

Numéro 11 (2011)

Les défis de l'écriture en recherche qualitative

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction
de Martin Caouette, Isabelle Toupin,
Karine Messier Newman
et Colette Baribeau

Actes du colloque de l'Association
pour la recherche qualitative (ARQ)

29 octobre 2010
Université du Québec
à Trois-Rivières

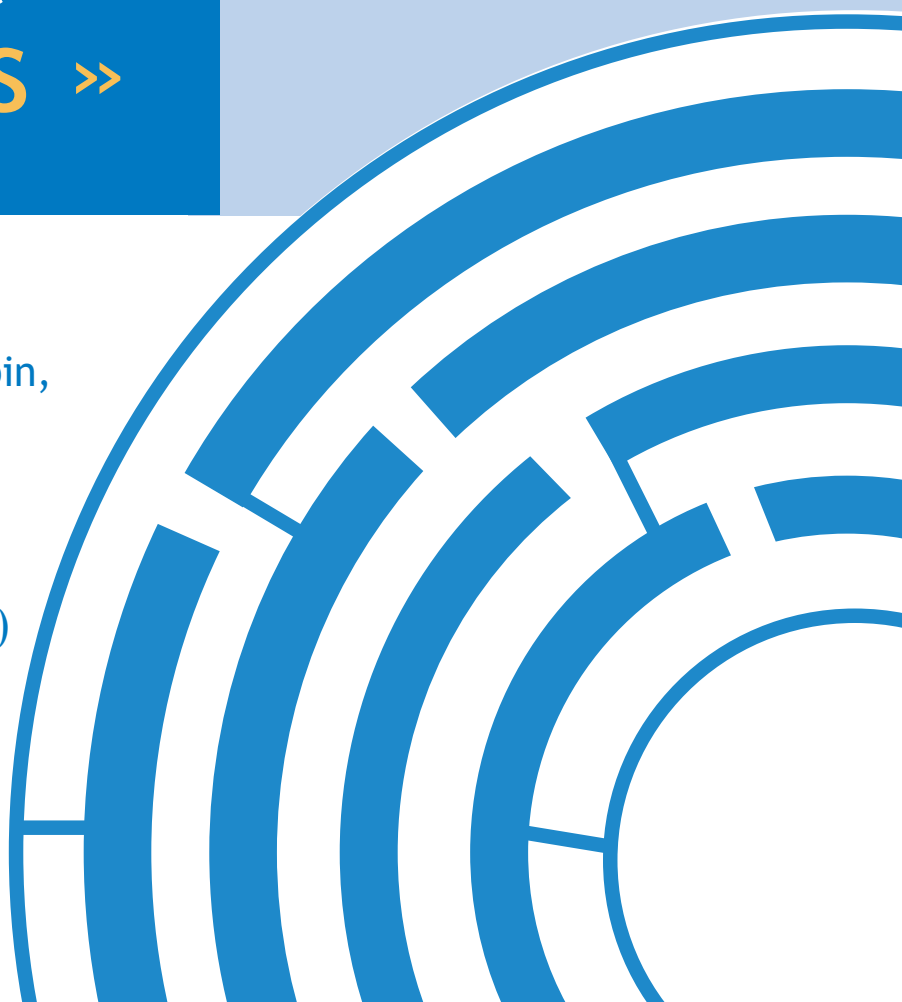


Table des matières

Introduction

Les défis de l'écriture en recherche qualitative

Martin Caouette.....1

Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes

Jean-Marie Van der Maren.....4

Pour faciliter la gestion de la validité interne de l'argumentation à l'occasion du processus décisionnel jalonnant le parcours de recherche et d'écriture

Pierre-Yves Barbier, Anne LeGresley.....24

Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori

Natalie Benelli40

L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience

Yves de Champlain.....51

Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique.

De l'im-plication à l'ex-plication

Ève Berger, Pierre Paillé.....68

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 11.
LES DÉFIS DE L'ÉCRITURE EN RECHERCHE QUALITATIVE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2011 Association pour la recherche qualitative



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Introduction

Les défis de l'écriture en recherche qualitative

Martin Caouette, Doctorant¹

Université du Québec à Trois-Rivières

« L'écriture, toute écriture, reste une audace et un courage. Et représente un énorme travail. » Cette citation empruntée à un célèbre roman de Michèle Mailhot (1984, p. 58) pourrait très bien s'appliquer au travail du chercheur pour qui l'écriture ponctue le processus scientifique. En effet, comme nous le rappelait Deslauriers (1991) lors d'un premier colloque de l'Association pour la recherche qualitative sur le thème de l'écriture, « la science est aussi une activité langagière : elle se parle, elle s'écrit, elle est constituée d'un ensemble de propositions » (p. 7). Dès lors, écrire la recherche qualitative soulève plusieurs questions et défis. En effet, sur le plan du processus rédactionnel, comment rendre compte efficacement de la richesse des données et de la valeur des analyses? Comment développer une argumentation adéquate et efficace? Comment articuler de façon appropriée les critères de scientificité? D'un point de vue pragmatique, comment faire en sorte que l'organisation même du travail d'écriture (temps, disponibilité, environnement, relations aux autres) facilite l'achèvement de la rédaction? Ces questions ne sont pas sans interpeler ceux qui tentent de développer et de soutenir les habiletés à la rédaction. Comment y arriver efficacement? Quelles sont les principales difficultés à surmonter? Comment tenir compte des différences entre les styles de rédaction? Existe-t-il des pratiques particulièrement pertinentes?

Ce sont ces différentes questions qu'ont été invités à débattre les participants du colloque organisé par l'Association pour la recherche qualitative à l'automne 2010 sous le thème : *Les défis de l'écriture en recherche qualitative*. Ce numéro *Hors Série* présente quatre articles issus des communications présentées et un article complémentaire.

D'entrée de jeu, Jean-Marie Van der Maren soulève un premier défi, soit *Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes*. Dans cet article qui interpellera tout particulièrement les étudiants de cycles supérieurs et ceux

qui les accompagnent dans leur processus d'écriture, l'auteur traite des questions de l'unité de la science et de la place de l'épistémologie et de la méthodologie dans l'écriture de la recherche. Cette première partie permet de mettre la table pour l'essentiel du propos, soit les conséquences sur l'écriture de l'environnement académique de la recherche et les tensions paradigmatiques entre théorie de l'action et théorie de la connaissance. Enfin, l'auteur conclut en privilégiant une écriture pertinente à la culture de l'action.

Pour leur part, Pierre-Yves Barbier et Anne LeGresley interpellent aussi tout particulièrement les étudiants de cycles supérieurs. Leur propos poursuit le dessein de *Faciliter la gestion de la validité interne de l'argumentation à l'occasion du processus décisionnel jalonnant le parcours de recherche et d'écriture*. S'appuyant sur une analyse réflexive de leur pratique de supervision de thèses qualitatives de maîtrise et de doctorat en éducation et de leurs cours en méthodologie, les auteurs affirment qu'une transparence accrue dans le processus d'écriture en regard des différents choix méthodologiques favorise une meilleure intelligence de l'application des critères scientifiques. Conséquemment, ils proposent un modèle pour rendre compte du processus décisionnel s'appuyant sur le triptyque *contexte/complexité/motivation*. Ils concluent sur l'impact potentiel du modèle sur le critère de transférabilité des résultats de recherche.

Natalie Benelli s'intéresse au défi d'une construction *a posteriori* du chapitre méthodologique dans une approche inductive. À la façon d'une étude de cas, l'auteure analyse son propre parcours de thèse doctorale de façon à en dégager certaines recommandations. Elle aborde donc tour à tour les principaux aspects qui devraient figurer dans le chapitre méthodologique, les supports pour sa construction et les difficultés qui peuvent apparaître lors de sa rédaction.

De son côté, Yves de Champlain soulève le défi du rapport à l'expérience à travers l'écriture. L'auteur réalise dans un premier temps un survol des différents enjeux du rapport à l'expérience propres à la recherche qualitative pour ensuite les appliquer aux différentes phases d'écriture. Il propose également l'herméneutique acousmatique comme méthode d'analyse pour approfondir et mettre à jour le rapport à l'expérience.

Enfin, en complément à ces quatre premiers articles, Ève Berger et Pierre Paillé exposent deux enjeux originaux rencontrés dans l'écriture de la thèse de doctorat de la première auteure. Dans leur article intitulé *Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : De l'im-plication à l'ex-plication*, Berger et Paillé traitent dans un premier temps des défis d'une écriture impliquée, telle qu'elle a été expérimentée par la première auteure. Cette

première forme d'écriture doit par la suite céder le pas à une autre forme d'écriture, plus analytique et distanciée, second enjeu traité par les auteurs.

Les défis soulevés dans ce numéro nous permettent de dégager un constat clair : l'écriture de la recherche qualitative ne peut se réduire à sa dimension fonctionnelle, voire technique. En effet, elle interpelle des dimensions fondamentales quant au rapport à l'objet d'étude et aux questions épistémologiques. Ainsi, les préoccupations techniques du « quoi » écrire cède rapidement le pas à des « comment » et « pourquoi » écrire. La rédaction d'un mémoire ou d'une thèse apparaît alors être un moment clé pour s'engager dans cette réflexion, ce qui interpelle évidemment ceux qui accompagnent les étudiants dans ce processus. Former à l'écriture de la recherche qualitative consisterait-il alors à développer des habiletés à réfléchir sur l'écriture – sa motivation, son processus et sa finalité – bien plus qu'à transmettre des habiletés techniques? Répondre exclusivement par la positive ne risque-t-il pas de diminuer l'importance des savoir-faire sollicités par l'écriture? Une réflexion tant individuelle que collective sur la formation à l'écriture de la recherche qualitative nous apparaît être une voie à continuer d'explorer.

Note

¹ L'auteur tient à exprimer sa reconnaissance à madame Colette Baribeau pour son soutien dans la préparation de cette introduction.

Références

Mailhot, M. (1984). *La Vie arrachée*. Montréal : La Presse.

Deslauriers, J.-P. (1991). Présentation. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 5, 7-13.

Martin Caouette est psychoéducateur et doctorant en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est boursier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Consortium national de recherche en intégration sociale (CNRIS) pour la réalisation d'une thèse portant sur l'intégration d'une pratique de soutien à l'autodétermination par l'utilisation d'un groupe de pratique réflexive dans le contexte de la spécialisation des services des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement. Il est secrétaire au sein du conseil d'administration de l'Association pour la recherche qualitative. Il est actuellement professionnel de recherche pour la Chaire de recherche sur les technologies de soutien à l'autodétermination et chargé de cours au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

À la suite du rappel d'une présentation faite il y a 20 ans, les questions de l'unité de la science, de la place de l'épistémologie et de la méthodologie dans l'écriture de la recherche sont discutées. Je traite ensuite des tensions sur l'écriture résultant de l'environnement universitaire de la recherche pour mettre en évidence la différence entre deux séries de questions paradigmatiques, les unes relevant d'une théorie de la connaissance, les autres d'une théorie de l'action. On propose enfin de résoudre le paradoxe des paradigmes sur l'écriture dans les métiers de l'interaction, dont l'éducation, en privilégiant une écriture pertinente à la culture de l'action.

Mots clés

ÉCRITURE, RECHERCHE, ÉDUCATION, PARADIGMES, SCIENTIFICITÉ, PROFESSIONNALITÉ

Introduction

Il y a 20 ans déjà, lors du congrès de l'ACFAS de mai 1990, l'Association pour la recherche qualitative tenait un colloque sur « Écrire la recherche ». Le thème du colloque de 2010 allait plus loin qu'une réflexion sur l'écriture puisqu'il traitait des défis de l'écriture en recherche qualitative! Un texte écrit à l'époque (Van der Maren, 1991) portait sur les nécessités épistémologiques de l'écriture (la nécessité de matérialiser les événements dans des traces communicables et analysables, ainsi que la possibilité de discuter la démarche et de contester l'interprétation des résultats) et sur quelques stratégies d'écriture. Les stratégies proposées étaient les suivantes : 1) utiliser un style d'écriture qui correspond au style des lecteurs; 2) écrire en s'appuyant sur les écrits des autres et à propos de leurs écrits; 3) écrire avec des alliances, dans une communauté de recherche; 4) distiller le doute externe et interne; 5) s'inscrire dans une culture professionnelle en proposant des outils à la disposition de ceux qui doivent résoudre les problèmes pratiques.

Le propos actuel s'inscrit dans la suite de la dernière stratégie proposée il y a 20 ans en la précisant : écrire dans le cadre de la culture particulière à la profession qui nourrit la recherche par les problèmes qu'elle pose et par les

données que le chercheur peut y recueillir. Or, cette proposition pose un défi à l'écriture des étudiants de maîtrise ou de doctorat et aux jeunes professeurs-chercheurs encore en quête d'un statut institutionnel dans la mesure où la culture universitaire privilégie des modes d'écriture qui s'inscrivent dans une mythologie scientiste que dénonçait John Van Maanen (1991) lors de la conférence d'ouverture du colloque de 1990! Aussi, en préalable au développement du propos sur le conflit des paradigmes qui embarrasse l'écriture des jeunes chercheurs, je dois traiter trois questions qui furent abordées lors des discussions du colloque de 2010 : la question de l'unité ou de la diversité des sciences; la place de l'épistémologie; le moment de l'écriture méthodologique.

Questions préalables, mais essentielles

L'unité de la science

On peut poser la question de différentes manières : y a-t-il une ou plusieurs sciences? Y aurait-il une seule norme scientifique mais avec plusieurs modalités paradigmatiques? Qu'est-ce que la science et quelles sont les caractéristiques que doit manifester tout ce qui se prétend scientifique? Cette question n'est pas nouvelle et, comme le rappellent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997), elle fut l'objet de débats au tournant des XIX^e et XX^e siècles. C'est le courant positiviste qui, à la suite de Comte, prône l'unité méthodologique et ontologique de la science : il n'y a qu'une science et qu'une méthode propre à produire des énoncés scientifiques. Par contre, un philosophe comme Dilthey (1833-1911), catalogué d'antipositiviste, distingue les sciences de la nature et les sciences de l'homme, alors que d'autres opposent sciences nomothétiques et sciences idéographiques ou singularisantes. Cette opposition pourrait être schématisée selon le tableau 1 dans lequel nous préférons la distinction entre objet et sujet.

Quelle que soit, actuellement, la position dominante du débat, il me semble que l'on doit au moins considérer plusieurs paradigmes, c'est-à-dire des ensembles de conceptions se rapportant à quatre questions : le rapport des données et des résultats à la réalité versus la vérité, la formulation des théories, les caractéristiques de l'instrumentation et les modalités d'exposition des résultats et de leur interprétation (la preuve).

Posons que les sciences sociales appliquées impliquent l'étude, par un sujet intentionnel (le chercheur), des rapports entre d'autres sujets intentionnels, c'est-à-dire les sujets de la recherche, dont les interactions fournissent les traces qui font l'objet de la recherche (éducation, service social, intervention psychologique, médecine familiale, etc.). En ce qui concerne

Tableau 1
Caractéristiques contrastées des sciences de l'objet et des sciences du sujet

Sciences de l'objet (de la nature)	Sciences du sujet (de l'humain ou morales)
- objet simple comme un système clos dans un environnement vidé	- sujet complexe comme système ouvert dans un environnement riche
- programmation et répétition	- changement et adaptation
- prédiction	- espérance (désir)
- homogénéisation	- différenciation
- statique et ordre	- mouvement et désordre
- structure et contrôle	- potentialisation et stimulation
- généralisation	- exception
- information	- relation
- objet déterminé	- sujet intentionnel
- contingence	- responsabilité
- réversibilité et monotonie temporelle	- irréversibilité et diversité des durées
- égalité des intervalles et discontinuité	- variation des intervalles et continuité
Le cristal	La fumée (Henri Atlan, 1979)
Scolastique	Pragmatique (Pierre Bourdieu, 1994)
Les idées, la parole	La réalité, le corps (Didier Schwint, 2002)

de tels domaines de recherche, il nous paraît de plus en plus évident qu'une distinction s'impose par rapport à la conception rationaliste et cartésienne de l'unité de la science. Ne pas reconnaître cette différence et vouloir jucher nos travaux au niveau d'une science nomothétique, c'est, à l'évidence, ne réaliser qu'une caricature de l'image de la science et faire rire de soi par les chercheurs des disciplines de la nature. D'autant plus que, même dans les sciences de la nature, le débat est aussi ouvert et qu'à côté de ceux qui prône l'unité, d'autres, comme Prigogine et Stengers (1979) ou Atlan (1979), insistent, tout comme l'a fait Van Mannen (1991), sur le caractère mythique de l'image positiviste de la science et réclament d'y mettre bien des bémols.

Ayant atteint l'âge de la retraite, j'aime beaucoup ce que Daoust (1989, p. 77) pensait : « l'éducation [il écrivait la pédagogie] est un art, un grand art, qui a eu le malheur de se prendre pour une science! » Je comprends que les jeunes collègues qui essaient de se faire une place et un statut dans l'Université éprouvent quelques difficultés avec cet énoncé, surtout si leur université prétend, comme elles le font presque toutes maintenant, être une université de recherche, en oubliant que la fonction première et historique des universités n'est pas la recherche mais l'enseignement.

La place de l'épistémologie dans l'écriture d'un rapport de recherche

Un certain nombre de collègues, confondant épistémologie et paradigme, demandent à leurs étudiants qui débutent en recherche d'identifier leur « épistémologie »! Or, cela comporte deux erreurs, la confusion évoquée et le moment de poser la question.

Qu'est-ce que l'épistémologie? C'est une branche de la philosophie, l'étude critique de la connaissance, qui s'interroge sur le rapport des énoncés, production de la recherche empirique et de l'esprit, à la réalité ou à la vérité. La vérité existe-t-elle? Non, répond Kahn (1989), elle comporte toujours une part de mensonge, la vérité pure étant inacceptable (il n'y a que la vérité qui blesse!). Dès lors, à quelle part de vérité l'esprit et la recherche peuvent-ils accéder? Y a-t-il un rapport entre cette part de vérité et la réalité, comme y a-t-il un rapport entre les idées et la réalité, entre le général ou l'universel et le particulier ou le singulier? Ne faut-il pas repenser ces rapports en envisageant la richesse des différences et des cultures comme des ressources que l'uniformisation menace (Jullien, 2008)? Voilà les questions de l'épistémologie.

Mais l'épistémologie en tant que discipline critique des sciences et de la pensée n'apporte pas de réponses. Ce sont les chercheurs et les penseurs qui ont apporté des réponses en instaurant des modèles de penser et de réaliser des recherches qui ont été identifiés en tant que paradigmes. Ces paradigmes sont les réponses partagées par des communautés de chercheurs, apportées de manière organisée à un ensemble de quatre thèmes (De Bruyne, Herman, & de Schoutheete, 1971). Chacun de ces ensembles de réponses se présente en succession temporelle ou en opposition locale, et agit comme culture de la profession de chercheur, du moins comme culture de la production de la recherche, permettant à ceux qui partagent un paradigme de se reconnaître et d'apprécier leurs travaux et leurs écrits. Les étudiants ne peuvent donc pas établir leur épistémologie, mais ils peuvent déterminer le paradigme auquel ils adhèrent en réponse aux questions que pose l'épistémologie.

Mais encore, l'adhésion à un paradigme ne peut être un choix préalable et permanent. L'enquête menée sur la dynamique des pratiques de 30 chercheurs en éducation (Van der Maren, 1989, 1990) montre que les adhésions paradigmatiques ne se sont pas révélées déterminantes des choix d'objets et de méthode de recherche, alors que c'était l'hypothèse organisatrice du cadre conceptuel de cette enquête. Par contre, ce sont le contact avec les problèmes du terrain ainsi que les connaissances théoriques et instrumentales qui organisent les plans de recherche. Ce que l'on retient de cette enquête – et ce que j'ai été à même d'observer comme accompagnant des chercheurs à titre de consultant en méthodologie –, c'est que, en dehors des rares recherches vraiment vérificatives, dans la plupart des recherches menées en éducation, la conduite de la recherche s'adapte au contexte des situations dans lesquelles les problèmes sont posés, aux possibilités d'accès au terrain, aux conditions de recueil des données et à la maîtrise ainsi qu'à l'accessibilité des outils et des techniques de traitement des données. Il en résulte que c'est à la fin de la recherche que le chercheur peut reconnaître ce qui a effectivement été réalisé et répondre aux questions de l'épistémologie en déterminant, entre autres, le paradigme auquel il a adhéré ou, le plus souvent, duquel il s'est approché. C'est aussi à la fin de la recherche qu'une interrogation épistémologique a sa place et que, dans une section souvent appelée « discussion et limites de la recherche », il convient de s'interroger sur l'apport de ce qui a été fait à la connaissance, soit comme critique de connaissances antérieures, soit comme apport de connaissances nouvelles.

Plusieurs rétorqueront qu'il n'est jamais négatif de prendre conscience des perspectives, des *a priori* avec lesquels on travaille. Oui mais, d'une part, une fois que le travail a été fait, pas avant qu'il ne soit fait et, d'autre part, à une condition : que les perspectives (au pluriel) avec lesquelles on mène les recherches s'adaptent aux situations nouvelles que l'on rencontre. Les idées doivent s'adapter aux réalités des situations, selon le principe de double cohérence de Rescher (Van der Maren, 2003a; Malherbe, 1981) et non l'inverse, ce qui ne serait pas autre chose que de la rigidité mentale. Malheureusement, il y a aussi des intégrismes méthodologiques et paradigmatiques qui ne valent pas mieux que les intégrismes religieux et qui n'ont pour effet que de bloquer le développement de connaissances nouvelles.

Écrire le chapitre méthodologique

Annoncé dans ce qui vient d'être écrit à propos de la place de l'épistémologie, le chapitre qui présente la méthodologie ne peut, sauf dans le cas de la recherche vérificative, être écrit que lorsque la collecte des données et leur traitement sont terminés. Dans le cas de la recherche vérificative, le plan de la

recherche doit être énoncé avant d'entreprendre la collecte des données et il doit être respecté tout au long de la recherche : il peut donc et doit être écrit avant la collecte des données. Dans ce cas, il est en effet essentiel d'annoncer selon quelle stratégie les hypothèses déduites vont être mises à l'épreuve et de ne pas « arranger » les choses lorsque ce qui est attendu ne se présente pas. Mais dans le cas de la recherche exploratoire, il est essentiel, si l'on souhaite découvrir de nouvelles choses, d'être ouvert à ce qui va se présenter, d'avoir un esprit et une approche ouverte, disponible à l'accueil de l'imprévu. En conséquence, si la démarche est ouverte et si, comme c'est très souvent le cas, la richesse de l'univers perturbe nos anticipations, la planification de la recherche devra être modifiée, parfois à plusieurs reprises, et elle ne pourra être fixée et décrite qu'une fois la démarche terminée. Évidemment, lors de la rédaction finale du mémoire, de la thèse, du rapport de recherche ou de l'article, il faudra annoncer, au début, ce qui a été fait afin que le lecteur puisse s'y retrouver. Il y a donc une inversion dans l'écriture par rapport à l'exécution de la recherche : on annonce la perspective de la recherche (le paradigme dont on se rapproche) et l'essentiel de la méthodologie dans l'introduction de même que l'on écrit le chapitre méthodologique avant de présenter les analyses et le traitement des données, alors que tant la perspective que la méthodologie n'auront été identifiées qu'une fois la recherche terminée.

Tenir à une planification préalable dans une recherche exploratoire, adhérer *a priori* à un paradigme, c'est se contraindre à défendre des choix prématurés qui empêcheront l'ouverture à la surprise, à la découverte, à l'innovation. Dès lors, je ne peux que conseiller aux collègues qui dirigent des étudiants de ne pas exiger de ceux qu'ils encadrent de répondre à ce qui est impossible. Et si, par malheur, un professeur ou un jury demandait à un étudiant d'identifier à l'avance son paradigme et de fixer rigoureusement sa méthodologie avant de passer sur le terrain, je conseille à cet étudiant de faire plaisir au professeur ou au jury en leur donnant ce qu'ils veulent, mais de n'en faire rien, de ne pas se sentir engagé par une planification qui ne tiendra pas à l'épreuve de la réalité et de rester, pour être efficace (Jullien, 1996, 2005), ouvert aux opportunités qui ne manqueront pas de se présenter.

L'environnement de recherche : des tensions sur l'écriture

Ces préalables étant posés, écrire une thèse ou un article qui présente les résultats d'une recherche suppose que les résultats de cette recherche et leur interprétation seront diffusés et utilisés au-delà du milieu universitaire. Or, il y a déjà près de 30 ans, Huberman (1983) constatait que les résultats de la recherche n'étaient pas utilisés par les professionnels de l'éducation. Plus, il écrivait que « les praticiens utilisent peu la recherche éducationnelle parce

qu'elle est peu utilisable comme telle » (Huberman, 1982, p. 136). Il suggérait six exigences auxquelles devraient répondre les chercheurs souhaitant voir leurs travaux utilisés : proposer des solutions aux problèmes 1) qui n'exigent pas de réorganisation majeure; 2) qui peuvent être modifiables et adaptables aux conditions locales; 3) qui enrichissent les possibilités instrumentales des praticiens; 4) qui sont validées par les praticiens; 5) qui prennent en compte la vision de l'éducation (et les contraintes) des praticiens. Enfin, la sixième contrainte proposée était que les chercheurs devaient rester en contact avec le terrain pour assurer le service après-vente! Cependant, malgré les stratégies de communication que proposait Huberman, il ne semble pas que les professionnels de l'action éducative aient mieux ou plus utilisé les résultats de la recherche. En 2006, dans un rapport où il conçoit la profession d'enseignant dans une perspective applicationniste (technocratique), le Conseil supérieur de l'éducation du Québec constate que, si les enseignants sont ouverts à la recherche, il n'y a pas assez d'interfaces et que les deux « professions » (celle de chercheur et celle d'enseignants) se sont développées « en s'ajustant à leurs réalités propres ». En fait, on peut penser que les réponses des enseignants à l'enquête sur laquelle se base le rapport du Conseil supérieur de l'éducation ont été remplies de désirabilité puisque, dès les années 1990, les programmes de formation des enseignants du primaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1994) et du secondaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1992) imposaient de considérer la recherche comme composante d'une des compétences nécessaires de la profession enseignante.

La succession des avis du Conseil supérieur de l'éducation (2004, 2006) montre bien qu'il reste un écart important entre l'idéal et la réalité puisque les recommandations continuent de suggérer au ministre d'augmenter le soutien à l'organisation de l'interface entre la recherche et la pratique. L'idéal et la réalité des rapports entre recherche et pratique enseignante semblent donc encore sous tension. Trois ordres de tension nous semblent devoir être considérés.

L'idéal et la réalité des métiers de l'éducation

Les professions (terme sociologique) ou les métiers (terme ergonomique) de l'interaction, et en particulier de l'éducation, vivent une situation paradoxale de tension entre un idéal de scientificité et la réalité d'un système contrôlé par le politique, mais sans contrôle des pratiques. Plus spécifiquement dans le monde de l'éducation, un idéal de scientificité espérée, attendue, recherchée, financée et institutionnalisée circule depuis un siècle.

À l'origine, il semble que les pédagogues et psychopédagogues du début du XX^e aient conçu la quête de scientificité en éducation en réponse à la

critique des socialistes scandinaves et britanniques qui reprochaient à l'école d'avoir essentiellement pour fonction de fabriquer des curés et des ouvriers. Leur idée était que si l'école se construisait sur une connaissance scientifique de l'enfant et des méthodes d'éducation, devenant ainsi « objective », elle pourrait organiser ses activités au bénéfice du développement de l'enfant et échapperait à la critique de l'utilitarisme social. Ainsi, dès 1889, Binet avait créé, avec Vaney, un laboratoire de pédagogie expérimentale à l'école de la Grange-aux-Belles, alors que Claparède, en 1912, l'Institut Jean-Jacques Rousseau à l'Université de Genève. Des ouvrages comme *Les idées modernes sur les enfants* (Binet, 1911) et *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Claparède, 1905) ou *L'éducation fonctionnelle* (Claparède, 1931) témoignent de ce souci de sortir l'éducation de sa dépendance des pouvoirs religieux ou industriels en la bâtissant sur des fondements scientifiques, en particulier sur la connaissance scientifique de la psychologie de l'enfant et de la psychologie de l'apprentissage. Un siècle plus tard, on peut parfois se demander si le noble objectif des pères des sciences de l'éducation n'a pas eu, en même temps, un effet pervers : celui de sortir l'éducation de la main des maîtres d'école pour en confier le sort aux sciences sociales, et à leur volet des politiques éducatives, dont elle ne devrait plus être qu'un domaine d'application.

Plus récemment, l'obligation de scientificité est devenue une exigence constitutive de la « professionnalité » du métier : être une pratique professionnelle fondée sur des connaissances spécifiques, homologuées et scientifiquement fondées (Vanhulle & Lenoir, 2005).

Mais, devant cet idéal, la réalité éducative apparaît comme un système contrôlé par le politique. C'est le politique qui en définit les finalités, à géométrie variable en fonction du parti au pouvoir, qui détermine les moyens admis par l'approbation ministérielle des curriculums, des manuels et matériels d'enseignement, qui délimite les ressources par les allocations budgétaires et qui exige une reddition de comptes par l'évaluation des performances scolaires confrontées à l'obligation de réussite, si ce n'est à l'obligation de moyens. Il est aussi remarquable que les instructions ministérielles, tout en définissant les finalités et les moyens, ne disent pas aux enseignants comment utiliser les moyens pour atteindre les finalités avec les ressources allouées. En conséquence, sans doute, de cette absence de précision sur les manières d'agir, on note que ce contrôle politique reste, du moins au Québec, un contrôle externe, par comptes-rendus, sans contrôle des pratiques par inspection directe, ce qui permet quand même aux enseignants de faire un peu comme ils le veulent une fois la porte de la classe fermée.

Il y a donc là une tension entre un idéal de fondation sur la science et une réalité gouvernée par le politique : peut-on servir deux maîtres à la fois? Watslawick, Beavin et Jackson (1986) nous avaient appris que lorsqu'une personne est confrontée à une double contrainte (deux maîtres en contradiction) trois solutions s'offrent : devenir fou en essayant de satisfaire les deux à la fois, sacrifier celui qui est moins menaçant (l'idéal de la science) et suivre docilement celui que l'on craint et qui paie (la réalité du politique) ou devenir délinquant en ne tenant compte d'aucun des deux maîtres et en se satisfaisant soi-même. Or, bien peu d'enseignants aspirent à la folie, bien que plusieurs fassent des *burn-out*!

Les références théoriques et la pratique

Si l'on peut s'adonner à la recherche en vue de plusieurs finalités, ces dernières ne sont pas nécessairement en compétition. Les grands objectifs dans la recherche universitaire sont souvent de documenter les événements, les pratiques ou les modèles, puis comprendre ce qui se passe ou, encore, prouver la valeur d'un dispositif, souvent en vue de convaincre, ou d'évaluer et de contrôler afin de maîtriser le système et ses résultats. Pour fréquents et louables que ces objectifs puissent être, leur démarche de recherche repose sur une prise de distance, un regard extérieur aux événements. Cette prise de distance, dans la pratique des sciences de l'éducation et des métiers de l'interaction, qui sont souvent conçus comme des domaines d'application, se réalise le plus souvent en s'appuyant sur des concepts et des modèles extraits des disciplines contributives, en particulier sur les concepts et modèles fournis par les versants « doux » (*soft*) plutôt que par les versants « durs » (*hard*) de ces disciplines. Ainsi, les emprunts se feront plus au courant interactionniste de la sociologie qu'aux courants quantitatifs de la sociologie comparative, on y emprunte plus à la psychanalyse ou à la psychologie humaniste qu'à la psychologie expérimentale, à la philosophie herméneutique qu'à la logique cognitive.

Voilà un autre paradoxe : pourquoi cette analyse « distancée » ne s'est-elle pas faite et ne pourrait pas se faire à partir des discours propres au domaine de l'éducation? Pourquoi, en vertu de quel discrédit, le discours des auteurs, pourtant cités dans les histoires de l'éducation, ne sert-il pas de cadre de référence à l'analyse des dispositifs, des pratiques, des curriculums, des formes de l'éducation contemporaine? Pourquoi les cantonne-t-on dans les cours d'histoire et philosophie de l'éducation?

Une grande confusion se manifeste là chez les chercheurs en éducation et dans quelques autres domaines d'application. La prise de distance exigée par la réflexion épistémologique n'est pas une prise de distance par rapport au domaine, par rapport à l'objet ou par rapport au problème. Si cela devait être le

cas, que feraient la psychologie ou la sociologie, emprunter à la mécanique céleste? Ce qui est essentiel, ce qui est demandé, c'est une prise de distance par rapport aux *a priori*, aux préconceptions, par rapport aux cadres « prêts-à-porter » qui empêchent le chercheur de voir ce qu'il y a de nouveau, d'étranger, de surprenant et de riche dans l'environnement qu'il pourrait voir lorsqu'il se débarrasse de ses œillères. Pas besoin pour ce faire de remonter à Socrate, que l'on cite dans les cours d'histoire mais qui ne sert guère de cadre, de partir de Platon pour analyser les situations éducatives. Il est vrai que la plupart des collègues ne savent même pas ce qu'est le *Ratio Studiorum* des Jésuites (au complet : *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu, 1599*), ni comment il a été élaboré. Pourquoi John Dewey, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Célestin Freinet, que l'histoire de l'éducation ne peut plus ignorer, ne pourraient-ils pas aussi bien servir aux chercheurs que Piaget, Freud, Rogers, Goffman ou von Glasersfeld, comme cadre d'analyse des pratiques, comme instrument d'une prise de distance de leurs propres anticipations?

Mais il est une autre finalité possible : aider, se mettre à la disposition d'un processus de développement professionnel, contribuer à la mise au jour des savoirs professionnels que construisent ceux qui sont dans l'action quotidienne plutôt que dans l'élaboration de modèles de compréhension ou même d'explication de l'action. En effet, que peuvent faire les praticiens de l'éducation de la « sémantique d'intelligibilité de l'action » (Barbier, 2000) ou d'un point de vue scolastique (Bourdieu, 1994)? Il importe de se rappeler que pour n'importe qui, dans la vie quotidienne, la narration d'une action dans le contexte de sa situation est plus parlante qu'une théorie explicitant l'action. C'est la différence d'effet entre une présentation et une représentation de pratique (Van der Maren & Yvon, 2009) dont tout rédacteur d'une recherche qualitative a l'intuition lorsqu'il se rend compte qu'il doit illustrer les interprétations « conceptuelles » qu'il fait de ses résultats par des extraits d'entrevue, par des narrations de situation. On peut alors poser plus loin la question des mots utilisés dans l'écriture de la recherche et de leurs références : pourquoi n'utiliserait-on pas directement les catégories usuelles, les mots des praticiens (Van der Maren, 2003a; Van der Maren 2003b)? Les mots des chercheurs seraient-ils meilleurs que les mots des praticiens? Il ne le semble pas lorsque l'on constate la polysémie des concepts comme construction, représentation ou compétence qui ne voient leur intention délimitée que lorsqu'on les confronte à leur extension, c'est-à-dire à l'ensemble des situations dans lesquelles un auteur, ou un groupe d'auteurs les utilise. Avec une ironie orientale, Messadié (2010, p. 72) nous rappelle que « les mots ne sont que des substituts : l'affamé ne peut manger le mot "poulet" ».

Les raisons et les destinataires

Au-delà des finalités de chaque recherche, les raisons que les chercheurs ont d'entreprendre une recherche sont aussi des lieux de tensions qui ont leur impact sur l'écriture de la recherche. En effet, les raisons de l'engagement dans une recherche ne sont pas sans rapport avec les destinataires anticipés, avec les lecteurs prévus ou potentiels du rapport de la recherche. La liste des raisons peut être longue, tout comme la liste des destinataires. Pour les premières, notons obtenir un diplôme qui procure un accès à un poste ou à une profession, ou tenir et maintenir un statut social dans un département en étant identifié comme chercheur plutôt que comme professeur; ou encore obtenir les lignes du curriculum vitae indispensables à une promotion. Mais cela peut être aussi satisfaire une curiosité, un besoin, une exigence de savoir, une « pulsion épistémophile », à moins que la recherche ne soit une échappatoire qui prolonge l'adolescence en permettant de ne pas s'engager dans l'action, etc. En ce qui concerne les destinataires, ils peuvent être les membres d'un jury universitaire (obtention du diplôme), les collègues (maintien du statut), les organismes subventionnaires (nombre de lignes dans le CV donnant l'argent pour engager des étudiants et le pouvoir de diriger une équipe), les patrons (sous-ministres, directeurs généraux de commissions scolaires, administrateurs universitaires) qui pourraient proposer ou nommer à de nouvelles fonctions, les fournisseurs de service (éditeurs, concepteurs de matériels), etc. Notons aussi que dans les possibilités de cette liste figurent rarement les enseignants, les professionnels du métier car ils ne sont pas souvent des destinataires « payants ». Or, certaines raisons de l'engagement en recherche ne conduisent pas toujours à produire des écrits dont la forme correspond à celle attendue par les destinataires!

Les tensions du modèle de l'évaluation des écrits de recherche : précis dans les questions, épars dans les réponses

La plupart des destinataires évoqués évaluent les écrits de recherche à partir du modèle qu'ils connaissent le mieux et qui est le plus répandu dans la société : celui de la connaissance savante. Pour le chercheur qui écrit un projet ou un rapport de recherche, à moins de vouloir inconsciemment son projet rejeté ou son rapport « dormir sur une tablette », la prise en compte de ce modèle devient essentielle. Dans les sciences sociales, les paradigmes de recherche prétendent tous répondre aux quatre questions paradigmatiques qui composent le métaparadigme tel que proposé par De Bruyne et al. (1971). Les pôles de la recherche censée contribuer au développement de la connaissance savante et leurs questions sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2
Pôles paradigmatiques et questions méthodologiques
selon le modèle de la construction des connaissances savantes

Pôles	Questions méthodologiques
Épistémologique – ontologique	Quelle est la réponse crédible, admissible aux questions de la validité, de l'exhaustivité, du rapport à la réalité (à la vérité?) de la théorie, des hypothèses?
Théorique - sémantique	Quelle précision doivent avoir les concepts, en intention et en extension, quelles connexions doivent-ils avoir entre eux pour que le discours soit tenable, cohérent et consistant... admis comme théorique?
Instrumental – technique	Quelles instrumentations (techniques de collecte de matériel, procédures d'analyse et de traitement des données, modalités de lecture des résultats) sont efficaces, permettent de fournir et de soutenir des hypothèses?
Morphologique – syntaxique	Quelles formes de présentation doivent exprimer les hypothèses (formules, phrases clefs, schémas, etc.) et les soutenir (tableaux, graphiques, illustrations par des extraits, par des vidéos)?

Le problème, comme annoncé, provient du fait que les réponses à ces questions ne dépendent pas d'un absolu externe aux différents milieux de la recherche savante, ou d'un tiers arbitre, mais elles dépendent des croyances, des idéologies plus ou moins partagées par les évaluateurs de la recherche. Ainsi, il n'est pas rare que les membres d'un jury ne s'entendent pas complètement sur ce qu'il faut faire ou écrire et que leurs délibérations se terminent par des compromis dont l'étudiant ne sera pas au courant. Lors des comités de promotion et dans les discussions de couloir, il est assez fréquent d'entendre les collègues diverger sur la « qualité scientifique » des travaux d'un tel ou d'un autre, quitte à ce que, en vue d'un retour d'ascenseur, on finisse par s'entendre pour accorder la promotion lors du vote, bizarrement unanime malgré tout ce qui a été dit. Les comités de lecture des revues savantes, les experts des organismes subventionnaires comptent aussi régulièrement un membre ou plusieurs membres qui refusent complètement un texte ou un projet, alors que les autres le louangent. Les auteurs d'articles

savent bien qu'un texte refusé par un comité sera accepté par un autre. Les commanditaires politiques (administrateurs, ministères) ne voient pas une production du même œil que les commanditaires commerciaux (fabricants de matériel), cela sans compter les divergences qui apparaissent dans les médias, ou entre les associations de parents et les syndicats, etc. Pour sortir des tensions qui résultent de l'éparpillement des réponses à ces quatre questions pourtant précises, le chercheur, qu'il soit chevronné ou débutant, est contraint de choisir. Mais le choix doit-il se limiter aux destinataires habituels, doit-il sacrifier au modèle dominant?

Le conflit des paradigmes

L'observation de ce qui se passe couramment dans la pratique de la plupart des métiers de l'interaction, et certainement en éducation, montre que de nombreux énoncés empiriquement fondés et scientifiquement validés sont inefficaces et, en tous cas, non exploités par les praticiens, alors que de nombreux énoncés sans validité scientifique établie sont prisés par les praticiens qui y trouvent une efficacité. Une explication de cet état de fait tient à ce que l'efficacité recherchée par tout praticien, assimilable à un artisan, réside dans la prise en compte de la culture du métier (ou de la profession) ou de son paradigme tel qu'il répond à un autre métaparadigme que celui des chercheurs. À partir des travaux initiés par Delbos (Delbos, 1983; Delbos & Jorion, 1984) et bien illustrés par la thèse de Schwint (2002), nous avons relevé quatre pôles qui, tout en étant assez parallèles à ceux de la recherche visant le développement des connaissances savantes, en diffèrent profondément, entre autres par l'importance centrale du premier pôle : une éthique de l'action. Parallèlement au métaparadigme de la connaissance, on observe un métaparadigme de l'action (voir le Tableau 3).

Ce qui intéresse le praticien de l'action

En effet, ce qui intéresse le praticien, en tant qu'artisan tel que le définit Pitcher (1997) et qu'elle l'applique aux enseignants, c'est avant tout ce qui répond à son obligation de rendre des comptes au plan de l'efficacité et au plan de l'éthique, les deux étant liés. Le praticien, celui qui est engagé dans un monde pragmatique et non pas scolastique, vit des contraintes et des exigences fortes. D'une part, l'action se déroule en temps réel ne laissant que peu de temps à des délibérations conscientes, car la somme de vigilance nécessaire à la gestion de l'action n'en laisse pas beaucoup pour le recul nécessaire à la prise de conscience de l'action. De plus, l'artisan ne peut être qu'opportuniste s'il veut maintenir un minimum de santé mentale : il tente, non pas de faire le mieux, mais de seulement bien faire en tenant compte des ressources disponibles et du

Tableau 3
Les métaparadigmes de la connaissance et de l'action :
pôles et thèmes de questions

Métaparadigme de la connaissance		Métaparadigme de l'action	
Pôle paradigmatique	Thèmes des questions	Pôle paradigmatique	Thème des questions
Épistémologique – ontologie	Rapport des concepts à la réalité, à la vérité	Éthique	Valeurs, conceptions du rôle
Théorique – sémantique	Signification des théories	Esthétique	Règles de l'art, les manières d'y faire
Instrumental – technique	Instruments et modes d'investigation	Pragmatique	Modalités situées d'utilisation des outils
Morphologique – syntaxique	Styles de modélisation et d'exposition des résultats	Rhétorique	Manières de se dire et de dire les formes d'action du métier

contexte de l'action. D'autre part, l'efficacité exige du praticien qu'il dispose d'un cadre d'analyse directement applicable : les relations entre les indicateurs à partir desquels il gère l'action doivent présenter des relations claires avec les modèles de l'action. En outre, le cadre de l'action doit répondre à des normes, souvent implicites, qui expriment les valeurs avec lesquelles le praticien engage sa responsabilité : il y a là une éthique quasi déontologique.

Il en découle que le praticien attend et recherche des modèles d'action caractérisés par sept traits. Les modèles d'action doivent être cohérents (sans contradictions majeures), consistants (sans failles, sans hiatus et complets), efficaces (certifiant le succès), situés (adaptés, sinon adaptables à la situation confrontée), éthiques (conformes au système de valeurs), disponibles sans investissements majeurs (en moyens, en temps, en énergie et en formation) et justifiables en cas de mise en cause. Cette attente, que nous avons aussi

observée chez les chercheurs lorsqu'ils sont praticiens de la recherche, correspond à ce qu'Ochanine (1978) avait décrit à propos des images opératives. Ces images comportent des consignes et des exposés clairs, laconiques, simples, ne comportant que les éléments utiles à l'action, adéquats à la tâche, permettant d'apprendre l'exécution des actions par leur réalisation, efficaces même s'ils sont incomplets ou déformés d'un point de vue théorique. Comme enseignant et comme consultant en méthodologie de la recherche, combien de fois n'ai-je pas entendu les chercheurs me demander « en deux mots » quoi faire, comment le faire simplement, sans avoir à suivre une nouvelle formation, à peu de frais et rapidement?

La culture des professionnels de la pensée et de ceux de l'action

Il en découle que l'efficacité de l'action et dans l'action d'un groupe d'artisans, des membres d'un métier ou d'une confrérie professionnelle, répond à la culture de ce métier. Cette culture se marque dans le partage, par la communauté des praticiens du métier, de quatre éléments : 1) une éthique, soit les valeurs et la conception du rôle professionnel qui fondent l'action comme participant à une œuvre commune; 2) une esthétique, soit les règles de l'art qui permettent de reconnaître les gestes qui contribuent à une œuvre reconnue comme professionnelle; 3) une pragmatique, soit les outils et les modalités de leur utilisation spécifique concourant à l'efficacité dans la réalisation d'une activité professionnelle communément reconnue comme telle; 4) une rhétorique ou les manières de se montrer et de se dire le métier ainsi que d'exposer le métier aux autres dans la promotion et le développement de la profession.

Ainsi, à côté des questions paradigmatiques auxquelles doivent répondre les produits de la recherche, on repère une autre série de questions auxquelles tentent de répondre les artisans, les praticiens, dans la réalisation de leur activité. Notons bien, ici, la différence entre les produits de la recherche, dont l'écriture répond aux questions types du métaparadigme de la construction des connaissances, et l'activité de recherche. En effet, selon certains (Schwint, 2002), la pratique du métier de chercheur est très proche du métier d'artisan et les questions qui s'y posent sont typiquement celles qui correspondent au métaparadigme de l'action. Cela correspond bien aux demandes que formulaient les chercheurs qui nous consultaient (voir le Tableau 4).

Sortir l'écriture de la recherche du paradoxe paradigmatique

Il devient évident, à l'analyse de l'activité de recherche en sciences sociales appliquées (les métiers de l'interaction) et en éducation, que les questions que posent les praticiens de la recherche sont semblables à celles que posent les

Tableau 4
Les questions méthodologiques dans la culture savante
et dans la culture de l'action

Questions du développement des connaissances	Questions de l'efficacité de l'action
Quelle est la réponse admissible aux questions de la validité, de l'exhaustivité, du rapport à la réalité (à la vérité?) de la théorie, des hypothèses?	À quelles valeurs adhérer, de quelles responsabilités témoigner qui finalisent, organisent et rendent légitime l'action?
Quelle précision doivent avoir les concepts, quelles connexions doivent-ils avoir entre eux pour que le discours soit tenable, cohérent et consistant... admis comme théorique?	Quelles manières d'agir, quelles règles de l'art respecter pour que l'action soit reconnue comme professionnelle?
Quelles instrumentations sont efficaces, permettent de fournir et de soutenir des hypothèses?	Quels usages spécifiques des outils généraux et spécifiques du métier permettent l'efficacité et l'efficience de l'action?
Quelles formes de présentation doivent exprimer les hypothèses (formules, phrases clefs, schémas, etc.) et les soutenir (tableaux, graphiques, illustrations par des extraits, par des vidéos)?	Quelles manières d'intervenir, de montrer l'action et d'en parler indiquent la recevabilité de l'action et contribuent à la respectabilité du métier et à son développement?

praticiens de l'interaction et que ces questions ne sont pas les mêmes que celles auxquelles doivent répondre les productions de la recherche lorsqu'elle est évaluée selon le modèle scientifique dominant. Dès lors, les chercheurs vivent un paradoxe, à la manière d'une injonction paradoxale comme la décrivaient Watslawick et ses collègues (1986) : ils posent un type de questions pour répondre à un autre type de questions dont les réponses seront, existentiellement, sans rapport les unes avec les autres! C'est ainsi que l'on voit le décalage entre l'écriture de la recherche et le déroulement de la recherche et que plusieurs jeunes chercheurs ne savent plus s'ils doivent décrire ce qu'ils ont fait ou réécrire ce qu'il convient d'écrire à propos de ce qui a été

fait. Plusieurs (par exemple, Schwint, 2002, dans ses conclusions; Barbier & Galatanu, 2004; Desgagné & Bednarz, 2005; Saujat, 2007; Van der Maren & Poirier, 2007), s'interrogent sur la nécessité d'un recadrage des questions passant du modèle de la connaissance au modèle de l'action.

La dynamique des sciences d'objets (de la nature disait Dilthey), est polémique par rapport à des questions plutôt épistémologiques, confrontant la validité des discours à une réalité techniquement construite. La dynamique des sciences de sujets (morales selon Dilthey), est polémique d'un point de vue idéologique, confrontant ses productions à des représentations humainement - mentalement construites. De toute façon, tant les unes que les autres, sciences d'objets et sciences de sujets, ne produisent que des énoncés hypothétiques, c'est-à-dire provisoires, relatifs, conditionnels et conjecturaux qui, se mettant à l'abri du parapluie du métaparadigme de la connaissance, ce qui peut donner l'illusion d'une unité de « la » science, sont de mauvais guides pour l'action.

Dès lors, si les recherches qualitatives de type exploratoire veulent produire autre chose que des discours utiles à l'extérieur des pratiques professionnelles d'où elles tirent leurs données, si elles veulent être reconnues, connues et utilisées comme base de la professionnalité des pratiques professionnelles où elles puisent leurs données, alors les recherches qualitatives réalisées dans le domaine des métiers d'interaction ont intérêt à s'appropriier les questions méthodologiques posées dans le cadre d'une théorie de l'action et à y conformer leurs thèmes et leurs modalités d'écriture. Au moins, alors, la polémique sera pragmatique!

Références

- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée*. Paris : Seuil.
- Barbier, J. M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Dans B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 89-104). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J. M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?* Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kündig.

- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2004, Septembre). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2006, Mars). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005.
- Daoust, G. (1989). L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il? *Prospectives*, avril, 77-83.
- De Bruyne, P., Herman, J., & de Schoutheete, H. (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delbos, G. (1983). Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain*, 1. Repéré à <http://terrain.revues.org/index2781.html>
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Desgagné, D., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-296.
- Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. *Éducation et recherche*, 4(2), 136-152.
- Huberman, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Éducation et recherche*, 5(2), 157-177.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
- Jullien, F. (2005). *Conférence sur l'efficacité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.
- Kahn, J. F. (1989). *Esquisse d'une philosophie du mensonge*. Paris : Flammarion.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Malherbe, J.-F. (1981). *Épistémologies anglo-saxonnes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Messadié, G. (2010). *Ramsès II l'immortel. Tome 3*. Paris : L'Archipel.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues* (pp. 27-28). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* (p. 29). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ochanine, P. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités. *Psychologie et éducation*, 3, 63-65.
- Pitcher, P. (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership* (2^e éd.). Montréal : Éditions Québec/Amérique.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1979). *La nouvelle alliance, métamorphose de la science*. Paris : Gallimard.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (Éds), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schwint, D. (2002). *Le savoir artisan. L'efficacité de la mètis*. Paris : L'Harmattan.
- Van der Maren, J. M. (1989). *Dynamique des pratiques de recherche en éducation*. Rapport de recherche adressé au CRSHC (subvention 410-86-0250). Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (1990). Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusions. Dans G. R. Roy (Éd.), *Contenu et impact de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (pp. 1059-1065). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Van der Maren, J. M. (1991). Écrire la recherche : nécessité épistémologique ou stratégique? *Recherches qualitatives*, 5, 35-41.
- Van der Maren, J. M. (2003a). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J. M. (2003b). Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible? *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 467-476.
- Van der Maren, J. M., & Poirier, L. (2007). Produire des savoirs en pédagogie avec les enseignants. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (Éds), *Enseigner* (pp. 189-201). Paris : Presses Universitaires de France.
- Van der Maren, J. M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors série 7*, 42-63.

- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Van Maanen, J. (1991). Quelques notes sur les normes et les formes d'écriture en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 5, 15-33.
- Watslawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1986). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Jean-Marie Van der Maren est licencié en pédagogie et docteur en psychologie de l'Université Catholique de Louvain. Maintenant retraité, il a enseigné à l'Université de Montréal de 1974 à 2010, surtout les questions de méthodologie de recherche et de communication pédagogique en enseignement universitaire. Il a créé, avec quelques collègues, l'Association pour la recherche qualitative en 1985. Il a publié deux ouvrages aux PUM et chez De Boeck : Méthodes de recherche pour l'éducation (1996) et Recherche appliquée en pédagogie (1999, 2003). Pendant qu'il assumait la direction du département d'administration et fondements de l'éducation (2001-2009), il a œuvré à la mise au point d'une conception de la formation professionnelle des directions d'établissement s'appuyant sur une conception ergonomique de la formation. Ceci l'a conduit à s'interroger sur le rapport entre le discours et la réalité ainsi que sur les possibilités de formulation des savoirs pratiques qui soient pertinentes à la formation et au perfectionnement professionnel en éducation.

Pour faciliter la gestion de la validité interne de l'argumentation à l'occasion du processus décisionnel jalonnant le parcours de recherche et d'écriture

Pierre-Yves Barbier, Ph.D.

Université de Moncton

Anne LeGresley, M. Ed.

Université de Moncton

Résumé

L'objectif poursuivi par cet article est de proposer un modèle susceptible d'appuyer la documentation relative aux décisions stratégiques structurant un projet de recherche de type qualitatif et de faciliter ainsi la consolidation et la transparence de la validité interne du rapport écrit. Nous argumentons qu'une telle documentation n'est possible qu'à la condition que soient prises en compte les dimensions épistémologique et ontologique de la démarche de recherche. Nous élaborons notre perspective à partir des notions de situation de recherche, de contexte de la recherche, de la complexité et des motivations. Cet article présente une approche inédite de création du profil épistémologique du chercheur et conclut sur l'impact potentiel d'un tel modèle sur le critère de transférabilité des résultats de recherche.

Mots clés

VALIDITÉ INTERNE, TRANSPARENCE, CARREFOURS DÉCISIONNELS, PHÉNOMÉNOLOGIE

Introduction

L'un des défis de l'écriture en recherche qualitative est de communiquer aux lecteurs une unité de propos qui ne soit pas juste un effet de style, mais qui s'appuie de part et d'autre sur une articulation méthodologique justifiée. Le sens qui est ainsi partagé par l'auteur se construit à partir d'une application contextualisée des critères de scientificité propre au champ qualitatif. La qualité de l'argumentation représente un défi fondamental en écriture qualitative car elle implique une construction judicieuse des énoncés. Sous-tendant l'articulation de l'argumentation, on retrouve l'exigence de

validité interne, laquelle demande que les interprétations issues de la recherche correspondent aux données empiriques et soient significatives, c'est-à-dire pertinentes pour les acteurs sociaux et les disciplines scientifiques, et ce, pour assurer la crédibilité du projet de recherche (Laperrière, 1997). Le constant va-et-vient, ou mouvement itératif qui en découle, ne s'applique pas seulement entre l'interprétation et les données, mais aussi entre le chercheur et les participants, de même qu'entre celui-ci et d'autres chercheurs (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). En fait, la validité interne couvre, à nos yeux, un champ encore plus vaste de la mise en œuvre d'un projet de recherche puisqu'elle est aussi sollicitée pour consolider les arguments quant aux choix stratégiques posés lors des étapes de la mise en valeur de l'ancrage épistémologique et théorique, de l'établissement des objectifs de recherche et des questions de recherche, du choix de l'échantillonnage, des méthodes de collecte des données, de l'approche analytique, du rôle donné à l'interprétation, etc. Par ailleurs, la qualité des liens ainsi tissés entre ces choix stratégiques serait essentielle pour déterminer si les résultats d'une recherche sont ou non applicables à un autre contexte et à d'autres répondants (transférabilité) et s'ils seraient congruents avec ceux qui résulteraient d'une recherche reproduite dans un contexte et avec une population similaire (fiabilité) (Laperrière, 1997). Finalement, le sens que ces liens peuvent prendre n'est pas uniforme et dépend du traitement et de la logique de la tradition d'allégeance.

Ce qui est significatif varie en effet selon que la recherche et la méthodologie s'inspirent de l'ethnographie, du constructivisme, de la phénoménologie, de l'herméneutique, des études féministes, des théories critiques ou du post-modernisme. Chacune de ces traditions insiste sur des dimensions importantes dans leur construction de sens : en ethnographie, on insistera sur le contexte culturel; pour le constructivisme, ce sera le contexte d'application; pour la phénoménologie, ce sera le donné du phénomène; pour l'herméneutique, ce sera les règles d'interprétation; pour les études féministes, ce sera les questions de pouvoir et de transgression; pour les théories critiques, ce sera le contexte de communication; enfin, pour le post-modernisme, ce sera le paralogisme et l'ironie (Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith, & Hayes, 2009). Qui plus est, à chacune des étapes d'un projet de recherche, surviennent aussi des risques de dévier de la logique interne propre à la tradition à laquelle, pourtant, on se réclame. Il est difficile de lier tradition et méthodologie. En effet, selon une étude récente portant sur six thèses doctorales en sciences humaines de type phénoménologique (trois en psychologie et trois en soins infirmiers), bien que les concepts phénoménologiques aient été bien cités, il appert qu'ils ne sont pas toujours bien compris ou appliqués correctement

(Giorgi, 2008). De plus, l'auteur de l'étude estime que ces résultats reflètent plus la norme que l'exception.

La construction de la validité interne d'un projet de recherche représente aussi, pour le chercheur qualitatif, un défi en matière de transparence. Comment, en effet, rendre compte de son argumentation aux lecteurs et évaluateurs présumés et ouvrir, pour ce faire, la « boîte noire » des opérations de la logique inductive (Mukamurera et al., 2006, p.114)? Une étude encore plus récente (Koro-Ljungberg et al., 2009) a recensé 24 articles écrits en 2006 en provenance de 10 revues de recherche aux États-Unis. Bien que les auteurs aient identifié clairement leurs traditions disciplinaires ainsi que les modèles explicatifs sous-jacents et les adaptations conceptuelles nécessaires à leur champ d'études, aucun n'aurait été capable de se référer clairement aux épistémologies qui soutiennent leur projet ou de décrire le type de connaissance qu'ils cherchent à produire en lien avec leur tradition. Qui plus est, seulement six des 24 articles (25 %) ont permis d'établir des liens entre les objectifs de recherche et la position épistémologique ou perspective théorique des chercheurs. Si la méthodologie de recherche repose sur une épistémologie, laquelle repose sur une ontologie (Guba & Lincoln, 1994), ne serait-il pas utile d'exposer l'opérationnalisation des liens étroits qu'ils peuvent entretenir à l'occasion des étapes du projet de recherche et des décisions stratégiques qui le structure afin de créer plus de transparence dans l'argumentation et de mieux induire ce que Passeron (1991, cité dans Mukamurera et al. 2006) donne comme appellation la présomption, laquelle contribue à susciter l'adhésion et suppose « la nécessité d'exposer le mouvement de la pensée, la théorie, la méthode » (Mukamurera et al., 2006, p. 111).

Il est pertinent, dans un travail de recherche, que ce type d'exposition et de mise en transparence soit traité sur le plan méthodologique. Les auteurs cités précédemment présentent des pistes relatives au processus d'analyse, pistes qui visent une meilleure transparence par le biais d'une systématisation des pratiques. Toute pratique analytique s'inscrivant d'emblée dans une approche méthodologique suppose l'exercice d'une multitude de décisions parmi lesquelles se trouvent les décisions stratégiques qui jalonnent les étapes du projet dans son ensemble : 1) Les objectifs de recherche; 2) La problématique; 3) La question de recherche; 4) L'appui des référents théoriques; 5) L'articulation de la posture épistémologique; 6) La mise au point de l'échantillonnage; 7) Les méthodes de collecte de données; 8) L'approche analytique. Justifier ces décisions dans le cadre de l'écriture du projet et partager les raisons qui soutiennent le parcours itératif peuvent contribuer, à nos yeux, à une transparence accrue, laquelle favorise une meilleure intelligence de l'application des critères scientifiques. Or, une décision

stratégique ne repose pas entièrement sur le plan méthodologique mais elle a aussi des racines et des dimensions épistémologiques et ontologiques. En effet, en recherche qualitative, le chercheur est l'instrument privilégié de la mise en œuvre de sa recherche et il ne peut faire abstraction de *qui il est* et de *comment il connaît*? Certes, les approches choisies, tout comme les impératifs de l'objet d'étude, peuvent servir de cadres aux décisions et doivent les influencer. C'est toutefois l'activité cognitive du sujet-chercheur qui fait la différence, forte de ses antécédents, présente aux enjeux immédiats qui se dressent et animée par ses objectifs de recherche. N'y aurait-il donc pas lieu de s'interroger sur la manière avec laquelle on pourrait faciliter l'exposition de ces dimensions en interaction avec la méthodologie et participer ainsi à une plus grande visibilité des justifications structurant l'exercice de la validité interne? Pour ce faire, il est peut-être utile de considérer l'exercice de la validité interne comme un phénomène cognitif avec des caractéristiques propres : 1) Multiforme, complexe et global; 2) Agissant mais flou et à la limite du conscient dans sa dimension *a priori* (métacognitif); 3) Analogue à l'autorégulation; 4) Transparent *a posteriori*; 5) S'apparentant à un processus; 6) Apparaissant comme une chaîne logique; 7) Lié aux intentions et décisions de l'auteur; 8) Structuré à partir de la tradition d'élection.

L'objectif de cet article est, par conséquent, de présenter un modèle, c'est-à-dire une systématisation, des facettes et dimensions à considérer pour documenter l'articulation des décisions stratégiques au fil de la mise en œuvre d'un projet de recherche. Le modèle proposé tient compte de la triple structure méthodologique, épistémologique et ontologique propre à la recherche scientifique (Guba & Lincoln, 1994) et se veut une sorte de matrice des champs à faire intervenir. La création de ce modèle provient d'une analyse réflexive de notre pratique de supervision de thèses qualitatives de maîtrise et de doctorat en éducation et de nos cours en méthodologie de recherche qualitative. Le modèle vise d'ailleurs en priorité ceux et celles qui sont engagés dans des programmes universitaires de deuxième et de troisième cycles. Les illustrations et élucidations viennent aussi de ces activités. Le modèle représente une tentative pour marier un penchant phénoménologique quant aux aspects heuristiques et de découverte à un intérêt vers la pensée systémique en vue d'opérationnaliser la démarche proposée.

Comprendre le processus décisionnel

Si nous tombons d'accord sur l'idée de mieux comprendre comment les décisions importantes et stratégiques ont été menées au fil du projet de recherche, comment aussi elles sont justifiées et à quel point cette compréhension peut assurer une base plus solide à l'évaluation et à

l'appréciation intersubjectives tant du projet lui-même que de l'activité du sujet-chercheur, alors la question méthodologique est de savoir comment rendre plus *transparent* la manière dont le sujet-chercheur a pris ses décisions en ces moments névralgiques du projet évoqués plus haut.

À nos yeux, c'est d'abord un problème de documentation, c'est-à-dire de savoir comment documenter l'équation épistémologique qui habite la prise de décisions à la faveur de ses carrefours incontournables. Les pratiques consistant à rédiger un journal du chercheur (Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2000) et celles, durant l'analyse, d'annoter les propos dans différentes colonnes partagées selon le degré d'inférence et de relation avec les questions de recherche (Paillé & Mucchielli, 2008) sont bien connues en méthodologie qualitative. Il s'agirait alors seulement d'orienter ces pratiques vers les carrefours décisionnels. Or, pour documenter les décisions, préalables à leur justification, encore faut-il se donner les moyens pour les voir et les observer à la faveur de gestes métacognitifs. Pour faciliter la documentation du processus décisionnel et contribuer à la construction de l'argumentaire justificatif qui permet une meilleure transparence, nous pensons qu'il est utile d'identifier ce qui est important de comprendre à propos du processus décisionnel dans une telle visée. Nous proposons donc une certaine compréhension de la *situation de recherche* que nous articulerons à partir de ces propos d'Edgar Morin (2004, p. 138) : « comprendre, c'est comprendre les motivations intérieures, c'est situer dans le contexte et le complexe ». *Contexte, complexité et motivation* fourniront ainsi le cadre de notre modèle pour rendre compte du processus décisionnel.

Situer dans le contexte : une quadrature tensionnelle

Un candidat aux études supérieures qui mène un projet de recherche est confronté à un *contexte* qui oriente puissamment son expérience et influence ses décisions. D'abord, mener un projet de recherche affecte, et même bouleverse, ses habitudes de vie, l'exercice de ses compétences intellectuelles, la dynamique relationnelle et familiale, son pouvoir économique, etc. Les décisions associées au projet lui-même peuvent à tout moment être influées par des facteurs émanant du vécu propre du candidat. Nous considérons cette dimension du contexte du chercheur comme étant individuelle et relativement objective, c'est-à-dire qu'elle offre des signes observables par des tiers (point H du modèle présenté à la p. 14). Mais il y a aussi une dimension du contexte qui est tout aussi individuelle, mais plus propre au sens et à la valeur intrinsèque que le candidat donne à son engagement dans le projet de recherche (point RI du modèle). Cette dimension plus intérieure représente un espace de réflexion où se jouent les *a priori* et antécédents du candidat d'une façon personnelle et

relativement unique, un lieu où le social a été intériorisé. Ce social est lui-même inscrit, d'une part et à l'externe, dans les formes administratives, juridiques et historiques (point S du modèle) représentées par un programme d'études dans une institution universitaire contemporaine d'une société donnée, mais, d'autre part et à l'interne, dans la culture plus générale de cette institution et dans la culture plus spécifique des intervenants immédiats qui entourent, soutiennent et encadrent le projet du candidat (point RS du modèle). En clair, cela signifie que le candidat doit garder quatre questions contextuelles en tête durant chacune des étapes de son projet lorsque son attention est portée envers lui-même : 1) Quelles habitudes de vie sont sollicitées ici (H)? 2) Quelles expériences et significations se dégagent ici (R1)? 3) Quels impacts ont les règles institutionnelles (S)? 4) Quelles idéologies sont favorisées ou sont à favoriser ici (RS)?

Ces quatre dimensions (Wilber, 2007) et la mesure de leurs tensions (Kaufmann, 2001) sont, à l'évidence, étroitement interreliées et extraordinairement ramifiées. Qui plus est, un projet de recherche est une affaire relationnelle puisqu'il inclut les autres en dehors de soi ou en soi, en voie d'être objectivés ou intériorisés. La nature de la relation est déterminée par l'orientation du projet de recherche et par les contraintes et possibilités offertes tant par le sujet-chercheur que par les partenaires qui représentent les interlocuteurs de la recherche. C'est donc dire que les mêmes questions contextuelles s'appliquent à chacun des interlocuteurs. On pourrait ainsi s'attendre à ce qu'une description du contexte du terrain de recherche recoupe les dimensions évoquées plus haut et qu'une décision stratégique qui doit prendre en compte le contexte – on pense bien sûr à une décision relative à l'échantillonnage théorique par exemple – pourrait être documentée selon les mêmes lignes et au gré de l'herméneutique du projet.

Situer dans la complexité : le profil épistémologique

S'il est complexe de prendre en compte les éléments contextuels dans la compréhension du processus décisionnel, nous estimons qu'il faille poursuivre l'exercice de la *complexité* en engageant cette fois-ci une réflexion sur les facteurs épistémologiques qui viennent influencer sur le *choix* décisionnel. On peut ainsi se demander si la décision est prise sur la base : 1) de perceptions; 2) de significations accordées à ces perceptions; 3) d'une hiérarchisation des valeurs accordées à ces significations; 4) de la relation du sujet-chercheur avec les sujets de la recherche; 5) d'un rapport de force; 6) d'un cadre philosophique et idéologique; 7) d'un engagement éthique. En langage plus philosophique, cela revient à s'interroger sur le *positionnement épistémologique agi*, et non seulement professé (Schön, 1983), du sujet-chercheur, c'est-à-dire sa

dominance. La mise ensemble du connu est-elle en effet surtout animée par une position : 1) empiriste; 2) rationaliste; 3) structuraliste; 4) pragmatiste; 5) politique; 6) idéologique; 7) éthique? Une question évidente est de savoir si le sujet-chercheur change de position au fil des carrefours décisionnels du projet de recherche et si ce changement est causé par le déroulement même de la recherche ou encore par le profil épistémologique du chercheur. Il nous semble que la transformation de la perspective du sujet-chercheur, alors qu'il avance dans sa recherche, est un événement perçu comme positif dans le déroulement et comme un signe que la perspective des sujets de la recherche a été intégrée et comprise par le chercheur. On y voit même une contribution à la fiabilité des résultats (Laperrière, 1997).

Le profil épistémologique du chercheur, c'est-à-dire la façon dont il gère la construction des connaissances, nous apparaît comme une donnée importante dans les situations d'accompagnement et de supervision de recherche de candidats à la maîtrise et au doctorat. S'il est admis que

nombre des opérations méthodologiques que va mettre en branle un chercheur ont leur racine, sinon leur équivalent dans l'activité mondaine quotidienne de construction et de validation du monde dans lequel nous évoluons, qu'il soit vu sous l'angle psychologique, social ou culturel [, et puisque] la différence va se situer au niveau de la systématisation, de la réflexivité et de la recevabilité du travail du chercheur scientifique (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 23),

il peut s'avérer utile de créer des voies par lesquelles on puisse se représenter comment un chercheur-novice structure son mode de connaître et projette son activité mondaine dans des épreuves plus scientifiques. Le profil épistémologique du chercheur devient ainsi une équation épistémologique qu'il faut comprendre pour guider la construction et la mise en œuvre d'un projet de recherche pour peu qu'on veuille *faire accoucher* les modalités de connaître du chercheur novice dans la situation de recherche.

Comme on le verra plus loin, la forme qu'a prise pour nous le construit du profil épistémologique est celle de courts énoncés descriptifs parfois énigmatiques, souvent interrogatifs le long de *lignes développementales* (Lievegoed, 1983; Wilber, 2007, 2000). Ces énoncés tirent leur origine dans une observation que nous voulions phénoménologique de travaux d'étudiants à la maîtrise et au doctorat ainsi que d'échanges que nous avons eus avec eux alors que nous les accompagnions dans leur projet de recherche et qui suivaient, depuis 2006, nos cours de Méthodologie qualitative à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Pour l'essentiel, travaux et

échanges portaient sur la mise en œuvre de projets de recherche qualitatifs et sur des réflexions à propos du processus d'apprentissage dans lequel les étudiants se trouvaient engagés : d'une part, on visait l'émergence de compétences en recherche et, d'autre part, l'éveil d'une appartenance et d'une filiation méthodologiques. Par observation phénoménologique, nous entendons une observation attentive à *l'intention de connaissance* manifestée à travers le travail sur les épreuves et l'expérience qui l'accompagne. Dans la foulée de Husserl, nous considérons cette intention de connaissance comme *objective et a priori* :

L'expérience, au sens où Husserl prend ce terme, est toujours l'expérience *de ceci et cela*, elle est tournée vers les choses et le monde, elle constitue le mode de donnée de certains objets. Husserl a donné un nom à cette caractéristique : « l'intentionnalité »... L'intentionnalité de la conscience est ce qui garantit l'objectivité de *l'a priori* et prémunit celui-ci contre toute relativité liée à la constitution de notre psychisme. Mais l'intentionnalité, de son côté, est une structure *a priori* de la conscience; elle est identique à ce que Husserl appellera « *l'a priori* de corrélation », *l'a priori* en vertu duquel toute conscience est corrélée à des objets, c'est-à-dire est conscience *de* quelque chose (Romano, 2010, p. 73).

C'est ainsi que nous nous sommes efforcés de rendre compte de la manière dont un étudiant corréle sa conscience sur les objets de son apprentissage des méthodologies qualitatives et sur l'expérience qui en découle :

L'intentionnalité ne désigne pas seulement une relation entre la conscience et des objets; à chaque type d'acte correspond *un mode de donnée déterminé* de son objet : à la perception un mode de donnée de l'objet perçu, à l'imagination, de l'objet imaginé, etc., en sorte qu'une description de l'intentionnalité doit être une description des modes de la conscience et des modes de donnée corrélatifs de ses objets. Une théorie de l'intentionnalité est une théorie *des formes ou des modes de la corrélation intentionnelle*, c'est-à-dire de la liaison entre des types d'objets, des modes de visées et des modes de données correspondants (Romano, 2010, p. 92-93).

Les modes de corrélation intentionnelle que nous avons identifiés comme significatifs, entre autres en situation de recherche, peuvent se traduire par les verbes suivant : 1) Percevoir; 2) Nommer; 3) Évaluer; 4) Positionner;

5) Exprimer; 6) Abstraire; 7) Valoriser. Notre hypothèse est que ces modes sont eux-mêmes corrélés entre eux de façon intrinsèque et qu'ils sont le résultat de leur action réciproque. Chaque mode est ainsi porteur de l'action cachée des six autres modes et sans lesquels il ne pourrait pas exister et opérer (Barbier, 2001).

Un exemple illustrera nos propos. Il est tiré d'énoncés créés, en 2009, à partir des échanges et travaux de 15 étudiants du cours de maîtrise en méthodologie qualitative. Ils sont regroupés sous le mode de corrélation intentionnelle de *Percevoir* : 1) Le Perçu participe-t-il à l'Idéal? 2) Le Perçu mène-t-il au faire? 3) Je distingue ce qui est flou; 4) J'en prends et j'en laisse; 5) Que caches-tu en apparence? 6) Ce qui est hors de moi, en quoi m'est-ce utile? 7) Je prends en compte la multiplicité des choses; 8) Ce qui apparaît est une expression de compétence; 9) L'attrait des choses me guide; 10) Le Perçu circonscrit est rassurant mais partiel; 11) Le Perçu est en pièces détachées; 12) Le Perçu nouveau ne laisse que de faibles traces; 13) Le Perçu est vite mesuré; 14) Le Perçu est comme un fleuve indifférencié; 15) Comment gérer le familier et le nouveau? On peut y voir la variété des formes de corrélation qui pourraient donner lieu à différents types d'analyse. Prenons le cas du premier énoncé : *Le Perçu participe-t-il à l'Idéal?* Cet énoncé suggère un mode de percevoir qui se questionne sur les liens entre les perceptions sensorielles et les abstractions propres aux représentations de l'idéalité, ce qui suppose que les perceptions sensorielles sont nommées, évaluées, positionnées, exprimées, valorisées en fonction d'abstractions. C'est donc dire que le travail de terrain, si cher au qualitatif, risque d'être lu en fonction d'une idéologie particulière et que le choix des sujets, événements, situations significatives risque d'être aligné avec ce moule. Par contre, si le candidat est éveillé à cette tendance et dans la mesure où il s'efforce de pratiquer l'*Épochè* ou la mise entre parenthèses de ses *a priori*, il peut devenir vigilant et retenir l'expression spontanée et prématurée d'abstraire ses perceptions.

Bien sûr, procéder ainsi demande à l'accompagnateur du temps mais aussi un engagement qui n'est possible, de façon réaliste, qu'à l'occasion d'une supervision à plus ou moins long terme. Celle-ci a d'ailleurs l'avantage d'offrir au candidat une opportunité pour réagir à de tels énoncés, pour les amender, voire les critiquer, puis de former un cadre de conversation, d'intervention et d'orientation permettant aussi d'enrichir l'effort de documentation des décisions stratégiques. Il va de soi que le candidat peut aussi créer son propre profil et à partir de modes corrélatifs qu'il juge plus pertinents. Aussi utile que puisse être un tel profil, il ne dit rien de la spécificité du projet de recherche et des *motivations* du sujet-chercheur. La question est de savoir quelles sont les motivations qui sont en jeu dans la mise en place du projet de recherche,

comment s'articulent-elles dans la mise en œuvre du projet et comment influencent-elles les décisions stratégiques? À l'instar de ce qui découle de l'analyse des mobiles (Drapeau, Körner, Brunet, Granger, de Roten, & Caspar, 2003), les motivations possèdent un caractère synthétique, donc susceptible d'organiser, de hiérarchiser et d'unifier le parcours décisionnel.

Comprendre les motivations : le rôle

En ce qui a trait à la situation de recherche dans sa dimension sociale, nous trouvons pertinent d'associer la prise en compte des motivations du sujet-chercheur à celui du *rôle* qui l'habite, presque par nécessité, dans le choix de projet, les modalités de sa mise en œuvre et les justifications de ses décisions. Le rôle a l'avantage d'être ancré dans la personne du sujet-chercheur, mais de façon à l'inviter à se socialiser selon les paramètres sociaux du rôle et en fonction du caractère singulier de la personne.

Les rôles occupent une position moyenne dans la mémorisation sociale, faisant se joindre explicite et implicite, passé et présent, cadres de contrainte et jeux d'interaction... Le rôle a d'abord une fonction identitaire. L'identité subjective, mouvante et fragile, ne parvient à se fixer et à se densifier que par la prise de rôle, concrétisation et confirmation collective de soi. Mais il est aussi une fonction essentielle de transmission de la mémoire sociale (Kaufmann, 2001, p. 193-194).

Nous sommes d'avis que la situation de recherche peut appeler l'exercice de plusieurs rôles mais que les motivations du sujet-chercheur influent aussi sur le choix du rôle dominant qui, en cherchant à s'extérioriser, fait du projet de recherche un miroir objectivant. Ce faisant, nous estimons que le rôle s'opérationnalise à travers la *sensibilité théorique et expérientielle* définie

comme la capacité, pour le chercheur, tout à la fois de déceler de mieux en mieux des variations fines des phénomènes, et d'activer les éléments pertinents d'ordre théorique ou expérientiel susceptibles de faire avancer la compréhension de la situation à l'étude. Ainsi, le choix d'un outil plutôt qu'un autre, l'application, au moment opportun, d'un levier théorique, la continuité ou le changement de cap par rapport à certaines positions de départ, l'appel à tel ou tel écrit pertinent, l'emprunt analogique à tel domaine de la connaissance en vue de générer une catégorie d'analyse, tout cela relève d'une décision de la part du chercheur [...] (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 81).

Si nous voyons juste, comprendre les paramètres sociaux du rôle dominant que le candidat met en jeu dans son projet de recherche peut lui fournir des clés pour unifier et expliciter sa démarche et ses choix. Cela pourrait aussi apporter un nouvel éclairage et contribuer au développement de ce que Giorgi appelle « l'attitude disciplinaire » (2008, p. 2) comme véhicule pour rendre compte, phénoménologiquement, de l'essence du vécu de l'Autre et des phénomènes sociaux. L'*attitude disciplinaire* est celle adoptée par les praticiens d'une profession pour en assurer l'exercice et pour en justifier le bien-fondé. Comme quoi comprendre son propre rôle peut servir d'outil heuristique et herméneutique pour la compréhension de celui des sujets de la recherche et de leurs motivations et perspectives.

Une illustration portant sur le rôle d'accompagnant et d'aidant nous apparaît utile. Cette illustration est tirée d'un projet de recherche en cours d'une candidate que nous supervisons au doctorat en éducation¹. C'est une recherche doctorale de type phénoménologique portant sur l'expérience du soutien émotionnel donné et reçu en situation de mentorat. L'articulation de la logique intrinsèque du projet de recherche s'opère dans la foulée de l'interprétation de la démarche phénoménologique d'Amadeo Giorgi (2008) qui suggère d'articuler les essences non à partir d'une perspective philosophique à la Husserl, mais à partir d'une perspective scientifique en provenance des disciplines qui prolonge la première. Il précise que ce qui doit être ajouté est une attitude disciplinaire. Or, de l'aveu même de la sujet-chercheuse, l'attitude disciplinaire propre au champ de l'éducation qui la décrit le mieux est l'attitude d'accompagner et de soutenir quelqu'un. Cette attitude recèle un riche patrimoine d'intentions, d'expertises, d'aspirations, d'apprentissages dans son parcours professionnel d'enseignante et de consultante. Elle contribue aussi à l'élaboration du cadrage de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2008) et de celui, éventuel, du phénomène. Cette attitude disciplinaire sera ensuite interprétée par des théories propres aux champs de l'intelligence émotionnelle, de l'identité professionnelle et du mentorat. Les questions de recherche portent sur la compréhension du phénomène de soutien émotionnel dans le contexte de mentorat et sur la valeur de ce phénomène dans le processus d'insertion professionnelle des enseignants œuvrant en milieu minoritaire francophone. Le thème de la recherche de notre candidate est, à l'évidence, un thème étroitement lié à son rôle avoué. Ce thème est en continuité avec les objectivations préalables de son rôle et représente aussi une rupture avec celles-ci, dans le sens qu'elle doit maintenant *penser* son rôle et non seulement le vivre et l'appliquer à des situations concrètes d'enseignement. Elle le pense à partir du profil épistémologique qui lui est propre : 1) Y a-t-il quelque chose qui m'échappe? 2) Comment construire avec mes blocs?

3) Comment justifier ma valeur à tes yeux? 4) Comment rester fidèle à moi-même? 5) Que de plaisir que de se laisser emporter? 6) Est-ce que je me perdrai? 7) N'agissons-nous pas mieux à partir du bonheur d'être?

Le but de la recherche phénoménologique est la description de l'essence d'un phénomène telle qu'on peut le comprendre à la suite d'une description en profondeur de l'expérience vécue consignée sous forme de récit. Dans l'extrait d'analyse qui suit, il s'agissait d'identifier ce qui, dans l'expérience de chaque sujet, peut passer du statut d'expérience au statut de phénomène.

Bienfaits de la présence inconditionnelle : Il est possible pour une personne de se sentir accueillie et acceptée sans condition. Ressentir la présence inconditionnelle de l'autre apporte un sentiment de sécurité. Il est réconfortant de ressentir un accueil inconditionnel. Une personne est alors en mesure de gérer ses émotions et de goûter à un mieux-être. Elle peut se permettre de laisser aller certaines inquiétudes. L'accueil et le non-jugement de l'autre permettent à une personne d'agrandir sa zone de confort. Accueillir les commentaires de l'autre personne a pour effet d'augmenter la confiance en soi. La rétroaction honnête est appréciée par la personne qui vit de nouvelles expériences. Elle se sent plus compétente recevant des commentaires d'une personne expérimentée. Il est rassurant de pouvoir compter sur une personne d'expérience, afin d'avoir accès aux ressources disponibles et faire face à certaines situations problématiques. Se sentir écoutée par une personne disponible encourage le dévoilement. La personne se laisse découvrir dans son monde intérieur. Elle se sent respectée dans ses opinions et s'exprime alors en toute liberté. L'accueil permet des échanges fructueux. Recevoir de l'aide avec des tâches concrètes est apprécié. La personne se laisse influencer positivement par le regard de l'autre. Elle adopte de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes grâce à la présence de l'autre. Elle se permet toutefois de douter de l'application des solutions proposées dans sa réalité.

Il importe de souligner ici la continuité apparente qui existe entre le rôle avoué, la thématique de recherche et les résultats préliminaires de l'analyse. Cette continuité fournit un fil conducteur important dans l'articulation de la validité interne de l'argumentation et fournit une démonstration de l'hypothèse, qu'en qualitatif, on élabore et développe le projet de recherche en fonction de qui on est. Cette hypothèse est courante (Paillé, 2010) et nous la trouvons confirmée dans notre travail de supervision de thèse.

Le modèle de la situation de recherche

Le modèle est une représentation schématisée des facteurs et dimensions que nous estimons utiles pour contribuer à documenter le processus décisionnel d'un projet de recherche dans le cadre d'une démarche jumelant des données épistémologiques et à visée ontologique à l'approche méthodologique. Le contexte est structuré à partir du carré dialectique de Kaufmann (2001, p. 188) que nous avons dédoublé (carré 3) pour rendre compte de la situation relationnelle typique d'un projet de recherche. Nous avons conservé son interprétation de la dynamique interne entre les aspects contextuels comme facteurs de tension permanents dans la situation de recherche. Nous avons ajouté les carrés internes pour représenter le fait que le chercheur élabore son projet à partir de son profil épistémologique (carré 2) et que ce profil contribue à déterminer le cadre du phénomène de recherche. Nous avons aussi ajouté deux cercles pour illustrer le rapport entre le rôle dominant du chercheur et sa contribution à l'heuristique et l'herméneutique de la perspective des interlocuteurs de la recherche. Nous avons finalement étalé, dans l'interface entre le chercheur et son objet de recherche, la dynamique du profil épistémologique et placé en son centre le mode de corrélation intentionnelle du *Positionner* (4). C'est dans ce mode que se rejoignent, à nos yeux, subjectivité et objectivité dans leur mouvement d'extériorisation et d'intériorisation et dans lequel ceux-ci se reflètent. La représentation détaillée de cet *Effet de Miroir* est l'aboutissement de la contribution éventuelle du modèle proposé. Toutefois, ce qui est absent du schéma est l'axe vertical le long du mode (4) *Positionner*. En effet, il faudrait imaginer que le schéma complet se meut verticalement le long des décisions stratégiques du projet de recherche. Ceci a des conséquences pratiques importantes, car le modèle est conçu comme une matrice de perspectives à considérer au moment des décisions stratégiques. Par exemple, au moment de décider les questions de recherche, il est suggéré d'examiner de près cette décision en fonction des facettes contextuelles, de complexité et de motivation présentées plus haut ainsi qu'en fonction de leurs équivalents du côté de l'objet de recherche. En documentant le processus décisionnel dans le journal du chercheur, il sera alors possible à la fin du projet de refaire ses pas et de rendre compte de *l'histoire décisionnelle*. Rappelons que, sur le plan cognitif, la validité interne d'un document est construite comme un phénomène *a posteriori*.

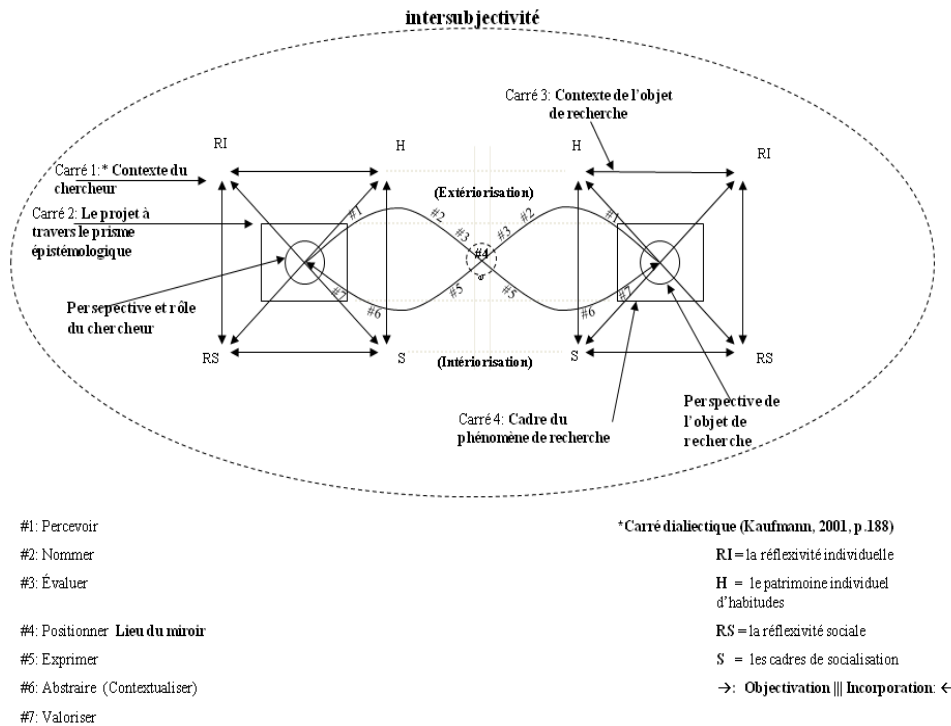


Figure 1. Modèle de la situation relationnelle en recherche qualitative : étape de conception de l'outil.

Conclusion

Le modèle présenté n'est qu'à l'étape de conceptualisation. Il est issu certes d'une réflexion sur l'expérience mais sa pertinence et sa portée sont encore inconnues. On peut néanmoins s'interroger sur l'impact possible d'une représentation plus détaillée et plus fine du *portrait* du chercheur dans son projet de recherche par rapport à l'interprétation de l'application des critères de scientificité en qualitatif. Nous pensons particulièrement au critère de transférabilité qui est favorisé par des pratiques qui sont basées soit sur des descriptions permettant des analogies de contextes soit sur des élucidations de processus susceptibles d'être retrouvés indépendamment des contextes (Laperrière, 1997). Pourtant, si le rôle du chercheur est bien dessiné et si son pouvoir heuristique est finement brossé dans les résultats de la recherche, n'est-il pas envisageable d'anticiper que ceux-ci seraient transférables à des

situations où un même rôle est joué, indépendamment des contextes et processus? La question vaut la peine d'être posée!

Note

¹ LeGresley, Anne. *Comprendre le sens de l'expérience du soutien émotionnel, vécue par des novices participant à un programme de mentorat, dans la profession enseignante au Nouveau-Brunswick francophone*. Thèse de doctorat en cours, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.

Références

- Barbier, P. Y. (2001). *Le savoir-être et l'intégration des processus cognitifs dans une pratique méditative d'inspiration steinerienne* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Drapeau, M., Körner, A., Brunet, L., Granger, L., de Roten, Y., & Caspar, F. (2003). L'analyse des mobiles comme méthode qualitative : un exemple tiré d'une recherche sur le traitement des agresseurs sexuels pédophiles. *Recherches qualitatives*, 23, 27-46.
- Giorgi, A. (2008). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8(1), 1-9.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kaufmann, J. C. (2001). *Ego, pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan/VUEF.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J., & Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Éd.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 392-417). Montréal : Centre International de Criminologie Comparée, Université de Montréal.
- Lievegoed, B. (1983). *Man on the threshold*. Stroud, UK : Hawthorn Press.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris : Éditions du Seuil.

- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Pailé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pailé, P. (2010, Septembre). *Épistémologie de la recherche qualitative et analyse qualitative de données*. Communication présentée au Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE). Moncton : Université de Moncton. Repéré à <http://www.umoncton.ca/crde/node/41>
- Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris : Éditions Gallimard.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Schön, D. (1983). *How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology*. Boston : Shambhala Publications.
- Wilber, K. (2007). *Integral spirituality*. Boston : Integral Books.

Pierre-Yves Barbier détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Il donne, depuis 2004, les cours de méthodologie qualitative au sein des programmes de maîtrise et de doctorat de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ses intérêts méthodologiques portent sur la formation et l'accompagnement des candidats à la recherche, à la phénoménologie, à la théorisation ancrée et à l'épistémologie appliquée.

Anne LeGresley est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton où elle enseigne à la formation initiale en enseignement. Elle est détentrice d'une maîtrise en éducation, mention orientation, et est doctorante à l'Université de Moncton. Ses champs d'intérêt en recherche comprennent le mentorat et l'insertion professionnelle dans la profession enseignante.

Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction *a posteriori*¹

Natalie Benelli, Docteure ès sciences sociales

Université de Lausanne

Résumé

La mise en mots de la démarche scientifique constitue une étape indispensable d'une recherche de doctorat. Cette contribution discute les défis que pose la fabrication du chapitre méthodologique d'une thèse menée dans une approche inductive et propose des pistes pour les affronter. Construction *a posteriori*, le chapitre méthodologique doit fournir au lectorat – le jury de thèse et les pairs – les clés pour apprécier et évaluer le travail scientifique accompli. Pour répondre à cette exigence, il doit adresser les idées et les questions qui ont guidé la recherche et leur évolution; le terrain, son approche et ses difficultés; les méthodes de production des données et les catégories d'analyse. Le processus de (re)construction de la démarche scientifique peut s'appuyer sur des supports matériels tels un journal de terrain ou un carnet de bord et sur les échanges avec des personnes extérieures à la recherche.

Mots clés

MÉTHODE, DÉMARCHE INDUCTIVE, THÈSE DE DOCTORAT, ÉCRITURE

Introduction

Cette contribution se propose de discuter la fabrication du chapitre méthodologique d'une recherche de doctorat menée dans une approche inductive. Dans la production d'une thèse, la partie méthodologique constitue un élément indispensable. Présentant les conditions d'enquête, les méthodes d'investigation et les grilles d'analyse adoptées au cours du travail de recherche, cette partie fournit au lectorat les éléments à même de rendre intelligibles les résultats produits et de montrer leur pertinence. Cette mise en mots du cheminement scientifique représente un véritable défi. Il s'agit en effet de construire un texte qui donne une cohérence à une démarche complexe et qui peut sembler peu systématique à première vue. Cette tâche est d'autant plus ardue que le propre du travail scientifique est d'être fait de tâtonnements, d'incertitudes, de doutes et d'erreurs.

Rappelons brièvement que dans la démarche inductive, la construction de l'objet de recherche se fait à partir du terrain investigué. Les questionnements, les méthodes et les grilles d'analyse sont « inventés » (Becker, 2006) et façonnés par l'avancement du travail scientifique. Contrairement à ce que les manuels méthodologiques ont tendance à suggérer, la méthode n'existe donc pas indépendamment de l'objet étudié – elle n'existe pas *a priori*, ce qui a plusieurs conséquences pour la rédaction du chapitre méthodologique. Premièrement, la mise en mots de la méthode ne peut se faire qu'une fois le travail de recherche accompli. Deuxièmement, la rédaction du chapitre méthodologique requiert de séparer des éléments entremêlés et imbriqués dans une démarche de recherche : questionnements, interrogations, hypothèses, outils d'investigation, production des données empiriques, analyses. Troisièmement, une fois identifiés, ces éléments doivent être présentés sous une forme qui rend intelligible la démarche adoptée. La fabrication du chapitre méthodologique relève ainsi d'une (re)construction *a posteriori*, laquelle oblige les chercheuses et chercheurs à « faire l'ethnographie de leur travail de recherche »² et à mettre au jour les logiques qui le sous-tendent.

Exemple d'un parcours inductif : de l'idée de « faire quelque chose sur le nettoyage » à une typologie du nettoyage intérieur de bâtiments

Convoquer mon expérience de doctorante et le cheminement scientifique parcouru au cours de ma thèse (Benelli, 2007) permettra de mieux comprendre les exemples qui ponctuent le propos de cette contribution. J'ai entamé ma recherche de doctorat avec l'idée de « faire quelque chose sur le nettoyage » en tant qu'activité professionnelle. Il me semblait qu'un travail socialement dévalorisé et dévalorisant constituait un objet d'étude intéressant pour une sociologue du travail. Je n'avais pas d'hypothèse de travail ou de question de recherche précise, mais des idées et des connaissances – à la fois profanes et scientifiques – sur le sujet : travail socialement dévalorisé, voire méprisé, le nettoyage est majoritairement effectué par des femmes et par des personnes d'origine étrangère en Suisse; proche du travail domestique, il est mal payé et souvent précaire; touchant à la saleté et au monde matériel des choses, il stigmatise les personnes qui l'effectuent. Cette représentation du nettoyage comme « métier modeste » (Hughes, 1996b) et « sale boulot » (Hughes, 1996a) constitua le point de départ de la première phase du travail empirique et je me posai comme objectif de comprendre ce qu'exercer ce métier signifiait pour les individus concernés. Pour y répondre, je décidai de mener des entretiens avec des personnes actives dans le nettoyage en Suisse. L'entretien me semblait en

effet l'outil idéal pour saisir la manière dont les nettoyeuses et les nettoyeurs vivent leur travail. Puisque l'objet de ma recherche restait encore flou, je me proposai de mener des entretiens sous forme de discussion plutôt qu'à l'aide d'un guide d'entretien précis afin de permettre aux interviewées et interviewés de me faire part de leur vision du métier.

Cette démarche donna lieu à la réalisation d'une dizaine d'entretiens exploratoires avec des nettoyeuses et nettoyeurs exerçant leur activité dans des établissements différents. Ces entretiens m'ont notamment permis de me faire une idée des conditions de travail dans la branche, des salaires, des taux d'occupation, du contenu du travail et de son organisation, et de la répartition du travail entre les femmes et les hommes. Les personnes interviewées ont parlé de leur formation, de leur parcours et de leurs projets professionnels, mais je restais déçue par leur discours sur la manière dont elles vivaient leur travail qui revenait toujours autour du fait que le nettoyage est un travail comme un autre, qu'il fallait le faire et qu'on s'y habitait.

Deux choses se sont alors imposées : d'abord la remise en question de l'entretien comme outil pour comprendre ce que faire le nettoyage signifie pour les personnes concernées; ensuite, la prise de conscience de la complexité qui se cachait derrière l'apparente banalité des propos des personnes interviewées. De fait, ces dernières mettaient en œuvre des pratiques discursives leur permettant de rendre leur travail « présentable » à autrui – en l'occurrence moi, la chercheuse –, c'est-à-dire d'en faire « un travail comme un autre ». Pour comprendre la manière dont ces personnes parlent de leur travail, il fallait donc aller au-delà de leur discours et s'interroger sur les raisons qui les amenaient à dire ce qu'elles disaient. Si le questionnement se précisait, subsistait toutefois le sentiment que les entretiens ne constituaient pas le bon outil pour y répondre. Comprendre le discours des nettoyeuses et des nettoyeurs exigeait de savoir comment elles et ils faisaient et vivaient le travail au quotidien, ce qui me décida de faire de l'observation participante. Je me suis fait engager par une entreprise de nettoyage pour une durée de cinq semaines du lundi au vendredi de 18 h à 21 h. Pendant cette période, j'ai tenu un journal de terrain où je notais, après chaque journée de travail, tout ce dont je me souvenais : ce que j'avais observé, entendu et vu au travail; ce que j'avais moi-même fait, dit et ressenti. J'ai par ailleurs noué des liens avec quelques collègues à qui j'ai par la suite demandé un entretien pour approfondir mes observations. Ces entretiens se basaient sur mon expérience de nettoyeuse, expérience que je partageais avec les personnes interviewées, et m'ont permis de creuser certaines thématiques apparues au cours de l'observation. Toutefois, le discours de mes collègues sur le vécu du travail ressemblait à celui des personnes interviewées auparavant : « c'est un travail comme un autre, faut bien le faire ».

C'est alors que je décidai de déplacer le regard porté sur mon objet pour m'intéresser à la réalité du travail et non plus à la perception que les employées et employés en avaient. Une approche du nettoyage en termes de pratiques sociales s'est alors imposée. Les données produites grâce aux entretiens et à l'observation m'ont permis de dégager trois dimensions pour l'analyse des pratiques sociales du nettoyage : les pratiques *face* au travail, c'est-à-dire la manière dont les nettoyeuses et les nettoyeurs parlent de leur activité à des tiers (dont la chercheuse); les pratiques *dans* le travail (la manière de faire le travail); les pratiques dans les relations avec les bénéficiaires du service fourni et avec les collègues. Ces dimensions ont servi de base pour construire une grille de questions et mener des entretiens ciblés. L'ensemble du matériau a été analysé au prisme de ces trois dimensions. Le regroupement des personnes qui partagent les mêmes pratiques a donné lieu à l'élaboration d'une typologie du nettoyage représentant cinq manières de dire et de faire le travail. Produite au cours d'une démarche inductive, cette typologie constitue le cœur de mon manuscrit de doctorat et du livre auquel il a donné suite (Benelli, 2011).

Écrire la méthode pour donner du sens aux résultats produits

Il a été dit en introduction que le chapitre méthodologique doit permettre aux lectrices et aux lecteurs – le jury de thèse et les pairs en l'occurrence – de suivre le travail scientifique accompli et de montrer sa cohérence. Cela est d'autant plus important que les démarches dites qualitatives et inductives souffrent aujourd'hui encore d'un certain manque de légitimité. L'explicitation du parcours scientifique, des conditions d'enquête et des méthodes appliquées est alors un critère d'appréciation important de la plausibilité des résultats produits (voir par exemple Arborio & Fournier, 1999; Beaud & Weber, 1997; Chapoulie, 2000). Ainsi, tout élément contribuant à l'explicitation de la démarche scientifique est susceptible de faire partie du chapitre méthodologique. Sans prétendre à être exhaustive, la liste présentée ci-après discute les principaux aspects qui doivent y figurer.

Les idées et les questions de départ et leur évolution

Au début d'une recherche inductive, les chercheuses et chercheurs n'ont souvent qu'une vague idée de l'objet à investiguer. Cela ne signifie pas pour autant que les personnes vont sur le terrain sans avoir des préconceptions sur ce qu'elles cherchent, voire sur ce qu'elles vont trouver. Les chercheurs savent des choses sur le sujet qui les intéresse – c'est d'ailleurs la raison pour laquelle il les intéresse. Autrement dit, le terrain est approché avec des *a priori*. En prendre conscience peut constituer un point de départ fructueux pour la rédaction du chapitre méthodologique. La présentation des idées qui sont à

l'origine de la recherche et de leur évolution permet en effet de donner un sens à la démarche entreprise dans le travail scientifique.

Dans ma recherche de doctorat, l'image que j'avais du nettoyage a orienté les premières interrogations sur mon objet et influencé le choix de l'entretien comme outil de production des données. Ma déception par rapport au discours des nettoyeuses et nettoyeurs m'a obligée à adapter mon questionnement et les outils d'investigation à la réalité du terrain que j'étais en train de découvrir, processus qui a abouti au final à la construction de l'objet de recherche. Montrer comment le regard sur l'objet change au cours de l'enquête, c'est donner un sens aux méthodes adoptées et aux résultats produits.

Le terrain, son approche et ses difficultés

La présentation du terrain constitue un autre élément crucial dans la rédaction du chapitre méthodologique. Elle peut aller bien au-delà d'une « simple » description de la population et du contexte étudiés. Ainsi, la familiarité avec le terrain, la manière dont il est approché et les difficultés (et les succès) de la production des données éclairent le choix des outils d'investigation et de leur adaptation au cours du travail de recherche. La façon dont se passe l'accès au terrain et à la population renseigne en outre sur l'objet investigué et met au jour les conditions et les limites que le terrain impose aux chercheuses et chercheurs (voir à ce propos Schinz, 2002).

Dans ma recherche, *l'accès aux nettoyeuses et aux nettoyeurs* s'est révélé difficile pour plusieurs raisons. Personne de ma famille et de mon entourage ne travaillait dans le nettoyage, ce qui est révélateur de l'origine sociale de ma population et de moi-même, et donc des rapports d'inégalité susceptibles de structurer ma relation avec les personnes que je me proposais d'interviewer. Je ne connaissais pas non plus le personnel de nettoyage chargé de l'entretien de mon lieu de travail, puisque je n'étais généralement plus au bureau au moment de l'arrivée de celui-ci après 18 h. Si mes liens avec le milieu syndical m'ont permis de nouer des contacts avec des nettoyeuses et des nettoyeurs, cette source s'est rapidement épuisée compte tenu du nombre restreint de personnes syndiquées actives dans la branche en Suisse.

Les malentendus quant à la finalité de l'interview que je demandais à ces personnes constituaient une autre difficulté. Les personnes qui ont accepté l'entretien n'ont pas toujours compris son objectif. Un couple italien pensait que je voulais obtenir des informations sur la branche avant de me lancer moi-même dans cette activité. Une nettoyeuse rencontrée à l'université croyait que je cherchais une femme de ménage et qu'il s'agissait d'un entretien d'embauche. Dans d'autres cas, les personnes interpellées disaient d'emblée qu'elles n'avaient rien à dire. Les malentendus et la mise en garde quant au

caractère peu intéressant de leur propos renvoient à la position sociale qu'occupent les employées et employés du nettoyage, majoritairement issus des classes sociales matériellement défavorisées. Leur discours n'étant pas perçu comme légitime par les groupes dominants, ces personnes ne considèrent pas que leur activité professionnelle puisse faire l'objet d'une recherche scientifique ou d'une discussion avec une chercheuse dont le niveau de formation et le statut social sont beaucoup plus élevés que les leurs.

De même, *l'accès au terrain* pour faire de l'observation participante a mis au jour la place que les nettoyeuses et les nettoyeurs, d'une part, et la chercheuse, d'autre part, occupent dans la hiérarchie professionnelle et sociale (voir aussi Benelli & Rosende, 2008). Ma demande d'être engagée comme nettoyeuse a suscité de l'étonnement de la part du responsable du personnel en charge. Alors qu'il offrait de me « faire visiter » des sites entretenus par son entreprise, je devais, pour être engagée, insister sur le fait que je voulais nettoyer au même titre que les autres employées et employés. À sa réaction – « Voulez-vous vraiment aller au front? » – s'ajoutait une certaine gêne lorsqu'il m'annonçait le salaire que j'aurai gagné : trop bas, à ses yeux, pour l'universitaire que j'étais, alors que le même salaire est probablement considéré comme correct si la personne engagée est une femme immigrée sans compétences reconnues sur le marché de l'emploi suisse.

Les méthodes de production des données

Les outils de production (ou de « récolte ») des données constituent un élément classique du chapitre méthodologique. Dans une démarche inductive, les méthodes de collecte sont susceptibles de changer au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête, soit pour faire face aux aléas du terrain, soit parce que les interrogations changent au cours de l'enquête ou, encore, parce que les outils choisis ne permettent pas de répondre aux questions posées. La présentation des méthodes adoptées doit alors montrer en quoi les données produites ont permis (ou pas) de répondre aux questions et aux hypothèses avancées. Dans ma thèse, le recours à trois outils différents – l'entretien exploratoire, l'observation participante et l'entretien ciblé – s'est imposé d'une part parce que les données produites ne répondaient pas à mes attentes et, d'autre part, parce qu'elles soulevaient de nouvelles interrogations.

L'analyse des données

La façon d'analyser et d'interpréter les données constitue un autre élément du chapitre méthodologique. Il ne s'agit pas seulement de répondre à la question de savoir comment les données ont été analysées et interprétées, mais également de montrer pourquoi elles l'ont été de cette manière et non d'une autre. Ces informations sont essentielles pour rendre intelligibles les résultats

produits. Si l'analyse est rarement systématique au début, elle s'affine avec l'appropriation des données et l'intégration de la théorie par les chercheuses et chercheurs dans un processus au cours duquel certaines grilles d'interprétation apparaissent plus pertinentes que d'autres. Ainsi, pour présenter les critères d'analyse, les chercheurs doivent réfléchir à ce qu'ils ont « fait » à leurs données et le verbaliser de sorte à conférer à l'analyse sa légitimité scientifique. Il est utile, à cet égard, de décrire le mieux possible les questions, idées et catégories qui ont guidé l'analyse. Dans une approche inductive, il est souvent inutile de se référer aux manuels méthodologiques à cet égard car ceux-ci donnent rarement les clés pour comprendre la démarche que chacun ou chacune a adoptée dans le cadre de sa recherche.

Supports pour (re)construire une démarche cohérente

On le voit, la fabrication du chapitre méthodologique implique un travail d'objectivation de la part des chercheuses et chercheurs appelés à prendre conscience de leur démarche scientifique et d'en faire un examen approfondi. Ce travail intellectuel peut s'appuyer sur des supports matériels et des échanges avec des personnes extérieures à la recherche.

Les supports matériels

Les supports matériels relèvent de différentes formes et sont plus ou moins structurés et systématisés. Souvent, ils ont l'air banal. Il peut s'agir d'un journal de terrain, de notes prises par ci et par là, de bouts d'analyse notés sur des feuilles éparées, d'extraits de discussions avec des personnes rencontrées sur le terrain, de mémos contenant une idée ou une question, de résumés d'articles, etc. À chacune ou chacun de trouver le ou les types de support qui lui conviennent le plus. À noter qu'il peut être judicieux d'avoir plusieurs types de support en parallèle, par exemple un journal de terrain chronologique, un document avec des bouts d'analyse, un cahier avec les noms des personnes et institutions contactées et à contacter. Ces différents niveaux ne sont pas toujours faciles à séparer, surtout au stade de l'exploration, et la prise de notes se fait souvent de façon intuitive et spontanée d'abord, par exemple lorsqu'on utilise des post-its pour noter une idée, un doute, une date, un nom. Les notes peuvent être systématisées dans un deuxième temps; elles le seront au plus tard lors de la rédaction du chapitre méthodologique et de la thèse en général. L'important n'est pas d'avoir, dès le début, une systématique dans la prise de notes, mais de prendre des notes tout court.

Le *journal de terrain* ou *carnet de bord* est mon favori parmi les supports susmentionnés. Il s'agit, dès le premier jour, de noter tout ce qu'on fait, observe, lit et écrit en lien avec la recherche, y compris les choses qui ne semblent pas forcément pertinentes sur le moment : les démarches entreprises

pour approcher les gens et accéder au terrain, les difficultés rencontrées, les succès, les doutes, les erreurs, les gaffes, les échanges de mails, les conversations par téléphone, les démarches entreprises pour récolter des données, les références d'articles de journaux, etc. Cela inclut aussi de noter les noms des gens, leurs rattachements institutionnels, leur fonction, la raison pour laquelle elles sont contactées. Si tenir un journal de terrain demande une certaine discipline, son importance se révèle décisive au moment de l'écriture, puisque les notes prises fournissent une base importante pour la (re)construction du récit scientifique.

Échanger avec des personnes

Afin de pouvoir rendre compte, en tant que chercheuse ou chercheur, du travail accompli au cours d'une recherche, il faut d'abord *s'en rendre compte*. Pour cela, il peut être utile d'expliquer à une ou des personnes qui ne connaissent pas la recherche ce qu'elle vise et par quels moyens. Cette démarche oblige les chercheuses et chercheurs à mettre de l'ordre dans leurs pensées, afin de rendre leur travail compréhensible et cohérent pour une tierce personne. Cette dernière demandera des clarifications et des précisions sur les aspects qu'elle ne comprend pas, obligeant la chercheuse ou le chercheur à s'expliquer et lui permettant de la sorte de prendre conscience de ce qu'est sa recherche. On le voit, si l'accomplissement d'une thèse est souvent un travail solitaire, cela ne signifie pas pour autant que les doctorantes et doctorants doivent l'affronter seuls. Comme tout travail scientifique, la recherche de doctorat se nourrit d'échanges critiques et constructifs avec des tiers.

Notons que la confrontation avec une tierce personne ne va pas de soi; elle implique de s'exposer aux remarques et critiques adressées à un travail scientifique dont les contours ne sont pas toujours très clairs encore pour la chercheuse ou le chercheur qui en est en charge. Il est donc important de choisir des personnes de confiance pour cette tâche – un ou une collègue, un ami, une autre doctorante – et d'éviter les gens avec qui on a des rapports de dépendance professionnels et académiques, comme cela peut être le cas d'un membre du corps enseignant.

Difficultés dans la rédaction du chapitre méthodologique

Pour terminer, voyons quelques-unes des difficultés récurrentes dans la rédaction du chapitre méthodologique d'une thèse menée dans une démarche inductive. Premièrement, la *sélection des éléments pertinents* pour la mise en mots du parcours méthodologique peut s'avérer difficile car lorsqu'il s'agit de sa propre recherche tout se passe comme si « les arbres empêchaient de voir la forêt ». Dans cette situation, rien de plus utile que le recours à un regard extérieur. Faire lire le chapitre méthodologique ou en discuter avec une tierce

personne permet de prendre les distances nécessaires par rapport à son propre travail. Le processus de sélection implique d'écartier les données et les analyses qui se révèlent peu importantes par rapport à l'objet de recherche. De fait, la rédaction du chapitre méthodologique et de la thèse en général comporte la production de « déchets », puisque certaines données, analyses et réflexions n'apparaîtront pas dans le produit final. Ces « déchets » sont toutefois utiles dans le sens où ils renforcent la cohérence du travail scientifique : en prenant conscience de la non-pertinence de certains éléments, les chercheuses et chercheurs se donnent les moyens d'affiner l'analyse et de préciser les contours de leur recherche.

Deuxièmement, il n'est pas toujours évident de savoir *jusqu'où aller dans la démarche réflexive*, par exemple lorsqu'il s'agit de décrire le rapport au terrain et à l'objet investigués. Pour y répondre, il s'agit de se demander dans quelle mesure les informations fournies sont indispensables pour la compréhension de la démarche scientifique. Expliciter les *a priori* sur l'objet par exemple est judicieux dans la mesure où ces informations permettent de comprendre pourquoi certaines démarches ont été adoptées plutôt que d'autres.

Enfin, le fait de connaître les résultats de la recherche au moment de la rédaction du chapitre méthodologique ajoute une difficulté supplémentaire. Le défi consiste alors à *rendre compte de la démarche sans anticiper les résultats*, alors même que les résultats – ou, du moins, certains résultats intermédiaires – ont influencé la démarche. Si la partie méthodologique doit, idéalement, se construire sans révéler les résultats finaux, il peut être utile d'en dévoiler certains pour rendre cohérent le récit scientifique. Ici aussi, le critère consiste à présenter les éléments susceptibles de fournir au futur lectorat les clés d'appréhension et d'évaluation du travail accompli.

Conclusion

Dans cette contribution, nous avons tenté de donner des réponses à quelques-unes des questions que soulève la fabrication du chapitre méthodologique d'une thèse de doctorat menée dans une approche inductive. En guise de conclusion, il nous semble important de souligner que les pistes proposées n'offrent pas de recette magique pour s'attaquer à cette étape cruciale du travail de doctorat. La recherche qualitative inductive résiste à la formalisation de ses méthodes, et c'est d'ailleurs cette caractéristique qui la rend fructueuse pour les sciences sociales et humaines. Les propositions avancées dans cet article constituent donc elles aussi un modèle idéal qui n'est pas toujours évident à suivre dans la réalité quotidienne du travail de recherche et d'écriture. À cet égard, la proximité avec le terrain constitue à nos yeux un élément important pour la mise en mots de la démarche méthodologique. S'il

est correct de dire que le terrain impose aux chercheuses et chercheurs ses conditions (Schinz, 2002), il est également vrai que c'est le terrain qui confère un sens au cheminement scientifique parcouru dans une recherche de doctorat et au travail de thèse tout court.

Notes

¹ Cette contribution doit beaucoup aux échanges que j'ai eus avec Angélique Fellay qui a soutenu sa thèse de doctorat l'année passée (Fellay, 2010). Nous avons eu l'occasion de présenter nos réflexions en février 2010 à l'Université de Lausanne dans le cadre d'un atelier doctoral en sciences sociales. Je remercie Angélique Fellay pour sa relecture attentive et ses remarques constructives.

² J'emprunte cette formule heureuse à une participante du colloque dont j'ignore le nom. Qu'elle soit vivement remerciée.

Références

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.
- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique. Méthode et substance*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Benelli, N. (2007). Étude sociologique d'un travail féminin : le nettoyage. Comment tenir le coup dans un sale boulot? (Thèse de doctorat inédite). Université de Lausanne, Suisse.
- Benelli, N. (2011). *Nettoyeuse. Comment tenir le coup dans un sale boulot*. Zurich : Editions Seismo.
- Benelli, N., & Rosende, M. (2008). Enquêter sur les « métiers modestes » et les « professions prétentieuses » : deux sociologues aux prises avec les démêlés du terrain. Dans M. Rosende, & N. Benelli (Éds), *Laboratoires du travail* (pp. 11-26). Lausanne : Antipodes.
- Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40, 5-27.
- Fellay, A. (2010). Servir au restaurant : sociologie d'un métier (mé)connu (Thèse de doctorat inédite). Université de Lausanne, Suisse.
- Hughes, E. C. (1996a). Le travail et le soi. Dans E. C. Hughes (Éd.), *Le regard sociologique. Essais choisis* (pp. 75-85). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Hughes, E. C. (1996b). Métiers modestes et professions prétentieuses : l'étude comparative des métiers. Dans E. C. Hughes (Éd.), *Le regard sociologique. Essais choisis* (pp. 123-135). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Schinz, O. (2002). Pourquoi les ethnologues s'établissent en enfer? Maîtrise de soi, maîtrise de son terrain. *Ethnographiques.org*, 1. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2002/Schinz>

Natalie Benelli est chercheuse postdoctorale du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique. Ses recherches portent sur les métiers du nettoyage, le dirty work, les emplois de service, le travail de care, les divisions sexuelle, raciale et sociale du travail et leur intersectionnalité. Elle a enseigné la sociologie du travail, les études genre et les politiques sociales. En 2010 et 2011, elle a été chercheuse invitée à la New York University. Elle est actuellement chercheuse invitée à l'Università degli Studi di Milano-Bicocca et chercheuse associée des Universités de Lausanne et Neuchâtel en Suisse.

L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience

Yves de Champlain, Ph.D.

Université de Moncton

Résumé

L'écriture occupe souvent une place centrale pour la production de données en recherche qualitative. Or, la nature même des données peut varier de façon considérable en fonction du rapport qu'entretient le scripteur, qu'il s'agisse d'un sujet ou du chercheur lui-même, avec son expérience. Cette question du rapport à l'expérience est centrale dans à peu près toute approche qualitative, mais le rapport à l'expérience au moment de l'écriture est difficile à évaluer ou contrôler. Ce texte vise à clarifier les types de rapports à l'expérience, ses diverses modalités, de même que les implications de ce rapport pour la nature des données et comment en tenir compte lors des différentes phases de la recherche. Ce texte propose également l'herméneutique acousmatique comme méthode d'analyse pour approfondir et mettre à jour le rapport avec l'expérience.

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, ENTRETIEN D'EXPLICITATION, ÉCRITURE, PSYCHO-PHÉNOMÉNOLOGIE, HERMÉNEUTIQUE ACOUSMATIQUE

Introduction

L'écriture dans le cadre d'une recherche qualitative peut occuper plusieurs fonctions. L'une d'elles, plus spécifique de la recherche qualitative, est la production de données. Cette production peut être liée à différents contextes (du récit de vie du sujet au journal de bord du chercheur) et à différents temps de la recherche (du questionnaire exploratoire à la réécriture de données analysées) et ainsi occuper différents statuts. De plus, même dans un contexte et pour un sujet en particulier, la nature même des données peut varier de façon considérable en fonction du rapport qu'entretient le scripteur avec son expérience.

Cette question du rapport à l'expérience est centrale dans à peu près toute approche qualitative et est généralement traitée du point de vue du type de données à recueillir et de la méthode de cueillette, des méthodes d'analyse de ces données et de la validation des instruments (Lessard-Hébert, Goyette, &

Boutin, 1997). Mais, le rapport à l'expérience au moment de l'écriture est difficile à évaluer ou contrôler, celui-ci étant toujours pluriel et pouvant s'altérer significativement et à plusieurs reprises en l'espace de quelques secondes. Pourtant, la qualité, au sens qualitatif du terme (Vermersch, 1994), de ce rapport à l'expérience détermine la nature même de ces données.

Le texte qui suit propose une réflexion sur les rapports existants entre l'expérience et différentes démarches d'écriture qualitative de recherche. Après un survol des différents enjeux du rapport à l'expérience propres à la recherche qualitative de façon générale, il sera question du rapport à l'expérience en tant que tel. L'approche utilisée pour réfléchir sur le rapport à l'expérience sera fondée en grande partie sur les travaux de Pierre Vermersch, notamment l'entretien d'explicitation (1994).

Les réflexions dégagées dans cette deuxième partie seront ensuite appliquées aux différentes phases d'écriture propres à la recherche pour développer des pistes de solution. La plupart de ces pistes visent à accompagner le sujet de la recherche pour enrichir la collecte des données. Toutefois, la pratique d'écriture du chercheur sera aussi abordée selon la perspective du rapport à l'expérience. Cette dernière partie présente une démarche d'analyse originale pour approfondir la compréhension du rapport à l'expérience : l'herméneutique acousmatique.

Le sens de la démarche qualitative

De façon générale, les démarches qualitatives de recherche constituent un choix fondé sur le rapport à l'expérience. Le chercheur qui s'engage dans une démarche qualitative considère que les données objectives recevables dans le cadre d'une démarche quantitative de recherche ne lui conviennent pas ou ne lui suffisent pas. Le chercheur s'intéresse en ce sens à des aspects plus subjectifs de l'expérience humaine.

Ce passage des données objectives propres à la démarche scientifique traditionnelle à des données plus subjectives implique que le chercheur devra élaborer la légitimation scientifique de sa recherche à partir du type ou de la nature du rapport à l'expérience qui est à l'étude. Cette démarche de légitimation se base sur l'intérêt de mener une recherche sur des phénomènes de nature subjective et implique nécessairement une explicitation méthodologique pour mettre à jour les conditions de production et d'analyse des données de façon à ce que celles-ci soient discutables, critiquables et réutilisables.

Mais cette explicitation méthodologique suggère un effet de boucle, tel que présenté à la Figure 1. Le fait d'explicitier la manière de collecter et de comprendre les données devrait du même coup raffiner notre compréhension de

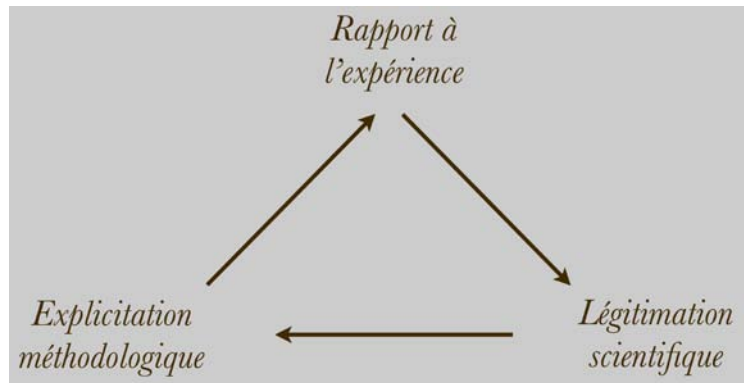


Figure 1. Rapport à l'expérience et légitimation scientifique.

la nature et surtout des modalités du rapport à l'expérience dont il est question. Mais est-ce nécessairement le cas?

Selon Daignault (2002) et à la suite de Gadamer (1960), l'herméneutique, ou le travail d'interprétation et de compréhension, peut s'opérer suivant deux axes. L'un est orienté vers la signification culturelle et l'autre vers la signification personnelle. Mais le développement d'un axe ne garantit en rien le développement de l'autre. Par exemple, une personne en démarche de psychothérapie va idéalement comprendre beaucoup de choses sur elle-même, sans pour autant être en mesure d'en faire un savoir qu'elle pourrait partager. Dans le même ordre d'idées, un chercheur en psychologie ne va pas automatiquement bénéficier de ses résultats de recherche dans sa vie personnelle, même si ce pourrait être le cas. Comme la recherche qualitative s'intéresse à l'expérience subjective, la subjectivité du chercheur peut difficilement être passée sous silence. C'est pourquoi un équilibre de ces deux axes, sans être absolument nécessaire, est tout au moins souhaitable. Ainsi, tel qu'illustré à la Figure 2, un détour par la légitimation personnelle va permettre d'équilibrer les axes de l'herméneutique et ainsi favoriser cette synergie entre l'élaboration de la méthodologie de recherche et l'élaboration de la compréhension du rapport à l'expérience.

Notons que le rapport existant entre la démarche de légitimation personnelle et celle de définition du rapport à l'expérience est de nature différente des autres rapports exposés jusqu'à présent. En effet, jusqu'à présent, tous les rapports étaient basés sur un discours de type « constatif » (Austin, cité dans Daignault, 1985, p. 170), c'est-à-dire dont l'enjeu est la véracité. C'est le

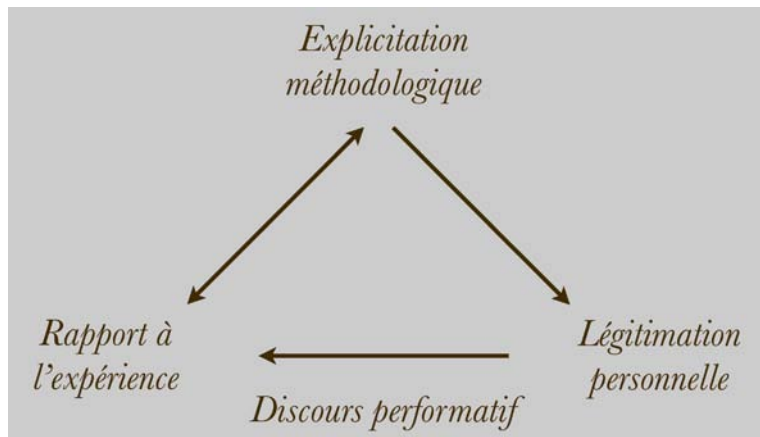


Figure 2. Recherche qualitative et légitimation personnelle.

cas de la majorité des discours et le présent texte n’y échappe pas. Dans le cas d’un discours de type « performatif » (Austin, cité dans Daignault, 1985, p. 170), l’enjeu est la réussite et cette réussite implique la redondance de la pensée et de l’action. En d’autres mots, le fait de reconnaître un élément de ma légitimation personnelle m’amène par le fait même à mettre à jour mon rapport à l’expérience. Par exemple, la question de recherche de ma thèse de doctorat portait sur l’articulation entre le sentiment d’éduquer et le geste pédagogique. Or, tout au long de ma recherche, cette question d’articulation s’est posée et manifestée à moi à plusieurs niveaux et en plusieurs circonstances, au point où ma principale difficulté dans l’écriture de ma thèse a été l’articulation de ses différentes parties. J’aurais certes pu balayer ces manifestations du revers de la main et terminer ma thèse, mais le fait d’en tenir compte a constitué une manière de mettre à jour mon « horizon d’attentes » (Gadamer, 1960) personnel qui dépassait de loin la thèse elle-même.

Ainsi, si le rapport à l’expérience constitue le point d’entrée dans la recherche qualitative, il en constitue aussi un enjeu central du point de vue de la méthodologie et il peut également en constituer une retombée dans la mesure où il y a eu équilibre des axes herméneutiques.

Le rapport à l’expérience

Pour être en mesure d’aborder les enjeux en recherche qualitative du rapport à l’expérience, il convient d’abord d’en examiner les modalités. La Figure 3 présente une modélisation, élaborée par Vermersch (1994), des étapes par

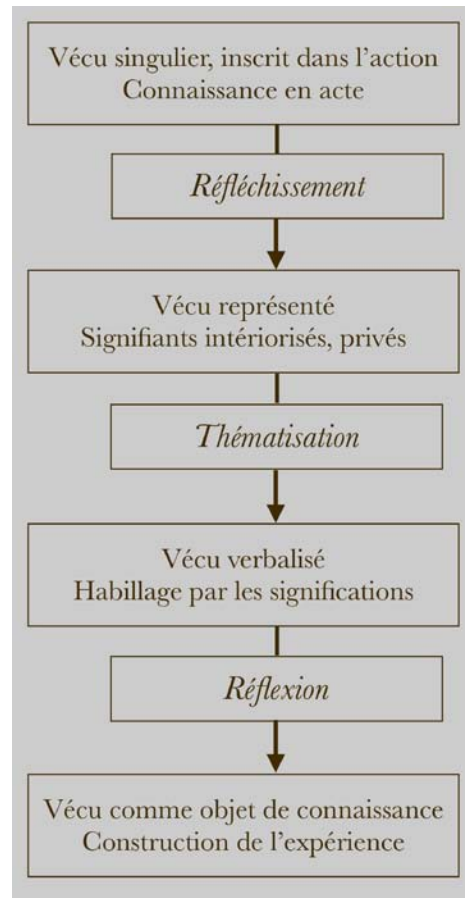


Figure 3. La modélisation du passage du pré-réfléchi au réfléchi d'après Piaget (Vermersch, 1994, p. 80).

lesquelles s'élabore le rapport à l'expérience. La première étape consiste en un réfléchissement, c'est-à-dire une prise de contact avec son vécu par le biais du système nerveux. À cette étape, le rapport à l'expérience peut être constitué d'images et de sensations diverses. C'est à partir de ces signifiants intérieurs que s'élabore, par la thématization, la mise en mots de cette expérience. Et c'est à partir de cette mise en mots que la réflexion permet la construction d'un savoir expérientiel.

Cette modélisation met à jour des aspects très intéressants en lien avec le rapport à l'expérience. D'abord, la relation première à l'expérience est non verbale. Cette première étape est non seulement très rarement exploitée, mais pose également un véritable défi pour la recherche qualitative qui s'est presque toujours construite à partir du langage verbal. En effet, jusqu'à aujourd'hui, rares sont les chercheurs qui ont poussé l'audace de la légitimité scientifique au-delà de la subjectivité du langage.

Ensuite, chaque étape est une construction fondée non pas sur l'expérience mais sur l'étape précédente. On sait depuis longtemps que la mise en mots n'est pas l'expérience, que « la carte n'est pas le territoire » [traduction libre] (Korzybsky, 1933). En revanche, ce savoir ne nous a pas amené à approfondir ce lien fondamental entre l'expérience et le système nerveux sur lequel Korzybsky fondait cette affirmation. Ce raccourci est lourd de conséquences, car on constate que la qualité du processus de mise en mots et de réflexion est tributaire de la qualité du réfléchissement. De plus, on ne peut pas considérer ces étapes comme opaques les unes aux autres. La mise en mots ne doit pas nous faire perdre contact avec le réfléchissement dont elle est issue, de même que le processus de réflexion peut occasionner des reformulations et l'apparition de nouvelles modalités de réfléchissement, mais surtout dans la mesure où le sujet n'a pas occulté le processus de réfléchissement au préalable.

L'autre incidence de ce raccourci se trouve dans le troisième constat qui ressort de la modélisation, à savoir que la nature des données recueillies sera directement liée avec les modalités d'accès à l'expérience, c'est-à-dire les modalités sensorielles du réfléchissement. Les données seront aussi, lors de la production de celles-ci, plus généralement liées au type de rapport que le sujet entretenait avec son expérience.

Finalement, puisque le système nerveux n'a pas besoin de notre conscience pour appréhender le monde, on peut aussi conclure que le rapport à l'expérience est une construction permanente et en majeure partie inconsciente. Même lorsque je suis en plein réfléchissement, plusieurs aspects de mon expérience m'échappent, y compris, probablement, mon processus de réfléchissement lui-même. Cette construction permanente est élaborée dans le modèle éactif de la cognition (Varela, Thompson, & Rosch, 1991) par le couplage perception / schème sensori-moteur. On trouve également cette construction permanente et inconsciente dans le concept de passivité chez Husserl (Borde, 2009).

Maintenant que le sujet du rapport à l'expérience nous a amené ses questions, la question qui demeure est : comment l'écriture en recherche qualitative est-elle en mesure de répondre à ces questions ?

L'écriture comme mode de production de données

L'écriture sera donc envisagée ici comme un mode de production de données. Tout d'abord, il sera question de l'écriture dans la phase de cueillette des données car c'est à ce moment que l'écriture vise à rendre compte du vécu et donc que le rapport à l'expérience y joue un rôle primordial. Que ce soit par la tenue d'un journal, en répondant à un questionnaire ou en élaborant son récit de vie, l'écriture joue un double rôle. D'une part, et cela est plus qu'évident, l'écriture permet de laisser des traces objectives à partir desquelles le chercheur pourra travailler ou à partir desquelles le sujet pourra élaborer davantage son expérience. D'autre part, l'écriture sert aussi de moyen d'accès à l'expérience. Ce qui est cependant moins évident à ce niveau, c'est de prévoir et de tenir compte de la manière dont le processus d'écriture affectera le rapport à l'expérience. Ce qui est peut-être encore moins évident, c'est la manière dont le rapport à l'expérience va entrer en ligne de compte lors de l'analyse des données par le chercheur. Cette phase constitue une autre étape de production de données qui va permettre au chercheur ou aux cochercheurs d'élaborer des réponses à leurs questions de recherche. Or, l'analyse a généralement pour but de permettre une prise de recul par rapport à l'expérience. Cela implique, tel qu'il le sera suggéré, une approche particulière du rapport à l'expérience.

L'écriture comme moyen d'accès à l'expérience

Contrairement à une situation d'entretien où le chercheur peut tenir compte des modalités du rapport à l'expérience et orienter l'attention du sujet, la situation d'écriture implique que le sujet travaille de façon beaucoup plus autonome. Cela peut idéalement permettre plus de profondeur en raison de l'intimité par rapport au texte et d'une réduction des contraintes temporelles, mais cela peut aussi permettre au sujet de surfer sur les événements et de s'en tenir à des généralités remplies d'implicites. Comment, dans ce cas, tenir compte du rapport à l'expérience en situation d'écriture quand c'est quelqu'un d'autre qui écrit?

De façon générale, on peut en tenir compte en trois temps et donc de trois façons : avant, pendant et après l'écriture.

Écriture et rapport à l'expérience – A priori

Avant l'écriture, on peut élaborer des consignes qui vont guider l'écriture de façon à favoriser un rapport à l'expérience riche en tablant sur l'importance du réfléchissement tout au long de la démarche. On peut ainsi utiliser les principes élaborés par Vermersch (1994) en ce sens pour élaborer des consignes d'écriture (Galvani, 2006). Voici un exemple d'une série de consignes empruntées ou dérivées de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) qui

pourraient être utilisées pour favoriser la présence du réfléchissement dans l'acte d'écriture :

- Prendre le temps de laisser revenir l'expérience. Tout d'abord, il convient d'insister sur le fait que toute démarche de retour expérientiel prend du temps; il ne faut pas être pressé d'y arriver et ne pas nécessairement sauter sur le premier souvenir venu. L'expression « laisser revenir » se distingue de l'autre plus habituelle « rappelle-toi ». La fonction de rappel est traitée par la mémoire volontaire : « je tente de me rappeler » ... « je n'arrive pas à me souvenir ». Ainsi, mon attention n'est pas orientée vers le vécu de mon expérience mais vers une mise en mots antérieure de cette expérience. « Laisser revenir » ouvre la porte à la mémoire involontaire ou sensorielle et permet de reprendre contact directement par le biais du réfléchissement. Ceci permet également d'aller puiser à même mon expérience et ainsi de me souvenir de moments jamais conscientisés.
- Accueillir ce qui apparaît, laisser flotter les images et les sensations, faire confiance à ce qui monte. Cette consigne va de pair avec la précédente et vise d'abord à me permettre de faire face à « l'effroi » de la « visée à vide » (Vermersch, 2006). En effet, cette consigne peu commune de laisser revenir sans tenter de se rappeler induit une sorte de vertige et une peur qui lui est associée : « et si rien ne remonte? ». Cela peut facilement m'amener à tenter de me rappeler ou bien à m'accrocher au premier mot qui m'apparaît et ainsi escamoter le réfléchissement.
- Cibler un moment spécifié. Peut-être la règle d'or de l'explicitation, à savoir que le vécu n'existe que dans le singulier. Je dois donc m'assurer que je suis en présence d'un « moment spécifié », c'est-à-dire unique dans le temps et l'espace, ce qui peut être particulièrement problématique en ce qui concerne des expériences répétitives. Par exemple, en voulant réfléchir à une problématique vécue par rapport à un élève depuis des mois, ou bien par rapport à un collègue depuis des années. Un exercice plus avancé : me souvenir d'une fois en particulier où je me suis brossé les dents!
- Explorer les modalités sensorielles. Peut-être me revient-il des images, des couleurs, des sons, des odeurs ou d'autres sensations? Ce sont ces modalités sensorielles qui vont me permettre de m'ancrer dans mon expérience pour la quasi-revivre dans la totalité de ses modalités : sensorielles, cognitives et affectives, ce que Vermersch (1994) nomme « l'évocation ». C'est aussi parmi ces sensations que je serai en mesure de me saisir d'une poignée qui va me permettre de replonger en

évoquant à volonté. Cette poignée est constituée d'un souvenir particulier d'une sensation, souvent elle-même complètement banale comme une odeur de basilic ou la sensation du bureau sous ma main, d'où également l'importance de laisser flotter ce qui remonte de la situation. Ce point est capital, car si le chemin vers le réfléchissement et l'évocation est, comme on l'a vu, sinueux et fragile, l'évocation elle-même est très robuste, au point où il est parfois difficile de s'en déprendre. Néanmoins, le processus d'écriture va généralement comporter de nombreux allers-retours entre l'évocation de l'expérience et un rapport plutôt orienté vers la tâche ou l'environnement immédiat. L'écriture peut également être répartie sur des périodes de plusieurs jours.

- Se relire et ajouter des détails. Cette consigne peut s'appliquer autant au premier jet qu'à des versions plus achevées. Il est toujours possible d'enrichir une description et d'y ajouter des détails. L'essentiel de cette consigne est d'encourager à ne pas se limiter, encore une fois, à ce qui saute aux yeux, mais à donner la chance à d'autres détails d'émerger. C'est la recherche du niveau signifiant et efficient de détail.
- Se relire en suivant le fil temporel ou d'enchaînement. Cette dernière consigne va dans le même sens que la précédente, mais selon la logique du fil rouge de la temporalité et de la succession des événements, en se posant des questions comme « que s'est-il passé entre X et Y? ». Il peut également arriver que ce type de relecture mette à jour certaines inconsistances et ainsi amener une réorganisation de certaines parties du texte.

Ces consignes, toutes suivies à la lettre, auront tendance à allonger énormément tout processus d'écriture, au point où une expérience de cinq minutes pourra facilement faire l'objet de plusieurs heures d'écriture. On s'attend donc à une certaine modulation de ces consignes. Il est possible, par exemple, de tenir un journal de pratique sur une base quotidienne et d'utiliser le réfléchissement pour augmenter le niveau et surtout la pertinence des détails. J'ai pu constater par ma pratique d'écriture et d'entretiens que cela amène rapidement une plus grande attention de la part des praticiens dans leur travail quotidien. Il est fort possible que, au travers de ou à la suite de cette écriture quotidienne, quelques moments soient identifiés comme particulièrement signifiants (Faingold, 2004) et que ceux-ci fassent l'objet d'une écriture plus approfondie. Tout dépend, en fin de compte, des objectifs poursuivis.

Écriture et rapport à l'expérience – In situ

Une fois que je suis engagé dans le processus d'écriture, il surgit un enjeu que les consignes d'écriture peuvent certes tenter d'aplanir mais qui demeure lié à l'expérience de l'écriture au moment où j'écris : c'est difficile. C'est difficile de non seulement me concentrer et conserver mon attention sur la tâche, mais c'est surtout difficile de faire face à l'expérience qui remonte dans sa globalité. Difficile de dire pourquoi, mais cette rencontre avec mon passé constitue une épreuve dans mon présent. C'est à ce moment que mon engagement dans la démarche prend tout son sens. Je dois être complètement là maintenant pour contempler mon expérience passée dans son entièreté.

À la fois se situer et se manifester dans le temps et dans l'espace. [...] Y être dans l'existence, c'est-à-dire en tant que nous pouvons-être et que nous avons-à-former. En tant que nous visons des possibles et que nous les saisissons en dévoilant des formes inconnues jusque-là. En tant que nous sommes en projet (Honoré, 1992, p. 111).

De prime abord, l'effort de volonté, la forte intentionnalité qui se dégage de ces lignes, pourrait sembler contradictoire avec des consignes d'écriture telles que « prendre le temps », « laisser venir » ou « accueillir ce qui monte ». Mais, en fait, on ne peut habiter une telle intentionnalité que par un lâcher-prise équivalent.

Faire l'épreuve de l'existence, c'est à la fois la mettre à l'épreuve et nous éprouver nous-mêmes en tant qu'existants. [...] [J]e mets ce que je vis à l'épreuve pour m'assurer que j'existe. C'est la qualité de mon expérience vécue à ce moment et en ce lieu, dans cet environnement avec les autres, que j'interroge. [...] Mais au même instant, une exigence s'impose : je suis moi-même à l'épreuve de l'existence. Suis-je en mesure, prêt, disposé à l'assumer, à la soutenir? [...] Il y a dans la présence une exigibilité, un « il faut ». Celle de l'avoir-à-former, de l'avoir-à-laisser-venir-la-forme. L'existence me met à l'épreuve (Honoré, 1992, p. 112).

Cette exigence à laquelle je dois faire face n'est autre que celle de laisser venir. On voit donc sous un nouvel angle l'effroi de la visée à vide. Ce qui est le plus exigeant, c'est de laisser apparaître. Et c'est ainsi que s'établit la circularité entre faire l'épreuve de l'existence et être soi-même mis à l'épreuve.

Écriture et rapport à l'expérience – A posteriori

Une fois l'écriture terminée, une fois que le chercheur s'apprête à en faire l'analyse, il peut s'avérer utile d'en faire une sorte de préanalyse, c'est-à-dire

d'en faire l'analyse non pas en fonction de son objet d'étude ou de sa question de recherche mais plutôt en fonction des types de rapports à l'expérience qu'on peut y déceler. Cela peut lui permettre notamment de distinguer la portée de ces différents types de données. De prime abord, et toujours en suivant mon expérience avec l'entretien d'explicitation, on peut distinguer trois types de données selon autant de types de rapports à l'expérience.

- Le rapport général. Ce type de rapport correspond à notre mode habituel de pensée qui est de penser selon des modes de classification, d'étiquetage et de généralisation (Varela et al., 1991). Ce mode n'est manifestement pas mauvais puisqu'il nous permet de fonctionner dans un monde complexe, mais il trahit une absence de rapport avec le vécu de l'expérience proprement dit.
- Le rapport d'évocation. Ce rapport implique un réfléchissement actif et permet d'envisager des verbalisations du vécu effectif d'un moment spécifié.
- Le rapport réflexif. Ce rapport se passe après le rapport d'évocation, au moment où le réfléchissement n'est plus actif, mais où le sujet se trouve confronté à de nouvelles prises de conscience et qu'il en dégage des inférences et du sens.

Si on peut aisément voir en quoi ces types de rapports produisent des données de différentes natures et portées, il peut être moins aisé de savoir de quelle façon les différencier dans un texte. En effet, la majorité des indications pour repérer l'évocation en entretien d'explicitation repose sur des indicateurs liés à l'action de verbaliser proprement dite, tels que le débit de la parole et le décrochage du regard. Quoi qu'il en soit, il demeure tout de même certains indicateurs qui peuvent nous guider.

Le premier est ce dont il est question dans le texte, en se repérant à partir de la grille des satellites de l'action (voir la Figure 4). Ainsi, l'émission de commentaires ou de jugements va souvent de pair avec un décrochage de l'expérience telle que vécue. L'intention, pour sa part, a tendance à exister en plusieurs couches (St-Arnaud, 1992) et une intention déclarée de façon univoque implique généralement d'autres intentions sous-jacentes.

Évidemment, cette grille est, d'une part, très simplifiée puisque prévue pour être utilisée en temps réel. D'autre part, cette grille vise l'explicitation d'une composante précise du vécu, soit l'action. Dans le contexte d'une préanalyse, il serait sans doute souhaitable d'élaborer une grille plus ajustée à ses besoins, comme la grille des niveaux expérientiels proposée pour des « entretiens de décryptage » (Faingold, 1998).

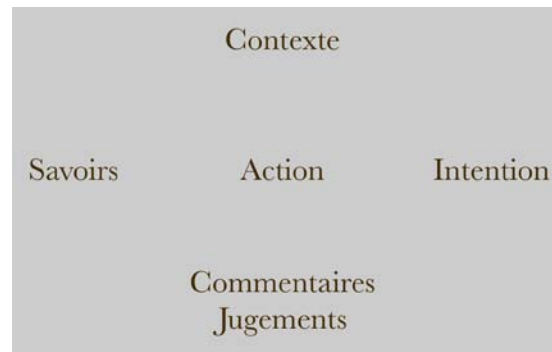


Figure 4. Les satellites de l'action (Vermersch, 1994).

Outre l'utilisation d'une grille, d'autres repères plus simples fournissent des informations sur le type de rapport entretenu avec l'expérience lors de la rédaction. L'évocation, de par son quasi-revivre de l'événement, tend à favoriser l'utilisation de verbes au présent. Par ailleurs, les adverbes et autres expressions visant à généraliser (toujours, dans ces cas-là, habituellement) indiquent un rapport général. Finalement, il est aussi possible au lecteur de lire le texte en suivant lui aussi la logique du fil rouge de la temporalité et de la succession des événements.

Comme on l'a vu, la nature des données écrites qu'utilisera le chercheur peut varier grandement en fonction du rapport que leur scripteur entretenait avec son expérience au moment de la rédaction. Il est, de ce fait, possible pour le chercheur de traiter la question avant l'écriture par le biais de consignes d'écriture et après l'écriture par une préanalyse du texte. Il ne faut pas négliger non plus l'épreuve que constitue l'écriture en lien avec son vécu, ce qui met en évidence l'importance des conditions facilitantes telles qu'un lieu où il est plus facile de se concentrer sur la tâche de même que des délais assez souples. Mais tous ces facteurs ont-ils encore une influence ou de l'importance lors de l'analyse?

L'écriture comme mode d'analyse des données

Considérant d'une part la fonction que la légitimation personnelle peut jouer dans une recherche qualitative sur le plan de l'explicitation méthodologique et de la mise à jour des rapports existants entre le chercheur et son objet de recherche, considérant d'autre part que le rapport à l'expérience se construit en grande partie de façon inconsciente, il semble incontournable pour le chercheur

d'expliciter sa propre perspective, son propre horizon d'attentes par rapport à son objet de recherche. De plus, puisque l'analyse en recherche qualitative est souvent réalisée au moyen de l'écriture, les considérations déjà exposées vont demeurer valides. Le chercheur, que ce soit dans le cas d'une réécriture selon la démarche phénoménologique proposée par Giorgi (1970) ou dans le cas d'un codage de base des données, va devoir nécessairement se baser sur son expérience personnelle, qu'il en soit conscient ou non.

De plus, la recherche qualitative faisant appel à des données de nature subjective, le chercheur se doit de préciser sa position car celle-ci constitue un biais incontournable. Par ailleurs, la conscience que le chercheur est en mesure d'entretenir à propos de sa position ne peut qu'être partiellement conscientisée. C'est en ce sens que le modèle acousmatique d'analyse constitue un outil pour permettre au chercheur de non seulement approfondir sa position par rapport à son objet de recherche mais aussi de mettre à jour son rapport aux diverses expériences présentes dans ses données de recherche.

L'herméneutique acousmatique

La présentation en profondeur de l'herméneutique acousmatique déborde largement le cadre du présent texte et a déjà fait l'objet d'une publication (de Champlain & Nolin, 2009). Le terme *acousmatique* provient de Pythagore qui l'utilisait pour décrire sa façon d'enseigner derrière une cloison de façon à ce que ses élèves puissent se concentrer uniquement sur le son de sa voix. Le terme a été plus récemment réintroduit pour désigner la musique concrète qui proposait justement à l'auditeur de se concentrer sur le son lui-même indépendamment de sa source. C'est Daignault (2002) qui a le premier fait le pont entre l'herméneutique, l'acousmatique et la recherche qualitative dans le cadre du roman de formation. Nolin (2007, 2008) a ensuite développé la méthode dans le cadre du roman d'autoformation. Les éléments présentés ici constituent une adaptation de l'approche aux champs de l'analyse des pratiques en éducation.

Le principe de l'herméneutique acousmatique est donc, pour le chercheur, de prendre comme point de départ la verbalisation du participant, qui peut être parlée ou écrite, et de s'en servir pour lui-même plonger dans son expérience en suivant les modulations que certains mots ou phrases vont créer en lui (voir la Figure 5). Le chercheur n'a pas ainsi accès au processus de prise de conscience du participant mais il va plutôt explorer son propre rapport à l'expérience dont il est question. En demeurant présent aux effets que ces mots ou phrases produisent en lui, le chercheur est entraîné dans un réfléchissement

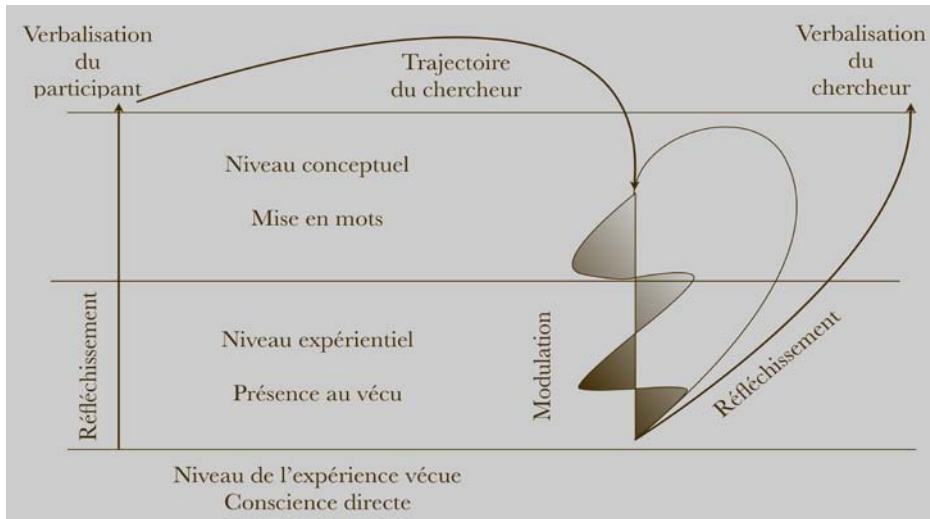


Figure 5. Le modèle acousmatique de l'analyse.

qui peut soit déboucher sur une nouvelle modulation, soit déboucher sur un discours.

L'écriture joue un rôle prépondérant d'accompagnement de cette démarche en permettant de conserver des traces tout au long du processus de modulation / réfléchissement. Ceci permet au chercheur d'approfondir son propre point de vue et même de découvrir de nouveaux éléments quant à son implication personnelle par rapport au sujet de recherche.

Si cette démarche peut avoir du sens dans une recherche selon une perspective à la seconde personne, comme c'est généralement le cas en recherche qualitative, cette démarche prend tout son sens dans une recherche selon une perspective à la première personne ou recherche « ontogénique » (Van der Maren, 2003, p. 126). En effet, comme je l'ai déjà expliqué, le rapport à l'expérience est avant tout préverbal. Ainsi, le praticien est amené bien plus souvent à agir par réfléchissement que par réflexion. Ceci ne dépend pas seulement du temps qui lui est imparti pour prendre des décisions et agir mais surtout de la nature même des savoirs d'action qui sont autonomes (Vermersch, 1994), c'est-à-dire qui sont développés eux aussi au niveau préverbal, même quand ce savoir consiste à savoir quoi dire!

Ainsi, si la recherche veut avoir de l'emprise sur l'action des praticiens (voir la Figure 6), et c'est à peu près toujours l'intention des recherches

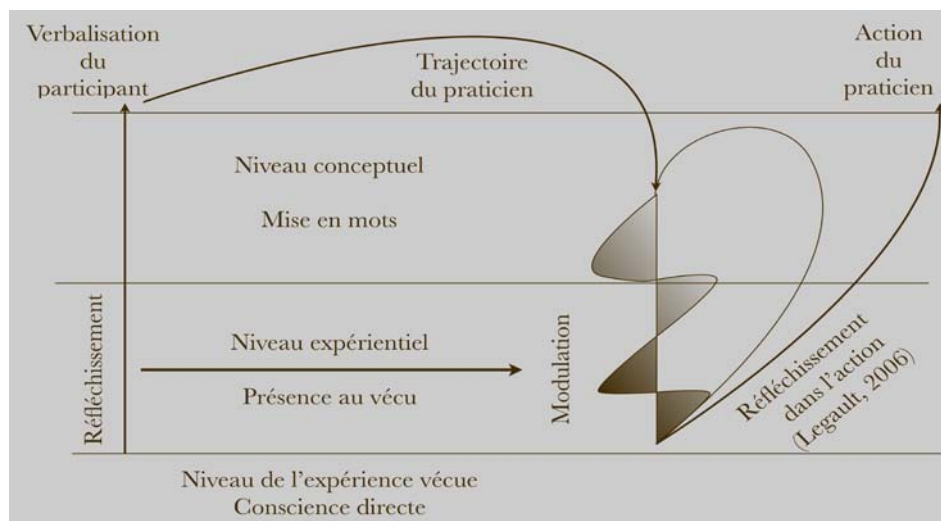


Figure 6. Le modèle acousmatique de l'action.

ontogéniques, elle doit s'intéresser à ce qui se passe à la limite de la conscience et du système nerveux, soit le « niveau psycho-phénoménologique » [traduction libre] (Depraz, Varela, & Vermersch, 2003). L'herméneutique acousmatique présente ainsi un double intérêt puisqu'elle permet de travailler le niveau du réfléchissement dans une perspective à la première personne, ou ontogénique.

Ainsi, ce travail habilite le praticien à travailler avec le niveau expérientiel de la présence au vécu de l'action et provoque un « réfléchissement dans l'action » (Legault, 2006), soit une capacité à réagir en toute conscience de ce qui est ressenti au sein de l'action.

Conclusion

L'écriture a de tous les temps constitué un lieu privilégié de construction et de compréhension du rapport à l'expérience. On trouve cette fonction dans les journaux personnels, les romans, la poésie, la presse, les biographies, etc. La recherche qualitative constitue un autre de ces projets de compréhension de notre expérience humaine et, en tant que méthodologie de recherche, la question du rapport à l'expérience se pose à plusieurs niveaux : des fondements de la recherche qualitative à la légitimation scientifique et personnelle de ses méthodes.

Le rapport à l'expérience demeure cependant un sujet des plus personnels puisqu'il s'élabore dans la plus grande intimité du rapport à soi, de son mode de présence au monde et de son projet d'être et de devenir. Si on peut certes élaborer des consignes et des méthodes pour favoriser des types de rapports favorables à la production de données riches de détails et de sens, ce rapport au monde demeure une attitude fragile que l'on se doit d'approcher avec le plus grand respect, d'accompagner et de protéger. En ce sens, une démarche de recherche qualitative n'est-elle pas avant tout une démarche d'accueil et de découverte de notre humanité? C'est là que réside le véritable défi.

Références

- Borde, F. (2009). Psycho-phénoménologie. *Expliciter*, 79, 1-6.
- Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. Victoriaville : NHP.
- Daignault, J. (2002). *(H)opéra pour Geneviève : herméneutique, acousmatique et roman de formation*. Rimouski : GREME.
- de Champlain, Y. (2008). *Le sentiment d'éduquer : une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- de Champlain, Y., & Nolin, D. (2009). Pour une herméneutique acousmatique : un lien vers l'explicitation. *Expliciter*, 80, 44-55.
- Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2003). *On becoming aware : steps to a phenomenological pragmatics*. New York : Benjamin.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter*, 26, 17-20.
- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, 160, 81-99.
- Gadamer, H.- G. (1960). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Galvani P. (2006). La conscientisation de l'expérience vécue, des ateliers pour la recherche formation. Dans B. Courtois, & H. Bezille (Éds), *Penser l'expérience en formation* (pp. 146-162). Lyon : Chronique Sociale.
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science : a phenomenologically based approach*. New York : Harper & Row.

- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Korzybski, A. (1933). *Science and Sanity*. New York : Institute of General Semantics.
- Legault, M. (2006). La symbolique en analyse de pratique : pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2^e partie). *Expliciter*, 64, 1-7.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Nouvelles AMS.
- Nolin, D. (2007). *L'acte créateur comme processus de formation existentielle du sujet apprenant artiste : expérience d'un roman d'autoformation herméneutique et phénoménologique sur le vécu de la marginalité* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Nolin, D. (2008). *L'art comme processus de formation de soi*. Paris : L'Harmattan.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind : cognitive science and human experience*. Cambridge : MIT Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : EFS.
- Vermersch, P. (2006). Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante : phénoménologie et pratique de l'explicitation. *Expliciter*, 65, 14-28.

Yves de Champlain a d'abord été enseignant de musique au primaire pendant douze ans. Il a effectué une maîtrise et un doctorat dans le champ de l'étude des pratiques pédagogiques, s'intéressant particulièrement au processus de prise de conscience, aux approches de recherche en première personne et à la place de la subjectivité dans les pratiques pédagogiques. Il est aujourd'hui professeur en éducation à l'Université de Moncton, Campus de Shippagan. Il est engagé dans un programme de recherche collaborative visant à soutenir l'innovation pédagogique aux niveaux primaire et universitaire. Il est administrateur du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie et membre du comité de pilotage pour un réseau franco-canadien des histoires de vie.

Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : De l'im-plication à l'ex-plication

Ève Berger, Ph.D.

Université Fernando Pessoa

Pierre Paillé, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Dans cette communication, nous présentons deux défis d'écriture peu banals habitant une recherche doctorale dont nous avons été respectivement auteure et membre du jury : le défi de l'écriture impliquée d'une part, correspondant à une posture en première personne comprise en un sens assez extrême; d'autre part, celui de l'articulation avec une écriture analytique plus distanciée, d'une manière qui ne renie ni les atouts scientifiques de l'implication ni les avancées descriptives, mais qui sache profiter des riches possibilités interprétatives de l'analyse « en mode écriture » (Paillé & Mucchielli, 2008), sur laquelle repose en partie cette thèse. Cette présentation est pour nous l'occasion de souligner de manière transversale l'apport que peut constituer, pour une recherche qualitative, le rapport au « Sensible » tel qu'il est défini par D. Bois dans le paradigme de la psychopédagogie perceptive (Bois & Austray, 2007; Berger & Bois, 2008; Bois, 2007).

Mots clés

ÉCRITURE IMPLIQUÉE, PARADIGME DU SENSIBLE, ÉCRITURE D'ANALYSE

Introduction

Nous souhaitons exposer deux enjeux originaux rencontrés dans l'écriture d'une thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris 8 en octobre 2009, intitulée *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes – Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*, dont nous avons été respectivement auteure (Ève Berger) et commentateur en tant que membre du jury expert de la recherche qualitative (Pierre Paillé). Le premier enjeu a trait à la nature et à la profondeur de l'implication de l'auteure qui a convoqué un type d'écriture dont, à notre connaissance, peu de textes rendent compte. Le

deuxième enjeu a été d'associer, d'une manière à la fois fertile et valide, cette écriture profondément impliquée à une autre plus distanciée, à visée d'analyse. Ces enjeux, épistémologiques et méthodologiques, ont posé, mais ont aussi permis de résoudre, des défis importants relativement aux modalités de l'écriture.

Premier enjeu : par les thèmes qu'elle aborde, par les caractéristiques de l'expérience humaine qu'elle étudie, par les choix épistémiques et méthodologiques qui ont présidé à son écriture, par la formation initiale de son auteure également, cette recherche porte de multiples niveaux d'implication, autant qu'elle a été portée par eux. Elle a en effet été entièrement conçue et menée en première personne, en un sens assez extrême du terme que nous tâcherons de définir. À ce stade-ci, le lecteur doit savoir que cette thèse a reçu un accueil enthousiaste au terme d'une soutenance à laquelle assistaient 150 personnes. C'est donc dire que des choix méthodologiques aussi « extrêmes », qui en auraient laissé plusieurs sceptiques il y a quelques années, voire auraient été impensables il y a un peu plus longtemps encore, non seulement rencontrent aujourd'hui une adhésion franche, mais suscitent un grand enthousiasme.

Cependant, argumenter et assumer cette écriture impliquée n'a été possible qu'au prix de se garantir contre les dangers qu'elle pouvait engendrer au plan scientifique et il a fallu, pour cela, prendre le temps et la peine d'observer ses risques et ses enjeux, de les définir et de les rendre transparents chaque fois que cela était possible ou nécessaire. Après avoir présenté les différents niveaux d'implication qui caractérisent cette recherche, nous insisterons principalement sur le rôle qu'ont joué, pour « négocier l'implication » (expression empruntée à J.-L. Le Grand, directeur de thèse), les perceptions corporelles développées par l'auteure au contact du « Sensible » (Berger & Bois, 2008; Bois, 2001, 2006, 2007; Bois & Humpich, 2006). Le terme *Sensible* ne renvoie pas ici aux cinq sens comme dans son acception traditionnelle, ni au sens proprioceptif (et c'est pourquoi nous parlerons du Sensible, avec un S majuscule, de manière à ne pas créer de confusion). Il s'agit d'un concept mis au point par Danis Bois¹, initiateur du « paradigme du Sensible » (Bois & Austry, 2007) – *paradigme* étant pris ici au sens de « procédure méthodologique de référence » et comme modèle théorique orientant la recherche et la réflexion. Ce concept recouvre l'ensemble des phénomènes, états et processus qui se révèlent pour un sujet lorsqu'il entre en relation avec les mouvements qui habitent la matière constitutive du corps vivant, perceptibles moyennant une formation et un entraînement perceptif adéquats. Se former à percevoir le Sensible permet de développer une conscience aiguisée de soi, de ses états internes et de leurs changements et aussi, sur cette base, un nouveau mode de saisie du sens qui se donne dans les

diverses expériences de la vie. Ce foyer corporel de sensibilité et d'intelligibilité spécifiques est l'axe central du programme de recherche du CERAP – Centre d'études et de recherches appliquées en psychopédagogie perceptive – où nous sommes tous deux chercheurs associés. Ayant construit notre collaboration intellectuelle et notre relation amicale sur ce fond, nous avons naturellement éprouvé le désir d'écrire ensemble sur le rôle possible du rapport au Sensible dans l'écriture de recherche.

Deuxième enjeu : l'écriture impliquée s'étant exprimée, au moment du recueil de données, dans le choix d'une description phénoménologique rigoureuse d'expérience personnelle, il s'agissait ensuite de réussir l'articulation avec une écriture analytique plus distanciée, d'une manière qui ne renie ni les atouts scientifiques de l'implication ni les avancées descriptives, mais qui sache profiter des riches possibilités interprétatives de l'analyse « en mode écriture » (Paillé & Mucchielli, 2008), sur laquelle repose en partie cette thèse. Un matériau descriptif représente pour un chercheur une assise solide et sécurisante; mais un matériau ne parle pas de lui-même, et si l'on souhaite en faire un examen plus analytique, une plongée doit être consentie. À ce titre, l'analyse en mode écriture est probablement le type d'analyse le moins balisé de tous, mais aussi le plus fécond. Il serait en fait plus juste de dire que ces balises existent, mais qu'elles ne sont pas données sous une forme systématique *a priori*. Cet article sera ainsi l'occasion de révéler celles qui sont les plus décisives dans le contexte du passage d'une écriture de *l'implication* à une écriture de *l'ex-plication*, ce dernier terme n'étant pas pris ici au sens de raison ou de cause, mais au sens plus large d'éclaircissement, de commentaire visant à faire comprendre, de discussion. Ce passage suppose l'adhésion à un ensemble de préceptes très différents, que nous allons mettre en évidence et illustrer par des extraits de la thèse.

Ce sont tous ces éléments que nous voulons examiner au profit de nos collègues étudiants et chercheurs, à la fois du point de vue des enjeux méthodologiques et des implications pratiques. Nous emploierons au fil de l'article alternativement le « nous » et le « je »; ce dernier renvoie tantôt à l'un de nous, tantôt à l'autre, et nous avons choisi de faire confiance au contexte pour éclairer le lecteur sur notre identité au moment où nous prenons la parole. Ceci étant dit, le premier enjeu a été davantage traité par Ève Berger, alors que Pierre Paillé a plus particulièrement dégagé les propositions relatives au deuxième enjeu. L'article a progressé au fil de plusieurs allers-retours virtuels entre Paris et Sherbrooke. Nous espérons que les étudiants en maîtrise (Québec), en master (Europe) ou en thèse, ainsi que les chercheurs en activité, trouveront dans cette présentation de nouvelles perspectives pour accompagner

la pratique concrète d'une écriture à la fois impliquée et osant l'aventure de l'interprétation.

Premier enjeu : les défis de l'écriture impliquée

Écrire sur et depuis l'expérience corporelle du Sensible : un degré suprême d'implication

Ma thèse visait à mieux comprendre le processus – vécu, observé et modélisé dans le cadre des pratiques et théories du Sensible² – par lequel, à partir d'une relation consciente avec les manifestations de son corps vivant, un sujet peut saisir l'émergence d'un sens utile pour sa vie ou pour son développement. Une recherche se situant ainsi au carrefour du corps vécu et du sens naissant soulevait d'emblée des questions profondément subjectives et impliquantes, à commencer par la question du rapport au corps, qui à la fois réclame et engendre un engagement nécessaire du chercheur dans sa propre dimension d'incarnation, dans sa propre implication existentielle. Cette dimension était d'autant plus prégnante que le rapport au corps sur le mode du Sensible constitue un univers « extraordinaire », au sens propre du terme : c'est une expérience en dehors ou au-delà de l'ordinaire, du vécu du corps tel qu'il se donne sans pratique spécifique au jour le jour, de l'usage banal que nous en faisons quotidiennement. À ce titre, elle est même souvent – et elle a été pour moi – une « expérience fondatrice », au sens de M.-C. Josso, c'est-à-dire d'une expérience qui bouleverse les cohérences de la vie, « voire les critères mêmes de ces cohérences » (Josso, 1991, p. 192).

Au vu de ces caractéristiques, le projet était d'étudier cette expérience non pas en tant que situation observable par un tiers, ni comme phénomène social théorique, mais comme situation éprouvée par des sujets vivants, telle qu'elle se donne pour eux *de l'intérieur*.

À l'intention du lecteur qui n'en aurait pas fait l'expérience, deux courts exemples (l'un d'Ève Berger, l'autre de Pierre Paillé) permettront d'illustrer ce que nous entendons par expérience du Sensible. Le premier exemple est celui qui a fait l'objet de la recherche. La situation est la suivante : au cours d'une « introspection sensorielle³ » (une forme de courte méditation axée sur les ressentis corporels propres au Sensible), un ensemble de perceptions internes a progressivement donné lieu à l'apparition d'un sens très fort et clair, qui s'est donné à moi (Ève Berger) sous la forme verbale suivante : « ma décision est devant moi ». Cette décision, très importante pour ma vie, je croyais l'avoir prise, or il est devenu clair, à ce moment-là, que cette décision était bel et bien devant moi, donc qu'elle n'était pas prise. Comment un tel sens peut-il émerger d'une expérience corporelle interne (je n'ai pas pensé cette phrase, elle s'est

donnée dans mon corps)? Ce fut l'objet de ma thèse que de retracer et d'analyser tous les moments de constitution de ce sens naissant corporellement.

Un deuxième exemple est tiré cette fois d'un moment quelconque d'une journée normale. Je (Pierre Paillé) suis en train de lire un texte qui montre bien à quel point la phénoménologie s'intéresse à nouveaux frais à tous les phénomènes de la vie humaine et sociale, mais du point de vue de comment la personne les vit dans sa conscience, dans son intimité. Au même moment, une connexion se fait en moi avec un phénomène sociologique très documenté depuis quelques années, à savoir la place de plus en plus considérable que prend le Sujet (à la recherche de son identité) dans les sociétés occidentales des 20^e et 21^e siècles. Je vois alors la parenté très forte entre ces deux courants (l'un philosophique et l'autre social), mais plutôt que de voir l'un comme la cause ou la conséquence de l'autre, il y a en moi une conviction très forte comme quoi ces deux courants sont une manifestation d'une évolution plus globale sur le plan de l'aventure humaine. Jusqu'ici, cet eurêka n'est que le lot de l'intellectuel vivant parfois de beaux moments de synthèse (qui, peut-être ne sont pas si géniaux, c'est ce qu'on peut voir après coup). Mais alors que ce genre d'expérience a toujours été pour moi associé à un sentiment de plaisir et aussi à la sensation d'une pensée claire, cette fois, un « mouvement interne » (Berger, 2006; Bois, 2006, 2007; Bois & Berger, 1990) très net a tout de suite attiré mon attention dans mon abdomen : un déplacement avait lieu, je le sentais comme une restructuration de ma matière. Je me suis mis à l'écoute de la forme qu'avait ce déplacement : il avait la forme d'un éclair. Simple coïncidence ou pas, je venais d'avoir ce qu'on appelle communément un « éclair de génie », une restructuration soudaine de la pensée, et ce que j'ai décrit spontanément, expérimentiellement comme vécu corporel renvoyait au même phénomène.

Il nous semble important de préciser ici que ces expériences ne sont pas mystérieuses ou inaccessibles, au contraire elles dépendent d'un entraînement et d'une attention dont tout un chacun est capable⁴. Ce sont toutefois des expériences si intimes et si peu étudiées que seule une recherche dans l'intimité de soi peut y donner accès avec la plus grande validité.

Le point de vue en première personne adopté dans cette recherche dépassait donc de loin le « simple » fait de dire « je » dans la recherche pour assumer son rapport à son objet de recherche ou à son terrain. Car même si l'univers expérientiel du Sensible est le fruit d'un processus d'apprentissage médiatisé par des tiers, le chercheur qui en fait l'expérience et qui souhaite l'explorer se trouve à l'origine – pour ne pas dire qu'il *est* l'origine – du phénomène qu'il étudie. Non pas qu'il le « fabrique », qu'il le crée de sa propre

volonté, comme cela pourrait être le cas d'une expérience imaginée ou d'une visualisation mentale; mais il crée les conditions d'apparition⁵ du phénomène (et même s'il ne maîtrise pas, par ailleurs, le fait qu'il apparaîtra ou pas). Ainsi, si un phénomène du Sensible se donne à sa perception, cela se produit par la grâce d'un effort particulier du chercheur, qui commence en amont par s'extraire d'un rapport machinal à lui-même et à son corps : l'expérience qu'il étudie – au minimum la manière dont il l'approche – n'existe donc que parce qu'il la crée et la constitue comme telle. Se trouve ainsi incarnée d'une manière extrême une démarche que Pourtois et Desmet qualifient de « monadiste », au sens où le chercheur contribue à l'émergence d'un événement dont il ne se distingue pas totalement (Pourtois & Desmet, 2007, p. 184).

C'est donc pour des raisons de cohérence épistémologique que j'ai choisi de mener cette recherche à partir d'un point de vue en première personne « au sens fort », ou encore « radicalement » en première personne selon la définition qu'en donne Vermersch (2000a, 2000b), c'est-à-dire se rapportant exclusivement à mon propre témoignage pris comme matériau de recherche⁶. Ainsi, l'écriture de cette thèse comprenait-elle deux défis majeurs dans un contexte scientifique : *l'écriture de soi* et *l'écriture de l'expérience*.

L'écriture de soi : la dialectique implication/distanciation

Tout d'abord, sur la question de l'écriture de soi, il est clair que dans une telle situation, le risque était grand de faire intervenir un certain nombre de projections ou de représentations dans le mouvement d'approche du terrain, des données et des concepts. Je cherchais donc, pour « réussir mon écriture impliquée », la distance juste que la littérature épistémique des praticiens-chercheurs cherche à définir ou, du moins, à interroger : quels moyens pouvais-je me donner pour instaurer une réflexivité lucide, sans pour autant renoncer à la valeur scientifique de l'implication⁷ et sans tomber dans une écriture qui renierait sa source?

L'écriture théorique

Un premier moyen, très classique, d'instaurer entre moi et mon objet de recherche une distance scientifiquement acceptable et féconde a été la problématisation théorique : le fait de problématiser ma question de recherche dans un champ théorique plus large que celui où elle se posait au départ, de m'ouvrir à un questionnement plus universel, m'a permis paradoxalement de m'approprier davantage ses implications individuelles. J'ai ainsi trouvé dans la recherche matière à re-découvrir autrement ce qui avait été pour moi un événement biographique majeur et dont j'ai fait l'axe principal de mon existence. Cette ouverture s'est ressentie jusqu'au vécu expérientiel lui-même : « déconstruire » l'expérience du Sensible et l'observer avec un regard décalé, à

travers le prisme d'approches autres que celle qui l'a vue naître, m'en a fait découvrir et apprécier mieux certaines facettes.

Le journal de bord du chercheur

J'ai par ailleurs accompagné tout mon processus de recherche par la tenue régulière d'un journal de bord; celui-ci ayant rempli les fonctions connues d'un journal de recherche (Barbier, 1996, 1997; Hess, 1998), nous n'insisterons pas sur cet aspect.

La description d'expérience comme mode de recueil de données

Avoir produit moi-même le matériau de recherche sous la forme d'une description phénoménologique très fouillée⁸ a été particulièrement efficace pour me mettre au courant plus profondément non seulement du contenu précis de l'expérience que j'étudiais, mais aussi du rapport que j'entretenais avec elle au-delà de ce que j'en connaissais jusque-là. En effet, décrire c'est se mettre dans un regard nécessairement distancié sur son expérience, non pas au sens d'une distance de séparation, mais d'être capable de prendre du recul sur ce qui s'est passé pour en observer les ressorts.

Le rapport au Sensible lui-même

Mais, le moyen le plus fort pour maintenir une distance juste dans mon écriture a été constitué par le rapport au Sensible lui-même, installé de longue date dans mon corps, dans mon attention, dans ma pensée. C'est cela qui m'a le plus aidée à construire le positionnement modélisé par Bois sous le terme « distance de proximité » (Austry & Berger, 2009; Berger, 2009a, 2009b), participant pleinement et de façon originale d'une « méthodologie de la proximité » (Paillé, 2007, p. 432). Comment cela se passe-t-il?

La « résonance » du Sensible

Il faut tout d'abord comprendre que le rapport au Sensible n'est pas seulement une mobilisation performante de l'attention en direction des manifestations du vivant au sein de l'intériorité corporelle, permettant de les percevoir particulièrement finement et de se percevoir soi-même à travers elles. C'est aussi, plus largement, un moyen de se tenir au courant de ce que l'on vit, et d'en être touché. En effet, le mouvement interne, en animant la matière corporelle, la rend capable d'être affectée par les événements extérieurs ou intérieurs de la vie du sujet. Ainsi le Sensible installe-t-il dans le corps du sujet non seulement une sensibilité à sa propre présence, mais aussi une vigilance à un lieu intime d'interaction avec les événements qui l'affectent, ainsi qu'avec ses activités et leurs effets dans lui, sur lui et pour lui. Bois appelle « résonance » cet univers de variations internes que le chercheur du Sensible a appris à accueillir.

Résonance et « réciprocité actuante »

Cette écoute de la résonance s'ajoute, pour le chercheur, aux capacités perceptives et cognitives habituelles pour interagir de manière renouvelée avec les participants ou les informations de sa recherche sous la forme de ce que Bois nomme la « réciprocité actuante » (Bois, 2007; Bourhis, 2007; Lefloch-Humpich, 2008). Celle-ci a été observée au départ comme une modalité de présence à soi et à autrui qui s'installe entre deux personnes quand elles situent leur relation d'échange sur la base d'un rapport partagé au Sensible. Dans cette appellation, le terme *actuante* renvoie tout d'abord à la part active des protagonistes de l'échange : la réciprocité actuante ne peut être établie que si chacune des personnes en présence fait ce qu'il faut pour accueillir l'autre dans ou depuis son rapport au Sensible, ce qui suppose qu'elle ait au préalable fait ce qu'il fallait pour être en contact avec elle-même sur ce mode. Alors s'installe une qualité d'interaction qui puise dans la matière corporelle ressentie, et partagée. Une relation de ce type relève donc d'un *acte*, au sens où elle ne peut être machinale.

Actuante renvoie également au fait que cette modalité de relation étant basée sur la perception du Sensible et de ses variations par rapport à ce que dit, fait ou est l'autre, il y a en permanence *actualisation* de l'échange en fonction de ces données corporelles internes. Dans la recherche, la réciprocité actuante se joue de la même façon entre le chercheur et chaque acte scientifique qu'il pose : qu'il s'agisse du traitement des données théoriques, des données du terrain ou encore de l'élaboration progressive de l'analyse, elle constitue pour le chercheur un mode de réflexivité sur ses propres démarches qui déborde et complète la réflexion intellectuelle.

S'agissant de l'interaction avec les données de la recherche, un exemple, déjà présenté ailleurs (Paillé & Mucchielli, 2008), des efforts de P. Large visant à trouver le niveau juste de son travail d'analyse, entre phénoménologie et théorisation, montre bien comment la réciprocité actuante peut fournir des repères reportables sur le choix des dénominations :

Je me suis aperçu qu'il n'était pas si facile de déterminer des thèmes. Je vais donc décrire [...] mon apprentissage. À mon premier essai, [...] je ne croyais pas être dans un mode interprétatif, [pourtant] je n'avais pas déterminé des thèmes, mais des catégories, ou alors des rubriques. Je n'avais pas choisi le bon niveau de généralité. [...] Pour mon deuxième essai, je devais, devant les données, me mettre en empathie, à l'écoute de l'autre, de son expérience et de sa logique pour le laisser parler à travers moi et ne pas le faire parler pour moi. [...] À mon deuxième essai,

je suis resté beaucoup plus près du texte, reprenant pratiquement ses mots. C'était bien plus phénoménologique, mais je ressentais un sentiment d'insatisfaction, sentant que la thématization n'était pas aboutie. Ce n'était pas pour moi assez synthétique. [...] Au troisième essai, j'ai retrouvé un plus juste milieu de dénomination des thèmes. [...] J'ai ressenti sensoriellement comme une mise en relief des thèmes par rapport au texte. Ils semblaient se détacher au-dessus du texte. [...] Sensation incroyable, l'analyse thématique me remettait dans mon corps, qui me donnait une information de justesse que [j'ai pu] réutiliser comme guide dans la suite, pour le reste de la thématization. Cet exercice d'analyse thématique a été pour moi l'occasion d'une véritable transformation. Comme dans une situation extra-quotidienne, j'y ai découvert dans mon corps le fait de conscience de la justesse d'un thème, le fait de connaissance qu'il est possible d'être encore plus à l'écoute des propos de l'autre qu'on ne le croit, et la prise de conscience que dans ma vie j'interprétais probablement sans m'en apercevoir. Je dis que c'est une véritable transformation, car en PNL [programmation neuro linguistique] je sais depuis longtemps que l'autre vit dans un monde différent du nôtre, qu'il faut rentrer dans son monde pour le comprendre, mais ce n'était qu'un savoir. Ici je l'ai vécu expérimentiellement, et j'ai senti dans ma chair l'effet de cette justesse quand ma pensée est accordée à la parole et à la pensée de l'autre (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 177).

Réciprocité actuante et « conscience témoin » de l'expérience

Pour revenir à la notion de distance juste dans l'écriture de la recherche impliquée, une conséquence cruciale de tout ce processus est que la conscience du chercheur se trouve placée, vis-à-vis de l'expérience qui se déroule – celle qu'il étudie, ou celle constituée de l'acte de recherche ou d'écriture qu'il est en train de poser à l'instant même – ni « trop dedans » ni « trop dehors ». C'est sans doute le point clé de la posture d'écriture offerte ou facilitée par le rapport au Sensible : la constitution de ce que Bois appelle une « conscience témoin », permettant au chercheur de n'être ni fusionné avec son expérience, ni distant d'elle au point de la perdre comme source d'inspiration. C'est en grande partie la présence de cette conscience témoin tout au long de la recherche qui permet de se maintenir dans une écriture capable d'affirmer la dimension corporelle, intérieure, de la recherche.

L'écriture de l'expérience : décrire la subjectivité corporelle

J'ai donc produit mon matériau de recherche sous la forme d'une description d'une expérience personnelle exemplaire de la situation que je souhaitais étudier, me plaçant ainsi autant comme chercheuse que comme sujet de ma propre recherche. La description d'expérience comme mode de production de données de recherche est l'endroit où la posture en première personne rejoint la démarche phénoménologique et psychophénoménologique. Un questionnement qui s'est concrètement posé au cours de l'écriture est le suivant : qu'est-ce qui fait de l'écriture descriptive un moment, un texte, un espace, où l'on devient sujet de son existence, où l'on peut devenir auteur de son incarnation? En effet, il me semblait que le problème possible d'une certaine écriture phénoménologique, c'est qu'à force de vouloir se référer à l'expérience « telle qu'elle est », ou « du point de vue de celui qui la vit », le regard se trouve entièrement tourné vers l'expérience elle-même, vers ce que l'on voit depuis « le-point-de-vue-de-celui-qui-la-vit », à tel point qu'on en oublie celui qui la vit, et que l'on est soi-même ce « celui-qui-la-vit ».

J'ai découvert à ce moment les critiques de Meyor, pour qui les analyses menées sous le sceau de la phénoménologie scientifique donnent la priorité aux corrélations entre les actes de la conscience et le phénomène, en laissant de côté le sujet vivant l'expérience. La critique va loin, puisqu'elle brosse le tableau d'une phénoménologie scientifique qui rate son objet premier :

En n'exploitant pas le lien éloquent et indissoluble entre phénomène et sujet, on manque l'occasion de rendre à la subjectivité la chair qui est la sienne, on finit par ne plus penser au sujet, en un mot on perd l'ancrage subjectif qui fait pourtant toute la valeur de l'analyse phénoménologique (Meyor, 2005, p. 29).

C'est, pour ma part, encore le rapport au Sensible qui m'a permis de maintenir cet ancrage subjectif, *via* une proximité constante avec non seulement l'expérience à décrire, mais aussi avec la réciprocité intérieure entre moi et mon expérience. Cette réciprocité prend alors la direction des opérations : elle guide l'écriture, elle soutient la description, elle révèle même qu'en décrivant, on continue à se transformer au contact de l'expérience qui poursuit son déroulement dans l'écriture.

Dans ces moments il me semble inclure et envelopper dans mon écriture ce que décrit Meyor :

Ce n'est pas seulement à la signification d'un phénomène que la phénoménologie se consacre, c'est aussi à ce qui précède, se tient dans et excède le sens : à ces densités charnelles qui retentissent en nous sans mot, à ces volumes psychiques où voyage et se dilate

notre conscience, à ces épaisseurs du vivre qui sont trop souvent encore tus par la parole phénoménologique (Meyor, 2005, p. 37).

Deuxième enjeu : les défis de l'analyse en mode écriture

Le passage de la description à l'analyse : articuler im-plication et ex-plication

La (longue) description d'expérience a été produite en de multiples sessions d'écriture réitérée, prenant à chaque fois l'expérience par des angles différents, des moments différents, des facettes différentes. Elle a ensuite fait l'objet d'une première analyse classificatoire permettant de travailler le matériau jusqu'à établir la reconstitution de l'expérience. Le premier constat qui s'est imposé au terme de cette reconstitution de l'expérience a été la confirmation de l'hypothèse qui avait fondé l'ensemble de la recherche : *il y a bien un processus*, fait de multiples étapes, qui mène un sujet d'une expérience du Sensible à l'avènement d'un sens inédit, et ce, sans que ce soit le fait d'une « réflexion » dans le sens habituel du terme.

Cependant, si la reconstitution de l'expérience pouvait déjà être vue comme un résultat de recherche par la perspective processuelle singulière qu'elle donnait à voir, je n'ai pu me contenter de ce premier résultat. J'ai ensuite opéré une phase d'analyse plus poussée, qui permettait de prendre de la hauteur par rapport au déroulement événementiel de l'introspection sensorielle étudiée, indispensable pour tenter de modéliser les *types* d'événements qui composaient le processus de création de sens, ainsi que les *dynamiques* qui les reliaient.

C'est là qu'est intervenue l'analyse en mode écriture, c'est-à-dire « un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui [tient] lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 123). Comparée au système de représentation très codifié et catégorisé qui avait permis la reconstitution de l'expérience, la rédaction s'est faite ici beaucoup plus librement, respectant en cela cette remarque : « [l'écriture] libère des contraintes liées aux stratégies axées sur le repérage et la classification des unités de signification du matériau analysé » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 127). En effet, je n'ai pas utilisé ici de méthode systématique; il ne s'agissait pas d'un commentaire de texte en règle, ni d'une traversée des données à travers une trame de lecture déterminée. Le style universitaire n'était pas toujours de mise et je ne me suis pas demandé de le réintroduire après-coup dans une écriture qui aurait alors masqué le processus réel de déploiement. Je me suis « laissée écrire », à partir d'une mise en écho, fondée sur le mode de la résonance, avec la reconstitution de l'expérience; jouant pleinement la carte de

la démarche interprétative qualitative, j'ai rendu compte précisément du déploiement de ma subjectivité de chercheuse dans le corps de la thèse.

La rédaction a duré plusieurs semaines, le texte étant relu et enrichi à de multiples reprises, la rédaction évoluant progressivement vers le développement de commentaires et de précisions relevant de plus en plus d'un travail de théorisation, en suivant différents types de logiques selon les moments de l'écriture : logique de résonance, logique de précision, logique de développement théorique, etc.

Sur le plan de l'écriture, les différences sont très importantes entre une logique de description (première partie des résultats de recherche) et une logique d'analyse menant à l'interprétation et à la théorisation de ces premiers résultats. Dans le passage entre la première et la deuxième, on peut voir l'adoption de règles de fonctionnement qui sont nettement repérables pour peu que l'on en fasse un examen épistémologique. C'est ce que nous avons fait à partir d'une analyse secondaire comparée des sections descriptives et analytiques de la thèse, sans viser l'exhaustivité, mais en souhaitant donner à voir les règles les plus décisives. Des extraits des sections correspondantes permettront d'illustrer comment se matérialise ce passage sous l'angle des règles que nous mettrons en évidence. Ainsi, les particularités de l'écriture analytique sont les suivantes :

Son destinataire cible est un chercheur (voir le Tableau 1). Si l'on est attentif au type de discours qui caractérise une description comparativement à une analyse, on va remarquer que, sans que cela ne soit le plus souvent nommé, le destinataire cible est, dans le premier cas, un observateur ou un témoin, et, dans le deuxième cas, un chercheur ou du moins quelqu'un qui adopte une position de curiosité par rapport à l'intrigue que va tenter de résoudre le texte. En effet, décrire, c'est donner à voir, alors qu'analyser, c'est prendre pour résoudre (Paillé, 2011). Dans les extraits qui suivent, l'écriture à la première personne donne à voir l'expérience, d'abord pour celle qui la vit et entreprend de l'explicitier, ensuite pour le lecteur, alors que l'écriture analytique s'adresse, par le ton et le propos, à une personne curieuse des résultats de la recherche.

Elle permet de se situer en surplomb (voir le Tableau 2). La qualité d'une écriture descriptive est qu'elle se situe « au ras des pâquerettes », elle colle au réel en tentant de le représenter le plus fidèlement possible. L'écriture analytique s'apparente plus au vol de l'oiseau, surplombant la scène et pouvant jouer librement des divers angles de vision.

Elle est dynamique plutôt que statique (voir le Tableau 3). L'écriture descriptive, *stricto sensu*, est un ensemble d'arrêts sur image, alors qu'une analyse peut se déployer selon la logique du récit et peut à loisir concerner des

Tableau 1
Première particularité de l'écriture analytique :
le destinataire cible est un chercheur

Écriture descriptive	Écriture analytique
<p>Phase 0. Le contexte</p> <p>0.a. La perception d'une nouvelle amplitude extracorporelle dans l'introspection sensorielle</p> <p>54] (3bis) l'amplitude qui m'entoure depuis plusieurs mois déjà n'est pas encore une habitude et je m'en émerveille encore tous les jours, à chaque introspection sensorielle.</p> <p>86] (2) Cela faisait déjà plusieurs mois que je goûtais avec beaucoup d'émerveillement une amplitude immense de mouvement, un champ de conscience très élargi [...]</p>	<p>Phase 0. Le contexte</p> <p>Insistons tout d'abord sur le statut de cette phase qui, comme son nom l'indique, apparaît comme un <i>contexte</i> de l'expérience étudiée, sorte de périphérie de l'expérience qui lui apporte une part de son intelligibilité. Sur le plan de la création de sens, cette phase nous montre l'univers expérientiel signifiant dans lequel l'introspection sensorielle que j'étudie se déroule et se situe : un univers fait de sens déjà forts, qui vont accueillir l'expérience introspective et donc forcément colorer le sens qu'elle va prendre, voire participer de ce sens.</p>

Tableau 2
Deuxième particularité de l'écriture analytique :
elle permet de se situer en surplomb

Écriture descriptive	Écriture analytique
<p>219] quand l'espace inouï d'amplitude s'est ouvert quelques mois plus tôt, ça a d'abord été un espace perceptif : c'est dans mes introspections sensorielles que c'était hallucinant d'amplitude, et pas seulement dans les introspections sensorielles, mais aussi en moi tout au long des journées, je « vivais ample », j'étais en permanence au contact de l'univers autour de moi, jusqu'à des confins non perceptibles, je n'en voyais pas le bout, je n'en voyais pas la fin.</p>	<p>La nouveauté survenue au début de la phase semble m'avoir dépassée à l'époque. C'était « inouï », « hallucinant », « je n'en suis pas encore revenue »... on voit dans ces termes que la transformation qui s'était produite en moi en octobre 2005 m'avait vraiment saisie, sur un mode presque violent, qui m'a débordée sur le moment.</p>

Tableau 3
Troisième particularité de l'écriture analytique :
elle est dynamique plutôt que statique

Écriture descriptive	Écriture analytique
126] (3) je suis retenue à un moment donné par un élément 'x' du paysage.	Cette forme est une zone de l'environnement qui m'appelle par sa nature, par sa consistance perceptive, par sa localisation qui sont <i>différentes</i> de ce que je perçois en toile de fond. Les termes employés dans la description changent d'ailleurs nettement : nous ne sommes plus dans le paysage panoramique de la phase 1, fait d'ouverture tranquille et d'amplitude immense, mais au contraire face à une forme délimitée, cernée.
118] (1) Dans cette présence globale autour de moi, cette enveloppe chaleureuse et rassurante, il y a devant moi comme une concentration de ce mouvement. Une zone de l'environnement, située globalement devant moi, où la mouvance est plus dense, plus opaque, plus intense aussi dans les effets qu'elle produit sur moi. Je suis attirée par elle parce qu'elle se « voit » mieux.	Cette zone est spatialement circonscrite, localisée, située devant moi; cette précision aura son importance dans la suite de l'expérience.
132] (1) En réalité je ne peux pas délimiter exactement cette zone, elle se confond avec le reste du vaste mouvement d'ensemble, ses frontières ne sont pas nettes, c'est plutôt une solution de continuité au sein de laquelle se dessinent des changements progressifs (spatialement parlant) de tonalité.	Cependant, malgré ce changement net d'ambiance, la nouveauté ne se trouve pas isolée du panorama existant. Au contraire, elle est en continuité avec le fond de ce que je perçois depuis le début de l'introspection sensorielle, et se révèle d'autant plus clairement qu'elle se détache de l'ensemble du mouvement ample autour de moi. Et sa localisation est moins affaire de contours nets que de changements subtils de tonalités perceptives.

processus repérables dans diverses parties du matériau (Paillé, 2011). En effet, comme le précise Ricoeur (1985, p. 349), « la temporalité ne se laisse pas dire dans le discours direct d'une phénoménologie, mais requiert la médiation du discours indirect de la narration ». Il est fait référence ici à une propriété de la description appelée le « statisme », que résume Reuter (1998, p. 40) : « La description se présente ainsi, sans référence à un ordre "réel" antérieur, sur le mode de la simultanéité temporelle, de la coexistence, de la juxtaposition ». Il

s'agit d'un critère de différenciation important par rapport au récit, lequel s'insère dans un temps construit, par exemple lorsqu'il débute avec la locution typique « il était une fois... ». À l'inverse du récit, la description se caractérise par « l'absence d'ordre causal-chronologique (ou sa suspension) dans l'objet décrit et l'absence de transformation programmée (ou sa suspension) » (Reuter, 1998, p. 40). Ces limites épistémiques n'ont plus lieu d'être pour ce qui concerne l'écriture analytique, qui est une forme du récit.

Elle prend en compte les récurrences mais n'est pas obligée de les reproduire ou de les quantifier (voir le Tableau 4). À l'inverse d'une écriture descriptive ou d'une analyse statistique, l'écriture analytique n'est pas contrainte par la logique de la répétition (chaque fois qu'un phénomène se produit, je dois en rendre compte) ou du comptage exact (le nombre exact de fois qu'un phénomène se produit ou son pourcentage le plus précis possible sont des données dont il faut tenir compte et rendre compte). Une interprétation n'existe pas en vertu d'un calcul exact, elle est un jugement sur un phénomène. La notion de jugement n'est évidemment pas comprise ici sous l'angle péjoratif, mais en tant que *regard expert*.

Sa logique propre est de déplier le sens, et cela peut être fait pratiquement à l'infini (voir le Tableau 5). Le sens ne réside pas dans les phénomènes, on peut donc décrire ceux-ci et laisser ouverte la question du sens. En fait, cette question a déjà un début de réponse, une direction, car aucune description intelligible n'est dépourvue de sens. Toutefois, sur le plan de la référentialité, le propre d'une écriture descriptive est de jouer un rôle de représentation, alors que l'écriture analytique offre la possibilité de décomposer la scène, l'événement ou le phénomène, et d'examiner des pistes d'association entre les parties ainsi décomposées, avec comme résultat une nouvelle vision.

Elle permet de développer et tout à la fois d'exposer une argumentation (voir le Tableau 6). Argumenter, c'est construire une interprétation à l'aide de propositions logiques qui cherchent à susciter l'adhésion. L'écriture analytique est tout indiquée pour cette tâche, car elle n'est pas tenue par une correspondance immédiate avec les phénomènes. Dans le contexte de la recherche scientifique, une description est par principe une reconstitution véridique de ce qui a été vu ou vécu. Notons que cela ne signifie pas que ce qui a été vu ou vécu peut revendiquer le statut de vérité, car cela dépend du point de vue. Toutefois, partant de ce point de vue nécessairement limité, une description rigoureuse doit rendre, termes à termes, ce qui a été vu ou vécu, tel que cela a été vu ou vécu. En ce qui concerne l'analyse, la question de la véridicité ne se pose pas ainsi, car c'est incidemment le mode opératoire d'une

Tableau 4
Quatrième particularité de l'écriture analytique :
elle prend en compte les récurrences

Écriture descriptive	Écriture analytique
54] (3bis) l'amplitude qui m'entoure depuis plusieurs mois déjà n'est pas encore une habitude et je m'en émerveille encore tous les jours, à chaque introspection sensorielle.	Vivre cette amplitude n'est pas neutre pour moi, cela m'émerveille, je le dis et le répète à de nombreuses reprises (notamment : 54] (3bis) et 86] (2))
86] (2) Cela faisait déjà plusieurs mois que je goûtais avec beaucoup d'émerveillement une amplitude immense de mouvement, un champ de conscience très élargi, un sentiment de liberté.	

Tableau 5
Cinquième particularité de l'écriture analytique :
sa logique est de déplier le sens

Écriture descriptive	Écriture analytique
220] Cette immensité autour de moi, je la vivais aussi en moi, c'était aussi vaste en profondeur qu'en étendue, aussi profond dehors qu'étendu dedans et vice versa, j'étais ample, j'étais l'amplitude.	Cette amplitude est caractérisée spatialement de plusieurs manières. Je la perçois prioritairement <i>autour de moi</i> (l'amplitude « qui m'entoure »), mais aussi <i>en moi</i> , ce qui m'amène à distinguer dans mon expérience deux niveaux d'amplitude : l'un en étendue, l'autre en profondeur. Cette distinction est ici tressée avec les dimensions extracorporelle et intracorporelle du vécu. Si l'on observe la fin de l'énoncé, on a le sentiment que c'est ce tressage dedans/dehors/étendue/profondeur qui, par l'omniprésence de l'amplitude qu'il réalise, fait que je me vis comme <i>étant</i> ample, et même comme étant l'amplitude elle-même. La sensation d'amplitude n'est pas seulement une perception, au sens d'objet perçu, elle devient une part de moi, une part de moi la percevant.

Tableau 6
Sixième particularité de l'écriture analytique :
elle permet de développer et d'exposer une argumentation

Écriture descriptive	Écriture analytique
86] (5) [...] un déploiement de sérénité, en moi, de maturité, de faculté de ne plus me précipiter, de distance juste...	Cette continuité entre les perceptions qui se produisent en introspection sensorielle (où mon attention est tout entière tournée vers le vécu intérieur et dédiée à la relation à l'intériorité) et ma vie quotidienne se traduit par l'apparition de nouvelles « facultés », de nouvelles manières d'être que je ne me connaissais pas et que je nomme de différentes manières. Il était difficile de trouver comment nommer de manière générique ces différents termes : sérénité, maturité, faculté de ne plus me précipiter, distance juste, sentiment de liberté... On peut y voir autant des orientations de comportement que des sentiments ou des états, ou encore des attitudes intérieures. J'ai choisi de les nommer « possibilités d'être » pour insister sur le niveau « racine » où je semble les vivre : je n'en parle pas en termes de situations comportementales, ni sous l'angle psychologique, mais plutôt comme des états possibles, ou des postures intérieures, pouvant se déployer ensuite dans des comportements concrets ou sous la forme d'un positionnement par rapport à des situations de vie.
86] (2) Cela faisait déjà plusieurs mois que je goûtais [...] un sentiment de liberté,	

analyse que de faire varier les termes, de manipuler les propositions de véridicité. Qui dit analyse, dit multiplication des propositions de sens, multiplicité des hypothèses de travail, déconstruction de la logique première (de la logique descriptive). Au final, la validité (plutôt que la véridicité) est bien sûr le but recherché et il faut pouvoir faire la part des choses entre des propositions concurrentielles, mais le processus est tout aussi important que le résultat.

Elle a la possibilité d'être indicielle (voir le Tableau 7). À l'instar du *modus operandi* d'un Sherlock Holmes (Soulet, 2006; Thouard, 2007), l'écriture analytique peut procéder par indices dans la construction des interprétations. Un indice est une trace d'une activité ou d'un phénomène (d'un meurtre, pour l'inspecteur de police) à partir de laquelle il est possible de constituer une explication ou une théorie, qui reste évidemment à valider de la manière la plus rigoureuse possible afin de ne pas faire fausse route (de ne pas condamner un innocent). Or, ces indices s'appuient sur des éléments de description (ou sur une minutieuse reconstitution de la scène du crime). Toutefois, un indice ne devient tel que parce qu'il (et lorsqu'il) est interpellé dans le cadre d'une enquête; bref, son statut d'indice est lié à une logique d'analyse. À l'origine, au sein d'une description, ce qui pourrait devenir un indice n'est à ce moment qu'une caractéristique d'un phénomène. Le passage de l'un à l'autre est celui du constat au signe (qui fait signe au-delà de ce qui est directement visible).

Conclusion

Les niveaux, les modalités, les vécus d'une écriture de recherche sont potentiellement si divers et si singuliers que les comptes rendus et analyses à leur sujet deviennent une nécessité dans le contexte de la grande variété des approches de la recherche qualitative et de ses pratiques discursives. Nous avons, pour notre part, donné à voir le parcours des écritures d'une thèse produite radicalement en première personne et hissée, par des changements progressifs de tonalité d'écriture, vers une analyse de plus en plus synthétique et théorisante. Le trajet a comporté divers moments : écriture de soi et recherche d'une distance juste, écriture théorique et appui sur la problématique, écriture phénoménologique de ce qui se présente tel qu'il se présente, écriture subjective ancrée dans la corporalité et émergence du sujet et non seulement du phénomène, écriture du Sensible et résonance, écriture descriptive et représentation fidèle des vécus, enfin écriture analytique et utilisation des leviers de l'activité interprétative sous toutes ses formes. Il nous reste peut-être à ajouter cette prise de conscience que nous partageons, au terme de cet exposé, et qui pourrait tenir dans cette formule : nous écrivons comme nous sommes. L'écriture ne saurait se résumer à une technicité, elle est une forme de notre être-au-monde.

Tableau 7
Septième particularité de l'écriture analytique :
elle a la possibilité d'être indicielle

Écriture descriptive	Écriture analytique
<p>185] [...] lentement la place s'est faite pour cette nouvelle manière d'être, la dessinant de l'intérieur, creusant son espace, se déployant comme en secret, familiarisant mon corps et mon esprit, les modifiant subrepticement, naturellement, leur donnant à voir de l'intérieur comment être autrement.</p>	<p>Dans cette longue phase 0, les formes verbales sont souvent conjuguées à l'imparfait ou au présent de narration, ce qui contribue à mettre en lumière la progressivité du déploiement des états, perceptions, attitudes qui la caractérisent. Ainsi, le dynamisme de découverte que j'ai souligné précédemment n'est pas agité : les adverbess comme « lentement », « naturellement » [185], les verbes comme « s'habituer », « s'intégrer » [223], « goûter », « rester là » [86], « se familiariser » [185], sont autant d'indicateurs d'une activité intérieure intense mais continue, sans à-coups, sans effort, dans une profondeur calme, une grande stabilité corporelle et émotionnelle. Les indicateurs de durée sont également nombreux : « plusieurs mois », « des mois », « en permanence », « tous les jours », « tout au long des journées »... toutes ces expressions tendent à insister sur le caractère permanent de ce qui m'habite. Même le rythme parfois redondant du phrasé nous met dans l'ambiance d'une période marquée par la permanence, l'étalement, l'infini et lent déploiement de contenus eux-mêmes étales, amples, coulés.</p>
<p>220] Cette immensité autour de moi, je la vivais aussi en moi, c'était aussi vaste en profondeur qu'en étendue, aussi profond dehors qu'étendu dedans et vice versa, j'étais ample, j'étais l'amplitude.</p>	

Notes

¹ Danis Bois est professeur agrégé en Sciences sociales à l'Université Fernando Pessoa de Porto au Portugal, où il dirige le Centre d'études et de recherches appliquées en psychopédagogie perceptive (CERAP).

² Les pratiques du Sensible sont la fasciathérapie (méthode de soin et d'éducation à la santé pratiquée par les kinésithérapeutes et les médecins) et la somato-psychopédagogie (méthode d'accompagnement de la personne associant toucher, mouvement et parole). Les théories du Sensible recouvrent l'ensemble des concepts, modèles et conceptualisations qui constituent le paradigme du Sensible (Bois & Austray, 2007). Pour y avoir accès, se référer aux publications accessibles sur www.cerap.org.

³ L'introspection sensorielle est l'un des quatre outils pratiques de la somato-psychopédagogie. Pour une approche plus détaillée, voir Berger, 2006, 2009a, 2009b; Bois, 2009; Bois & Bourhis, 2010.

⁴ C'est justement l'objectif et la fonction des pratiques du Sensible que de proposer les conditions et les modalités d'un tel entraînement perceptif et attentionnel.

⁵ Ces conditions sont dites « extra-quotidiennes », parce qu'elles rompent avec le rapport naturel au corps dans lequel les phénomènes du Sensible restent imperçus. (Voir Berger, 2006, 2009a, 2009b; Bois, 2006; Bourhis, 2007.)

⁶ Je ne m'y trompe pas : la connaissance que m'a apportée ce rapport direct n'est pas meilleure ou plus complète que celle obtenue en me mettant en relation avec le vécu d'autrui; elle m'a simplement offert des informations que je ne pouvais obtenir que de cette façon, parce qu'elle renvoie à des zones expérientielles connues de moi seule, et que je pense ne pouvoir confronter à l'expérience d'autrui qu'après les avoir pleinement identifiées et analysées.

⁷ Nous ne développons pas ici cet aspect, abordé dans de nombreux ouvrages d'épistémologie et de méthodologie de la recherche impliquée, et dont le lecteur trouvera un aperçu dans la thèse que nous analysons ici.

⁸ Pour les détails concernant la méthodologie de production de cette description, voir Berger, 2009a, chapitres 1 et 3, deuxième partie.

Références

- Austray, D., & Berger, E. (2009). *Le chercheur du Sensible. Sa posture entre implication et distanciation*. Actes du 2^e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Université de Lille. Repéré à <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/?/Les-actes-du-colloque>
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Berger, E. (2009a). *Rapport au corps et création de sens, étude à partir du modèle somato-psychopédagogique* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris 8.

- Berger, E. (2009b). Praticiens-chercheurs du Sensible : vers une redéfinition de la posture d'implication. Dans D. Bois, M.- C. Josso, & M. Humpich (Éds), *Sujet sensible et renouvellement du moi : les propositions de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie* (pp. 167-190). Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Berger, E., & Bois, D. (2008). Expérience du corps sensible et création de sens. Dans S. Abadie (Éd.), *La clinique du sport et ses pratiques* (pp. 89-106). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Point d'Appui.
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Point d'Appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte. Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible* (Thèse de doctorat inédite). Université de Séville.
- Bois, D. (2009). Bases d'épistémologie du Sensible. Support de cours de master en psychopédagogie perceptive. Porto : Université Fernando Pessoa.
- Bois, D., & Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible. *Réciprocités, 1*, 6-22.
- Bois, D., & Berger, E. (1990). *Une thérapie manuelle de la profondeur*. Paris : Guy Trédaniel Éditeur.
- Bois, D., & Bourhis, H. (2010). Approche somato-psychique dans le champ de l'éducation à la santé : analyse biographique du récit de vie d'un patient formateur à l'épreuve du cancer. *Pratiques de formation et analyses, 58-59*, 229-246.
- Bois, D., & Humpich, M. (2006). Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors série, 3*, 461-489.
- Bourhis, H. (2007). *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives* (Mémoire de master II recherche inédit). Université Paris 8.
- Hess, R. (1998). *Pédagogues sans frontières. Écrire l'intériorité*. Paris : Anthropos.
- Hillion, J. (2010). *Écriture et processus de transformation. Analyse d'une expérience d'atelier d'écriture auprès de personnes engagées dans une démarche en psychopédagogie perceptive* (Mémoire de mestrado inédit). Université Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

- Josso, M.- C. (1991). L'expérience formatrice, un concept en construction. Dans B. Courtois, & G. Pineau (Éds), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 191-200). Paris : La Documentation Française.
- Lefloch-Humpich, G. (2008). *Rapport au Sensible et expérience de la relation de couple* (Mémoire de mestrado inédit). Université Moderne de Lisbonne, Portugal.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25(1), 25-41.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative, une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2011). Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer. *Expliciter*, 90, 32-51.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre (Belgique) : Mardaga.
- Reuter, Y. (1998). La description en questions. Dans Y. Reuter (Éd.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (pp. 33-59). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit : le temps raconté. Tome III*. Paris : Éditions du Seuil.
- Soulet, M.- H. (2006). Traces et intuition raisonnée. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 125-149). Paris : Armand Colin.
- Thouard, D. (Éd.). (2007). *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Vermersch, P. (2000a). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, 35, 19-35.
- Vermersch, P. (2000b). L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne. *Expliciter*, 36, 4-11.

***Ève Berger** est professeure auxiliaire à l'Université Fernando Pessoa de Porto au Portugal et chercheuse au CERAP (Centre d'études et de recherches appliquées en psychopédagogie perceptive). Elle est également chef d'établissement de Point d'Appui, organisme de formation professionnelle d'adultes à Ivry-sur-Seine en France. Ses principaux domaines de spécialisation sont : les approches du corps et du sens en formation d'adultes; la compréhension et la modélisation du processus de création de sens dans le paradigme du Sensible; l'épistémologie de la recherche qualitative impliquée; la démarche et la méthode phénoménologiques de recherche, notamment les conditions de production et d'analyse de descriptions fines d'expériences en première personne; le développement et la théorisation des aspects épistémologiques et méthodologiques du paradigme du Sensible.*

***Pierre Paillé** est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke au Québec. Il est également professeur associé au Département de sciences sociales de l'Université Fernando Pessoa à Porto au Portugal et professeur associé à l'Université Catholique de l'Ouest à Angers en France. Ses champs d'intérêt, outre la méthodologie de la recherche, se situent en éducation des adultes, en pédagogie de la santé et en somato-psychopédagogie. Il a publié de nombreux ouvrages et articles sur les méthodes qualitatives.*