avant ce que la situation locale contient de global ou, en d'autres termes, ce qu'il y a de général dans un contexte singulier.

Si la présence active de l'ethnographe sur un seul site de recherche est susceptible de mettre en question la validité de ses interprétations, étant entendu le caractère circonscrit des observations de terrain (LeCompte & Goetz, 1982), il faut bien prendre conscience que l'exemplarité des activités observées par l'ethnographe lui permet de s'extraire progressivement de la situation étudiée à travers ce que Quéré (1999) appelle une « montée en généralité », c'est-à-dire un processus d'abstractions successives. Pour poursuivre l'exemple repris plus haut, le port du sarrau m'avait permis de comprendre et de décrire la structure hiérarchisée et segmentée de la micropulperie. Sans toutefois prétendre à quelque généralisation (Vienne, 2005), cette description, à son tour, m'a autorisé à mettre en évidence, plus globalement, une certaine manière de concevoir le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire, à savoir, ici, une organisation de la microentreprise relativement traditionnelle, sinon taylorienne, qui privilégie la segmentation et la hiérarchisation des tâches de production (Dubar, 1996).

On pourrait retenir de l'ensemble de cette deuxième section que « comprendre de l'intérieur », en ethnographie consiste à chercher à cerner une culture locale partagée par les membres d'une petite communauté à travers l'observation des rituels qui structurent la vie du groupe. Ces rituels, comme on l'a vu à l'appui de l'exemple du port du sarrau, sont porteurs d'un sens que l'ethnographe devra chercher à circonscrire et à organiser sous une forme qui rend compte des logiques des acteurs. On retiendra également que « comprendre quoi » en ethnographie, c'est non seulement, dans une perspective plus locale, réussir à rendre compte des logiques qui sont sous-jacentes aux rituels observés (le port du sarrau est un acte symbolique qui témoigne de la structure hiérarchisée et segmentée de la micropulperie), mais également, dans une perspective plus globale, réussir à s'extraire de la contingence du terrain de recherche afin de mettre de l'avant en quoi la compréhension de ces rituels « situés » éclaire la culture considérée (cette structure laisse voir une certaine manière de concevoir le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire). Si l'on a vu jusqu'ici quel est l'objet de l'enquête ethnographique, il faut désormais considérer « comment »

l'ethnographe se donne accès à la culture locale qu'il souhaite décrire et comprendre à travers son travail d'observation sur le terrain.

Comprendre comment... ou l'observation des modes majeur et mineur de la réalité

On a bien compris, à présent, que l'enquête de terrain ethnographique implique pour le chercheur de s'insérer dans le groupe qu'il étudie afin d'observer les manières d'être et d'agir des acteurs, directement dans leur contexte d'activité. Derrière cette présence active sur le terrain se trouve l'idée selon laquelle une observation *in situ* du groupe étudié permettrait de mieux le comprendre de l'intérieur. Ceci étant dit, l'observation est en soi un travail extrêmement complexe (Kohn, 1998; Kohn & Nègre, 1991) qui suppose que le chercheur soit à même de diriger son regard directement vers son objet d'étude. Il n'est pas question ici de regarder ni de percevoir, mais bien d'observer pour comprendre en profondeur le sens des actions qui se donnent à voir. L'observation ethnographique ne peut dès lors se résumer à une perception superficielle qui serait de l'ordre de la connaissance fulgurante.

Si l'ethnographe, dont l'objectif est de décrire ce qu'il observe, veut faire comprendre le sens que les individus eux-mêmes attribuent à leurs actions, il est essentiel qu'il fasse partie intégrante du groupe qu'il a choisi d'observer. Le regard de l'ethnographe ne peut donc être cantonné à une compréhension d'un groupe donné dans ses manifestations extérieures. L'observateur-ethnographe se doit de s'impliquer tout entier dans la communauté culturelle qu'il veut décrire et comprendre (Pepin, 2009). À cet effet, la position que choisira d'adopter l'ethnographe dans le groupe, ou celle qui lui sera parfois dictée par les vicissitudes de son terrain de recherche, aura d'inévitables conséquences épistémologiques sur ce que le chercheur pourra effectivement comprendre de la communauté à laquelle il a choisi de s'intéresser. Adler et Adler (1987) identifient différentes positions que peut assumer l'ethnographe allant de l'observation participante complète, aussi appelée « participation observante » (Soulé, 2007), où l'observateur dispose d'un statut de participant à part entière aux activités qu'il observe, à l'observation participante périphérique, dans laquelle l'observateur n'a pas de rôle précis à jouer au sein de la communauté.

Dans le cas de l'ethnographie scolaire qui me sert à illustrer mes propos, il m'était difficile d'acquérir d'emblée un statut de membre à part entière du groupe, les rôles des participants ayant déjà été distribués, en l'occurrence à travers les postes de travail repris dans l'organigramme de la micropulperie. C'est ce qui m'a poussé à adopter un statut d'observateur participant périphérique, choix qui me plaçait, dans une certaine mesure, en situation d'extériorité par rapport au groupe. À cet effet, cette position impliquait

inévitablement que certaines scènes de vie ne m'étaient pas accessibles, du fait que je ne me trouvais pas au centre des activités et que je n'étais pas considéré, dès le départ, comme un participant à part entière de la communauté, mais bien plutôt comme un chercheur-observateur qui ne serait là que pour un temps limité.

Il me faut toutefois mettre en évidence qu'être en périphérie de la communauté n'empêche nullement le chercheur de s'adonner aux mêmes tâches que les participants, ni d'interagir avec eux de manière informelle au cours des observations. Par ailleurs, cette position donne successivement accès à différentes scènes de vie qui se déroulent dans des lieux différents, privilège qui n'est pas toujours accordé à ceux qui ont un rôle trop précis au sein de la communauté. Il faut également faire remarquer qu'en milieu scolaire ne pas avoir de statut défini permet de ne pas être considéré par les élèves comme une autorité susceptible de réprimander des conduites inattendues (Pepin, 2010a), ce qui donne dès lors l'occasion à l'ethnographe d'observer des scènes de vie qui l'autorisent à enrichir considérablement sa compréhension du groupe étudié. Dans mon cas, cette position périphérique a finalement été un atout qui m'a permis d'être confronté à de multiples petits événements, apparemment sans lien, voire sans intérêt, mais dont on verra plus loin l'importance qu'ils ont pourtant pris dans mes descriptions.

Il faut bien saisir que l'observation proprement dite n'est pas le seul outil de recherche de l'ethnographe. Afin de garder une mémoire de ses observations, le chercheur est amené à prendre des notes de terrain qui formeront, au fur et à mesure de l'avancée de l'investigation, ce que l'on appelle communément le journal ethnographique (Hess, 1998), lequel est avant tout un journal de recherche (Lourau, 1988) qui répond à des exigences méthodologiques particulières. C'est à travers l'écriture de ses observations de terrain que l'ethnographe sera amené petit à petit à formaliser, dans le sens de donner une forme et un sens, ce qu'il observe au sein de la communauté. Ainsi, il réécrira, reformulera et médiatisera ces observations afin d'organiser progressivement l'ensemble hétéroclite des données qu'il aura consignées en provenance du terrain.

Pour structurer les notes de terrain, une première porte d'entrée particulièrement usitée en ethnographie dans la compréhension d'une culture consiste à observer puis à décrire, on l'a vu plus haut, les rituels quotidiens qui façonnent la vie du groupe à l'étude. C'est ce que Piette (1996) appelle le « mode majeur de la réalité » ou, autrement dit, les aspects les plus typiques et routiniers de la communauté observée. L'appréhension d'une culture, à travers sa typicalité, consiste à cerner les logiques à l'œuvre dans la communauté

étudiée en pensant les conduites des individus comme relevant du plein engagement dans les activités rituelles auxquelles les acteurs participent : le cas du port du sarrau met bien en lumière que les élèves reconduisent volontairement, à travers ce geste symbolique, la structure hiérarchisée qui est souhaitée officiellement.

Si elle est nécessaire et incontournable, cette description initiale de la vie de la communauté dans sa typicalité est cependant susceptible de passer sous silence une multitude de petites observations hétéroclites réalisées par l'ethnographe et qui ne sont pas directement pertinentes à intégrer dans l'explicitation des routines principales considérées. En effet, rendre compte uniquement des ritualisations les plus représentatives du groupe peut amener à écarter des conduites d'acteurs qui, si elles ne sont pas centrales aux activités, expriment tout de même des logiques à l'œuvre dans la communauté.

Lors de sa présence sur son terrain d'investigation, l'ethnographe sera inévitablement confronté à de multiples petits incidents auxquels il n'est pas toujours en mesure de donner un sens cohérent par rapport à ce qu'il comprend de la culture du groupe à un moment donné de son investigation. Certains détails, qui peuvent paraître sans importance, resteront donc momentanément inexplicables, mais conservés dans le journal ethnographique, véritable mémoire des observations. C'est ce que j'ai appelé des « incidents ethnographiques » (Pepin, 2010a), en référence à Malinowski (1922/1989), soit des événements non typiques auxquels il est difficile de donner un sens immédiat (Pepin, 2011).

Plus il passera de temps dans le groupe étudié, plus l'ethnographe sera capable de nuancer ses observations, d'affiner son regard de manière à complexifier sa compréhension de la communauté en intégrant un maximum d'incidents ethnographiques à ses descriptions. L'observation minutieuse des détails qui façonnent la vie du groupe, ainsi que leur description, autorise l'ethnographe à mettre en évidence ce que Piette (1992) appelle le « mode mineur de la réalité ». De tels détails permettent, en effet, de donner du relief, une dose d'humanité à des routines qui pourraient paraître trop lisses ou trop parfaites. Pour Piette, le « mode mineur de la réalité », c'est la part d'indétermination dans le déroulement de tout rituel qui rend possible l'existence, pour les acteurs, d'une certaine marge de latéralité, de certains écarts par rapport aux phénomènes rituels, en apparence invariables et répétitifs.

À titre d'exemple, l'investigation menée à l'endroit du port du sarrau aurait pu me laisser croire que les élèves ne faisaient que se conformer à la structure de travail proposée dans la micropulperie, chacun occupant

« docilement » son poste et assumant les responsabilités plus ou moins étendues qu'on lui avait confiées. Pourtant, pour ne reprendre qu'un cas parmi tous ceux recensés (Pepin, 2010b), une élève en particulier résistait à ma tentative de placer chaque participant à la place qui lui revenait dans l'organigramme de la micropulperie, c'est-à-dire dans la hiérarchie souhaitée officiellement. Lors de ma première séance d'observation, cette élève aidait l'équipe du déchiquetage, lors de la seconde, elle essorait du papier fraîchement moulé et, lors de la troisième, elle nettoyait des dégâts d'eau provoqués par le moulage à partir de la pâte à papier (Pepin, 2010a). Autrement dit, en trois périodes d'observations, cette élève occupait, de son propre chef, trois postes de production différents; ce qui restait difficilement compréhensible dans la mesure où ces postes paraissaient attribués de manière définitive et, qu'en outre, les élèves semblaient reconduire, volontairement et sans la remettre en question, la structure hiérarchisée et segmentée de la micropulperie.

Ce cas et d'autres du même acabit m'ont progressivement conduit à comprendre que les élèves ne se conforment pas forcément à ce qui est attendu d'eux dans la microentreprise, mais se donnent au contraire ce que j'ai appelé une marge de manœuvre à l'égard de ce qui doit y être fait, en référence à la marge de latéralité dont parle Piette (1992). La description des diverses formes et fonctions de la marge de manœuvre observée chez les élèves (Pepin, 2009), qui relevait davantage de l'observation des détails de la vie du groupe, m'autorisait à rendre justice aux acteurs qui évoluent dans la micropulperie et qui façonnent, par leurs actions, la culture entrepreneuriale qu'on leur propose de vivre. C'est donc bien la mise en dialogue des aspects les plus typiques de la communauté, en l'occurrence ici des aspects de conformité de la part des élèves par rapport à ce qui est attendu d'eux (le port du sarrau, par exemple), et des aspects plus mineurs, qui mettaient de l'avant leur marge de manœuvre à l'égard de la structure hiérarchisée et segmentée de la micropulperie (le changement de poste de travail, par exemple), qui m'a permis de m'approcher davantage de ce qui s'y vit et des logiques qui s'y déploient.

On pourrait retenir, de cette troisième section, que « comprendre de l'intérieur », en ethnographie, passe par des observations de terrain médiatisées par l'écriture ethnographique. Après avoir réussi à cerner et à décrire la typicalité du groupe étudié, à travers ses activités les plus visibles, l'ethnographe sera progressivement amené à intensifier le regard qu'il pose sur la communauté en cherchant à donner du sens à la multitude de petits incidents observés qu'il ne pouvait expliquer *a priori*, en les intégrant à ses descriptions. « Comprendre comment », c'est donc aussi réussir à mettre événements typiques et mineurs en dialogue, de sorte que les descriptions ethnographiques

reflètent, non seulement les routines qui structurent la vie du groupe étudié (le fonctionnement hiérarchisé en postes de travail), mais également des logiques d'acteurs, certes moins centrales, qui autorisent cependant à complexifier la compréhension du chercheur à l'endroit de la culture partagée par les membres de la communauté (la marge de manœuvre des élèves à l'égard de ce fonctionnement). Ci-dessous, j'aborde les visées de l'enquête ethnographique et, partant, de ses destinataires.

Comprendre pour qui... ou l'attente de transformation au-delà de la description

Lorsque l'ethnographe s'insère dans une communauté donnée afin de l'observer pour mieux la décrire et la comprendre, il le fait dans l'optique de ne pas y modifier les dynamiques habituellement à l'œuvre. De fait, l'ethnographe cherche bien à rendre compte de la vie du groupe sans en modifier la structure ni le fonctionnement habituels (Laplantine, 2005). À cet effet, et même si l'ethnographe est capable de mettre au jour des problématiques dans la vie du groupe étudié, la recherche ethnographique offre rarement les moyens d'y remédier (Payet, 2005), laissant en suspens la question de son utilité pour les participants. En outre, il apparaît que les descriptions qui se dégagent des observations ethnographiques, et qui sont traditionnellement formalisées en de longues monographies, ne sont pas souvent dirigées vers les participants impliqués, mais bien plutôt vers le monde universitaire, avec des finalités de recherche qui transcendent le milieu dans lequel s'est déroulée l'investigation.

Pourtant, en milieu scolaire, qui est avant tout un milieu d'intervention, les participants directs qui gravitent autour de la recherche, à savoir minimalement les enseignants et la direction de l'école ont, avec raison, des attentes par rapport à ce qui se dégagera de la recherche. Ayant donné de leur temps, ayant autorisé le chercheur à pénétrer dans l'intimité de leur milieu de travail, ayant donné à voir leurs pratiques, quasi privées dans les établissements scolaires, les acteurs concernés de près ou de loin par l'enquête ethnographique souhaitent légitimement que leur ouverture puisse avoir des conséquences sur leurs modes de fonctionnement. Par ailleurs, ceci rejoint le propos d'Eisenhart (2001) alors qu'elle souligne que les ethnographes scolaires, eux-mêmes, aspirent à ce que leur travail puisse avoir des répercussions sur les pratiques des acteurs : « Perhaps this is misguided activism or liberal guilt, but I can't help feeling that I have some responsibility to speak about what I think would be best in circumstances about which I have some special knowledge » (p. 20). Il semble donc qu'en milieu scolaire l'ethnographe ne puisse se satisfaire d'une visée descriptive qui serait uniquement de l'ordre de la connaissance désintéressée. Mais en quoi et de quelle manière arriver à rejoindre les

participants? Ne sont-ils pas déjà au fait de ce que l'ethnographe peut mettre à jour, puisque ce sont eux qui le vivent? Voyons cela à travers le récit d'une « tranche de vie ».

Quelques mois après avoir finalisé l'écriture de mon rapport d'enquête (Pepin, 2009), je participais à un colloque professionnel, comme conférencier, avec le directeur de l'école où j'avais réalisé ma recherche en tant que coprésentateur. Plusieurs enseignantes de cet établissement scolaire faisaient partie du public, dont celle du groupe que j'avais étudié. Au cours de ce colloque, je faisais état de quelques résultats choisis de mon investigation, étant bien conscient que tout mon cheminement de recherche n'intéresserait pas forcément des praticiens. J'avais donc décidé d'insister sur un aspect bien précis de mes interprétations, soit des cas d'élèves qui venaient interroger un fonctionnement en microentreprise qui avait peu fait, selon moi, l'objet de réflexion critique (Pepin, 2009). Pour reprendre l'exemple cité plus haut, l'élève qui changeait de poste de travail, régulièrement et de sa propre initiative, invitait à questionner un fonctionnement hiérarchisé en postes de travail segmentés et établis une fois pour toutes. D'autres cas d'élèves encore, me conduisaient à remettre en question, quoique différemment, la structure rigide de la micropulperie, par opposition à une gestion démocratique des projets entrepreneuriaux qui est souhaitée dans les écrits gouvernementaux qui en font la promotion (par exemple Pelletier, 2005).

Le problème est précisément que je mettais là en évidence des enjeux qui relèvent de l'informel ou du détail, c'est-à-dire encore du « mode mineur de la réalité ». Autrement dit, je mettais publiquement en avant des aspects de la micropulperie qui posaient problème (Payet, 2005), sans, de surcroît, proposer de solutions aux enjeux soulevés... Il faut bien prendre conscience que l'enquête ethnographique est rarement le fruit d'une commande officielle, où le chercheur agirait à titre d'expert pour régler un problème. En d'autres termes, ce ne sont guère les acteurs de terrain qui souhaitent la présence de l'ethnographe, mais bien plutôt ce dernier qui aspire à accéder à un terrain d'investigation précis, parce qu'il l'estime représentatif de l'objet de recherche qu'il souhaite étudier. L'ethnographe est donc régulièrement amené à négocier avec ceux qui disposent du pouvoir institutionnel de le faire accepter sur le terrain désiré, le directeur de l'école par exemple, en plus d'établir une relation de confiance avec tous les acteurs de la communauté (Pepin, 2011). S'il ne souhaite pas « brûler » son terrain (Vienne, 2007), l'ethnographe sera irrémédiablement placé en situation paradoxale de tension, entre un désir de plaire aux acteurs qui lui ont fait confiance, en ne débordant pas de son mandat descriptif, et un souci de mettre en évidence des aspects plus problématiques ou critiques mis à jour à travers les observations, lorsque cela se présente.

Sans doute la question n'est-elle pas ici de taire des éléments de l'enquête, mais bien plutôt d'exposer des interprétations plus critiques au bon moment et avec les bons interlocuteurs (Pepin, 2011). Daniellou (2002) résume bien cette idée en posant une distinction entre la position « tout public » et celle du « colloque singulier ». Dans le premier cas, qui est aussi celui du colloque professionnel sur lequel se base cet exemple, le chercheur met ses constats à disposition de tous, publiquement. Dans le second cas, les destinataires, qui sont souvent des décideurs, sont précisés d'avance et sont rencontrés dans l'intimité. Si, comme on le voit, l'ethnographe est à même, à travers ses analyses, de mettre de l'avant des dimensions de la vie du groupe dont les participants peuvent n'avoir que peu conscience, il reste que pour en faire état, le chercheur devrait prendre en considération certaines conditions. D'une part, il doit accepter de prendre position, c'est-à-dire quitter sa stricte posture descriptive afin, non seulement de dégager des aspects questionnant les pratiques des acteurs, mais également d'être en mesure de suggérer des pistes de solutions aux enjeux que les interprétations amènent. D'autre part, le chercheur doit pouvoir discriminer ce qui peut être dit ouvertement et ce qui doit rester de l'ordre du privé, c'est-à-dire réservé prioritairement à quelques interlocuteurs privilégiés issus directement du milieu de la recherche.

On pourrait retenir de cette quatrième et dernière section que « comprendre de l'intérieur », en ethnographie, et particulièrement dans les milieux basés sur l'intervention, c'est peut-être avant tout, pour le chercheur, comprendre dans une visée « transformative », c'est-à-dire dans le but de mettre sa connaissance au service de la communauté qui l'a accueilli. N'est-ce pas là, d'ailleurs, une illustration de cette idée du don et du contre-don, chère à Mauss? Mais cette façon de « redonner » aux participants peut-elle se faire à n'importe quel prix? « Comprendre pour qui » nécessite sûrement que le chercheur soit doublement attentif : non seulement doit-il trouver un moyen de présenter ses interprétations critiques dans le respect des acteurs qui l'ont admis dans leur communauté, mais également devra-t-il chercher un moyen d'échanger avec les acteurs de terrain sous une forme qui les rejoint effectivement (Bélisle, 2001).

Conclusion

Tout au long de cet article, j'ai essayé de circonscrire et de clarifier ce que signifie « comprendre de l'intérieur » en ethnographie, principalement à travers l'exploration des trois questions qui en forment le titre, à savoir « comprendre quoi? », « comprendre comment? » et « comprendre pour qui? » L'examen de ces questionnements m'a conduit à aborder divers aspects reliés au travail d'investigation ethnographique, depuis l'objet de la recherche, jusqu'à ses

visées, en passant par l'observation et l'écriture ethnographique qui sont le cœur même de l'activité du chercheur-ethnographe. J'ai, par ailleurs, cherché à illustrer mes propos à l'aide d'exemples issus d'une recherche réalisée dans le cadre d'une microentreprise scolaire (Pepin, 2009, 2010a, 2010b, 2011).

La présentation suggérée de mon argumentation pourrait laisser croire que le processus de recherche ethnographique serait linéaire : circonscrire un objet de recherche (le « quoi »), établir une méthode pour en rendre compte (le « comment ») et, finalement, songer à la présentation des résultats de l'enquête (le « pour qui »). Or, il n'en est rien. En ethnographie, le « quoi » se découvre davantage dans le « comment ». L'ethnographe se doit donc d'entrer sur son terrain d'enquête avec une ouverture vis-à-vis de ce qui sera l'objet de son investigation, même si l'approche ne saurait être totalement inductive (Erickson, 1984; Pepin, 2009). Dans mon cas, mettre en évidence la marge de manœuvre des élèves à l'endroit du fonctionnement de la micropulperie, n'était pas prévu, *a priori*, avant de commencer mon enquête. C'est en me laissant guider par mes observations, puis en cherchant à organiser l'ensemble hétéroclite d'informations que j'avais colligées que j'ai petit à petit été à même d'en dégager le sens, en présentant mes descriptions selon une logique qui m'a permis de rendre compte des divers points de vue des acteurs.

Références

- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. London : Sage.
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, 55-71.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école. Éloge critique*. Paris : Anthropos.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans J.- M. Evesque, A.- M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz, & J.- L. Vayssière (Éds), *Les évolutions de la prescription* (pp. 9-17). Actes du 37^e Congrès du SELF, Aix-en-Provence : GREACT et SELF.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present, and future : ideas to think with. *Educational Researcher*, 30(8), 16-27.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.

- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
- Kohn, C. R. (1998). *Les enjeux de l'observation. Sur les enjeux de nos façons de décrire les faits humains et une exploration de l'observation questionnante*. Paris : Anthropos.
- Kohn, C. R., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26.
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Malinowski, B. (1989). *Les Argonautes du Pacifique occidental* (3^e éd.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1922).
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 38(4), 597-604.
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Éducation et société*, 16(2), 167-175.
- Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant* (Publication 17-3784). Québec : Gouvernement du Québec.
- Pepin, M. (2009). *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant* (Mémoire de maîtrise). Québec : Université Laval. Repéré à <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/26334>
- Pepin, M. (2010a). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(1). Repéré à <http://www.cjnse-rjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/143/103>.
- Pepin, M. (2010b). *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire*. Sarrebrück : Les Éditions Universitaires Européennes.

- Pepin, M. (2011). *Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire*. Manuscrit soumis pour publication.
- Pepin, M. (sous presse). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation de McGill/McGill Journal of Education*, 46(2).
- Piette, A. (1992). *Le mode mineur de la réalité. Paradoxes et photographies en anthropologie*. Louvain : Peeters.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris : Métailié.
- Quéré, L. (1999). *La sociologie à l'épreuve de l'herméneutique. Essais d'épistémologie des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante. Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et société*, 16(2), 177-192.
- Vienne, P. (2007). La politique du terrain brûlé. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index221.html>.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Wulf, C. (Éd.). (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*. Paris : L'Harmattan.
- Wulf, C. (2005). Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43, 9-20.

Matthias Pepin est doctorant en psychopédagogie à l'Université Laval. Il s'intéresse au développement de l'entrepreneuriat en milieu scolaire, et plus particulièrement dans la scolarité de base des élèves. Il privilégie une approche ethnographique de son objet de recherche, grâce à des observations au plus près des acteurs de terrain afin de saisir le sens que ces derniers construisent, en contexte. Au doctorat, il s'attache plus précisément à cerner les apprentissages réalisés par des élèves dans des contextes entrepreneuriaux.

Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire

Bernard Wentzel, Ph.D.

Haute École pédagogique BEJUNE

Résumé

L'intégration de la recherche, sous différentes formes, a constitué un des enjeux majeurs du mouvement de professionnalisation de la formation des enseignants. Parmi la diversité des pratiques de recherche mises en œuvre dans de jeunes institutions de formation « rénovées », le développement d'un projet compréhensif a été le choix effectué par certains acteurs pour préciser progressivement leurs postures de recherche dans le champ des sciences de l'éducation. Ce texte propose de présenter et de questionner les fondements épistémologiques d'une posture de compréhension herméneutique développée par des praticiens-chercheurs. Le processus de production et le statut d'une connaissance dite « ordinaire » se trouvent eux-mêmes réinterrogés dans un contexte où la réflexion doit nécessairement guider l'action.

Mots clés

APPROCHE COMPRÉHENSIVE, PRATICIEN-CHERCHEUR, CONNAISSANCE ORDINAIRE, RÉFLEXIVITÉ

Introduction

Le pluralisme des conceptions de la recherche qualitative, ainsi que l'exploitation, parfois stérile, d'une opposition entre explication et compréhension, ont largement alimenté un débat récurrent sur la scientificité de certaines postures et pratiques de recherche en sciences sociales. Une recherche peut être menée de mille et une manière comme le rappelaient Miles & Huberman (2003) et le parcours initiatique du chercheur structurant son identité épistémologique est nécessairement marqué par des adhésions, des remises en question, des ruptures, des digressions, et surtout, des choix parmi un éventail très large de positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques. À plusieurs niveaux, l'affirmation selon laquelle cette pluralité est une source de richesse n'est pas suffisante même si elle a le mérite d'entretenir certains débats, notamment sur la place que peut occuper une posture scientifique de compréhension des phénomènes sociaux dans certains espaces qui n'ont pas

vocation première à produire de la connaissance. En effet, nous situons notre réflexion dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, en Suisse, qui a évolué à travers un processus de tertiarisation (ou universitarisation) au cours des dix dernières années. L'essor de la recherche, sous différentes formes, a constitué un des enjeux majeurs de la tertiarisation¹. Le développement d'un « projet compréhensif » a été le choix effectué par certains acteurs de la formation pour définir progressivement leurs postures et pratiques de recherche dans le champ des sciences de l'éducation. Praticiens de l'enseignement puis de la formation, ces acteurs ont été confrontés à de nombreuses sources de tension dans ce contexte en mutation : résistances au changement; difficultés à délimiter une approche compréhensive dans la diversité et la « fausse unité » (Charmillot & Dayer, 2006) des méthodes dites « qualitatives »; nécessité de développer de nouvelles compétences pour combler les écarts entre une pratique réflexive quotidienne et une pratique scientifique; exigence (institutionnelle) de produire de la connaissance permettant de rapprocher la recherche de certaines pratiques sociales, notamment de formation; etc.

Nous revenons dans ce texte sur la construction d'une posture épistémologique par des praticiens-chercheurs devant concilier, au quotidien, l'action de compréhension et l'action de transformation du monde. Le praticien réflexif (Schön, 1994) ne devient pas seulement chercheur pour résoudre des problèmes professionnels ou pour s'autoréguler, même si cela constitue une dimension essentielle de sa pratique de recherche. Il n'est pas encore un praticien-chercheur mais son habitus, ses compétences, son rapport au monde sont autant de dispositions qui le rapprochent d'une posture compréhensive, devenant elle-même une voie praticable pour l'engagement de soi dans les processus de production de « connaissances ordinaires ». L'analyse de ce glissement d'un positionnement quotidien d'*être en recherche* (Wentzel, 2008, 2010) à une pratique de recherche scientifique nous semble particulièrement féconde pour contribuer à réinterroger les fondements épistémologiques d'une posture de compréhension herméneutique et le statut de cette connaissance ordinaire attendue, parfois décriée voire incomprise, dans un contexte où la réflexion doit nécessairement guider l'action. De l'intuition spontanée à la mise en œuvre d'une « méthodologie au sens large », la construction d'une légitimité de certaines démarches de production de connaissances repose en partie sur la capacité à expliciter, à rendre visible et à partager aussi bien le processus que le produit, en l'occurrence une connaissance ordinaire instable, « imparfaite », mais qui vise à dépasser l'idée de concurrence entre théorie et expérience.

Quelques éléments contextuels : d'où parlons-nous?

Au cours des dernières décennies, le processus de professionnalisation de certains métiers ou occupations dits « de l'humain » s'est concrétisé par de nombreuses réformes portant en particulier sur l'évolution des institutions de formation initiale. Dans divers contextes nationaux et à différentes époques, les systèmes de formation à l'enseignement ont été directement concernés par cette professionnalisation afin de répondre à des exigences sociétales renouvelées vis-à-vis de l'école. L'universitarisation ou la tertiarisation de la formation professionnelle des enseignants a notamment permis l'émergence de nouvelles formes de relations entre recherche et formation. La création des hautes écoles pédagogiques en Suisse se situe précisément dans une dynamique d'intégration de la recherche sous différentes formes, dans les programmes et dispositifs d'une formation. Ces institutions tertiaires de formation sont devenues, en l'espace d'une décennie, un terrain fertile pour questionner les relations entre recherche et formation et en faire un objet de réflexions épistémologiques tout autant qu'un espace potentiel d'activités scientifiques. Parmi les défis à relever dans ces jeunes institutions, la nécessité de faire adhérer l'ensemble de la communauté éducative – en l'occurrence les formateurs, les étudiants, les enseignants partenaires, les personnels des médiathèques, les décideurs locaux, etc. – à une culture de la recherche scientifique était sans aucun doute un des plus périlleux. Le travail sur l'habitus collectif dans un champ post-normalien constituait une des dimensions du défi de la tertiarisation par l'intégration de la recherche, soulevant par là même une problématique de l'identité individuelle, collective, professionnelle, institutionnelle mais aussi scientifique.

En effet, la construction identitaire, par étapes, concerne à la fois l'institution et les individus qui la composent. L'analyse compréhensive de la reconstruction d'une image de soi dans un environnement socioprofessionnel en mutation nous conduit à considérer certaines formes de stratégies identitaires, telles que la résistance au changement, comme une de ces étapes nécessaires au processus. L'autovalorisation des expériences passées, souvent retraduite dans le discours des acteurs par un principe selon lequel « c'était mieux avant », se trouve alimentée par des sources multiples au confluent de l'image de soi et de la réorganisation d'un système : l'identification à un modèle antérieur assure la pérennité d'une certaine représentation de soi alors que l'identification à un groupe professionnel qui lui-même change devient de plus en plus difficile; la crainte de voir ses capacités d'initiative et de choix se réduire par rapport à l'émergence de nouveaux acteurs valorisant d'autres types d'expériences, par exemple une formation doctorale plutôt qu'un parcours de vie d'enseignant avant de devenir formateur; le sentiment que l'univers

scientifique et les pratiques qui s'y déploient demeurent obscurs et finalement l'affaire de spécialistes; la pertinence des liens entre recherche et formation professionnalisante est encore peu explicitée au moment de la mise en place des hautes écoles pédagogiques. Les résistances au changement, tout aussi « compréhensibles » que l'adhésion, ont donc marqué la construction d'une culture partagée de la recherche et certainement les pratiques de recherche qui se sont développées. En effet, devant le scepticisme dans une institution dont la mission première est de former des professionnels de l'enseignement, le défi de faire adhérer ne s'est pas soustrait à une sorte d'exigence morale : démontrer l'utilité et apporter très précisément des réponses à la question « à quoi ça sert » de faire de la recherche ici.

Ce contexte d'émergence de pratiques de recherche légitimées au travers de leur utilité démontrée invite à réinterroger certains modèles traditionnels et à explorer de nouveaux processus de production de connaissances. L'évolution de la place et des formes de la recherche dans les institutions de formation professionnelle des enseignants ne peut pas être séparée du mouvement d'institutionnalisation de la recherche en sciences de l'éducation. Les deux processus sont étroitement liés comme le rappellent Hofstetter et Schneuwly (2001, 2007), présentant même le premier comme une des dimensions du second. Outre les objets d'étude dont la diversité ne fait que confirmer l'ampleur du développement de la recherche en éducation au cours des dernières décennies, c'est particulièrement au niveau des positionnements épistémologiques, théoriques et méthodologiques adoptés par les acteurs de la recherche que nous situons ici cette filiation entre la recherche en formation professionnelle des enseignants et les sciences de l'éducation. Le développement d'activités scientifiques dans et sur la formation professionnelle des enseignants n'a sans doute pas échappé à « l'anarchisme méthodologique » si judicieusement évoqué par Marc Bru (2006). Pourtant l'identité de la recherche s'y stabilise progressivement comme tendent à le confirmer certains indicateurs tels que : la nature des objets et des formes de recherche; la définition de profils de praticiens-chercheurs; le développement de programmes de formation à et par la recherche des futurs enseignants; l'émergence de partenariats avec les praticiens de l'enseignement impliqués dans les processus de production de savoirs; la redéfinition de l'idée de retombées de la recherche; etc.

L'observation de l'évolution des profils, des statuts et bien entendu des rôles attendus de la part des acteurs de la recherche, que nous nommons praticiens-chercheurs, constitue une entrée particulièrement intéressante. C'est celle que nous privilégions ici en tentant de délimiter la posture épistémologique d'un chercheur dit « compréhensif » dans le contexte que nous

avons décrit. Un constat préalable s'impose : entre la compréhension des phénomènes sociaux en jeu, la construction de théories, le développement de projets et pratiques de recherche orientés vers l'application ou l'évaluation, la formation des futurs professionnels ou encore la formalisation de savoirs dits « professionnels », ces authentiques actants-héros se sont vu confier des missions aussi diverses que complexes visant l'intégration de la recherche. Nous inscrivons notre démarche dans une tentative d'objectivation de certaines composantes identitaires de notre propre groupe d'appartenance scientifique intégré lui-même dans une communauté éducative.

Profils de chercheur et double posture : vers une construction identitaire

La définition de *praticien-chercheur* énoncée par Albarello (2004) nous semble constituer une entrée intéressante pour aborder une double posture que nous précisons ensuite, en termes d'identité et d'activités : un « acteur engagé à la fois dans une pratique socio-professionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique » (p. 5).

L'influence du paradigme réflexif, souvent prépondérante dans le processus de professionnalisation de l'enseignement, a également servi de fil conducteur, voire de modèle, dans la construction d'un rapport singulier et collectif à la recherche. Alors qu'elle est devenue parfois un alibi maladroit à l'intégration de la recherche, l'idée de praticien réflexif a pu contribuer efficacement à l'émergence de nouvelles postures, quotidiennes à défaut d'être scientifiques, que nous avons nommées par ailleurs d'*être en recherche* (Wentzel, 2008, 2010). Nous défendons l'hypothèse interprétative – et nous poursuivons nos travaux dans ce sens – selon laquelle un habitus de praticien réflexif peut servir de point de départ, et même un temps d'embrayeur, dans la construction d'une identité de praticien-chercheur compréhensif. Le point de départ se situe dans l'autorisation que se donne le sujet de dépasser l'opacité des processus conventionnels de production de connaissances. Notre propos n'est pas de défendre l'idée qu'une « réflexion en action » (Schön, 1994) produit de la connaissance scientifique. Elle contribue à la formalisation de l'expérience et à la coconstruction, dans le cadre de certains dispositifs, de ce qu'il est devenu commun de nommer « savoirs professionnels ». Elle est surtout en premier lieu un acte d'« interprétation en compréhension » (Paillé & Mucchielli, 2003) de phénomènes sociaux dans la perspective de résoudre un problème, d'évaluer une action, de donner du sens à certains comportements ou tout simplement de « dire authentiquement avant d'analyser » (Fath, 1996). Le fil conducteur se situe sur le plan de la proximité entre les compétences du

praticien réflexif, référentialisées et développées dans des dispositifs de formation, et certaines dimensions de la posture compréhensive du chercheur. Nous pouvons citer, à titre d'exemples, la prise de recul, l'attitude empathique, la capacité à observer, le savoir-analyser (Altet, 2000) associé à une capacité à interpréter. Notre proposition de rapprochement pourrait laisser supposer une vision radicalement inductive de ce que peut être une démarche compréhensive et cela nécessite quelques précisions. Les compétences réflexives, telles que nous les définissons, reposent sur la mobilisation et la combinaison de ressources diverses parmi lesquelles des savoirs théoriques ou d'expériences, des procédures, des instruments de lecture de la pratique ou d'observation du réel, des démarches plus ou moins formalisées de questionnement puis d'interprétation, des connaissances métacognitives, des intuitions ou encore autrui. Elles entretiennent, en cela, une dialectique qui nous semble fondatrice d'un processus de compréhension et de construction « caractérisé par des moments pluriels – tantôt déductifs, tantôt inductifs » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 189). Le glissement d'une posture de praticien réflexif à celle de praticien-chercheur compréhensif est le résultat d'un cheminement personnel et, bien entendu, d'un parcours de formation ou de développement professionnel. Il est également un choix, le nôtre et celui de chercheurs avec qui nous avons engagé diverses collaborations. Enfin, il est le fruit d'un questionnement sur « la différenciation entre l'activité scientifique et la construction des connaissances quotidiennes » (Schurmans, 2006a, p. 81). Nous avons notamment nourri ce questionnement au travers de nos propres réflexions sur la distinction entre *faire de la recherche* et *être en recherche* quotidiennement (Wentzel, 2010). Même si les deux ne sont pas incompatibles, ils rendent compte de deux postures : celle du chercheur et celle du praticien réflexif. La compatibilité, voire la complémentarité entre les deux, repose sur certaines dimensions de la réflexion décrites par Schurmans (2006a) : « les opérations cognitives que nous élaborons dans notre vie de tous les jours, en effet, font appel également à l'attribution de causalité, à l'orientation de l'action, à l'investigation des motifs et des raisons d'agir » (p. 81-82).

Il convient donc de préciser cette identité de praticien-chercheur en présentant certaines de ces composantes essentielles au-delà de la proximité préalable avec le praticien réflexif. Dans une perspective compréhensive, il nous paraît légitime d'explicitier, en premier lieu, le sens de ce glissement identitaire pour les acteurs de la recherche.

Le sens d'une posture compréhensive : un défi à relever

Le glissement vers des pratiques de recherche en sciences sociales est une évolution visant en premier lieu à adopter une certaine distance émotionnelle et

psychologique tout en conservant une proximité avec des objets qui sont alors à remodeler, voire à transformer dans un contexte de tertiarisation de la formation des enseignants. Ces objets sont nombreux : pédagogie de l'alternance; formation *à et par* la recherche (Wentzel, 2010); articulation entre théorie et pratique; savoirs professionnels, etc.

La remise en question des fondements épistémologiques de la pratique des professionnels de l'enseignement a sans aucun doute constitué une étape charnière dont on commence à peine à mesurer les répercussions sur le mouvement de professionnalisation, tant sur le plan de l'agir des enseignants que de celui des formateurs. Ces derniers avaient à intégrer le changement de paradigme, le passage d'un modèle artisanal ou techniciste à celui du praticien réflexif. Ils devaient également prendre acte et entériner la rationalisation des savoirs et compétences, mais pas forcément en adéquation avec le paradigme réflexif qui lui a « contribué à mettre le projecteur sur les savoirs que les praticiens tirent de leur pratique » (Beckers, 2007, p. 122). Ils avaient également à gérer un clivage se dessinant entre des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience. Les « conflits de savoirs en formation des enseignants » (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) – puisque c'est de cela dont il était souvent question relativement au défi de recueillir l'adhésion des praticiens de l'enseignement à la multiréférentialité et la diversité des savoirs articulés à la pratique – ont réactivé les discussions sur les relations entre recherche et formation et sur la place de la théorie dans la construction d'un agir professionnel. La classification et hiérarchisation de différents savoirs selon leur statut épistémologique et leur utilité dans la pratique ne semblait pas constituer une voie praticable à long terme, notamment parce qu'elle entretenait l'illusion applicationniste dans un métier de l'humain devenu si complexe. Rappeler ou tenter d'expliquer aux acteurs en formation qu'une grande partie de ces savoirs ne sont pas directement applicables dans la pratique était une nécessité. Mais l'affirmation ne pouvait suffire, aussi bien dans une posture de chercheur que dans celle de formateur d'enseignants. Cela pouvait au mieux renforcer les positions de quelques praticiens ayant déjà acquis la conviction de l'utilité de la recherche. Le plus souvent, dans une jeune structure sociale rénovée par le processus de tertiarisation, où se croisent et se côtoient des acteurs remplissant des fonctions différentes et voulues complémentaires, cette affirmation, comme toute prise de position par rapport à la recherche, permet de classer les individus dans une communauté de pratiques. En effet, les savoirs renvoient à des « communautés de pratiques » qui sont aussi des communautés épistémiques basées sur le partage de connaissances et de croyances. On peut ainsi penser les relations entre savoirs comme des relations entre groupes sociaux : relations de conflit,

de concurrence, de déni mutuel, mais aussi, pourquoi pas, de complémentarité ou de « confrontation constructive » (Perrenoud et al., 2008). Développer une rhétorique bien rodée et persuasive sur l'utilité de la recherche n'est qu'illusion tant il est difficile de stabiliser une typologie des savoirs, tant il est ardu de rendre perceptible les rapports complexes entre savoirs et action, et, enfin, tant la notion de « savoirs issus de la recherche » ne veut pas dire grand-chose pour le praticien qui trouve dans le concept de « théorie » un fourre-tout adéquat pour rendre compte du caractère inopératoire de certains savoirs acquis en formation. Faire vivre avant de faire croire – comme si l'idée de praticien réflexif ne pouvait finalement pas se départir d'une perspective constructiviste – est sans doute une voie praticable. La volonté de comprendre les mécanismes en jeu dans cette communauté de pratiques, ainsi que la nécessité de coconstruire avec les acteurs en formation – devenus eux-mêmes à la fois sujets à former et terrain de recherche – le sens de l'engagement de soi dans la découverte de nouvelles formes de savoir et d'une nouvelle épistémologie de la pratique, ont sans aucun doute constitué un défi pour les formateurs d'enseignants et ont contribué à leur enracinement dans une identité de praticien-chercheur compréhensif.

Dans ce champ en construction, un autre élément a également influencé le cheminement de praticiens vers une posture compréhensive : la confrontation à l'idée de concurrence entre théorie et expérience. Postuler d'emblée la primauté du savoir théorique n'avait aucun sens, particulièrement dans ce contexte. Un positionnement a été adopté progressivement à partir de débats, d'échanges, de confrontation de points de vue entre différents acteurs concernés : la complémentarité entre des savoirs différents se construit dans une activité cognitive, voire sociocognitive, dans des espaces et des temporalités qui permettent leur mise en concurrence. Ainsi, l'introduction d'une certaine conceptualisation dans le rapport à l'expérience permet de dépasser l'enfermement intime d'une relation à un réel singulier sur lequel chaque professionnel a pour mission d'agir. Mobiliser des savoirs issus de champs variés pour lire et comprendre le réel n'est pas immédiatement à la portée du praticien. Cela prend appui sur la rencontre entre des savoirs théoriques et l'expérience, au sens ici d'une réappropriation du vécu. La théorie ne se construit donc pas en dehors de l'espace et du temps ; faire de la recherche est aussi une pratique reposant sur un lien étroit avec l'expérience et avec les phénomènes qu'il s'agit de tenter de comprendre et d'interpréter. Cette perspective de travail autour de l'articulation entre théorie et expérience est constitutive d'un certain rapport aux savoirs. Elle oriente la sollicitation de modèles théoriques et la construction d'un univers de référents interprétatifs. Elle aboutit à des choix épistémologiques et méthodologiques et, plus

globalement, à la structuration de certaines composantes de l'identité épistémologique du chercheur.

Posture épistémologique du praticien-chercheur compréhensif

Nous partageons un certain nombre d'expériences avec des praticiens-chercheurs ayant connu un cheminement proche du nôtre. Le glissement que nous évoquions précédemment en fait partie. En ce qui concerne la définition de notre posture épistémologique, nous entrons dans une approche plus « personnelle », en lien direct avec nos propres travaux de recherche, notamment sur des parcours de formation et de transition professionnelle vécus par de jeunes enseignants. Nous avons structuré notre « projet compréhensif » et il continue à s'affiner progressivement au fil de nos activités de praticien-chercheur.

Charmillot et Dayer (2006) se sont inspirées du schéma de De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974)² pour définir ce qu'elles nomment une posture épistémologique et expliciter leur propre posture de recherche qui relève de la compréhension. Nous adhérons à leur postulat d'une nécessaire prise en compte de quatre pôles interdépendants : épistémologique, théorique, morphologique et technique. Les auteures rappellent que la cohérence entre ces différents pôles est indispensable à la définition d'une posture de recherche. Nous précisons notre propre posture épistémologique à partir de notre rapport à trois éléments qui contribuent à la définir : l'acteur, l'expérience et le sens.

L'acteur autonome

Nous considérons le sujet en tant qu'acteur, entre autres parce nous l'analysons durant un parcours de formation et de transition professionnelle qui ne peut se concevoir comme l'application de rôles totalement écrits. Pour avoir pu nous imprégner au quotidien, dans une posture de praticien-chercheur, de ce qui constitue notre objet de recherche, nous pouvons aisément confirmer de l'intérieur qu'« [i]l n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière » (Crozier & Friedberg, 1999, p. 29). L'acteur structure ainsi son rapport à l'acte d'apprendre, aux savoirs, à l'altérité. Il est celui qui

travaille à modifier son environnement social et matériel et qui, par son intentionnalité, se reconnaît partie prenante de la situation significative dans laquelle il se trouve plongé et qu'il entend modifier en fonction de ses représentations et valeurs, par son travail, son activité ou son engagement (Ridel, 1999, p. 11).

Ajoutons que l'acteur, dans le contexte de la formation professionnelle, est porteur d'un « projet de formation ». Dupuis (2002) nous éclaire sur cette notion :

j'ai tenté de situer le « projet » de formation comme ce qui, à partir des « demandes », des « désirs », et des « besoins », donne lieu à des démarches qui s'expriment par des initiatives et par des actes concrets dans un espace réel (p. 153).

Projet et parcours de formation sont intimement liés mais le projet ne saurait révéler *a priori* le parcours. En effet, l'acteur poursuit l'élaboration de son projet pendant la formation, mais celui-ci n'est pas identifiable comme un préalable figé qui serait exclusivement dicté par le contexte social ou l'institution en charge de le former. L'évolution des sociétés occidentales, marquée par une reconnaissance accrue du sujet, « avec son statut de conscience autonome, sa psychologie et ses conflits personnels, son intérêt privé » (Vigarello, 1996, p. 27), a eu des effets non négligeables sur les conceptions d'un parcours de formation et même sur certains choix épistémologiques dans l'approche de ce que peut être un projet personnel ou professionnel. Le cadre non plus n'est pas immuable. Il se présente formellement comme l'organisation intentionnelle de l'espace et du temps et il est essentiel, dans notre approche, de ne pas le définir comme un espace définitif mais bien comme un « espace potentiel » (Ridel, 1999, p. 18).

À travers notre approche de l'acteur, nous convoquons la notion d'autonomie qui n'est pas du tout à assimiler à une tentation puis une tentative d'échapper totalement au social. L'acteur n'est pas un « révolté », il devient autonome dans un premier temps, par la force des choses « parce que son expérience s'inscrit dans des registres multiples et non congruents » (Dubet, 1994, p. 96). Nous privilégions une conception de l'autonomie postulant la capacité à décider et à agir par soi-même, l'acteur établissant les stratégies de sa propre action. En effet, le comportement autonome n'obéit pas à un conditionnement externe et dépasse ainsi une hétéronomie qui ne ferait du sujet qu'un être assujéti. Cette autonomie est à rapprocher du sujet que Farrugia (2006) appelle « émancipé » (p. 19), notamment parce que nous reconnaissons au paradigme réflexif la place qui est la sienne, depuis deux décennies, dans le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant. Il serait en effet incohérent de promouvoir, auprès du sujet que nous formons professionnellement, un certain rapport à l'action basé sur la réflexivité et l'émancipation cognitive puis de ne pas le considérer, lorsque nous l'approchons scientifiquement, comme un sujet capable d'atteindre « un savoir lucide lui aussi émancipé d'un grand nombre de déterminations, en grande part

grâce à l'auto-analyse, [à] l'auto-interprétation, [à] l'auto-sociologie, [à] la réflexivité » (p. 19). L'autonomie en question n'est pas assimilable à l'illusion d'une liberté du sujet. Fondement incontournable de la réflexivité du praticien, elle se trouve en corrélation étroite avec le principe de responsabilité. Cette responsabilité impose la capacité à répondre de ses propres actions, à prendre en charge la possibilité de se tromper, à participer activement au processus de production des savoirs qui définissent le corps social auquel on appartient. Il ne s'agit pas non plus d'une autonomie fermée à l'altérité « mais bien plutôt d'une responsabilité solidaire » (Barbot & Camatarri, 1999, p. 25) ; cette autonomie n'élimine donc pas l'obligation, elle la renforce et relève ainsi de l'éthique.

Le sens de l'expérience

L'expérience d'autrui constitue une entrée privilégiée pour le chercheur s'inscrivant dans une posture compréhensive. Dupuis (2002) la définit comme une « transaction » avec l'environnement naturel et humain, et elle s'organise en s'amplifiant selon les deux principes de *continuité* (principe longitudinal de l'expérience qui l'intègre dans le développement) et d'*interaction* (principe latéral de l'expérience qui la coordonne à d'autres expériences) que nous rapprochons volontiers de l'idée d'« expérience sociale » développée par Schütz, en considérant que « d'autres expériences » peuvent aussi appartenir à autrui. Dupuis rappelle également, en référence à l'étymologie, la polysémie de l'expérience rapprochant l'idée de traversée (*peirô* « traverser ») « associée à celle d'épreuve (*peira*) » (Dupuis, 2002, p. 155). L'expérience à laquelle accède le chercheur est un moment du parcours, de la traversée. Elle ne peut avoir de sens que si elle s'inscrit dans une histoire, celle du sujet et celle de la structure dans laquelle il se trouve et contribue à coconstruire : « l'expérience vécue intègre l'expérience de la communauté, c'est-à-dire, tout à la fois, l'expérience d'un monde de significations partagées (*Gemeinschaft*) et celle d'autrui partageant le monde (*Gemeinsamkeit*) » (Schurmans, 2006a, p. 38). C'est ainsi que se dessinent aussi les prémisses de notre posture de praticien-chercheur dans cette communauté. Notre propre contact direct avec les objets du monde lors de nos expériences « véridiques » constitue un socle de ressources qui se dévoilent et s'actualisent à travers l'inférence. L'expérience représente donc une dimension essentielle de la vie humaine : « “avoir de l'expérience”, c'est avoir vécu une vie suffisamment riche pour ne pas se laisser surprendre par un événement inattendu » (Barberousse, 1999, p. 11). Nous considérons comme fondée l'existence d'un aspect qualitatif de l'expérience. Dans cette perspective, elle « est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le “vérifier”, de l'expérimenter » (Dubet, 1994, p. 93). La construction de son rapport au monde, par le sujet d'un parcours, met à l'épreuve des déterminismes sociaux qui sont eux-mêmes

le fruit de l'activité collective d'élaboration de savoirs, de valeurs partagées, d'un sens commun. Son action – et c'est notamment en cela que le sujet est un acteur – peut alors contribuer à modifier les régularités et le sens commun en un lieu et en un moment de sa communauté d'appartenance.

Charmillot et Dayer (2006) précisent une posture compréhensive visant à approcher la tension permanente entre expérience singulière et expérience collective :

Cette posture dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres?); ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (quelle trame les actions et réactions forment-elles, quel est le réseau de significations qui apparaît sur la base du faisceau croisé des actions singulières?) (p. 132).

Que le sujet réflexif d'un parcours soit « totalement clairvoyant », ou non, ne doit pas entamer l'intérêt porté à la valeur qu'il attribue lui-même à son expérience et au cadre social potentiel, mais également l'intérêt porté à la charge d'émotions, de passions, de désirs présents dans ce jugement d'expérience. Pour autant, la multiplicité des sens pouvant accéder à la conscience ne peut rarement être considérée, par le chercheur, comme pleine donation de sens (Husserl, 1934) au risque de limiter la compréhension à l'illusion d'une apparition intégrale ou à l'utopie d'une finitude du procès d'objectivation. C'est notamment en cela que nous rejoignons une sociologie de la connaissance ordinaire. Nous y reviendrons. Un des enjeux de la démarche compréhensive se trouve dans la capacité à suivre le mouvement d'un processus de prise de possession par un sujet, durant une courte période de son histoire, en captant l'aperception inhérente à chaque étape de ce processus. L'explication du ou des sens déposés dans l'expérience en dépend. Nous partageons, dans ces conditions, certaines réflexions sur l'habitus puisque le dépôt d'une donation active de sens, antérieure, devient lui-même déterminant dans l'appréhension, l'appropriation et la donation. C'est ainsi que se conçoit l'historicité du sujet inscrite dans sa singularité et son appartenance sociale.

De l'acte discursif

Nous l'aurons compris, l'acte discursif – acte d'intentionnalité, d'évocation, d'énonciation ou tout simplement de communication – revêt une importance particulière, qu'il soit intérieur ou dirigé vers autrui. Deux formes de rapport au langage développées par Habermas (1987), « l'agir dramaturgique » et « l'agir

communicationnel », nous éclairent sur les fonctions de l'acte discursif. Le premier est une présentation langagière de soi-même destinée à se mettre en scène dans le but de donner à autrui une certaine image de soi. En effet, l'identité est présente dans la mise en oeuvre des formes linguistiques et langagières qui marquent l'appartenance à un groupe (voir Bautier, 1995). Le second est fondateur d'une communauté communicationnelle, en l'occurrence dans nos travaux une communauté de praticiens de l'enseignement, au même titre qu'il peut y avoir une communauté scientifique. Cette communauté est indispensable à la confrontation des expériences et des savoirs, à la négociation, à la construction d'un sens commun et d'un savoir collectif. L'acte discursif est donc un « espace » privilégié de construction de sens. Le contenu sémantique et les formes linguistiques selon lesquelles s'exprime la subjectivité sont étroitement liés, révélant l'esquisse d'un monde possible, selon une relation transitive à travers laquelle le sujet construit le monde tout en se construisant lui-même et en se situant par rapport à ce monde. Le sujet parlant est donc un sujet interprétant. En quête de sens, il « interroge ses fonctionnements, ceux de la situation dans laquelle il se trouve, qu'il tente de penser et sur laquelle il agit, aux fins de la modifier, conformément à ses valeurs, ce par quoi il devient acteur » (Ridel, 1999, p. 14). N'oublions pas pour autant que – même s'il constitue une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale – le discours est par essence une donnée qualitative complexe et ouverte, sujette à de multiples interprétations. Dans nos recherches, nous l'approchons donc en le référant à une instance d'énonciation, d'instauration du sujet et de dépôt du sens de son expérience. Nous retenons notamment certains marqueurs de subjectivité pour suivre le mouvement d'un parcours en construction et pour comprendre les positionnements d'un sujet considéré comme « actant » (Greimas & Courtès, 1979). Par cette référence à l'action, nous voulons souligner qu'il s'agit d'un sujet dont le rapport au monde est articulé aux multiples dimensions de l'action : la pratique, le savoir, autrui, le langage lui-même.

Il convient alors de préciser le « statut de la parole », pour reprendre les termes de Demazière et Dubar (1997), dans « une démarche qui implique non seulement une posture “compréhensive” d'écoute, mais un vrai “détour sémantique” destiné à reconstruire les significations produites dans l'entretien au moyen du travail d'analyse » (p. 6). Pour clarifier cette question du statut de la parole, la proposition de Paillé et Mucchielli (2003) d'un examen phénoménologique initial des données pour toute recherche qualitative qui souhaite profiter d'un bon ancrage empirique nous semble particulièrement adéquate. Cet examen repose sur une posture « d'écoute du monde » : « la disposition de l'esprit, la disponibilité à l'autre, le respect des témoignages »

(p. 69). Les auteurs du discours nous donnent à comprendre une certaine réalité humaine et une construction sociale qui leur appartient. Ils construisent le monde au travers de leur expérience, de leurs convictions et de leur point de vue. La posture d'écoute du chercheur est empreinte d'une empathie nécessaire pour donner du sens au vécu d'autrui.

Être impliqué pour interpréter et comprendre

Dans les pratiques du praticien-chercheur orientées vers la compréhension, la posture empathique interpelle au moins à deux niveaux, celui de la dialectique entre implication et distanciation, et celui de l'authenticité de l'expérience vécue.

Entre implication et prise de recul

L'implication du chercheur peut d'abord se définir, en ce qui nous concerne, par différentes formes de relations sociales entretenues, au-delà de l'entretien de recherche, avec certains sujets qui nous livrent leur discours. Nous pouvons par exemple jouer divers rôles dans leur formation professionnelle, en tant que formateur, et être plus ou moins directement concernés par leurs expériences. L'implication se définit ensuite par notre expérience, notre propre parcours nous ayant conduit à observer, à questionner et à tenter de comprendre certains phénomènes sociaux dans un monde que nous contribuons à transformer par notre action quotidienne. La réfutation d'« une posture d'extériorité de la part du chercheur » (Schurmans, 2008, p. 95) participe de la délimitation de notre rapport à l'objet de recherche. Nous percevons cet objet de l'intérieur. En cela, nos questionnements nous ont rapproché de la posture réflexive propre à une démarche ethnographique et nous ont conduit à définir certaines logiques d'action favorisant le glissement d'une posture de praticien réflexif à celle de praticien-chercheur, nous permettant ainsi d'aborder de front la problématique de l'implication. L'examen phénoménologique est une étape dans l'interprétation en compréhension, il n'en est pas la finalité même si nous concevons tout à fait qu'il puisse être suffisant en soi dans certaines pratiques de recherche répondant à des objectifs différents des nôtres. La posture d'empathie du chercheur qui caractérise cet examen est de l'ordre d'une sympathie intellectuelle qui doit limiter l'engagement de notre affectivité. La prise de recul, cette « capacité d'adopter et de conserver une certaine distance émotionnelle et psychologique par rapport à l'objet de recherche » (Albarello, 2004, p. 29) est bien entendu une compétence que développe le praticien-chercheur. Elle repose largement, de notre point de vue, sur ce que l'ethnographie identifie comme une double appartenance :

si l'ethnographie nécessite un engagement dans des relations sociales singulières, elle nous paraît tout autant forgée par les

caractéristiques sociales et scientifiques de celui qui la pratique. Tout autant que l'ethnographe appartient dans une certaine mesure à son milieu d'enquête – ne serait-ce que parce qu'il s'y implique –, il appartient à un milieu de la recherche socialement et historiquement situé. Ce va-et-vient entre deux appartenances constitue la nature même de sa démarche d'enquête (Rehany & Sorignet, 2006, p. 10).

Le va-et-vient est indispensable à la prise de recul et au dépassement d'une compréhension qui serait exclusivement empathique. La médiation par le savoir, par la méthode d'analyse – elle-même évolutive si on la souhaite empiriquement fondée – est donc nécessaire car elle « assure à l'étude des phénomènes humains et sociaux le statut de science » (Schurmans, 2006b, p. 54).

L'authenticité : une certaine valeur de vérité

La « valeur de vérité » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 71) accordée aux données recueillies est tout à fait incontournable et pourtant elle n'est pas sans questionner le praticien-chercheur dans sa posture d'implication-distanciation. Lors d'un échange avec Tania Zittoun (voir Wentzel & Zittoun, sous presse), nous avons abordé la question du statut de la parole recueillie sous l'angle de son « authenticité » que nous préférons substituer à « vérité ». Nous avons alors été séduit par les propos de Tania Zittoun et adhérons sans réserve à sa position pour réinterroger notre propre rapport aux données de recherche. Le discours sur lequel nous travaillons, par étapes de la description à l'interprétation, a été recueilli dans le cadre d'un entretien de recherche et à ce titre, il est

toujours coconstruit – il est adressé à un autrui, il se réoriente en fonction des réponses de celui-ci ou des attentes que l'on a à son sujet, ou des représentations que l'on a de lui. Cette nécessaire coconstruction du discours amène donc à se demander ce que pourrait être un discours « authentique » : cherche-t-on, en termes de contenu, à ce que la personne raconte ce qui s'est « vraiment » passé? Ou alors qu'elle soit vraiment engagée dans un travail de construction de sens? Ou alors que les émotions qui émergent durant un tel entretien (soit à cause des souvenirs remémorés, soit à cause des prises de conscience qu'il peut y avoir dès lors qu'il y a mise en mots) soient « non feintes »? Ma position ici est que le discours produit en entretien est la face visible d'une pensée en train de se faire avec une autre personne et au sujet d'une expérience passée (Wentzel & Zittoun, sous presse).

L'adhésion à ce statut d'*authenticité* repose en grande partie sur la capacité d'une mise en suspens, au moins provisoire, de tout jugement de la part du chercheur et, plus globalement, sur le choix de ne pas inscrire la construction de la connaissance dans une rupture épistémologique. Le « provisoire » questionne nécessairement l'« après ». L'authenticité n'a pas vocation à acquérir le statut de vérité, nous en sommes pleinement conscient mais ce n'est pas pour autant que l'étape suivante dans la démarche scientifique du praticien-chercheur consiste à juger, à évaluer. Nous revendiquant d'une sociologie de la connaissance, nous ne nous reconnaissons pas dans une sociologie de la connaissance critique « ne répugnant nullement à identifier certaines représentations comme illusoire ou fausses, comme contrefaçons ou falsifications, en dépit de l'indéniable valeur collectivement pratique et utile accréditée » (Farrugia, 2006, p. 24). Les fondations d'une interprétation herméneutique se trouvent donc ailleurs.

De l'interprétation en compréhension

Nous avons plusieurs fois emprunté le terme d'*interprétation en compréhension* (Paillé & Mucchielli, 2003) pour définir notre posture de praticien-chercheur. Il n'est pas inutile de rappeler que « l'interprétation peut s'accompagner ou non de compréhension » (Soler, 2000, p. 65). Cela peut être un choix, voire un écueil possible lorsque les hypothèses interprétatives se structurent sans le temps du détour empathique ou lorsque l'intuition n'est que l'illusion d'une pensée inductive et n'est finalement que l'illusion d'une intuition, prenant bien moins en considération le sens de l'expérience déposé dans le discours que le cadre conceptuel nécessaire à une objectivation scientifique. Un équilibre est donc à trouver. Nous plaçons la compréhension au centre de notre posture mais nous ne prétendons donc pas faire l'économie d'une interprétation, par étapes ou par couches. Elle « est requise pour qui se soucie de savoir. Les sciences humaines n'échappent pas à cette obligation de la science. Il faut toujours trouver le sens "d'en-dessous", ce que les Grecs nommaient l'"*allegoria*" » (Farrugia, 2006, p. 16). Nous ne privilégions pas une entrée dans la compréhension basée sur un antagonisme avec l'explication dans un champ disciplinaire – les sciences de l'éducation – où la dualité mérite d'être réinterrogée, comme le signalent si justement Leutenegger et Saada-Robert (2002). Plusieurs perspectives de travail sont alors ouvertes, exposées notamment dans ce qu'Apel (2000, p. 22) nomme « les trois phases de la controverse entre explication et compréhension ». Nous considérons par ailleurs les travaux de Schurmans (2006a, 2006b, 2008) comme une voie praticable, dans le prolongement de la pensée d'Apel, pour définir notre « projet compréhensif » de praticien-chercheur. Relevons quelques éléments

complémentaires à ce que nous avons exposé jusqu'ici pour préciser notre posture d'interprétation en compréhension.

Échapper à une dérive techniciste – justifiée parfois dans certaines démarches de recherche pour « donner l'impression » de scientificité – est une nécessité pour le praticien-chercheur qui définit son positionnement scientifique à visée compréhensive, comme nous le faisons ici, dans un rapport complexe à un objet, à une problématique, à des savoirs et des expériences multiples, à des données de recherche. Il ne s'agit pas d'écarter toute technique, bien au contraire, mais l'enjeu se trouve ailleurs dans la construction d'un équilibre et d'une cohérence entre les quatre pôles d'une démarche de recherche comme le rappellent Charmillot et Dayer. Nous empruntons à Schurmans (2006a, 2008) l'idée de « méthodologie au sens large » pour préciser la réflexion du praticien-chercheur qui lui permet de structurer progressivement son positionnement scientifique. Outre la question de l'implication et du rapport aux données que nous avons déjà abordée, prolongeons notre réflexion autour du concept de cadre théorique, qui mérite d'être clarifié tant la manière de le concevoir influence la démarche d'interprétation en compréhension. Alors que la place et la forme d'un cadre théorique sont relativement claires dans un modèle hypothético-déductif, elles deviennent plus complexes à déterminer lorsque la construction de connaissances repose sur une articulation entre induction et déduction. Nous le constatons particulièrement avec des étudiants que nous formons à la réflexivité par la recherche. Sous prétexte³ d'une démarche de recherche ne visant pas la validation d'hypothèses définies *a priori*, le risque existe d'une forme de légitimation de l'absence de lien entre la partie théorique d'un travail de recherche et la partie consacrée à l'analyse des données empiriques. Même si la définition des étapes d'une recherche est indispensable, notamment auprès d'apprentis chercheurs, l'absence de lien est la conséquence de la construction de deux blocs devenus hermétiques l'un à l'autre tant ils sont séparés par des temporalités distinctes ou par certaines normes conventionnelles de réalisation et de formalisation d'une démarche de recherche. Le refus d'une primauté de la théorie, que nous énoncions précédemment, tout comme la nécessité d'une confrontation assidue entre théorie et expérience, entre connaissance ordinaire et connaissance « scientifique », sont fondateurs, de notre point de vue, d'une posture de praticien réflexif. Lorsque ces connaissances s'accroissent, se structurent « méthodologiquement » dans une démarche de recherche, elles favorisent et donnent du sens au glissement vers une posture scientifique de chercheur compréhensif. C'est ainsi que nous tentons de nous approprier « l'allure circulaire » (Schurmans, 2008) d'une démarche de recherche et l'idée d'une structuration progressive du cadre théorique en relation avec

l'imprégnation, par le chercheur, d'un corpus de données lui-même en construction. Le concept d'« univers interprétatif » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 43) nous semble d'ailleurs pouvoir se substituer efficacement à celui de cadre théorique. Ouvert et intégrateur, cet univers interprétatif exprime une certaine liberté du chercheur par rapport aux modèles théoriques, non pas une liberté gratuite, mais en concordance avec l'objet et les données de recherche. En s'actualisant progressivement durant le cheminement scientifique, il vise à surmonter les limites d'un outillage théorique figé et devenu inexploitable dans une perspective d'interprétation en compréhension. Éclairage conceptuel, lui-même éclairé en retour, il confère au chercheur la lucidité d'une catégorisation des phénomènes – tels qu'une situation vécue, un état, une action, un processus, une intention, etc. – qui dépasse une simple reconduction de notions convoquées *a priori*. C'est ainsi que nous concevons l'émergence de catégories évocatrices, empiriquement fondées et significatives. Cette lucidité du chercheur se précise dans sa capacité à varier le niveau d'inférence de ses catégories, plus ou moins « conceptuellement fortes » selon l'articulation possible entre théorie et expérience. Nous renvoyons notamment le lecteur à ce que Demazière et Dubar (1997) nomment « posture analytique et reconstruction de sens » que nous rejoignons sur certains aspects de notre propre démarche. L'analyse et la construction de catégories interprétatives « ne se contentent pas d'illustrer des “théories” préalables au moyen de citations décontextualisées ni de restituer des entretiens retranscrits en laissant le lecteur le soin de tirer quelque chose » (Demazière et Dubar, 1997, p. 33). Enfin, l'univers interprétatif prend une dimension particulière dans le domaine des sciences de l'éducation, même si cela n'est pas propre à cette discipline « plurielle ». Devant « la pluralité potentiellement infinie des angles d'approche, des manières d'appréhender le réel » (Schurmans, 2006a, p. 49), il convient de faire des choix et, pourquoi pas, de les renouveler, de reformuler l'objet, de le réinterroger, dans un mouvement de construction de la connaissance par couches interprétatives à rapprocher de ce que Schurmans (2008) nomme « hypothèses ». Le praticien-chercheur peut se distancier grâce à sa double appartenance mais il finit par revenir, aspiré par l'urgence d'un quotidien qu'il contribue à transformer et n'échappant pas, tout comme le praticien réflexif, à l'objet de ses recherches. L'univers interprétatif, tel que nous l'exploitons et le faisons évoluer, contribue à l'approche multiréférentielle (Ardoino, 2004) – au sens d'une pluralité d'éclairages et de lectures possibles – qui a trouvé sa place dans un agir réflexif visant à réinterroger certaines pratiques et qui peut tout autant être légitimée dans une démarche compréhensive faisant, par essence, le deuil du monisme et d'un système explicatif unique. « Le travail de compréhension implique la confrontation des

analyses, même et surtout si celles-ci ne sont jamais pleinement satisfaisantes ni totalement achevées » (Demazière & Dubar, 1997, p. 38). Le constat d'inachèvement est là, nous le faisons dans nos pratiques de recherche. Mais la finalité du projet compréhensif n'est-elle pas d'aboutir à des « propositions heuristiques, probables, qui peuvent (doivent) se confronter à d'autres constructions élaborées d'un autre point de vue » (Maffesoli, 1985, p. 22)?

Malgré le constat d'inachèvement, dans le contexte de production de connaissances qui est le nôtre, c'est-à-dire en premier lieu le cadre d'une formation professionnelle, la focalisation permanente sur ce qui est communément appelé « retombées de la recherche » ne peut pas être éludée par le chercheur impliqué lui-aussi dans l'intervention. Nous avons abordé la question des retombées dans différents écrits, sous divers angles d'approche et même émis de nombreuses réserves sur l'utilisation de ce terme, sur les malentendus, voire les sous-entendus qu'il entretient. S'il y a lieu de s'y arrêter ici, dans un texte visant à présenter quelques fondements épistémologiques de la posture compréhensive du praticien-chercheur, il nous semble opportun de le faire en réinterrogeant, en guise de conclusion, le concept de « connaissance ordinaire ».

Pour conclure

La connaissance scientifique produite en sciences sociales pourrait donc être, aussi, une connaissance ordinaire. Partir d'une connaissance ordinaire, c'est-à-dire de ce sur quoi s'enracine toute possibilité de compréhension du monde social pour aboutir à une connaissance tout aussi « ordinaire », dans le sens qu'elle deviendrait commune, partageable et contribuerait à l'intelligibilité de ce monde social. Peu importe que nous parlions de recherche fondamentale ou de recherche appliquée, n'est-ce pas là une des finalités de la science?

La connaissance est fort heureusement inachevée puisqu'elle propose une certaine interprétation de réalités phénoménales en mouvement, à un moment donné d'un parcours de vie scientifique individuel ou collectif. Elle n'est pas pour autant nécessairement éphémère, notamment lorsque le sens qui émerge de la compréhension de ces phénomènes est partagé par les communautés d'appartenance, scientifiques ou non. Elle sert alors de point d'appui, intègre un univers interprétatif que d'autres s'approprient, s'inscrivent dans l'histoire et contribue à l'évolution d'une société, même s'il n'est pas impossible qu'elle soit un jour réfutée. S'il y a lieu de parler de retombées, celles-ci se situent dans le partage et, par conséquent, dans l'accessibilité. Le sens commun n'a pas de frontières, il a vocation à dépasser les clivages entre théorie et expérience, entre la communauté des praticiens – de l'enseignement en ce qui nous concerne – et celle des chercheurs. Le praticien-chercheur doit

quotidiennement relever le défi du passage, vers un sens et une connaissance partagés, dans une perspective d'utilité sociale. Nous n'allons pas faire ici un plaidoyer contre le jargon scientifique, présent dans de nombreux travaux de recherche visant à comprendre certains phénomènes sociaux, et ne devenant accessible qu'à une petite minorité d'« élus » partageant l'illusion d'un pouvoir réservé, celui de connaître. Notre propos porte plutôt sur la continuité à laquelle peut contribuer ce passeur qui ne sort finalement jamais de la posture épistémologique fondatrice de son rapport au monde, tout autant qu'il n'échappe jamais réellement à l'implication. Cette posture ne génère pas une rupture, en l'occurrence épistémologique. Le sens de l'expérience vécue singulièrement, que nous donne à voir l'acteur dans son discours, constitue certes un niveau d'intelligibilité qu'il semble légitime de qualifier d'insuffisant dans de nombreuses « démarches scientifiques », notamment parce qu'il n'a pas traversé l'épreuve de la typification. Insuffisant, il l'est également pour nous dans notre projet d'interprétation en compréhension pour une connaissance commune. Mais selon quels principes ce même acteur ne pourrait-il pas lui aussi participer à la quête du « sens profond », à certaines étapes de la démarche méthodologique, cette fois au sens de Maffesoli (1985) dans sa proposition d'un formisme sociologique visant à « faire ressortir les caractéristiques de la vie sociale sans trop les déformer » (p. 97)?

Ne pas trop déformer, ne pas céder à la tentation du jargon – cet exposé d'une culture ésotérique – c'est ce que nous tentons de faire en associant l'acteur à la recherche des formes. Accepter sa participation, c'est reconnaître qu'il peut mettre en œuvre « des procédés interprétatifs et des classifications similaires » (Watier, 2005, p. 32) à ceux du chercheur. C'est également rechercher et, pourquoi pas, inventer différentes méthodologies pouvant rapprocher le chercheur et l'acteur. L'homme « ordinaire » a besoin de comprendre pour agir et sa contribution à la construction d'une connaissance ordinaire, au-delà d'être dans l'objet, est un des éléments fondateurs de la continuité puis de la retombée. L'émergence de nouvelles formes de recherche, souvent dans des contextes invitant à repenser les relations entre formation et recherche, a favorisé le rapprochement et même la collaboration. Outre l'approche multiréférentielle que nous avons mentionnée précédemment, le modèle de la recherche collaborative (Desgagné, 1997) peut se voir légitimité et trouver sa place dans un projet compréhensif basé sur la continuité. Il définit un processus de coconstruction sur deux registres à la fois : celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel du praticien. Ce modèle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. Les réflexions menées par Barbier (2008) sur les rapports entre recherche, action et formation et, plus

précisément sur la diversité des formes sociales de la recherche, offrent également des perspectives de travail intéressantes en mettant notamment en évidence les activités mentales « de reconnaissance, de compréhension et d'interprétation » (p. 50) des sujets engagés dans l'action et dans la production de connaissances. Enfin, l'articulation entre formation à la recherche et formation *par* la recherche (Wentzel, 2010) que nous développons dans des dispositifs de formation des enseignants, tend à fédérer le praticien réflexif et le chercheur autour d'un projet commun, celui d'une quête de sens orientée vers l'action.

Notes

¹ La tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse a intégré un processus de professionnalisation ayant notamment abouti à la création des hautes écoles pédagogiques (HEP) se substituant aux anciennes écoles normales à partir des années 2000. Notons que dans une minorité de cantons, les enseignants peuvent être formés à l'université.

² « Cette figure permet de distinguer quatre pôles interdépendants caractéristiques de toute démarche de recherche : 1) Le pôle épistémologique, qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique. 2) Le pôle théorique, qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation. 3) Le pôle morphologique, qui réfère à la forme des recherches. 4) Le pôle technique, qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif » (Charmillot & Dayer, 2006, p. 131).

³ Il s'agit plus souvent d'un malentendu, de difficultés rencontrées dans la définition d'une posture de recherche, puis dans son opérationnalisation, que d'un prétexte.

Références

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.
- Apel, K. O. (2000). *Expliquer – comprendre. La controverse centrale en sciences humaines*. Paris : Editions du Cerf.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Ardoino, J. (2004). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience. Textes choisis et présentés*. Paris : GF Flammarion.
- Barbier, J.- M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Education permanente*, 177, 49-66.

- Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. (1995). *Pratique langagière. Pratique sociale : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2006). Préface. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 8-11). Bruxelles : De Boeck.
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-204). Bruxelles : De Boeck.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2006). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série, 3*, 126-139.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1999). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23(2)*, 371-393.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dupuis, P.-A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches. Nancy, FR.
- Farrugia, F. (Éd.). (2006). *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats*. Paris : L'Harmattan.
- Fath, G. (1996). Dire authentiquement avant d'analyser. *Cahiers pédagogiques, 346*, 57-58.
- Greimas, A. J., & Courtes, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, tome I*. Paris : Hachette.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Évolution et prospectives*. Berne : CEST.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds). (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Berne : Peter Lang.
- Husserl, E. (1934). *Méditations cartésiennes*. Paris : Vrin.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire*. Paris : Klincksieck.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Éds). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Rehany, N., & Sorignet, P. E. (2006). L'ethnographe et ses appartenances. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative* (pp. 9-32). Paris : Armand Colin.
- Ridel, L. (1999). Le sujet en formation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 32, 11-22.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. J. Heynemand & D. Gagnon). Québec : Les Éditions Logiques.
- Schurmans, M.-N. (2006a). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Carnets des Sciences de l'éducation.
- Schurmans, M.-N. (2006b). Comprendre la construction de la connaissance. Dans F. Farrugia (Éd.), *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats*. Paris : L'Harmattan.
- Schurmans, M.-N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses.

- Vigarello, G. (1996). L'individu dans l'histoire de l'éducation. Dans P. Bouchard (Éd.), *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Watier, P. (2005). Compréhension et savoir ordinaire. Dans D. Jeffrey, & M. Maffesoli (Éds), *La sociologie compréhensive*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel, & M. Mellouki (Éds). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (pp. 15-35). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche.
- Wentzel B., & Zittoun, T. (sous presse). Parcours de transition professionnelle : regards croisés. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Éds), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale*. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.

Bernard Wentzel est doyen de la recherche et professeur à la Haute École pédagogique Bejune, en Suisse. Au cours des dernières années, il a coordonné différents projets de recherche sur le processus de transition entre la formation et l'emploi, ainsi que sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Actuellement, il mène des travaux sur l'émergence de nouvelles formes de relations entre recherche et formation professionnelle. Il a créé et anime depuis deux ans, avec des praticiens-chercheurs, un groupe de travail consacré aux fondements épistémologiques et pratiques en recherche qualitative.