

Numéro 7

Perspectives comparatives

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction de Colette Baribeau

Actes du colloque de l'Association
pour la recherche qualitative (ARQ)
organisé dans le cadre
du 76^e congrès de l'ACFAS

6 mai 2008
INRS, Québec



Table des matières

Introduction

La recherche qualitative : perspectives comparatives

Colette Baribeau.....1

Articles

Principales tendances pour l'analyse d'une discussion à visée philosophique

Anne Roy.....5

Concevoir la recherche qualitative « finalisée »

Jean Clénet.....23

L'analyse du travail, entre parole et action

Jean-Marie Van der Maren, Frédéric Yvon.....42

Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages

Chantal Royer, Colette Baribeau, Audrey Duchesne.....64

Introduction

La recherche qualitative : perspectives comparatives

Colette Baribeau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Lors de deux récents colloques où se sont réunis des participants venant d'Europe et du Québec et dont les Actes ont été publiés dans la revue *Recherches qualitatives*¹, les chercheurs utilisant des approches qualitatives ont eu l'occasion de constater la grande diversité des approches et des modalités d'applications inhérentes à l'utilisation des méthodes qualitatives dans divers champs disciplinaires. Certaines communications avaient alors fait ressortir l'originalité et la spécificité de certaines pratiques, sans toutefois mettre systématiquement en parallèle les courants, leur inspiration, leurs ressemblances et leurs différences et, peut-être, les registres de leurs oppositions. Différentes orientations théoriques sous-tendent en effet les pratiques européennes et les pratiques nord-américaines de même que celles qui s'inscrivent depuis quelques années dans une tradition québécoise de langue française. La visée spécifique du colloque qui a suivi, en mai 2008, fut centrée sur différentes méthodes fréquemment utilisées en recherche qualitative, tout particulièrement les entretiens individuels et de groupe, qui sont au cœur des stratégies de recherche et dont les pratiques sont vraisemblablement très différentes d'un continent à l'autre. Les chercheurs ont été incités à présenter des analyses montrant des façons de conduire ces types de recherches dans leur propre pays et devant nourrir une analyse comparative structurée. Y a-t-il convergence et inter fécondation ou sommes-nous en train de créer des mondes parallèles? Vous retrouverez dans ce numéro quatre des contributions qui ont été présentées à cette occasion.

Anne Roy, dans son article intitulé **Principales tendances pour l'analyse d'une discussion à visée philosophique** présente les nouvelles pratiques concernant les discussions à visée philosophique favorisant, chez les apprenants, une pensée dite réflexive. Dans la recherche en éducation, et plus particulièrement dans une perspective didactique, la question de l'analyse de la

pensée réflexive dans le cadre de situations d'apprentissage fait l'objet de nombreux travaux qui se concentrent soit sur l'aspect disciplinaire soit sur l'aspect langagier ou sur les deux à la fois. La chercheuse décrit ces pratiques en mettant en lumière leurs fondements théoriques, leurs intentions éducatives, leurs dispositifs méthodologiques ainsi que les stratégies d'analyse utilisées par des chercheurs québécois et européens pour étudier une pensée réflexive émergente d'une discussion à visée philosophique. Elle présente en conclusion les questions que les différents dispositifs devraient prendre en compte.

Jean Clénet traite d'un courant de recherche qui s'inscrit dans une problématique socio-professionnelle ancrée, reliée à des conceptions et à des opérations liées à la recherche elle-même où les processus finalisés de conception, de coopération et de co-validation en constituent l'essence. Son article, intitulé **Concevoir la recherche qualitative « finalisée »** concerne le fait d'accompagner et de mettre en recherche le développement des systèmes adaptatifs complexes où le « vivant », c'est-à-dire la pensée – action humaine individuelle et collective, comprise dans l'organisation et son environnement, les conceptions des sujets – acteurs concernés par l'organisation de formation et son développement qualitatif, et bien entendu, celles des chercheurs associés sont en cause.

Dans la perspective retenue, la recherche finalisée vise à la fois à comprendre et à agir avec ces autoréférences, en contexte, à fins d'auto-productions de formes à concevoir, à ré – inventer parfois. Pour ces raisons, le chercheur soutient qu'il s'agit d'une confusion épistémologique majeure que de réduire la recherche qualitative à des visées seulement déterministes et/ou exogènes, ou à des méthodes et des techniques à appliquer. Ainsi conçues, Clénet soutient qu'associer la recherche et l'intervention en formation génère une organisation « finalisée », c'est-à-dire une stratégie et une organisation spécifique de recherche produite à fins de transformations. En conclusion, le chercheur montre que comprendre et modéliser ce qui fait la qualité des systèmes de formation par la recherche qualitative finalisée (RQF), interroge non seulement les fins de cette forme de recherche, mais aussi ses stratégies, ses méthodes et ses épistémologies.

Jean-Marie van der Maren et Frédéric Yvon se donnent pour objectif, dans leur article intitulé **L'analyse du travail, entre parole et action**, d'illustrer une manière d'articuler le discours et l'action pour analyser le travail des enseignants. Les chercheurs présentent deux démarches : celle du cours d'action développée dans les travaux de J. Theureau et M. Durand, et celle de la clinique de l'activité élaborée par Yves Clot. Bien que les dispositifs méthodologiques peuvent paraître proches, van der Maren et Yvon insistent sur

leurs différences de perspectives qui se manifestent dans la priorité donnée au comprendre ou au transformer. En conclusion, les chercheurs soulignent l'intérêt, pour la recherche d'outiller la formation des professionnels de l'éducation et d'impliquer les professionnels dans l'analyse de leur propre activité afin de saisir la réalité vécue et objective du travail.

Chantal Royer, Colette Baribeau et Audrey Duchesne ont présenté leurs analyses préliminaires concernant les entretiens de recherche. Dans cet article, intitulé **Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages**, les chercheuses ont dressé un portrait de l'usage des entretiens individuels dans les pratiques de recherche au Québec à partir d'une analyse documentaire portant sur diverses dimensions dont le type d'entretiens utilisé, la taille des échantillons, les procédures d'analyse, la saturation, la triangulation des données. L'analyse a été réalisée à partir d'un corpus d'une trentaine d'études empiriques publiées depuis 2006 dans des revues savantes québécoises en sciences humaines et sociales, accessibles sur le portail Érudit. Leur travail montre que les chercheurs font appel à une grande variété de types d'entretien ainsi que d'échantillons. D'autre part, ces analyses révèlent que les articles fournissent peu d'informations sur les procédures d'analyse et qu'il y a quasi absence de précisions concernant la saturation et la triangulation.

Comme nous l'avons dit précédemment, la visée de cette activité scientifique a été centrée sur différentes méthodes fréquemment utilisées en recherche qualitative; les propos ont traité plus spécifiquement les entretiens individuels et de groupe et sur l'observation (ou travail de terrain) qui sont au cœur des stratégies de recherche ainsi que sur les stratégies d'analyse – ces dernières étant vraisemblablement très différentes d'un continent à l'autre ne serait-ce que par l'utilisation des logiciels. Certaines contributions, qui ne sont pas incluses dans ce numéro, ont traité des la théorisation enracinée dans la recherche francophone européenne et canadienne, de la recherche collaborative, des différents usages de l'entretien de groupe dans le cadre de mémoires ou de thèses en sciences de l'éducation et de la constitution du champ des sciences de l'éducation à travers la méthodologie mobilisée dans des publications scientifiques en France et au Québec.

Les chercheurs ont présenté des analyses montrant des façons de conduire ces types de recherches dans leur propre pays; les discussions, centrées sur les différents modes de travail ont certes jeté les bases d'une analyse comparative structurée et montré tout l'intérêt qu'il y a à produire des synthèses croisées.

La discussion, au terme des présentations, a toutefois permis de mettre en parallèle les traditions européennes et québécoises de manière à en faire ressortir les convergences, les lignes de force et les limites de chacune. Le point central des débats a concerné des modes d'approche du travail professionnel et les chercheurs ont fait ressortir la pluralité des points de vue, la diversité des angles de considération que leur donnent les méthodes et les visions au sein desquelles ces dispositifs sont utilisés.

Nous pourrions ajouter que, faute d'une grille structurant le débat, les participants ont touché, sans approfondir les différences, le rôle du chercheur, celui des participants, l'éthique. Il appert qu'une analyse fine du geste professionnel, à laquelle participe activement l'acteur, demeure au cœur de plusieurs dispositifs et qu'elle donne accès aux significations profondes que les acteurs accordent à leur agir et qui, au terme, transforment les personnes.

Notes

¹ Baribeau, C., & Royer, C. (Éds). (2007). Discours théoriques et éléments contextuels : où et comment mettre en scène l'intégration? *Recherches Qualitatives, Hors Série* 6, 1-6. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du 75e congrès de l'Acfas, 8 mai 2007, Université du Québec à Trois-Rivières.

Royer, C., (Éd.). (2006). Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales. *Recherches Qualitatives, Hors Série* 3. Actes du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 27-29 juin 2006, Université Paul Valéry, Montpellier III.

Colette Baribeau est professeure titulaire associée au Département des Sciences de l'éducation de l'UQTR (méthodologie qualitative et didactique du français); M.A. en littérature (McGill), M.A en éducation (UQTR), Ph.D. en éducation (U. de Montréal). À la retraite depuis 5 ans, elle poursuit son travail de collaboration au sein de l'ARQ. Contributions à diverses thématiques de recherche. Au plan de la méthode qualitative : journal de bord du chercheur, entretien individuel et entretien de groupe et analyse de pratiques de recherches qualitatives. Au plan de la didactique du français : l'évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage du français chez les étudiants en formation initiale des maîtres, les attitudes et habitudes de lecture des adolescents. Collaboration à l'élaboration d'un dictionnaire du français standard au Québec. Autres domaines d'intervention : pédagogie universitaire et de projets d'intervention communautaire.

Principales tendances pour l'analyse d'une discussion à visée philosophique

Anne Roy, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

De nouvelles pratiques d'orientation philosophique prennent de l'ampleur dans plusieurs pays francophones. La discussion à visée philosophique, plus particulièrement, favoriserait chez les élèves et les étudiants le développement d'une pensée réflexive. Sur le plan méthodologique, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation ont analysé cette pensée en examinant la forme langagière et/ou le contenu disciplinaire. Dans cet article, je présente donc ces pratiques en mettant en lumière leurs fondements théoriques, leurs intentions éducatives, leurs dispositifs méthodologiques ainsi que les stratégies d'analyse utilisées par des chercheurs québécois et européens pour étudier une pensée réflexive émergente d'une discussion à visée philosophique.

Mots clés

DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE, PHILOSOPHIE, PENSÉE RÉFLEXIVE

Introduction

Inspirées par l'approche de la « Philosophie pour enfants » (PPE) de Matthew Lipman et de sa plus proche collaboratrice Ann Margaret Sharp de l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) de l'Université Montclair au New Jersey, de nombreuses approches philosophiques voient le jour depuis une dizaine d'années dans plusieurs pays francophones avec des orientations distinctes au Québec, en Belgique, en France et en Suisse. L'ensemble de ces approches utilise la discussion à visée philosophique (DVP) dans leur dispositif. L'expression « à visée philosophique » est empruntée aux travaux menés par Jean-Charles Pettier, docteur en sciences de l'éducation et professeur de philosophie à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Créteil pour indiquer que l'aspect philosophique de la discussion se

construit au fur et à mesure d'une pratique dialogique bien menée philosophiquement au sein d'une communauté de recherche. En fait, les DVP visent un triple objectif éducatif, lequel concerne : 1) la maîtrise de la langue, 2) la construction identitaire et 3) l'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, l'intention éducative ultime des DVP est habituellement de développer chez l'apprenant une pensée réflexive au sein de communauté de recherche philosophique.

Question

Depuis longtemps, on sait qu'il existe un lien étroit entre le langage et la pensée. Dans cet esprit, l'analyse d'une pensée réflexive suppose qu'il ne faut pas déconnecter les formes langagières des contenus cognitifs et symboliques. Sur le plan méthodologique, la question qui se pose alors est : « De quelles façons peut-on analyser une pensée réflexive dans un contexte éducatif : doit-on considérer uniquement l'aspect disciplinaire ou langagier de cette pensée ou les deux? » Comme didacticienne en mathématiques et formatrice en enseignement, c'est à cette question que je me suis intéressée dans mon travail de recherche, laquelle m'a amenée à m'interroger sur les méthodes d'analyse des différentes approches philosophiques inspirées de la PPE. Dans les prochains paragraphes, je compare donc des pratiques d'orientation philosophique en mettant en lumière leurs intentions éducatives, leurs fondements théoriques, leurs dispositifs méthodologiques ainsi que leur type de traitement des données.

Avant de commencer ce travail, voici quelques mots sur ce qu'on rapporte dans la littérature à propos d'une pensée réflexive.

Pensée réflexive

Les racines de ce concept remonteraient au début du siècle, lorsque le philosophe, psychologue et pédagogue américain, John Dewey (1859-1952), introduisait l'expression de « pensée réflexive » en éducation. Dans son livre, *How we think*, il définit ce concept comme étant « un processus de recherche conscient qu'accorde une personne à la nature, aux conditions et aux intentions de sa pensée » (Dewey, 1997, éd. révisée p. 5, traduction libre). Aujourd'hui, ce concept revêt une pluralité de sens. Au cours des vingt dernières années, dans le mouvement des réformes, plusieurs universités ont conçu des programmes et des stratégies de formation visant à développer chez les futurs enseignants une pensée réflexive. Un constat s'impose. « Aujourd'hui, au moment où la science constitue l'essentiel de notre savoir et la technique, l'essentiel de notre pouvoir, la philosophie apparaît résolument comme une discipline réflexive » (Unesco, 2007, p. 239). Malgré cela, selon Julie Desjardins (1999), qui a effectué, dans le cadre de sa recherche doctorale, une

analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours de la réforme des programmes de formation des enseignants, il n'y a pas de consensus sur la définition de ce concept. De nos jours, de la maternelle à l'université dans le cadre d'une formation formelle ou informelle, on retrouve une panoplie d'approches dite réflexives d'orientation philosophique. Les objets de leur étude dépendent en partie des objectifs poursuivis dans la formation, soit : le développement de pratiques langagières réflexives, l'éducation à la citoyenneté, la construction identitaire du sujet et/ou l'apprentissage du philosophe dans et par les DVP.

Approches philosophiques

En me référant, d'une part, aux travaux de Sylvain Connac (2004), docteur en sciences de l'éducation et enseignant au primaire dans une école coopérative Freinet de Montpellier et, d'autre part, au chapitre dans le document de l'Unesco (2007) écrit par Michel Tozzi, docteur en sciences de l'éducation et professeur aux Universités de Montpellier 3, il existe dans la Francophonie, cinq grandes approches philosophiques, sur lesquelles se réfèrent actuellement les recherches utilisant les DVP pour étudier les différents aspects d'une pensée réflexive. Ces cinq approches philosophiques sont : 1) La méthode lipmanienne de Matthew Lipman; 2) Les méthodes des préalables à la pensée de Jacques Lévine; 3) La méthode socratique d'Oscar Brénifier; 4) Le dispositif coopératif d'Alain Delsol et 5) La méthode de l'intervenant de Jean-François Chazerans. Voici donc une brève description de ces approches.

La méthode lipmanienne de Matthew Lipman

L'intention éducative de cette approche philosophique est l'émergence d'une pensée qui articule plusieurs modalités ou composantes de la pensée, à savoir une pensée logique/critique, une pensée créative, une pensée responsable et une pensée métacognitive. Cette approche a été conçue au début des années 1970. Elle est maintenant implantée dans 50 pays à travers le monde et son matériel est traduit en 20 langues. Ses fondements théoriques prennent racines dans la philosophie pragmatique de John Dewey et les principes éducatifs constructivistes de Jean Piaget. L'approche de la PPE repose essentiellement sur la notion de dialogue en communauté de recherche philosophique. Elle procède systématiquement selon une séquence d'enseignement-apprentissage comprenant les trois étapes suivantes : 1) la lecture d'un chapitre d'un roman philosophique par les participants; 2) la collecte de questions philosophiques formulées et choisies par les participants et 3) la discussion philosophique en communauté de recherche.

La méthode des préalables à la pensée de Jacques Lévine

L'intention éducative de cette approche philosophique est que les enfants construisent leur identité comme sujet pensant. Par un protocole de pratique et de recherche, on vise par cette méthode à faire advenir une pensée propre, sans médiation de la part de l'animateur, et ce, avant même de travailler des compétences intellectuelles. Ses fondements théoriques sont issus des travaux de René Descartes, Sigmund Freud et Carl Rogers. Les dispositifs reposent d'abord sur l'expérience du cogito, laquelle génère une nouvelle sorte de vérité fondée sur l'adéquation de l'esprit avec lui-même. L'appartenance à une pensée groupale conditionne par ailleurs la formation rigoureuse de concepts où les débats d'idées sont encouragés. Cette approche a été créée en 1997 par Jacques Lévine, psychologue développementaliste et psychanalyste avec l'aide d'Agnès Pautard, enseignante à Lyon. Ils ont formé ensuite avec Dominique Sénore, une première équipe de recherche sur cette pratique.

La méthode socratique d'Oscar Brénifier

L'intention éducative de cette approche philosophique est de faire en sorte que les élèves expriment leur pensée et qu'ils en identifient les sources des représentations et questionnent la validité de ces dernières. Les fondements théoriques de cette méthode proviennent comme son nom l'indique de Socrate, mais aussi de Platon, Aristote, René Descartes, Georg Wilhelm Friedrich Hegel et Emmanuel Kant. Le dispositif fait usage de la raison où il est nécessaire non seulement de savoir ce que l'on pense, mais de comprendre le sens et les principes de ce savoir. À l'aide d'un fort guidage, l'enseignant vise à amener le groupe à une réflexion progressive et logique en utilisant le questionnement, les reformulations et les objections. L'instigateur de cette approche, Oscar Brénifier, est docteur en philosophie et fondateur de l'Institut de Pratiques Philosophiques de Paris. Ajoutons qu'Anne Lalanne, titulaire d'une maîtrise de philosophie et institutrice a aussi contribué à cette approche en France en 1998.

Le dispositif coopératif d'Alain Delsol

L'intention éducative de cette approche philosophique est proche des finalités poursuivies par la méthode lipmanienne. Elle vise notamment à permettre aux enfants d'exercer dans les DVP leur pensée réflexive avec le soutien d'un groupe de pairs, tout en leur permettant d'occuper des fonctions d'animation. Par exemple, les élèves tiennent au cours de la discussion les rôles de répartiteur de la parole, reformulateur d'idées, synthétiseur des éléments de réponse et des questions soulevées, discutant, observateur de la discussion, etc. Les fondements théoriques proviennent de la pédagogie de Célestin Freinet, de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et de tous les penseurs des pédagogies actives. Ce dispositif coopératif a été expérimenté en 2001 par

Alain Delsol et il repose principalement sur l'articulation démocratique dans le discours de trois exigences intellectuelles à visée philosophique, soit : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation.

La méthode de l'intervenant de Jean-François Chazerans

L'intention éducative de cette approche philosophique est spécialement d'aider les élèves à apprendre à philosopher en les faisant participer à une discussion entre pairs, laquelle est assistée par un philosophe. Ses fondements théoriques sont les mêmes que ceux présentés plus haut dans la méthode socratique, soit : Socrate, Platon, Aristote, Descartes, Hegel et Kant. La différence est que le dispositif repose principalement sur la présence d'un philosophe, lequel se veut un modèle pour susciter le questionnement philosophique et démontrer les exigences intellectuelles. L'instigateur de cette approche, Jean-François Chazerans, est professeur de philosophie à Poitiers en France.

Sources des recherches

Les sources de cet article proviennent, d'une part, du livre dirigé par la professeure Nicole Tremblay de l'Université du Québec à Chicoutimi, lequel se veut une synthèse du colloque présenté dans le cadre de l'ACFAS 2006 où des chercheurs et praticiens de la France et du Québec ont présenté des pratiques philosophiques et des recherches utilisant des approches dérivées de la PPE. D'autres sources sont issues, par ailleurs, de la sitographie francophone provenant de la recherche sur Internet sur le sujet à l'aide du moteur de recherche *Google* en tapant le mot clé : « Discussion à visée philosophique ».

Diverses approches d'analyse

Dans une quête de professionnalisme, l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage et de pratiques professionnelles apparaît aujourd'hui centrale dans le processus de formation (Bednarz, 2001). Plus particulièrement, en didactique des mathématiques où la relève enseignante a besoin de s'engager dans un dialogue et une réflexion à propos de l'éducation mathématique pour saisir le sens des activités éducatives en mathématiques. Ainsi, cette analyse peut notamment être un moyen important pour les formateurs d'accompagner le renouvellement et l'approfondissement de nouvelles pratiques philosophiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants et un soutien aux praticiens et aux chercheurs pour évaluer la pertinence de leur nouvelle activité.

Dans cet article, je distinguerai deux types d'analyse : une analyse disciplinaire portant sur le contenu d'une pensée réflexive et une analyse langagière portant sur la forme de cette pensée.

Analyse disciplinaire

Dans cette section, je mentionne les recherches qui ont porté principalement leur investigation scientifique sur le contenu de la pensée en faisant une analyse disciplinaire du discours émergent des DVP. En premier, je présente l'analyse disciplinaire d'ordre épistémologique, laquelle sera suivie par des recherches qui font appel à l'analyse disciplinaire d'ordre épistémique, didactique et philosophique.

Analyse disciplinaire d'ordre épistémologique

La recherche a été effectuée sous la direction de la professeure-chercheuse Marie-France Daniel du Québec, de 1998 à 2001, en collaboration avec trois autres professeurs-chercheurs québécois, Louise Lafortune, Richard Pallascio et Pierre Mongeau et trois professeurs-chercheurs étrangers, Laurence Splitter, Christina Slade et Thérèse de La Garza. Cette recherche est inspirée de la méthode lipmanienne mais, elle a été adaptée spécialement pour l'éducation mathématique des élèves de la fin du primaire et du début du secondaire. L'acronyme de cette approche est la PPEM.

- **But visé** : Mieux cerner le processus d'apprentissage d'une pensée critique chez des jeunes de 10-12 ans.
- **Clientèle** : 8 groupes d'élèves âgés de 10 à 12 ans ont participé à l'expérimentation de la PPEM : deux groupes en Australie, trois groupes au Mexique et trois groupes au Québec.
- **Matériel** : Le roman philosophique : *Les aventures mathématiques de Mathilde et David* écrit par Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes (1996) et leurs traductions en anglais et en espagnol.
- **Méthode** : Deux à trois discussions ont été enregistrées sur vidéo pour chaque groupe durant une année scolaire et celles-ci ont été transcrites et analysées selon l'approche de la théorie ancrée de Glaser et Strauss (1967) et d'Huberman et Miles (1991). L'analyse s'est effectuée à partir des habiletés de pensée émergentes des DVP, lesquelles ont d'abord été regroupées selon quatre modes de pensée (logique, créatif, responsable et métacognitif) et ensuite analysées selon la complexification des échanges entre les élèves.
- **Résultat** : Selon Daniel (2005), il a en résulté trois perspectives épistémologiques, soit : l'égoïsme, le relativisme et l'intersubjectivité.

Analyse disciplinaire d'ordre épistémique

Les travaux de recherche relatés par Mathieu Gagnon, qui était à ce moment doctorant en éducation, mais qui a soutenu sa thèse à l'Université Laval en mai 2008, s'inscrivent dans le cadre d'un programme d'études Citoyens du monde proposé à la commission scolaire des Navigateurs sur la Rive sud à Québec.

Le projet, qu'il a mené de 2001 à 2003, consistait à intégrer de façon régulière la pratique de la philosophie en communauté de recherche philosophique (CRP) dans des classes du secondaire. L'implantation de la CRP s'est effectuée de manière progressive du secondaire 1 au secondaire 5. Ce projet respectait la méthode lipmanienne.

- **But visé** : Mieux comprendre le rôle de la CRP dans le développement de la pensée et des personnes.
- **Clientèle** : 8 groupes d'élèves du secondaire 1 au secondaire 5 pratiquant la philosophie en CRP sur une base régulière.
- **Matériel** : Les élèves ont rédigé eux-mêmes leur matériel pédagogique en composant de courtes histoires philosophiques de trois pages environ.
- **Méthode** : L'analyse des discussions en CRP a été effectuée selon l'échelle de cognition épistémique de Kitchener (1983). Cette échelle comprend sept niveaux de cognition épistémique qui sont regroupés en cinq catégories correspondant à cinq visions des savoirs : (*réalisme, dogmatisme, subjectivisme, relativisme procédural, relativisme global*). Mathieu Gagnon (2007) a toutefois utilisé ces catégories non pas comme des stades cognitifs mais plutôt comme des espaces auxquels se rattache un mouvement épistémique. La discussion en CRP avait lieu deux fois à l'intérieur d'un cycle de neuf jours à raison d'une heure environ chacune. Je calcule ainsi qu'il y a eu environ 70 DVP.
- **Résultat** : Selon Gagnon (2007), la pratique philosophique en CRP semble permettre aux élèves d'accéder à de nouveaux espaces épistémiques.

Analyse disciplinaire d'ordre didactique

Cette recherche a été conduite dans le cadre de rencontres de formation théorique et pratique en PPE offerte par l'Université du Québec à Chicoutimi en enseignement primaire sous la direction de la professeure-chercheuse Nicole Tremblay de septembre 2004 à février 2005 avec la collaboration de Diane Gauthier, professeure-chercheuse de la même institution universitaire.

- **But visé** : Analyser le développement de compétences en médiation pédagogique de futurs enseignants au primaire qui sont initiés à la PPE et qui la pratiquent dans leur classe de stage.
- **Clientèle** : Douze stagiaires avec leur groupe respectif au primaire et leur maître-associé ont participé à la recherche. Notons que les productions de deux groupes d'élèves seulement ont été analysées pour la rédaction du chapitre dans le collectif de Tremblay (2007).
- **Matériel** : Le roman *Pixie* de Lipman (1984) a servi à un groupe et le roman *Le Petit Prince* de Saint Exupéry (1943) à l'autre groupe. L'étude reprend la méthode lipmanienne en alternance dans les cours théoriques et les stages, qui ont lieu une journée par semaine de septembre 2004 à février 2005.
- **Méthode** : Deux discussions portant sur des situations d'enseignement-apprentissage ont été enregistrées sur vidéo au début et à la fin des stages pour chaque groupe. L'analyse s'est effectuée selon une grille de médiation pédagogique, laquelle est inspirée d'une précédente recherche sur la PPE menée par Diane Gauthier et Nicole Tremblay en 2006. Cette grille tient compte des stratégies de médiation : interaction, questionnement, métacognition et déséquilibre cognitif qui ont cours dans les DVP. Dans cette grille, les trois temps pédagogiques de l'enseignement stratégique mis de l'avant par Jacques Tardif sont considérés dans les DVP. Il en résulte que l'analyse s'est effectuée avant, pendant et après les DVP. De plus, l'analyse qui se veut réflexive a aussi été effectuée par les stagiaires eux-mêmes pour examiner leur propre pratique pédagogique au sein de leur stage.
- **Résultat** : Selon Nicole Tremblay (2007), la pratique de la PPE dans le cadre de la formation à l'enseignement semble prometteuse pour développer des stratégies de médiation chez l'enseignant.

Analyse disciplinaire d'ordre philosophique

Sylvain Connac a terminé sa thèse en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry de Montpellier en 2004, laquelle porte sur les classes coopératives et discussions à visée philosophique en Zone d'Éducation Prioritaire.

- **But visé** : Développer les trois exigences intellectuelles du processus réflexif : argumenter, problématiser et conceptualiser lors des DVP selon une composition des dispositifs d'Alain Delsol, de Jacques Lévine et de Matthew Lipman. De plus, il importe de dire que Sylvain Connac s'appuie sur les travaux de Michel Tozzi, lequel a utilisé les

trois capacités philosophiques de base mis de l'avant par Alain Delsol, soit : la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation.

- **Clientèle** : Cinq classes d'élèves de cycle III (CE2, CM1, CM2) ont participé à la recherche en vivant des DVP dans le cadre de diverses expériences au sein d'une classe coopérative, et ce, sur une période variant entre une à trois années. Néanmoins, dans une des cinq classes seulement, la classe témoin, les DVP ont été enregistrées sur bande sonore pendant trois ans et transcrites pour l'analyse.
- **Méthode** : L'analyse qualitative s'est effectuée à partir des 59 transcriptions des DVP de la classe témoin; elle s'est concrétisée par une taxonomie des interventions des enfants et des monographies de trois enfants. Les monographies ont d'ailleurs été constituées selon la méthode utilisée par Treiber-Leroy. L'analyse qualitative intègre également des entretiens semi-directifs au début et à la fin de l'expérimentation avec deux enfants dans chaque classe, soit dix enfants au total. En dernier, des entretiens semi-directifs ont aussi été menés auprès des enseignants participants dans les autres classes de cycle 3, d'une enseignante de cycle 2 et deux personnes reconnues comme expertes dans le domaine de la thèse.

L'analyse quantitative s'est effectuée à partir des questionnaires complétés par tous les enfants de l'école, laquelle comptait une centaine d'enfants. L'analyse qualitative a permis de donner des informations longitudinales sur la maîtrise réfléchie et articulée des trois processus du philosopher, tandis qu'une analyse quantitative a permis de circonscrire l'évolution des discussions.

- **Résultat** : Les DVP semblent convenir aux spécificités des enfants provenant de milieu défavorisé. Les hypothèses émises sont confirmées à savoir que : 1) la classe coopérative guidée par un enseignant respectant les intentions visées, facilite la mise en place des DVP en communauté de recherche philosophique; 2) la participation aux DVP permet aux enfants d'accroître leurs connaissances, d'élargir leur vision du monde et de perfectionner leur vocabulaire et 3) la maîtrise du philosopher est accessible à tous les enfants de ces classes, mais à des niveaux différents. Les enfants ne disposant pas d'une structure familiale suffisamment ancrée dans le patrimoine traditionnel éprouvent de la difficulté à entrer dans une didactique de l'apprentissage de philosopher. Ces derniers resteraient, entre autres, dépendants de l'adulte et ils seraient moins autonomes pour développer un langage.

Analyse portant sur la forme

Dans cette section, je mentionne des recherches dans lesquelles l'investigation scientifique a porté principalement sur la forme de la pensée en faisant une analyse du langage du discours émergent des DVP. Je débute par l'analyse langagière, qui sera suivie par les analyses linguistiques.

Analyse langagière

Pierre Lebuis, professeur au Département de sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal, a mené des travaux de recherche sur la construction d'une argumentation collective en faisant appel aux DVP en communauté de recherche philosophique dans des classes du primaire selon la méthode lipmanienne. Dans une perspective de recherche collaborative avec des enseignants du primaire, il a exploré avec d'autres professeurs-chercheurs, Nadine Bednarz et Serge Desgagné, les potentialités de la PPE. Sylvie-Anne Lamer, qui était doctorante à l'UQAM à aussi collaborer aux travaux.

- **But visé** : Développer des habiletés nécessaires à la pensée critique et connaître les conditions pour favoriser l'émergence d'un esprit critique.
- **Clientèle** : Dix groupes d'élèves du deuxième cycle du primaire avec leurs enseignants respectifs.
- **Méthode** : Les analyses portent essentiellement sur les DVP. Celles-ci ont été enregistrées par vidéo une journée par mois entre septembre et juin dans chaque groupe. L'analyse de l'argumentation a été réalisée par découpage du texte en séquences selon des unités de sens et selon leur ordre d'apparition dans le temps de sorte à retracer le fil conducteur de la discussion philosophique qui se trace collectivement à partir de la question philosophique posée au départ par le groupe.
- **Résultat** : Selon Lebuis et Lamer (1999), bien que la structure de la discussion n'est pas toujours facile à comprendre à première vue, chaque propos a son importance au sein d'une DVP, car l'idée émise par la personne a du sens pour elle. L'analyse de l'argumentation des DVP montre aussi que les jeunes sont capables de faire l'apprentissage du philosopher et que les interactions sociales au sein de la communauté de recherche philosophique apportent une plus-value à la co-construction de l'argumentation collective.

Analyse linguistique

Emmanuelle Auriac-Peyronnet, maîtresse de conférences en psychologie à l'IUFM d'Auvergne en France, a une approche psychosociale des DVP. Ses travaux sur la pratique du dialogue philosophique en classe ont été menés en

collaboration avec Marie-France Daniel, professeure-chercheure québécoise selon la méthode lipmannienne. Dans cet article, je présente seulement le volet de la recherche en rapport avec l'aspect linguistique.

- **But visé** : Vérifier l'effet des DVP sur l'articulation entre l'oral et l'écrit.
- **Clientèle** : La recherche a été menée dans des classes françaises. Voir la liste des classes de chaque groupe avec les âges des élèves au Tableau 1.
- **Méthode** : Plusieurs classes dites expérimentales et contrôles ont fait l'expérience de la pratique des discussions philosophiques durant six mois consécutifs. Un test d'argumentation a été administré à toutes les classes. Il consistait à confronter les élèves à une tâche en deux phases : 1) produire des idées (arguments propres et arguments susceptibles d'être ceux des parents) pour tester les capacités dialogiques durant les DVP; 2) produire un texte présenté sous forme de lettre aux parents à la fin de l'année.
- **Résultat** : La pratique des DVP a un impact sur la production d'idées en fin d'année pour toutes les classes. Toutefois, selon Auriac et Daniel (2005), ces résultats demandent à être répliqués et approfondis pour vérifier si cette production d'idées est mieux orientée.

Analyse sur le contenu et la forme de cette pensée

Dans cette section, je présente ma recherche doctorale, laquelle a porté *a priori* sur le contenu et la forme de la pensée en faisant à la fois une analyse disciplinaire d'ordre épistémologique et une analyse langagière du discours émergent des DVP.

J'ai mené une recherche utilisant des DVP dans le cadre de ma recherche doctorale dans le contexte d'une classe de mathématiques en formation initiale à l'enseignement primaire.

- **But visé** : Développer une pensée complexe et réflexive en formation à l'enseignement des mathématiques chez les futurs enseignants.
- **Clientèle** : 1 groupe d'étudiants en formation initiale en enseignement primaire.
- **Matériel** : « *Opus en spectacle : Tournée philosophico-mathématique* ». Histoire philosophique conçue et développée spécialement pour le cours de mathématiques.

Tableau 1
Liste des classes de chaque groupe

Groupes contrôles	Âge	Classes expérimentales
CE1 : 39 sujets	7 et 8	38 sujets
CE2 : 61 sujets	8 et 9	21 sujets
CM1 : 75 sujets	9 et 10	35 sujets
C.l.i.s.: 6 sujets	7 à 12	9 sujets

- **Méthode :** L'analyse des données a été effectuée sur les habiletés de pensée émergentes du discours des étudiants — provenant des 8 DVP, des 12 entrevues et des 42 textes argumentés. Pour faire l'analyse des données, une attention particulière a d'abord été portée au contenu de la pensée complexe en s'attardant aux représentations idéologiques— selon le modèle de Paul Ernest (1991) —, qui se sont dégagées du discours du groupe d'étudiants. Ensuite, une attention particulière a été portée à la forme de la *pensée complexe* en s'attardant aux caractéristiques de chacun des modes de pensée telles que définies par Matthew Lipman (1995). Toutefois, il a d'abord fallu concevoir une grille de la forme d'une *pensée complexe* en suivant une méthode d'analyse selon une logique inductive délibératoire inspirée du modèle de flux de Miles et Huberman (2003).
- **Résultat :** Les résultats montrent qu'une pensée complexe n'est pas nécessairement réflexive. Dans le cadre d'une approche philosophique en mathématiques la pensée complexe prend différents types de pensée selon les diverses représentations idéologiques qu'ont les étudiants de l'éducation mathématique. En fait, à la lumière des analyses, il se dégage une progression dans la réflexivité des habiletés cognitives émergentes du discours des étudiants, lesquelles se manifestent par des affirmations *a-réflexives*, des descriptions *non-réflexives*, des explications *pré-réflexives* et des justifications *quasi-réflexives* et des justifications sociales *réflexives*.

Discussion

À la lumière de cette synthèse, le constat que je fais concernant l'utilisation des DVP est à l'effet qu'il est pertinent d'analyser les données provenant des DVP selon plusieurs types d'analyse : disciplinaire et/ou langagière, et ce, en fonction des différents champs privilégiés par les chercheurs : épistémologie, didactique, philosophie, linguistique, etc. Ce constat renvoie directement à la pertinence de l'utilisation de plusieurs cadres théoriques pour analyser les

données provenant des DVD. Néanmoins, dans une perspective d'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de la recherche en formation à l'enseignement, la question qui demeure sur le plan méthodologique est : Quels dispositifs méthodologiques utilisés avec des DVP et, surtout, quel type d'analyse devrait-on privilégier dans la recherche en formation à l'enseignement pour assurer la scientificité de la recherche et, permette autant que possible, une avancée scientifique dans le domaine? En tant que formatrice en didactique des mathématiques, je suis d'avis qu'on ne peut se contenter d'une seule perspective pour étudier les manifestations d'une pensée réflexive dans une DVP, et ce, quel que soit le degré de réflexivité de la pensée, car comme le mentionnent Splitter et Sharp (1995) dans leur livre « *Teaching for Better Thinking : the Classroom Community of Inquiry* », « le processus de la pensée sans contenu est vide et sans signification » (p. 24, traduction libre). Une réflexion s'impose sur les types d'analyse à préconiser dans le cadre de recherches qualitatives ainsi que sur les composantes des dispositifs de collecte de données.

Le Tableau 2 expose les principaux dispositifs méthodologiques à caractère qualitatif utilisés dans les recherches mentionnées plus haut.

À la lecture de ce tableau, plusieurs interrogations surgissent concernant la diversité et la fréquence des composantes des dispositifs de collecte de données.

À propos de l'enregistrement des DVP au moyen de la vidéo, on est enclin à se demander : Combien de groupes doivent participer à la recherche et à l'analyse? De un à dix groupes ont participé aux DVP durant les recherches mentionnées dans le Tableau 2. Dans certaines recherches, des études de cas exploratoires ont nécessité la participation d'un seul groupe pour analyser en profondeur le phénomène à l'étude, tandis que d'autres études, plus comparatives, ont fait appel à plusieurs groupes pour comparer le phénomène à l'étude selon des contextes, des approches, des milieux ou des niveaux scolaires.

Combien faut-il d'enregistrement pour bien cerner l'objet de recherche? De 2 à 59 enregistrements vidéo ont été réalisés dans les recherches citées dans le Tableau 2. Le nombre de DVP est-il significatif quant à la qualité des données collectées? On peut supposer que plus il y a de DVP enregistrées plus la qualité des données est améliorée. Est-ce à dire que lorsqu'il y a peu d'enregistrements, la qualité des données serait moindre? D'après mon expérience, une analyse de l'évolution (ou du développement) de la pensée ne nécessiterait pas nécessairement plusieurs enregistrements mais, bien plus, des comparaisons entre le début et la fin des DVP tandis qu'une analyse des mani-

Tableau 2
Principaux dispositifs méthodologiques utilisées avec les DVP

Étude	Nombre de groupe	Nombre de DVP estimé par groupe	Nombre de DVP enregistré par groupe	Durée de l'étude	Nombre d'entrevue par groupe	Documents écrits	Mono-graphies
Daniel	8	25	2 à 3	1 an	n.a.	n.a.	n.a
Gagnon	8	60	-	2 ans	-	travaux	
Tremblay	2/12	20	2	6 mois	n.a.	n.a.	n.a
Connac	5	-	59	3 ans	2	travaux	3
Lebuis et Lamer	10	10	10	1 année	n.a.	n.a.	n.a
Auriac et Daniel	4	20	3	6 mois	n.a.	181 textes	n.a
Roy	1	8	8	4 mois	12	42 textes	n.a

festations possibles de la pensée nécessiterait plusieurs enregistrements pour saisir les diverses formes et/ou contenus de la pensée émergente dans les DVP.

Pendant combien de temps (semaine, mois, année) faut-il utiliser les DVP? À quelle fréquence doit-on utiliser les DVP? Dans le Tableau 2, la durée des recherches varie de 4 mois à 3 ans et elle semble relative aux divers rôles attribués au chercheur dans le milieu. Qu'apporte un allongement de temps? Il m'est difficile de répondre à cette question, quoiqu'elle pourrait devenir l'objet même d'une recherche plus poussée.

Lorsque l'enregistrement vidéo n'est pas la seule source de données de la recherche qualitative, d'autres outils ont été utilisés par les chercheurs. Quels sont les outils méthodologiques à privilégier?

Certaines recherches, Connac (2004) et Roy (2005), ont eu recours à des entrevues pour approfondir les données des DVP. Les entrevues n'ont pas eu lieu avec tous les participants, mais seulement avec certains participants. Quels sont les critères de base qui devraient être suivis pour faire un choix judicieux des interviewés afin d'assurer un bon déroulement de la recherche? Est-il préférable de faire les entrevues avant, pendant ou après les DVP? Et combien de fois? Selon mon expérience, dans le cadre d'une analyse disciplinaire d'ordre épistémologique et une analyse langagière du discours émergent des

DVP, l'entrevue semi-structurée apporte une richesse incroyable à la recherche qualitative en didactique des mathématiques puisque c'est à ce moment qu'il est possible de faire vivre des conflits cognitifs et de vérifier systématiquement la forme et le contenu des habiletés de pensée des participants à propos de l'éducation mathématique.

Les documents écrits produits par les élèves ou les étudiants peuvent être aussi une source de données importantes pour les fins de ces recherches. Selon mon expérience, dans le cadre d'une analyse disciplinaire d'ordre épistémologique, l'apport de documents écrits à la recherche est très utile pour compléter les données et je dirais même, nécessaire, pour corroborer ou infirmer les analyses des DVP. Leur utilisation impose toutefois une attention particulière du côté de l'éthique, en plus d'un travail incroyable pour l'analyse.

La rédaction de monographies longitudinales des participants (voir la recherche de Connac (2004)) permet de consolider les informations autour de certains participants. Or, pendant combien de temps, le travail d'analyse doit s'effectuer à partir des interventions des verbatim. Cette question renvoie assurément à des réponses très spécifiques pour chaque contexte de recherche. Toutefois, chaque chercheur devrait avoir une responsabilité méthodologique pour assurer la diffusion de ces critères.

D'autres questions d'ordre plus général se soulèvent à la lumière de cette synthèse. Dans le travail d'une analyse qualitative lorsqu'un chercheur utilise les DVP, il est impératif de se demander : « Quel est le rôle qui devrait être attribué à l'animateur dans les DVP? ». « Quel impact a son intervention sur les manifestations de la pensée des élèves? » Quelle que soit l'approche philosophique adoptée par l'animateur, — Lipman, Lévine, Brénifier, Delsol ou Chazerans —, l'animation d'une communauté de recherche à visée philosophique demeure complexe. Le type d'intervention ou seulement la manière d'intervenir peut apporter des changements dans les résultats escomptés. Pour assurer la scientificité des recherches, le rôle des animateurs doit être clairement explicité. De plus, les animateurs doivent prendre le temps de se former et de s'éduquer par une pratique dialogique bien menée philosophiquement au sein de groupes de discussion pour parvenir graduellement à créer une véritable communauté de recherche philosophique.

Conclusion

En guise de conclusion, il est nécessaire de mentionner que les DVP apportent un nouveau genre scolaire (Auguet, 2003). Les enseignants assument alors une position de chercheur dans la salle de classe en sollicitant à la fois l'esprit des élèves et en écoutant ce qu'ils ont à dire (Duckworth, 2004). Par la même occasion, l'utilisation des DVP dans la classe et, particulièrement, dans le cadre

de la formation à l'enseignement, permet de développer un nouveau champ de recherche en sciences de l'éducation (Tozzi & Richard, 2004). En formation à l'enseignement des mathématiques, je défends d'ailleurs l'idée que ce nouveau champ pourrait consister en l'étude d'une didactique professionnelle en communauté de recherche philosophique.

Qui plus est, la pratique des DVP offre un nouveau rapport au savoir (Auguet, 2003), qui exige nécessairement un temps d'appropriation, et ce, tant en ce qui concerne l'enseignement que la recherche. Sur le plan méthodologique, il faudrait donc répliquer, dans la mesure du possible, certaines recherches et, permettre une comparaison méthodologique selon différents dispositifs.

Références

- Auguet G. (2003). *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 (école primaire) : un genre nouveau en voie d'institution?* Thèse de doctorat inédite, Université de Montpellier 3.
- Auriac, E., & Daniel, M.-F. (2005). L'approche psychosociale des discussions à visée philosophique. *Diotime*, (24), janvier. <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/sommaire.aspx?revue=1814&num=%2024&date=%20Janvier%202005>
- Bednarz, N. (2001). Une didactique des mathématiques tenant compte de la pratique des enseignants. Dans P. Jonnaert, & S. Laurin (Éds), *Les didactiques des disciplines : Un débat contemporain* (pp. 57-79). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montpellier 3.
- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., & Sykes, P. (1996). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*. Québec : Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J. (1999). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours de la réforme des programmes de formation des enseignants*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY : Dover Publications.
- Duckworth, E. (2004). L'exploration critique dans la salle de classe. Dans J.-P. Bronckart, & M. Gather Thurler (Éds), *Transformer l'école* (pp. 79-99). Bruxelles : Éditions De Boeck.

- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London : Falmer Press.
- Gagnon, M. (2007). L'implantation de la communauté de recherche philosophique au secondaire québécois : difficultés et réussites. Dans N. Tremblay (Éd.), *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec* (pp. 17-29). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, D., & Tremblay, N. (2006). Impact de l'intégration de l'approche philosophique en mathématiques sur les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire. Dans N. Bednarz, & C. Mary (Éds), *L'enseignement des mathématiques face aux défis de l'école et des communautés*. Actes du colloque Espace Mathématique Francophone (CD-ROM). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York : Aldine.
- Kitchener, K (1983). Cognition, metacognition et epistemic cognition. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebuis, P., & Lamer, S. (1999). Le développement de l'esprit critique et la formation à l'argumentation. Dans L. Guilbert, J. Boisvert, & N. Ferguson (Éds), *Enseigner et comprendre* (pp. 117-127). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lipman, M. (1984). *Pixie*. Moncton : Éditions l'Acadie.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Roy A. (2005). *Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiantes et étudiants-maîtres au primaire à l'occasion d'un cours de mathématiques présenté selon une approche philosophique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Saint-Exupéry, A. (1943). *Le Petit Prince*. New-York : Harbrace Paperbound Library.
- Splitter, J. L., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking : The classroom community of inquiry*. Australie : ACER.
- Tozzi M., & Richard, E. (Éds). (2004). *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherche*. Paris : L'Harmattan.

Tremblay, N. (2007). *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Unesco (2007). *La philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe*. Moufida Goucha (Éd.). Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Secteur des Sciences sociales et humaines. Paris : France.
http://portal.unesco.org/shs/fr/ev.php-URL_ID=11575&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Anne Roy est professeure régulière au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts en recherche portent sur la formation en éducation mathématique. Elle s'intéresse particulièrement aux approches philosophiques, à la formation en adaptation scolaire et sociale en enseignement secondaire et aux problématiques vécues par les femmes dans les domaines scientifiques et technologiques.

Concevoir la recherche qualitative « finalisée »¹

Jean Clénet, Professeur des Universités

Université des Sciences et Technologies de Lille, Laboratoire Trigone-CIREL²

Résumé

Dans notre acception, les recherches qualitatives concernent la compréhension du « vivant » c'est-à-dire de l'Homme, de ses actions, de ses organisations et des interactions inhérentes. Aussi, ce « système vivant » est-il ici conçu et compris par rapport à lui-même et pas seulement par des références exogènes (Varela, 1989). Dès lors, on peut dire d'un système vivant qu'il est constitué d'une entité autoréférentielle productrice d'elle-même. Cette organisation circulaire peut être traduite par le terme d'autopoïèse, du grec *autos* et *poiein*, (soi) et (produire), ou se produire. La recherche finalisée vise à la fois à comprendre et à agir avec ces autoréférences, en contexte, à fins d'auto-co productions de formes à concevoir, à ré - inventer parfois. Pour ces raisons, nous pensons qu'il s'agirait d'une confusion épistémologique majeure que de réduire la recherche qualitative à des visées seulement déterministes et/ou exogènes, ou à des méthodes et des techniques à appliquer. Le « vivant », c'est la pensée - action humaine individuelle et collective, comprise dans l'organisation et son environnement; c'est-à-dire les conceptions des sujets - acteurs concernés par l'organisation de formation et son développement qualitatif, et bien entendu, celles des chercheurs associés. Ainsi conçues, la recherche et l'intervention en formation associées génèrent en propre, leur organisation « finalisée »; c'est-à-dire une stratégie et une organisation spécifique de recherche produite à fins de transformations. Dès lors, comprendre et modéliser ce qui fait la qualité des systèmes de formation par la recherche qualitative finalisée (RQF), interroge non seulement les fins de cette forme de recherche, mais aussi ses stratégies, ses méthodes et ses épistémologies.

Mots clés

SYSTÈMES ADAPTATIFS, RECHERCHE – INTERVENTION, COMPLEXITÉ, ÉMERGENCE, QUALITÉ DE LA FORMATION.

Introduction et mise en problème : deux faces enchevêtrées de la RQF

Dans la recherche qualitative, finalisée ou pas, on retrouve toujours, tel chez le Dieu Janus³, au moins deux faces enchevêtrées, celles de deux grandes « épistémologies ». Dans une version radicale, la première, probablement la plus répandue en formation, est à vocation descriptive et interprétative. Souvent qualifiée de déductive, elle est parfois menée de manière un peu mécaniste adossée à un modèle ou à une méthode déjà - là souvent pré -formée. Elle est plutôt déployée en extériorité au système avec une propension à le réduire parfois à ses propres fins. Elle procède majoritairement de l'application de modèles théoriques autoréférés, pensés avant, ailleurs, par d'autres, et parfois hors contextes.

La deuxième, toujours dans une version radicalisée, se veut non seulement inductive, mais abductive⁴, elle revendique la prise en compte des processus liés aux phénomènes vécus de l'intérieur, par des conceptions complexes, conçues forcément de l'extérieur. Stratégique et finalisée, elle procède des interactions entre l'intérieur et l'extérieur du système, c'est-à-dire de co-constructions adaptatives qui tiennent compte des contextes organisés, des logiques d'acteurs et d'actions, des événements, des aléas, elle fait « ressources » de l'imprévisible.

Si les deux versions présentées dans leur radicalité, conduisent à la production de savoirs, les méthodes et les processus mis en œuvre, les modes de validations et les savoirs produits seront différents. Elles ne sont pas non plus reconnues scientifiquement de la même manière.

La première forme est « pure » : recherche ou intervention; son épistémologie présente des bords lisses, nets et précis; ses finalités sont extrinsèques, hétérodéterminées; la méthode y apparaît a priori, clairement; elle est relativement aisée à enseigner et à mettre en œuvre : le « A » précède toujours le « B »...; le temps (chronos) y est distribué; enfin, les résultats sont soumis à la démarche.

La deuxième entremêle la recherche et l'intervention; ses bords sont plus flous; ses finalités sont multiples, elles sont partagées voire négociées; la démarche se construit chemin faisant; les temps et les temporalités sont prises en compte; les résultats sont soumis à validations internes et externes.

Pourtant, les chercheurs s'en distancient parfois pour des raisons multiples : en évoquant la raison des « interférences » entre le chercheur et son objet, parfois pour ne pas mêler les genres entre chercheurs pensant et acteurs agissant, et aussi, dans un contexte élitiste, pour échapper à des critiques sur

des critères de scientificités difficile à tenir. Ainsi, dans un contexte scientifique international, qui vise prioritairement une standardisation comptable et quantifiée de la recherche (critères de Shanghai), on observe que les chercheurs en éducation « hésite » parfois à s'emparer de la recherche qualitative, et en particulier de cette forme finalisée, cela à notre sens, pour deux raisons majeures. La première, invoque la question de la « scientificité », elle-même associée et référée à des approches d'essences réductionnistes empruntées aux sciences de la nature. Une autre raison tout aussi souvent avancée repose sur un argument de trop grande proximité avec « la demande sociale »⁵. Tout se passe comme si la recherche devait s'en détacher pour être crédible.

Certes, il n'est pas toujours aisé de comprendre et de s'adapter aux aléas du vivant⁶ et de ses organisations. En recherche, en ingénierie, en formation et ailleurs, il est plus simple et plus rassurant d'appliquer le programme, le modèle déjà-là ou la méthode prévue; c'est-à-dire, en final, de réduire l'objet au projet préconçu du chercheur. Et quand le modèle ne marche pas, on rejette l'aléa, ou bien encore on hétéro – attribue la difficulté. On parle alors d'accident de parcours, d'imprévu, d'effet incontrôlable, voire d'effet pervers, et cela, indépendamment d'un questionnement sur la méthode employée ou sur ses épistémologies. Pourtant, il n'est pas plus aisé de construire le chemin de la recherche « en marchant », là où l'invention du « convenable », en contexte, peut se heurter à une certaine forme de représentations de la scientificité pré établie à partir de critères qui reposent majoritairement soit sur la qualité des cadres formés a priori (logiques prédictives), soit sur des approches quantitatives mais ça n'est pas notre objet. Un peu rapide, ce constat nous conduit vers notre question centrale.

Comment concevoir scientifiquement une approche complexe de la RQF, enracinée dans une pragmatique de l'action de rechercher, légitimée par la prise en compte des épistémologies propres au vivant et à ses organisations, comprises et tendues vers des systèmes « finalisés », à concevoir dans des formes temporelles ouvertes?

Notre propos va s'organiser en trois grandes parties qui correspondent grosso modo à la manière dont nous prenons ce problème :

- En disant d'abord que la RQF n'est pas une méthode, pas plus qu'une technique de recherche, c'est une conception constructiviste et ouverte d'une forme de recherche spécifique finalisée par la compréhension des « qualités intrinsèques » du vivant et de ses organisations prises en « vraie grandeur ». Nous en proposerons provisoirement quelques fondements.

- En rappelant que ces travaux reposent sur des retours d'expériences de recherches finalisées déjà conduites, situant ce propos à un méta niveau de réflexivité. Nous en présentons les premières réflexions et modélisations; cela dans un contexte (à tout le moins en France et en éducation) qui tend parfois à accorder une moindre importance à la recherche « située » au bénéfice de la recherche « fondamentale ».
- En tentant de montrer, en guise de conclusion, que dans la RQF, la « scientificité » pourrait procéder de la légitimation des trois grandes fonctions dynamiques et interactives de la recherche située et finalisée par la demande sociale : pragmatiques, épistémiques (épistémologiques), éthiques.

En somme, il s'agit de penser une science des systèmes complexes finalisés, susceptible de rendre compte des singularités du vivant sans trop le réduire.

La recherche qualitative finalisée ne procède pas d'une méthode à appliquer, mais d'une dynamique à (ré) inventer

Dans le contexte des sciences humaines et sociales (SHS), et plus précisément dans les sciences de l'éducation, il convient d'approfondir ce que nous entendons par Recherche Qualitative Finalisée (RQF). Plus largement, dans une version simplifiée, la recherche tend à devenir la production des savoirs dont la finalité essentielle risque de devenir à terme, l'inscription dans une forme de palmarès académico – scientifique qui donne à voir des publications assurant à leur auteur une forme de reconnaissance; par une sorte de mise en scène du savoir publié là où il « faut », et en final pour compter combien ça fait selon des critères standards. Bien que forcément concerné aussi par cette forme, elle ne constitue pas notre letmotiv. Ce qui nous intéresse, c'est l'autre face, la face intérieure et souvent cachée (insue parfois) de la recherche, celle de sa conception – construction – conduite; c'est-à-dire, celle d'une recherche à concevoir en situation, faite aussi de « bricolages » nécessaires et contingents, finalisée par un problème posé en vraie grandeur, par l'expression d'une demande sociale, à reformuler souvent. Certes le savoir produit en constitue une finalité essentielle et sa publication reconnue est d'autant nécessaire. Mais ce qui compte d'abord dans cette forme de recherche, c'est de prendre en compte les finalités plurielles : sociale, professionnelle, humaine et... scientifique. Dès lors, on met aussi en problèmes et en scènes, les sujets – les acteurs et les actions, les organisations et leurs contextes, mais aussi les processus de productions des savoirs et pas seulement les savoirs finis. Le système de recherche devient pluri – finalisé; ses processus sont conçus, légitimés et finalisés par des questions humaines, organisationnelles, sociales,

politiques, culturelles, en tensions et toujours enchevêtrées. Il est tendu vers la résolution des problèmes perçus, vécus, qui restent à concevoir en forte réactivité avec la demande sociale. Ainsi la réponse peut être rendue « convenable » (Simon, 2004) eu égard à ces multi finalités et pas seulement à l'aune de critères scientifiques parfois trop réducteurs, qui ne prennent pas en compte les processus de production. Ne confondons pas, surtout dans la recherche qualitative, les finalités humaines et les moyens au service de..., cette confusion peut facilement conduire vers des impasses et/ou des dérives de toutes sortes, techniciennes, méthodiques, instrumentales. Le proverbe rabelaisien, d'abord, « *science sans conscience n'est que ruine de l'âme* », puis l'ouvrage d'Edgar Morin (2003), science avec conscience, nous rappellent fort justement l'importance des risques d'une science déshumanisée.

La recherche qualitative pourra dès lors s'organiser pour conforter d'une part, sa finalité interne : c'est-à-dire pour redéployer et adapter ses stratégies (stratégies = projets x ressources x contraintes x espaces x temporalités à mettre en dynamique de recherche) et pas seulement sa méthode au sens réduit de la procédure à appliquer; et pour conforter, d'autre part, sa finalité externe, ultime, eu égard aux situations vécues, perçues et conçues par l'ensemble des acteurs pour une ou des fins humaines admises. Le chercheur en qualité s'efforce de s'arranger avec tout cela, y compris avec ses propres finalités, en inventant in situ, une approche originale et ouverte. Cela n'exclue pas que les savoirs produits pourront y être reconnaissables par la communauté scientifique mais pas seulement. Nous dirons que les acteurs de terrains : Hommes, organisations, institutions, devraient pouvoir y trouver leurs comptes. Nous sommes en accord avec Jacques Testart⁷, biologiste de renom, quand il soutient que la société doit pouvoir juger ce que la recherche fait et produit. La recherche en éducation en particulier n'est pas faite pour se suffire à elle-même, ni pour les instances chargées de l'évaluer, ni même pour satisfaire seulement au projet plus ou moins ouvert du chercheur. En effet, que l'on prenne en exemple les problèmes de sécurité alimentaire ou d'éducation, quand le citoyen concerné (le consommateur, l'enseignant ou le formateur, le professionnel) ne peut avoir accès au produit de la recherche (et peut-être surtout à sa signification), sa légitimité sociale et surtout la question de sa finalité est à reposer. Les critères de satisfaction académique, en restant trop comptables parfois, parfois hermétiques ou trop éloignés de compréhension sociale, appliqués sans discernement ni retenue, sans distinction entre des sciences aux objets différents, risquent d'y perdre en crédibilité et du même coup, enfermer la recherche dans un processus auto – suffisant, coupé du monde. Mais cette première approche critique, plutôt faite « en creux », demande à être confortée.

Une modélisation provisoire de la RQF autour de six axiomes; des « implexes » pour concevoir et représenter un système complexe?

La recherche qualitative finalisée peut être conçue comme un système complexe (Le Moigne, 1990), c'est-à-dire ouvert⁸ et multi – finalisé. Il convient alors d'en énoncer des grands axiomes⁹. En réfléchissant à nos expériences de recherches, en adossant cette réflexion à la théorie des systèmes, et en nous appuyant sur des évaluations faites à chaud (processus de validation interne), puis à froid (processus de validation interne et externe avec un recul temporel d'une année en moyenne selon les cas), nous sommes en mesure d'en proposer six, provisoirement.

Axiome 1 : contextualiser la recherche, pour (entres autres) mettre au « jour » les finalités et les singularités locales

(Ou comprendre les grandes finalités de l'action située et contextualisée pour concevoir et adapter la recherche.)

Nous venons de terminer une recherche – action, plus précisément une recherche – intervention finalisée par des transformations organisationnelles et pédagogiques, dans le secteur des écoles¹⁰ de soins et de santé (IFSI, Instituts de Formations en Soins Infirmiers) dans la région Nord Pas de Calais (France). D'une part, le problème posé par les instances politiques régionales y était le développement de la qualité de l'alternance éducative (rapports travail – études) en rapport avec son financement. Cela constituait une forme d'injonction faite en extériorité par des politiques et devenait la finalité institutionnelle très affirmée; nous traduisons : si vous voulez (les IFSI) être financés, produisez de la qualité formative! Vingt six écoles étaient concernées par cette injonction mais a priori, elles ne demandaient rien à personne. Après une négociation longue, un projet de formation – accompagnement fut mis en œuvre; c'est de l'ensemble de cette démarche négociée et mise en mémoire que l'équipe de praticiens – chercheurs a fait son corpus. Le processus d'accompagnement a permis de déceler, entre autres, comment chaque équipe (dans chaque école) vivait souvent douloureusement et toujours singulièrement, des problèmes de formations très complexes. On a pu observer précisément que malgré un champ commun, chacune des équipes avait ses problèmes, ses spécificités et ses finalités en propre : politique, institutionnel, organisationnel, pédagogique, relationnel, humain, éthique ..., et cela à des multi niveaux interdépendants. Mais cette hétérogénéité rapportée au titre de la recherche – intervention, procédait du même ordre des choses et d'une deuxième grande finalité : la ré – ingénierie qualitative de la formation en alternance; à cela près que toutes n'adhéraient pas d'emblée au projet et que cette deuxième finalité, pour devenir effective, relevait d'un processus d'adhésion à établir. De cela,

émerge une troisième finalité, celle de l'équipe de recherche et d'intervention : pour concevoir, mettre en oeuvre et modéliser des modes d'interventions susceptibles d'aider à la transformation qualitative de l'alternance éducative.

On peut voir par cet exemple rapidement décrit, qu'il convient d'abord de comprendre le contexte global d'intervention, ses grandes finalités et ses dynamiques plurielles. S'il faut y agir à fins de transformation qualitative du système de formation, ça ne peut-être sans tenir compte des finalités en présence : politiques et institutionnelles, organisationnelles et artefactuelles, pédagogique et humaines et... scientifiques. Aussi, le problème des chercheurs était de trouver les moyens d'agir avec, pour et à fins de... tout en produisant des savoirs sur la façon d'agir de transformer qualitativement les situations éducatives en alternance. En résumé, dans ce contexte précis de l'intervention et de la recherche, nous sommes en présence de trois grandes finalités propres à chacun des acteurs de la recherche, celle des donneurs d'ordre, celles des organisations éducatives, celle(s) des chercheurs. Ces derniers ne pouvaient ici réduire l'objet à leur seul projet.

Axiome 2 : concevoir les situations comme des systèmes « complexes »

« Les systèmes complexes doivent être étudiés *in vivo* » (Bourguin, 2008). Pour l'essentiel, on retiendra ici de la complexité qu'elle concerne d'abord une approche singulière du vivant et de ses organisations (des « regards et des conceptions » complexes); des interactions à multi niveaux; des hiérarchies enchevêtrées.

Sur l'approche singulière du vivant qui s'organise et organise. Il va quasiment de soi de dire que chaque école vit singulièrement son organisation et sa formation tout en étant concernée par la même politique et les mêmes cadres formatifs imposés par les instances de tutelles. En effet, en France, quoi de plus encadré que la formation des infirmie(è)r(e)s et à un moindre niveau celle des cadres de santé, avec et c'est légitime, les mêmes critères académiques, institutionnels, légaux, financiers et administratifs. Référents qu'il conviendrait d'appliquer à fin de... Pour autant, nous avons observé que ça n'était pas aussi simple et qu'il est presque trivial de rappeler que chaque situation présente naturellement de très grandes singularités (des formes de complexités) humaines, organisationnelles et pédagogiques. Il est aisé d'en repérer également au niveau des modalités d'engagement des directions, des équipes de formateurs, mais aussi des étudiants d'origines très diversifiées. Toutefois, il est une chose de reconnaître ces complexités, il est autre chose de vouloir et pouvoir faire avec.

Sur les interactions à multi niveaux qui génèrent de « l'autrement ». Nous retiendrons quelques exemples. Les logiques formatives procèdent

théoriquement des finalités inscrites dans des référentiels, pourtant elles diffèrent profondément dans leurs mises en œuvres. Les interactions fins-moyens-actions situées génèrent des organisations originales. Quand elles sont présentes, les stratégies partenariales procèdent aussi d'interactions multiples; par exemple, une école intégrée dans un Centre Hospitalier Régional (CHR) travaille avec des partenaires internes quasi imposés alors qu'une école « institutionnellement libre » développe plutôt des partenariats externes dont les couplages restent aléatoires, ce qui change en profondeur l'organisation de formation et la culture de l'organisation. On peut observer aussi d'importantes interactions à multi niveaux entre les cultures, les contextes, les organisations, les acteurs et les modes pédagogiques.

Sur les hiérarchies enchevêtrées qu'il convient de différencier. Dans l'approche conçue complexe, il importe aussi de différencier¹¹ les niveaux hiérarchiques; par exemple de ne pas confondre le macro – niveau englobé par les dynamiques politico – sociales et institutionnelles, avec le niveau méso du pilotage et de l'organisation de chaque école, et le micro – niveau de l'action pédagogique et didactique, lieu de construction et d'émergence des actions humaines (enseigner et apprendre notamment). Ce travail de différenciation et de hiérarchisation entre les niveaux fait avec les équipes a constitué une clé majeure de leur engagement. En effet, cela a permis entre autres, de remettre les « choses » à leur place et d'éviter les fusions ou confusions inter – niveaux qui conduisent à des contre productivités. En redonnant par exemple un statut privilégié aux étudiants, statut qu'ils avaient incidemment perdu au fil du temps et des routines établies au profit des cadres établis et prescripteurs sous la pression des injonctions externes.

Dès lors, si la démarche de recherche et d'accompagnement conduite par les équipes de chercheurs – intervenants est stratégiquement la même pour toutes les équipes, il s'avère que la mise en oeuvre réelle diffère localement. Nécessairement globale, la démarche s'efforce de prendre en compte les ancrages, les singularités et contingences locales afin de concevoir une stratégie d'accompagnement propre à chaque situation.

Axiome 3 : concevoir l'action stratégique « engagée »

La notion d'engagement concerne à la fois les membres de l'équipe de recherche et ceux des équipes éducatives concernées par la démarche de recherche – accompagnement. Ce micro – niveau humain de la recherche reste probablement le plus subtil et le plus sensible à déclencher chez les deux partis. D'un côté, il s'agit de considérer que les chercheurs ne sont pas « tout puissants » eu égard à la situation, de l'autre côté l'adhésion à la démarche ne va pas de soi. La recherche – intervention est le fruit d'une action co-construite

qui engage les acteurs dans un processus dont les enjeux dépassent la seule production de savoirs. Au niveau infra, elle concerne d'abord la qualité humaine et organisationnelle d'une situation finalisée par la professionnalisation de ses acteurs. Aussi, quand pour les chercheurs, il s'agit d'obtenir l'adhésion de la hiérarchie (direction de l'école) et des membres des équipes, cela procède d'une démarche exploratoire intense, sensible, faite en écho avec les donneurs d'ordre de la recherche. Cette phase exploratoire qui consiste à obtenir l'adhésion des acteurs afin de rendre les choses possibles est à inscrire dans des temporalités ouvertes et longues, reste toujours à inventer. Même si nous avons modélisé les principes de cette phase exploratoire (Préfecture et Région Nord Pas-de-Calais, 2000), en aucun cas, le pilotage de la recherche finalisée ne peut être imposé par une méthode ou une autre pré-établie, c'est-à-dire pensée par d'autres avant et ailleurs. L'engagement des premières équipes dans le processus ne procède pas de la méthode, prise au sens technicien et programmatique; elles ont adhéré à ce projet de recherche intervention quand elles ont compris l'intention partagée de co-produire des organisations susceptibles de répondre à « leurs » problèmes et qu'elles avaient à y gagner. C'est-à-dire quand elles ont perçu la manière dont les équipes devenaient progressivement capables de repenser leurs propres finalités formatives et que les conditions pour les atteindre devenaient viables. Question d'autonomie relative (Atlan, 2008). D'autres, plus réservées, ont voulu en savoir plus sur les enjeux et les intentions finales; nous avons décelé une certaine réserve des acteurs, eu égard au sentiment d'être utilisés pour des fins qui leur échapperaient. Il a d'abord fallu gagner leur confiance, ce que nous aurons beaucoup du mal à démontrer ici. D'autres ont voulu savoir... ont négocié certains aspects... ont différé leur adhésion.

On l'aura compris, dans cette phase exploratoire, il a fallu prendre le temps d'écouter, de faire exprimer les enjeux et les contraintes internes humaines, de lever les doutes et les suspicions; le temps pour que se transforment les regards et les possibles de l'action; le temps de la libération de la parole parfois. Il a fallu aussi prendre le temps de concilier les enjeux perçus entre les macro – méso – micro niveaux en présence, là où il fallait décider des actions à entreprendre. Certaines directions par exemple s'employaient activement à se conformer aux cadres politiques prescrits dans une logique strictement applicative et homogénéisante du niveau politique, logique souvent rencontrée par ailleurs et qui va presque toujours à l'encontre des intérêts singuliers des étudiants. Bref, il a fallu obtenir l'adhésion et la confiance des équipes pour qu'elles s'engagent dans la recherche d'une organisation de formation en plein renouvellement. Ce temps fait partie de la recherche.

Ainsi décrit rapidement, ces trois niveaux différenciés, hiérarchisés et interactifs de la recherche finalisée : 1- « contextualisée », 2- « conçue complexe », 3- « engagée et négociée », montrent une première facette de sa complexité comprise ici dans la continuité contexte-organisation-action humaine. L'action stratégique engagée des chercheurs et des équipes fait émerger localement des formes négociées et organisées spécifiques qu'il convient de faire reconnaître formativement et politiquement eu égard notamment à la politique des donneurs d'ordres en particulier.

Ainsi par exemple, modéliser les émergences du micro niveau (les dynamiques d'engagement des acteurs) permet de comprendre les émergences organisationnelles du méso niveau organisationnel. Cet ordre des choses n'est pas neutre. En l'occurrence, nous avons observé que la non qualité en formation, dans l'alternance éducative et ailleurs, provenait essentiellement de la prédominance des processus descendants et de la quasi absence de processus ascendants. Autrement dit, la non qualité en formation pêche souvent par l'absence d'interactions ascendantes entre les macro – méso – micro niveaux et l'absence d'interactions horizontales, entre les acteurs de la formation eux-mêmes (l'équipe éducative) et entre l'environnement interne et externe (les organisations externes).

La co-évaluation élargie (validation « interne » en présence de tous les acteurs concernés; et « externe », en présence des chercheurs et donneurs d'ordre, en particulier) de la recherche – intervention a montré, entre autres, que les gains qualitatifs en formation procèdent essentiellement d'un processus actif d'écoute des étudiants, dont les « résultats » sont repris dans l'ingénierie de l'organisation pédagogique notamment, quand les formateurs adaptent la formation aux usagers plus qu'aux cadres qui la prescrivent. La réappropriation des finalités, des formes de l'organisation et des temporalités, en somme, le gain en autonomie du système de formation devient un gage de qualité. Ainsi, le tout « systémique » de l'organisation ne peut être compris sans connaître la singularité des parties et réciproquement. Ce principe contient un des grands enjeux épistémologiques d'une science des systèmes conçus complexes et des recherches qui l'accompagnent. Mais ce point de vue forcément partiel peut être complété par la compréhension des dynamiques intra – systémiques multi – niveaux (ou multi – échelles). Nous retiendrons trois « axiomes » complémentaires.

Axiome 4 : concevoir l'action (projet de formation et recherche) en coopération (co-conception)

Ces recherches nous ont permis d'observer comment des acteurs prennent des initiatives allant dans le sens d'une certaine coopération¹², que ce soit en interne et/ou en externe à l'organisation, parfois aux frontières, là où les tensions demeurent souvent assez vives. Dans ce contexte, le parti – pris pour appréhender la coopération, a été de comprendre ce qui pousse les concepteurs de la formation à ne plus se contenter de l'application de l'institué ou du déjà-là. Ou comprendre comment se libèrent des énergies projectives et anticipatrices, à la fois reliant et inventives? Nous pensons qu'elles se libèrent souvent difficilement aux frontières ou en dehors des cadres généralement admis, quand les regards (les conceptions) des concepteurs changent se complexifient, c'est-à-dire quand ils se réapproprient la capacité et la volonté (le pouvoir) de faire autrement en se réappropriant les fins formatives et leurs propres temporalités, notamment. En effet, l'observation de ces pratiques de changement (trans-formations) montre que les formes inventives émergent des coopérations internes qui favorisent les décadres – recadrages vers de nouvelles finalités, dans des temporalités ré – appropriées, démarches confortées en externe par l'accompagnement des chercheurs. Comment cela est-il vécu dans l'alternance éducative?

L'alternance conforte l'idée est désormais admise que l'apprenant puisse se former en lien avec son environnement socio – professionnel et plus précisément avec l'entreprise; dire cela peut paraître trivial, mais en France, malgré les discours tenus, cette idée est relativement neuve et fait encore l'objet de fortes résistances pour partager le pouvoir de former entre l'entreprise et l'école par exemple. Si elle est travaillée, comprise et adoptée, cette conception élargie de la formation conduit, entre autres, les concepteurs de formation à abandonner la seule entrée par les savoirs et les programmes, mais cette forme académique reste très prégnante. L'idée d'une conception dialogique¹³ de la formation agie entre deux lieux (école – entreprise), avec des espaces – temps co-organisés (et donc coopérés), conçue pour que l'apprenant puisse effectuer des allers retours réflexifs, devient libératrice, mais à la fois, elle génère des incertitudes; si celles-ci sont relativement maîtrisées, cette conception dialogique autorise la réinvention de nouvelles formes éducatives. Les acteurs concepteurs de la formation sont invités à entrer dans le jeu des reliances à construire, c'est-à-dire des partages des pouvoirs, des savoirs et des vouloirs, processus typiquement humains. On observe par ailleurs que cela repose le plus souvent sur l'initiative localisée d'un ou plusieurs acteurs dès lors qu'ils sont confortés dans leur démarche par la hiérarchie interne et par des formes d'accompagnements adaptées, celles des chercheurs – intervenants en

l'occurrence qui accompagnent la prise de risque inhérente à tout changement, à ne pas sous – estimer.

De ces espaces et de ces temps ouverts, et surtout de ces conceptions humaines libérées, accompagnées, peuvent émerger des coopérations aux formes plurielles : stratégiques, institutionnelles, politiques, formatives. Ces actions humaines partagées reposent largement en interne, sur la redéfinition individuelle et collective de perspectives formatives renouvelées, et, en externe, sur les conditions de l'engagement et la confiance accordée aux chercheurs intervenants.

Axiome 5 : accompagner les trans – formations internes et comprendre les « émergences » de formes

Cette dimension de la recherche n'est pas souvent abordée, tant traditionnellement on s'intéresse plutôt à la méthode et aux savoirs produits. En revenant sur les processus de productions, nous avons observé au moins trois grandes dynamiques de transformations enchevêtrées. Il s'agit probablement de la dimension la plus centrale et complexe à la fois car elle procède d'interactions spécifiques distribuées diachroniquement tout en opérant synchroniquement.

D'abord, la stratégie de recherche se construit et se transforme au fil du temps et des événements. Premier exemple pris au début, la phase exploratoire prévue sur trois mois, a été prolongée pour obtenir l'adhésion de plusieurs organisations dont l'état d'avancement dans la réflexion était moindre; autre exemple pris à la fin, la restitution faite aux politiques de la recherche a permis en retour d'enclencher rapidement l'étape suivante¹⁴. Ensuite, ce premier point de transformation de la recherche montre que les acteurs de l'organisation se « forment » et se « transforment » simultanément; par exemple, ils passent d'un stade de la décision à un autre en interactions avec leurs pairs et les acteurs de l'intervention – recherche. Enfin, mais plus tardivement¹⁵, les formes organisationnelles se transforment elles aussi. Par exemple, plusieurs organisations de formations ont revu en profondeur, mais chacune à sa façon, les méthodes pédagogiques de l'alternance éducative; elles ont affiné leurs modes d'accompagnements des étudiants, elles ont accentué et revisité la pratique du mémoire professionnel, elles ont repensé leur projet de formation dans son ensemble, enfin elles ont réactivé des partenariats externes.

Dans une conception complexifiée et dynamique, l'activation de ces trois grands implexes¹⁶ : 1- la stratégie ouverte de recherche, 2- la mobilisation des acteurs concernés dans la durée ont produit sans conteste, 3- la prise en compte des émergences, ont permis des transformations à la fois distribuées et simultanées de la stratégie elle-même, des acteurs et de l'organisation. En

théorisant quelque peu ces propos, on observe alors qu'on ne peut dissocier les concepts de complexité et d'émergence. Cette dernière constitue la propriété dynamique majeure et active des systèmes conçus complexes, tels des acteurs, apprenants, formateurs, directeurs ou chercheurs, qui conçoivent des stratégies dès lors rendues plus convenables. Ces recherches¹⁷ nous ont permis entre autres, de pointer quelques principes fondamentaux des émergences.

- L'émergence procède d'un niveau de complexification inattendu, ce qui conforte les critères d'imprévisibilité et de non réduction. L'émergence procède d'un enrichissement du système vivant (par décadrages – recadrages successifs) et « l'avènement » d'un ordre supérieur (nouveau projet...) par intégrations successives (des dynamiques individuelles et collectives par exemple).
- L'émergence se produit à l'occasion d'un événement, souvent aléatoire, (nous pensons à des moments forts de nos interventions où s'opèrent manifestement des prises de conscience; à d'autres moments décisifs pour tel ou tel engagement) ou grâce à une règle simple appropriée individuellement ou collectivement dans des conditions particulières (par exemple, en ré – installant le principe d'écoute des étudiants) sans forcément que ce « saut qualitatif » ne puisse être totalement compris de l'extérieur.
- L'émergence se produit à partir d'unités élémentaires intégrées singulièrement par un « système » vivant ou une organisation. De l'extérieur, il est difficile d'en rendre compte avec précision mais nous sommes confortés dans l'idée que ces unités élémentaires (les implexes) en sont : 1- l'action ré appropriée et ré finalisée individuellement et collectivement devient génératrice de nouvelles énergies humaines; 2- ces énergies finalisées produisent des organisations plus ouvertes, mieux adaptées aux apprenants et aux situations, 3- dans des conceptions et des espaces revisités, 4- et des temporalités ré - appropriées.
- L'émergence se produit quand les temporalités restent ouvertes¹⁸, que leurs formes multiples, conscientisées par les sujets, et ré-appropriées puissent être activées pour la rendre « possible ». L'ouverture d'un système et des temporalités relativement maîtrisées confortent les possibilités d'engagements des acteurs pour des actions de qualité.
- On peut ajouter la souplesse de l'organisation. Souplesse permise par la qualité de l'organisation faite de principes dynamiques qui

gènèrent de la souplesse adaptative et des apprentissages pour les acteurs. Ces principes à la fois simples et complexes, fondés sur l'engagement et la responsabilité interne, l'autonomie, deviennent des générateurs de processus rendus convenables dans et par le cadre)¹⁹. Les habitudes, les règlements en vigueur appliqués sans discernement ni retenue, les méthodes de recherches pré formées, les managements durcis, les procédures techniques, ne vont pas dans ce sens.

Axiome 6 : respecter les formes temporelles plurielles

Par ce principe, nous insisterons sur l'idée déjà largement abordée que ces grandes « transformations » ne s'inscrivent pas dans les mêmes temps. Elles procèdent majoritairement de la prise en compte et du respect des temporalités plurielles en présence, des temps courts, moyens, longs; diachroniques et synchroniques... des temps de l'horloge et des temps psychologiques. Le grand intérêt de penser et surtout de faire avec les temporalités plurielles, c'est d'abord de proposer un cadre émancipateur pour les acteurs (J.-P. Boutinet, 2004). On en revient invariablement à la grande question des épistémologies posée dès le début de ce texte, épistémologies (et pratiques) tendues entre ce que nous nommerons ici les sciences de la commande qui écrasent et nient les temps, et les sciences de l'autonomie qui les reconnaissent et font avec. Nous avons pu mesurer à quel point ce parti – pris devenait un des principes centraux d'une conception - construction - conduite adaptative, c'est-à-dire d'une auto – co – éco – ré – organisation (Morin, 1999). Ce cadre ouvert aux temporalités multiples et variées des institutionnels, des acteurs, des organisations devient alors un cadre susceptible de générer de nouveaux possibles. Les chercheurs sont ainsi naturellement concernés par cette idée force d'intégrer dans leurs systèmes d'actions le concept de « variétés des temps »; ou comment « créer des espaces ouverts pour des interactions originales, des temps sociaux inédits, des formes à réinventer » (Clénet & Roquet, 2005). Souvent ignorée, la réinscription et la réappropriation des temps par les chercheurs devient ainsi une des clés majeures dans la conception de la RQF. Cette idée peut prendre un sens fort à l'heure tout est conçu – construit – conduit sous le règne des urgences, des temps écrasés ou raccourcis, des temps devenus trop courts pour agir réflexivement, placés sous la gouverne des seules injonctions; ou encore sous le règne des temps inversés, c'est-à-dire de faire tout de suite pour... hier! Il devient utile de rappeler que des projets co-opérés inscrits dans des temporalités réappropriées, souples et ouvertes peuvent générer des stratégies de recherches et de conceptions organisationnelles reliées par une recherche ainsi finalisée qui se pose en rupture avec des conceptions standards et/ou programmatiques, des pratiques homogénéisantes qui, en final, risquent

d'appauvrir ou d'exclure. Cela peut présenter un risque de dérive pour la recherche en éducation si l'on n'y prend garde, mais cela pose du même coup, la réflexion sur sa qualité scientifique, ce que l'on nomme la scientificité. Ce sera notre conclusion provisoire.

En conclusion : la recherche qualitative finalisée par la « demande sociale »? Questions sur la scientificité.

La recherche, ses conceptions fondamentales et ses méthodes, vit un moment d'interrogations et de transformations importantes. Nous avons tenté de pointer par ce texte l'idée que cela n'est pas sans interroger son statut et ses modes d'intervention, ses domaines et ses méthodes... et les spécificités qui en résultent, questionnant parfois les standards ambiants.

Concernant son statut, il est admis largement admis aujourd'hui que la recherche scientifique s'impose naturellement comme une source puissante d'accompagnement et d'impulsion des changements. Si elle veut jouer ce rôle dans les Sciences Humaines (SH) et les sciences de l'éducation et de la formation en particulier, la recherche ne peut être déconnectée des événements humains et/ou sociaux, en cela, elle est finalisée humainement; ni déconnectée des organisations socio-professionnelles, des phénomènes et/ou des problèmes liés aux situations, en cela elle est finalisée professionnellement. Dès lors, on prendrait un risque important en la réduisant à une conception seulement mono – référée et/ou finalisée, pensée hors contextes, ou à des démarches programmatiques fortement instrumentées et conduites en extériorité. Autrement dit, en sciences humaines, les champs de savoirs gagneraient probablement à être développés en contextes, pour des finalités partagées avec les acteurs et les institutions concernées. En cela elle est finalisée socialement. Cela n'exclue pas un haut niveau de théorisations et de réflexions épistémologiques qui s'installe ainsi à l'interface de deux grandes formes de savoirs expérientielles et théoriques, en intégrant le souci éthique (Varela, 2004). La RQF peut contribuer à ces rapprochements et à ces légitimations. En cela, elle est finalisée scientifiquement.

Tenir ces multifinalités pour négligeables consisterait à réduire les démarches de recherches à des niveaux d'artificialité ou de technicité dont les savoirs produits ne pourront être utiles aux acteurs et aux organisations. Leur portée sociale en sera d'autant réduite et difficile à légitimer. Il convient d'admettre que les chercheurs en sciences de l'éducation, ou ailleurs, ne peuvent être les seuls constructeurs des savoirs. Ils sont tenus d'assurer leurs légitimités (y compris scientifiques) en direction et en fonction des finalités, des contingences des organisations humaines, politiques et sociales. Se réfugier, au nom d'une certaine forme de scientificité réductrice, derrière des

standards de plus en plus formels, instrumentés et comptables de la seule méthode, même admis par la communauté, n'y changera rien à terme, sinon que d'amplifier des écarts de sens devenus perceptibles.

Ce mouvement de légitimation de la recherche qualitative en général, finalisée en l'occurrence, ne consiste pas pour autant à la soumettre à la demande sociale pour y apporter des réponses de premier niveau, seulement opérationnelles, voire utilitaire. Cela consiste d'abord à aider à sa reformulation pour la rendre pertinente, en phase avec des questions de recherche fondamentale, pour autant qu'on puisse les distinguer. Autrement dit, ces échanges et ces co-conceptions entre les scientifiques et les professionnels ne remettent nullement en cause l'autonomie et la qualité des savoirs scientifiques produits s'ils sont conçus à l'aune de référents explicites, pas plus qu'ils ne génèrent des pertes de pouvoir pour les acteurs, bien au contraire. À l'inverse, ils peuvent en assurer une plus grande légitimité en produisant des démarches de recherches finalisées qui comprennent et intègrent leurs propres débouchés sur les « terrains », tout en produisant des savoirs dignes de scientificité. Chercheurs et professionnels, recherches et terrains, expériences partagées et théorisations confrontées aux théories déjà-là, peuvent ainsi se nourrir réciproquement pour co-produire leurs légitimités autour de leurs logiques institutionnelles polyfinalisées par le triptyque :

- 1- du « faire » dans, avec et pour (facere, de faire justement et à propos),
- 2- du « savoir » aux formes multiples, par exemple le savoir « gnose » de la connaissance humaine, de l'insu plutôt chargé de symboles; le savoir épistémè, le su plutôt chargé de signes, et le savoir d'action.
- 3- de « l'éthique » humaine de l'action de concevoir des choses convenables en recherche ou ailleurs (Clénet & Beauvais, 2008).

Comme autant de formes de légitimations indissociables, pragmatiques, épistémiques et éthiques qui à elle trois, deviennent garantes d'une forme élargie et renouvelée de scientificité. On l'a vu, la conception des projets et/ou programme de recherche peut être faite de façon ouverte, concertée, *in vivo*. Ainsi conçue, la recherche finalisée peut apporter, parmi d'autres, une contribution engagée pour observer, comprendre, accompagner et agir dans les organisations éducatives, tout en légitimant la figure et la forme extérieure des savoirs scientifiques produits. Leurs principales qualités résideraient alors dans leur puissance naturelle (leur pouvoir de potentialisation), dans leur capacité à générer de nouvelles formes (leur pouvoir d'actualisation) humaines et organisationnelles susceptibles d'aider à comprendre et agir avec le monde humain de l'hétérogène et du singulier.

Notes

¹ Provisoirement, nous entendons par là une recherche légitimée par une grande question socio-professionnelle constituée en « vraie grandeur », par exemple une dynamique de changement organisationnel et/ou pédagogique. Cette question est reliée à des conceptions et des opérations de la recherche – intervention qui s’y « collent ». Les trois grands processus de co-conception, de co-action et de co-validation en constituent l’essence.

² Le laboratoire Trigone est devenu, en 2008, une équipe interne du CIREL, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, par une fusion avec les laboratoires des sciences de l’éducation : Proféor et Théodile, de l’Université de Lille 3.

³ Dans la mythologie romaine, Janus est un dieu à deux visages, un dieu des « portes », qui présiderait aux transitions et qui symboliseraient à la fois le « passage » entre l’intérieur et l’extérieur. Cette métaphore nous semble pertinente pour en situer l’entre deux des auto et hétéro – références, des auto – organisations et des déterminations externes.

⁴ L’abduction est entendue ici comme un processus lié à l’intelligence humaine, c’est-à-dire celui d’inventer, parmi d’autres, une réponse qui convient, en cohésion interne avec le système. Selon le philosophe américain Charles Sanders Peirce, (1839-1914), l’abduction constitue ainsi une troisième forme de raisonnement par lequel on peut aboutir à des connaissances nouvelles. Ni préfabriquée, ni idéale, c’est la réponse possible et plausible, tout simplement celle qui convient localement.

⁵ Sans vouloir en faire une généralité, concrètement, nous avons constaté qu’un laboratoire de recherche pouvait être évalué soit positivement, soit négativement pour la même raison : sa proximité avec la demande sociale. Pour certains « experts » de la scientificité, la demande sociale et la recherche en éducation ne vont pas toujours de pair.

⁶ Le vivant pris au sens large est considéré ici comme le trait particulier des systèmes adaptatifs complexes : organisations, artefacts, systèmes, faits par et pour des Hommes. Ils offrent plusieurs propriétés fondamentales : celle de leurs constructions évolutives (leurs émergences parfois...). Leur viabilité tient essentiellement à la qualité de leurs processus internes et des interactions avec l’externe. Ils portent en eux des propriétés émergentes d’autonomie, d’adaptations (homéostasie) et d’apprentissages et procèdent de dynamiques variables, singulières et à multi échelles.

⁷ Jacques Testart, directeur de recherche honoraire à l’INSERM, est un biologiste renommé, remarqué pour ses critiques aiguisées de la science.

⁸ En théorie des systèmes, l’ouverture constitue un des fondements principaux d’un non réductionnisme; par exemple en reconnaissant la multi – finalité systémique.

⁹ Le mot axiome (du grec ancien *axioma*, ce qui considéré comme digne, convenable, voire évident en soi) désignerait une quasi vérité qui doit être admise. Nous n’adhérons pas totalement à cette dernière idée, à notre sens, l’axiome est plutôt un point d’ancrage et de passage incontournable et jamais une évidence au sens du grec ancien voire au sens mathématique. Dans un travail de recherche en compréhension, en contexte, rien ne va de soi : contradictions et paradoxes sont toujours de mise.

¹⁰ Plus précisément dans les IFSI : Instituts de Formations en Soins Infirmiers.

¹¹ Les approches traditionnelles découpent et séparent; il s’agit plutôt ici de différencier, c’est-à-dire de comprendre les niveaux logiques, les interactions et leurs produits.

¹² Toute activité sociale, formative et d’ingénierie mises en recherche, requiert des formes de coopérations dès lors qu’un individu ne peut arriver seul aux résultats escomptés, c’est un moyen de dépasser les limites de l’action individuelle et aussi de la recherche.

¹³ Le principe de « dialogique » est l’englobement – dépassement de deux logiques différentes dans un ordre supérieur.

¹⁴ Les politiques présents, placés devant les témoignages des acteurs concernés n'ont pas hésité à encourager un prolongement de ces recherches – interventions; un nouveau programme à deux ans est désormais initié.

¹⁵ On a observé en plusieurs occasions que des changements organisationnels significatifs et durables n'interviennent qu'à partir de durées minimales : un an au moins pour des transformations un peu lourdes, telles que les modes de conduites de la formation, la mise en place de processus d'accompagnement...

¹⁶ Entendus comme unités élémentaires du complexe, les implexes sont considérés ici comme des générateurs de processus, c'est-à-dire des processeurs générant des processus intelligents et intelligibles.

¹⁷ À la suite des recherches conduites auprès d'adultes en formations et notamment par l'étude de la fonction « accompagnement en formation ». De même, à la suite des formations – accompagnements – recherches conduites auprès d'organisations de formation dans le cadre du développement de l'alternance qualitative.

¹⁸ En théorie des systèmes, le concept d'ouverture comprend plusieurs traits ou dimensions principales (ce n'est pas exhaustif) : la polyfinalisation, les rapports à l'environnement, le respect des logiques différenciées en présence, les rapports aux différentes formes d'informations et/ou de savoirs, les rapports aux temps singuliers, les rapports à la mesure (et donc aux pouvoirs), (Clénet, 2003, pp. 106 et suivantes).

¹⁹ Le funambule tient son équilibre sur le fil grâce à ses propres ressources, à sa propre souplesse mise en rapport avec la rigidité du support, mais toujours en interdépendance (lui et le support) et en interaction (lui qualité propre x qualité du support). Il tient en final grâce à la souplesse qu'il génère par lui – même à partir de..., et en interaction avec... Jamais il ne pourra se maintenir à partir d'injonctions venant de l'extérieur (l'entraîneur) du bas, ou en appliquant un programme théorique abstrait (exigé par le haut) ou bien encore à la qualité en propre du support.

Références

- Atlan, H. (2008). Émergence des buts dans les réseaux auto-organiseurs : un modèle mécanique d'intentionnalité. Dans H. Atlan, P. Bourguine, D. Chavalaria, & C. Cohen-Boulakia, *Déterminisme et complexité : du physique à l'éthique* (pp. 241-263). Paris : La Découverte.
- Bourguine, P. (2008). Les systèmes complexes obéissent-ils à des lois? Dans H. Atlan, P. Bourguine, D. Chavalaria, & C. Cohen-Boulakia, *Déterminisme et complexité : du physique à l'éthique* (pp. 377-393). Paris : La Découverte.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris : PUF.
- Clénet, J., & Beauvais, M. (Éds). (2008). La question éthique. *Éducation Permanente*, 175, 5-12.
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance, pour comprendre, c'est-à-dire pour faire*. Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J., & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance. *Éducation Permanente*, 163, 43-58.

- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Morin, E. (1999). *Le défi du XXIe siècle, relier les connaissances*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2003). *Science avec conscience*. Paris : Seuil.
- Préfecture et Région Nord Pas-de-Calais (Éd.). (2000). *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*. Lille : C2RP
- Simon, H.-A. (2004). *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Paris : Folio.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique?* Paris : La Découverte.

Jean Clenet conduit ses recherches dans l'équipe interne Trigone-CIREL, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille. Par des recherches qualitatives engagées, susceptibles à la fois d'appréhender et d'accompagner les complexités humaines et organisationnelles, ses travaux visent à modéliser des expériences de formations, des conceptions d'organisations et des dispositifs de formation en alternance tout en interrogeant leurs qualités, en référence aux épistémologies constructivistes. Au cœur de ces recherches se pose fondamentalement la question des formes variées de « recherches - actions » dans les organisations et notamment de leur légitimation scientifique.

L'analyse du travail, entre parole et action

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D.

Université de Montréal

Frédéric Yvon, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Cette contribution se donne pour objectif d'illustrer la manière d'articuler le discours et l'action pour analyser le travail des enseignants. Deux démarches sont présentées : celle du cours d'action développée dans les travaux de J. Theureau et M. Durand, et celle de la clinique de l'activité élaborée par Yves Clot. Bien que les dispositifs méthodologiques peuvent paraître proches, on insiste ici sur leurs différences de perspectives qui se manifestent dans la priorité donnée au comprendre ou au transformer. On terminera en soulignant l'intérêt d'impliquer les professionnels dans l'analyse de leur propre activité afin de saisir la réalité vécue et objective du travail et d'outiller la formation des professionnels de l'éducation.

Mots clés

ANALYSE DU TRAVAIL, OBSERVATION, VERBALISATION, FORMATION PROFESSIONNELLE

Contexte et problématique

L'intérêt que nous portons à l'analyse du travail, parmi les méthodes de recherche traitant des données qualitatives, vient de la nécessité que nous percevons de fonder les formations universitaires aux professions sur une connaissance interne du paradigme professionnel. En effet, dans un certain nombre de professions, dont en particulier celle d'enseignant et de directeur d'école, la formation se base essentiellement sur des connaissances développées sur ces « métiers » à partir de diverses disciplines, principalement la psychologie et la sociologie. Dès 1986, Carr et Kemmis déclaraient que ces métiers n'étaient pas encore des professions et que l'éducation en tant que

discipline n'existait pas car la formation à ces métiers ou pseudo professions ne pouvait pas encore s'appuyer sur un corps de connaissances spécifiques et homologuées, établi à partir d'une étude des pratiques propres à leurs artisans. Vanhulle et Lenoir (2003) définissent les professions en éducation par quatre éléments. Selon eux, une profession est une pratique sociale responsable (éthique) s'appuyant sur un corps de connaissances spécifiques, homologuées et scientifiques fondées (professionnalité), cherchant à développer son efficacité (professionnalisation) et à constituer un groupe reconnu dans la société (professionnisme). Par ailleurs, depuis Kuhn, il est assez unanimement reconnu que les chercheurs scientifiques, en tant que corps professionnel, travaillent selon un ou des paradigmes. De Bruyne, Herman et Schoutheete (1971) définissent aussi un paradigme par quatre éléments : une épistémologie, une syntaxe (morphologie), une instrumentation et une sémantique (théories) partagée par une communauté de chercheurs. Or, nous voyons là un parallélisme clair avec ce que nous appelons un paradigme professionnel. Celui-ci est composé par les valeurs et les représentations du rôle professionnel associées à ces valeurs (éthique et épistémologie), les règles de l'art des gestes professionnels (syntaxe), les connaissances procédurales et instrumentales propres à la profession (instrumentation) et les manières de s'exprimer et d'exprimer la profession (sémantique). On parle de paradigme lorsque ces quatre éléments sont partagés par l'ensemble des membres de la profession.

La question qui revient dans chacun de ces points de vue sur les professions est celle des connaissances professionnelles, spécifiques et homologuées, fondées scientifiquement, selon Vanhulle et Lenoir (2003), mais aussi issues d'une étude des pratiques, selon Carr et Kemmis (1986). Quelles sont ces connaissances professionnelles propres aux acteurs? Comment les atteindre? Comment les documenter et les répertorier?

La stratégie classique consiste à avoir recours au discours des acteurs pour témoigner de ce qu'ils font ou ne font pas. La méthode de l'entretien constitue en général le mode d'accès privilégié pour accéder aux pratiques réelles des acteurs.

Quand on pose un tel mode d'accès, une inquiétude surgit quant au contenu des informations que l'on peut recueillir : à laquelle des questions possibles avons-nous obtenu des réponses? La liste des questions est impressionnante si l'on veut échapper à la formule : « faites ce que je fais, pas ce que je pense avoir fait, ni raconte avoir fait! ». Avant de répondre, quelle a été l'interprétation de l'artisan devant la question « qu'est-ce que vous faites, comment le faites-vous? » Cela peut être : « qu'est-ce que je devais faire? »; « qu'est-ce que je pouvais faire? »; « qu'est-ce que je voulais faire? »; « qu'est-

ce que j'ai fait? »; « voyons, comment je l'ai fait? »; « qu'est-ce que j'ai pensé quand je l'ai fait pour le faire ainsi? »; « comment les collègues le feraient? »; « qu'est-ce que je pourrais faire? »; etc.! De là surgit une préoccupation importante : ne pas se contenter du discours sans le confronter à la réalité de l'action.

Une réponse possible : l'analyse du travail

Qu'est-ce que l'analyse du travail? Littéralement, il peut y avoir autant de manières d'analyser le travail humain que de disciplines. On peut adopter une perspective physiologique et penser le travail comme dépense d'énergie et s'intéresser aux cycles de récupération pour mieux préserver le rythme de fonctionnement du moteur humain. Mais on peut aussi regarder le travail sous l'aspect de l'emploi et analyser comment certaines catégories de la population en sont privées, quelles formes prend cet emploi et analyser cela en termes d'évolution. La perspective économique peut elle aussi revendiquer proposer une analyse du travail, tout comme la sociologie qui analysera le travail comme profession et distinguera différentes catégories socioprofessionnelles, analysera les stratégies d'accès à ces professions et interrogera les processus identitaires portés par celle-ci. De quoi parle-t-on alors quand on fait référence à une analyse ergonomique du travail ou à une « analyse psychologique de l'activité en ergonomie » (Leplat, 2000)? Une fausse piste serait de se reporter à l'ergonomie comme une discipline. Si elle l'est, c'est comme discipline d'intervention qu'il faut la considérer, ou comme technologie : elle mobilise un corps de connaissances, d'origines diverses (physiologie, psychologie ergonomique, sociologie du travail et des organisations, gestion) (Cazamian, Hubault & Noulin, 1996). Ce n'est donc pas en référence à une théorie unifiée que l'on peut définir l'ergonomie de langue française, mais par rapport à un projet : projet de transformation des situations de travail, que ce projet se traduise sur le plan d'une correction ou de la conception (Daniellou & Béguin, 2004). L'analyse ergonomique du travail est l'outil privilégié, conçu sur mesure pour « adapter les conditions de travail à l'homme ». Cette démarche a été formalisée en plusieurs étapes que nous ne développerons pas ici puisque déjà présentée dans un article précédent de cette revue (Yvon & Garon, 2006).

Est-il possible de penser l'analyse du travail hors de l'ergonomie, autrement dit de lui faire porter un autre projet, projet de connaissances des réalités de travail par exemple? Cette perspective n'est pas exclue, mais une telle migration méthodologique ne va pas de soi et c'est en partie ce défi que nous voudrions aborder dans la suite ce texte.

Le lecteur aura compris que nous n'avons toujours pas défini ce qu'est l'analyse du travail telle que développée en ergonomie de langue française. Si

on ne peut la définir en fonction d'une discipline, on propose ici, sous forme de raccourci, de la caractériser sous une double perspective : portant sur un objet particulier et comme regard.

Comme objet tout d'abord : le travail analysé en ergonomie renvoie au travail réel ou au travail effectif. En référence à Léontiev (1979) cité par un texte fondateur de la psychologie ergonomique (Leplat & Hoc, 1983), c'est l'activité matérielle, les opérations de travail, les gestes professionnels. Le travail est ici analysé dans sa matérialité concrète, opératoire. Pourquoi? pourrait-on demander. Qu'est-ce que l'observation directe des mouvements et des gestes posés par les travailleurs va apporter à l'ergonome? On risque de verser dans la pure description de la trivialité de séquences opératoires. Or, c'est là que l'analyse du travail telle que développée en ergonomie trouve sa deuxième caractérisation : un changement de regard porté sur le travail humain. Autrement dit, il y a plus dans une séquence opératoire que la représentation spontanée que l'on s'en fait. Une grande partie de la force de l'ergonomie se situe dans ce mode particulier de regarder les opérations de travail.

Tout d'abord, le travail n'est jamais réalisé comme il le devrait. Les travailleurs s'écartent constamment du cadre prescriptif pour faire autrement et différemment. Au lieu de voir ce comportement comme la marque d'une résistance ou d'une insoumission, l'ergonomie propose d'y voir la marque d'une valeur ajoutée. Ces écarts entre le travail réel et le travail prescrit sont des révélateurs, le point de départ de l'analyse, le déclencheur d'une analyse profonde, détaillée et concrète des contraintes qui pèsent sur le travailleur, avec lesquelles il négocie pour parvenir, « malgré tout », à atteindre les buts qui lui sont fixés.

Prenons un exemple de ce regard particulier que pose l'ergonome (ou ergonomiste) sur le travail humain. Il est tiré d'un texte de V. de Keyser (1982), intitulé « la politique du regard, en hommage à Faverge », premier théoricien avec Ombredane de l'analyse du travail (Ombredane & Faverge, 1955).

« Faverge, casqué, s'assied à côté d'un travailleur. Il lui montre ce qui, de toute évidence, est une paire de gants de protection, et s'informe : « Tiens, qu'est-ce que c'est? » Incrédulité du mineur qui se rassure bientôt : la mine naïve de Faverge – pour ne pas dire plus – témoigne de sa bonne foi. Et le travailleur de lui expliquer longuement que ce sont des gants de protection, mais qu'il ne les utilise pas car ils le gênent; que par contre, lorsqu'on arrive dans telle phase critique de la tâche, il lui arrive de les porter. En quelques instants la variabilité du processus de travail a surgi, ses contraintes aussi, et le compromis

entre les exigences de production et de sécurité » (De Keyser, 1982, p. 93).

Tout est là : ce « détail » insignifiant, le fait qu'une paire de gants soit délaissée, mais conservée à portée de mains, révèle « la variabilité du processus de travail », « les contraintes », « les compromis » effectués et, ajoutons, la part de subjectivation du travail prescrit sous la forme de la tâche redéfinie et de la tâche effective (Leplat, 1986). Cette posture se caractérise par une attention constante aux détails, une patience dans l'observation pour découvrir ce à quoi on ne s'attendait pas, sans avoir d'hypothèse préalable ou un corps de connaissance à valider. On ne le dira jamais suffisamment : l'analyse du travail cultivée en ergonomie prend le contre-pied de la méthode expérimentale.

On comprendra que cette posture ait pu séduire et capter l'attention des chercheurs à la recherche d'alternatives dans leur confrontation à la complexité de la réalité et des terrains. Ce regard a fécondé avec succès différentes disciplines plus ou moins connexes : la psychologie du travail (Clot, 1996), la psychopathologie du travail (Dejours, 1980/2000), la sociologie du travail (de Terssac, 1992), la sociologie des organisations (Maggi, 2003), la philosophie (Schwartz, 2007), la gestion (Hubault, 2007), l'anthropologie (Geslin, 1999), la didactique professionnelle (Pastré, 1997) et les sciences de l'éducation (Durand, 1996). Une telle diffusion permet de parler de l'activité comme un objet transversal qui traverse les sciences humaines, ce que Barbier et Durand (2003) proposent d'appeler une « entrée par l'activité ».

Ses méthodes de collecte ont évolué avec les technologies et confrontent habituellement deux types de données : les gestes observés et décrits (chroniques au papier-crayon par exemple ou sur la base d'un enregistrement vidéoscopique), et les verbalisations simultanées ou consécutives afin de récupérer la complexité des choix faits pas à pas par l'opérateur.

On choisira dans la suite deux grandes orientations théoriques qui se sont développées dans cette perspective et qui ont fait une incursion dans le domaine de l'éducation et de la formation. L'une utilise la parole pour approfondir la connaissance de l'action. On parle alors d'autoconfrontation au plan méthodologique et du « cours d'action » au plan théorique. Le fondateur de cette perspective est Jacques Theureau (2004a, 2006). L'autre orientation met le discours à l'épreuve de l'activité pour développer le discours sur le faire, l'activité intérieure autant qu'extérieure. On se réfère dans ce cas au dispositif en autoconfrontation croisée au plan méthodologique et à la « clinique de l'activité » au plan théorique. Celui qui a le plus diffusé cette perspective est Yves Clot (1999, 2008).

Le cours d'action

Une anthropologie cognitive située

L'analyse du cours d'action se définit comme une approche critique de la psychologie cognitive. Elle s'appuie sur les travaux de Suchman (1987) et de l'action située pour analyser la cognition en situation (Theureau, 2004b). Le raisonnement n'est pas abordé dans ses dimensions logiques et universelles. C'est la pensée en situation qui est l'objet de l'investigation. Or la prise en compte du contexte place le travail du chercheur sur un nouveau plan de recherche : comment la situation influence, sinon détermine le processus cognitif? L'objet des analyses est centré sur les interactions entre cognition (le vivant) et une situation (son environnement).

Pour outiller de façon théorique cette investigation, Theureau (2004a) se réfère aux travaux de Pierce. La pensée est analysée comme un signe. Cependant au diptyque signifiant-signifié est substitué un triptyque avec l'ajout de l'interprétant comme médiation.

Il distingue donc l'objet de l'action qui renvoie aux possibles dont est porteur le sujet, le représentamen qui renvoie au perçu et à ce qui fait signe dans la situation pour le sujet et l'interprétant constitué de règles et de types, utilisés pour interpréter la situation (Viau-Guay, à paraître). Le cours d'action peut donc être décomposé comme le rapport qui s'instaure entre les visées d'un sujet face à une situation qu'il interprète en rapport à ces acquis et dont émerge une représentation partielle et subjective (représentamen). Ces trois composantes déterminent une unité dynamique en mouvement. Elle caractérise aussi un couplage entre cognition et situation. La situation venant à évoluer, les attentes du sujet sont transformées au contact du réel, de même que le représentamen. C'est donc cette dynamique qui est documentée pas à pas en utilisant les composantes du signe.

Cette méthode de description rend compte de la dynamique interne d'un vivant autonome et des effets de ses interactions avec l'environnement. La description prend le point de vue du sujet, autrement dit il est intrinsèque. Le couplage est donc asymétrique car c'est le point de vue de l'acteur qui est privilégié.

Dans un second temps (Theureau, 2006), le signe tétradique est précisé pour donner une part plus précise aux aspects subjectifs et à l'apprentissage. On distingue alors l'interprétant ante et post, soit le référentiel (connaissances disponibles et activées par la situation) et l'interprétant (le savoir acquis de la situation). L'objet est aussi décliné de manière plus précise : les anticipations (ou actualité potentielle) et l'engagement (ou préoccupation). On utilisera un exemple plus loin pour illustrer ces distinctions.

Le signe hexadique est par conséquent décomposé de la manière suivante :

- L'Unité, soit l'unité ou séquence élémentaire significative dans la situation
- L'Engagement : les préoccupations de l'opérateur;
- L'Anticipation : les attentes de l'opérateur;
- Le Référentiel : les connaissances passées
- L'Interprétant : ce qui est appris de la situation.

« L'acteur n'est sensible à chaque instant qu'aux événements pertinents du point de vue d'une ou plusieurs de ses *préoccupation(s)* en cours, qui actualise(nt) une ou plusieurs de ses *attentes* parmi d'autres, et qui sont interprétables et interprétés par lui » (Durand, Saury & Sève, 2006, p. 65).

Cette architecture conceptuelle permet de suivre pas à pas les unités élémentaires cognition-situation. Le cours d'action est re-construit par le chercheur comme une suite de séquences qui s'enchaînent.

L'accès au cours d'action : l'autoconfrontation.

Une telle démarche présuppose que l'on ait accès aux cognitions du sujet en situation. Il faut donc lui faire verbaliser ses états mentaux, autrement dit lui faire commenter, raconter, montrer ce qu'il pense ou ressent dans la situation analysée. Les techniques de verbalisations sont le moyen le plus simple pour demander à un professionnel de faire partager ses pensées au moment où il les vit. On parlera de verbalisations simultanées ou interruptives. Toutes les activités professionnelles ne permettent cependant pas une telle intrusion du chercheur. L'autre solution est alors de constituer des traces assez précises qui vont pouvoir servir de support à l'explicitation et à l'évocation de son cours d'action par l'acteur. Des traces écrites ou audio sont admissibles. Le meilleur support que l'on peut trouver reste néanmoins la vidéo qui permet de confronter le sujet à la fois à la situation et à sa propre action.

La définition d'un contrat de départ est très importante. Les chercheurs et les professionnels doivent s'entendre sur les termes de leur collaboration. Ils décident ensemble de la séquence à enregistrer et de celle qui sera commentée.

L'autoconfrontation simple sert à documenter la conscience pré-réflexive (aussi appelée expérience) qui accompagne l'action de tout sujet : il s'agit de ce niveau de conscience qui n'est pas immédiatement objet de réflexion mais qui accompagne l'action. On considère ce niveau d'explicitation suffisant pour décrire l'action en cours. Il y a donc une hypothèse réductrice, ou plutôt économique, que la description peut s'arrêter à ce qui est verbalisable spontanément par le sujet. On ne nie évidemment pas les dimensions inconscientes de la pensée, mais celles-ci sont considérées comme secondaires

et pouvant être exclues de l'analyse car inutiles pour la description du cours d'action.

Le sujet est donc confronté aux traces de son activité et verbalise ses états de conscience préréflexive. Dit autrement, il verbalise ce qui lui passait par la tête au moment de l'action. Theureau (2004a) distingue à ce sujet une autoconfrontation de premier niveau d'une de second niveau. La distinction est importante : on ne demande pas au sujet de s'engager dans une activité de réflexion sur son action passée. Il s'agit simplement de verbaliser pour avoir accès aux attentes de l'acteur dans cette situation, ses préoccupations, ce qu'il perçoit, les savoirs mobilisés et les enseignements tirés. Une autoconfrontation de second niveau consisterait à lui poser des questions sur le pourquoi et à le mettre à distance de ce qu'il a réalisé. Cette attitude ne pourrait venir que dans un second temps.

L'analyse du cours d'expérience

Pour codifier l'entretien, l'analyste met les données verbales en relation avec les données observables en les codant selon la structure des six éléments du signe hexadique. L'analyste considère à la fois le lien de complémentarité entre les éléments de la structure et le passage d'une unité à l'autre, l'analyse de celle-ci pouvant compléter l'analyse de celle-là.

L'extrait ci-dessous, tiré de l'article de Veyrunes, Durny, Flavier et Durand (2005) et de Durand et Veyrunes (2005) illustre la méthode. Le matériel a été recueilli lors d'un cours de mathématiques au dernier cycle de l'école primaire. L'enseignante a donné un exercice mathématique consistant à retrouver la taille réelle de deux voitures à partir des dimensions des maquettes respectives ainsi que de l'échelle utilisée. La situation a été choisie par l'enseignante qui la considérait comme problématique. L'unité de la séquence est assurée par le cadre de l'exercice : à un certain niveau, les attentes et les préoccupations sont transversales à la séquence. La classe est divisée en différents groupes et elle circule pour guider et accompagner la recherche de solutions par les élèves. Cette activité s'inscrit donc dans une configuration typique de l'enseignement. Elle attend que les élèves trouvent la solution à ce problème mathématique (multiplier les dimensions de la maquette par l'échelle) et est préoccupée d'aider et de guider au mieux les élèves dans cette découverte. La situation et son évolution vont néanmoins préciser ses attentes et ses préoccupations (ou engagement) en réponse aux propositions faites par les élèves et à la représentation qu'elle s'en fait en fonction des connaissances préalables qu'elle a sur chacun des élèves. La dynamique du couplage est engendrée par une attente constamment déçue face aux propositions de solutions formulées par les élèves. A la minute 56, elle désigne les chiffres qui

doivent être pris en compte dans le calcul pour trouver la solution. Concrètement, elle souligne au feutre fluorescent les éléments de la réponse. Ses préoccupations se précisent dans cette situation : elle a le souci que les enfants établissent les bonnes relations entre les chiffres. C'est à ce moment que Gérald, l'un des élèves, prend la parole :

Communications en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<i>Gérald</i> : Ben là, en fait, on a fait 3,2 fois 9, on a trouvé 28,8.	<i>Enseignante</i> : Moi je me dis : mais il a pas compris encore, parce que, dans ma tête, il y a le schéma que moi j'attends, quoi. Et bon c'est vrai que j'ai pas pensé qu'il pouvait y en avoir d'autres, et là quand il me dit : « on n'a qu'à multiplier ça par ça et ça fait ça », je me dis : bon, lui il dit qu'il a compris, mais c'est pas ce que j'attends! [...]
<i>Enseignante</i> : Pourquoi tu as fait 3,2 fois 9?	<i>Enseignante</i> : En plus, il me parle de périmètre et moi dans ma tête, je me dis, en plus il me parle de périmètre, il va me calculer l'aire, oui... bon : il est complètement... Il s'éparpille là!
<i>Gérald</i> : Parce que là, c'est la largeur et là, c'est la longueur.	<i>Enseignante</i> : Quand il a dit périmètre, je me suis dit : bon il a pas compris... Et voilà c'est ça, c'est le mot hein, parce qu'il y a du vocabulaire qui est pour moi aussi, bon! Quand il me parle, pour moi, c'est révélateur hein!... Voilà je me dis : mais c'est bon, il me parle de périmètre, il a rien compris!
<i>Enseignante</i> : Et ça te permet quoi, quand tu fais ce calcul?	<i>Chercheur</i> : Tu as compris mais tu l'arrêtes, hein...
<i>Charlotte</i> : Oh non, madame! J'ai trouvé!	<i>Enseignante</i> : Oui, j'ai compris ce qu'il voulait dire, mais je l'arrête parce que pour moi, c'est pas le bon schéma!
<i>Gérald</i> : (En même temps) Eh ben le périmètre, et après on va faire 22 fois 7!	
<i>Enseignante</i> : Là, ça va trop vite, Gérald, tu t'affoles! calme-toi!	
<i>Gérald</i> : 22 fois 7, et là on a trouvé 28,8 à 3,2 fois 9, là, on va trouver...	
<i>Enseignante</i> : Ça te permet de trouver quoi? explique-moi, tu...	
<i>Gérald</i> : Le périmètre!	
<i>Enseignante</i> : Le périmètre?...	
<i>Gérald</i> : Oui, de la voiture quoi...	
<i>Enseignante</i> : Le périmètre!	
<i>Gérald</i> : Oui... Mais non, mais... Et après on va faire 22 fois 7, on va trouver le résultat et on fait le résultat de 3,2 fois 9... 28,8 comme ça, regardez, et après on va faire une...	
<i>Enseignante</i> : Voilà, j'ai compris...	

La proposition de Gérald consiste à multiplier la largeur et la longueur de la maquette pour obtenir ce qu'il appelle le « périmètre » (en le confondant avec l'aire).

L'attente de l'enseignante est déçue, menant à une nouvelle préoccupation : invalider la réponse de Gérald tout en lui faisant prendre conscience de son erreur et le maintenir dans le jeu de l'interaction. A un moment précis, correspondant à une unité élémentaire, elle lui fait répéter sa réponse (« le périmètre? »). Cette stratégie ne fonctionnant pas, elle l'interrompt à l'unité élémentaire suivante et donne ensuite la parole à Charlotte qui avait demandé à intervenir.

La colonne de droite reprend les commentaires faits en différé de cette séquence vidéo. Ils permettent de documenter les différentes composantes du signe hexadique à ces moments précis, donc de rendre compte de la dynamique du couplage structurel entre action et situation. La situation est déterminée par l'insistance de Gérald à parler de périmètre. L'unité élémentaire est désignée par la réponse de l'enseignante (« le périmètre? »). A partir de ses savoirs acquis (référentiel), elle est capable de déterminer la confusion conceptuelle (repräsentamen) que commet Gérald entre l'aire et le périmètre. La composante « Interprétant », l'apprentissage n'est pas facile à informer à cet instant *t* sur la base des verbalisations. Il peut en effet arriver que le chercheur doive compléter lui-même l'analyse du signe n'ayant pas toutes les données nécessaires dans les verbalisations : « l'autoconfrontation laisse des vides et la description de l'activité des enseignants est toujours fondée sur des inférences et des interprétations à partir de la totalité du *corpus* et des connaissances du domaine étudié » (Durand & Veyrunes, 2005, p. 52). On aura en effet compris que l'on ne demande pas au professionnel d'organiser son commentaire selon les 6 composantes du signe. Le commentaire est libre et la décomposition-recomposition est assurée par le chercheur qui peut soumettre son analyse pour validation à l'acteur. Il reste qu'en cas de désaccord, c'est le chercheur, expert dans le traitement des données et de la grille d'analyse, qui tranche. Du coup, l'interprétant a ici un statut hypothétique. Cela pourrait être, suite à cette situation, la validation ou la prise de conscience que la distinction entre aire et périmètre n'est toujours pas claire pour certains à cette époque de l'année, ou bien la validation d'une connaissance acquise que les élèves ont définitivement besoin d'être guidés pour trouver la solution. A l'issue de l'enchaînement de ces unités élémentaires, elle reconnaît néanmoins son échec et décide d'interrompre le jeu interactif avec l'élève qui persiste dans son erreur et sa confusion.

Dans l'un des articles cités (Veyrunes, Durny, Flavier & Durand, 2005), l'analyse est aussi menée du côté de certains élèves. L'objectif est alors de recomposer le cours d'action collectif à partir de la rencontre et la congruence des cours d'action individuels. On montre alors que la collaboration se fait sur

la base des préoccupations respectives des acteurs, entre équilibre et compromis.

Quelle utilisation est-il fait des résultats obtenus selon cette méthode? Selon Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand (2008), le cours d'action permet d'identifier, de dégager des séquences « typiques », des couplages cognition-situation critiques qui servent de support à une ingénierie de la formation. Les dilemmes professionnels rencontrés par les acteurs observés sont montrés à des novices comme support d'un échange collectif sur les manières de faire, ou à des formateurs pour leur permettre d'identifier les difficultés typiques rencontrées par des jeunes enseignants et, du coup, mieux les accompagner.

La clinique de l'activité

La clinique de l'activité est une démarche d'intervention. Elle se fixe comme objectif de faire reconnaître les gisements d'expertise détenus par les travailleurs, tant dans la maîtrise des situations et des instruments et techniques, que sur l'organisation du travail. Cette reconnaissance est orientée avant tout vers les travailleurs eux-mêmes pour permettre une « reprise en main » de leur propre métier et développer leur pouvoir d'agir sur l'organisation. Les travailleurs sont donc placés au centre de l'intervention, comme les acteurs porteurs de transformations durables. Le chercheur-intervenant n'est par conséquent pas un expert de la transformation, mais un instrument au service du travail des professionnels sur leur travail, au service de ce travail au carré pourrait-on dire.

Dans cette perspective, l'action et la transformation sont premières et la connaissance et la compréhension secondes.

La méthodologie d'intervention

L'intervention en clinique de l'activité vise donc à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs. De ce dernier point de vue, une stratégie paraît essentielle aux cliniciens de l'activité : il s'agit de répondre à une demande provenant d'un groupe de travailleurs. Les préalables à la démarche vont consister à rencontrer l'ensemble des travailleurs pour cerner les difficultés, obtenir la désignation d'un groupe de volontaires qui travailleront plus étroitement avec les chercheurs sous la forme d'une communauté scientifique élargie.

La méthodologie utilisée en général en clinique de l'activité est l'autoconfrontation croisée. Celle-ci se compose de trois moments au cours desquels le regard de l'acteur sur son activité est modifié par la traversée de

contextes différents l'amenant, à chacune des trois étapes, à modifier son point de vue, à s'étonner et à sortir du tête à tête solitaire avec son activité.

Dans un premier temps, l'acteur est observé : il doit donc agir sous le regard d'un autrui qui l'observe. Ceci l'amène à changer de point de vue et à regarder son activité avec le regard de l'autre. La deuxième étape est une autoconfrontation simple (ou initiale) : l'acteur est amené à commenter son activité, telle qu'enregistrée, à un chercheur qui n'est pas du métier. Il doit donc l'explicitier, la clarifier aux yeux d'un autre sans pouvoir puiser dans les implicites du métier ou dans une connivence professionnelle. Le troisième temps est une autoconfrontation croisée au sens strict : l'activité enregistrée est commentée, sous le regard du chercheur, par un autre acteur, un collègue, qui en discute avec celui qui a été enregistré; puis les rôles sont inversés, le collègue, ayant été autoconfronté en simple lui aussi, subit à son tour le commentaire et les questions du premier acteur dans la confrontation à son activité.

Que se passe-t-il dans une telle situation de confrontation? Dans ce croisement des confrontations entre acteurs à propos de leur activité, se retrouvent, face à face, *ce que les acteurs font* (ce que l'enregistrement montre), *ce qu'ils disent de ce qu'ils font*, ce qu'ils discutent de ce qu'ils font et *ce qu'ils font de ce qui a été débattu* (individuellement et collectivement). Cela permet d'assurer une circularité entre le faire et le dire, entre l'action et le discours, et de jouer sur l'écart entre ce que l'on fait, ce que l'on pense faire, ce que l'on croit avoir fait et ce que l'on dit que l'on fait.

L'analyse des données

Il est très difficile de détailler les techniques d'analyse des données en clinique de l'activité : « la manière dont le matériau est analysé n'est pas aisée à décrire en quelques mots : il s'agit d'une démarche clinique qui repose sur des processus interprétatifs à la fois subtils et singuliers » (Durand, à paraître). Comme le nom l'indique, il s'agit donc d'une clinique, d'une pratique où l'interprétation est toujours ouverte et jamais définie à l'avance. Les différents concepts repris et parfois modifiés du courant historico-culturel élargi à Bakhtine constituent un stock dans lequel puise l'intervenant pour rendre compte des développements qui ont eu lieu dans les dialogues en autoconfrontation croisée ou dans l'activité matérielle des sujets. On citera par exemple, sans pouvoir les approfondir ici les concepts de destinataire, activité adressée, migration et alternance fonctionnelles, zone potentielle de développement, but et moyen, mobiles, sens et signification, donné et créé, dialogue et réel du dialogue.

Cette question de l'interprétation est très sensible et doit être reliée au statut même de l'intervention et à la posture de l'intervenant. En clinique de l'activité, l'interprétation du chercheur ne doit en effet pas prévaloir sur celles des professionnels. L'équipe met à la disposition des travailleurs un cadre méthodologique et se donne pour fonction de relayer la parole des professionnels. Ils peuvent proposer certaines formalisations ou certains concepts, mais l'activité scientifique ne doit pas se substituer aux concepts quotidiens des travailleurs. L'activité du chercheur est de témoigner du travail accompli, d'en rendre compte et de ne pas proposer une interprétation surplombante. Le travail d'analyse en est donc compliqué et limité : on ne peut pas interpréter à la place des professionnels. L'activité scientifique s'oriente vers un travail de description de la structure des interlocutions (Kostulski & Clot, 2007) ou de « la vie des mots » dans le dialogue (Henry & Bournel-Bosson, 2008).

Un exemple d'intervention et de développement

On illustrera les trois étapes de la méthodologie à partir du compte-rendu d'une intervention auprès d'un groupe d'enseignants d'histoire-géographie travaillant au Lycée, dans un quartier difficile. L'intervention et les données de recherche ont été présentées dans Roger (2007, p. 145 et suiv.).

Le groupe a commencé par délimiter avec précision le champ de travail : ils s'interrogeaient sur la préparation à l'épreuve d'analyse de document que les étudiants ont à passer dans le cadre de leur examen final. Ils étaient particulièrement intéressés à confronter leurs manières de faire cet exercice nouveau en classe et à capitaliser à partir de leurs actions et stratégies concrètes. La plupart des membres de ce groupe étaient aussi formateurs d'enseignant, ce qui explique une partie de leurs préoccupations vis-à-vis de l'objet analysé.

Ce qu'ils font

Il s'agit d'un cours d'histoire de première année de post-secondaire. L'enseignante a distribué une série de documents sur la Révolution française en demandant d'analyser en particulier les formes de la Terreur. Dans le cours enregistré par vidéo, elle propose de guider les élèves dans cet exercice. En plein milieu de la séance, elle marque un arrêt et réoriente le cours vers une correction de l'exercice dont elle prend les rênes, à l'inverse de la première partie durant laquelle l'exercice était mené en interaction avec les élèves. C'est ce micro-incident qui est révélé par l'enseignante lors de l'autoconfrontation simple et qui oriente son commentaire.

Ce qu'ils disent de ce qu'ils font (1) : l'autoconfrontation simple

L'enseignante est donc confrontée à l'enregistrement vidéo de son cours et arrête la bande à l'aide de la télécommande.

1. *Enseignante* : « Là, je suis en train de réfléchir, de me dire, mince, je ne leur ai pas dit ça. Je suis passée à côté de la Terreur. C'est ce que je me suis dit, c'est pour cela qu'il y a un moment de ... [...] Je me dis que, enfin... on dit peu de choses en une heure. C'est relativement pauvre en fait...
2. *Chercheur* : pauvre?
3. *Enseignante* : Au niveau du contenu où là... c'est peut-être aussi moi qui ai trop travaillé sur la méthode... et donc... mais là ça me frappe
4. *Chercheur* : Tu sens ça comme une contradiction entre le temps passé sur le document...
5. *Enseignante* : Oui, oui, oui... [...] Mais pas forcément quelque chose d'insoluble, mais quelque chose que moi j'ai du mal à résoudre... C'est vrai que la mise en activité réduit forcément le contenu. [...] Je me culpabilise en ce qui concerne le fond, mais j'y suis pas tellement attachée en fin de compte (une ambivalence)... je pense que l'important c'est quand même l'apprentissage de la réflexion sur les documents. Qu'ils n'aient pas tous les détails et tout ça, c'est pas très grave, à partir du moment où ils sont capables d'avoir un recul critique sur un document, de répondre, de comprendre les consignes, ça me paraît pour eux beaucoup plus important que le reste.

En (1), le commentaire qu'elle adresse au chercheur, mais aussi à elle-même, correspond à une explicitation telle que recherchée dans le cours d'action. Elle commente ce qui se passe et le constat produit en cours d'activité : ce qu'elle fait est bien en deçà de ce qu'elle voudrait faire. Elle finit par porter un constat sévère sur ce qu'elle a fait, constat qui ne provient pas de la situation d'interlocution avec le chercheur, mais prend la forme d'une reformulation de ce qu'elle a réalisé lors de cette séance d'enseignement. Le dialogue intérieur qu'elle a eu au cours de son activité peut ici mener un autre destin en étant repris dans un autre contexte avec un autre destinataire que les élèves.

L'activité du chercheur en (2) consiste à maintenir le feu du dialogue. La reprise du dernier mot marque à la fois son intérêt et manifeste une incompréhension feinte. Il demande à l'enseignante de préciser sa pensée en laissant sous-entendre que son affirmation ne va pas de soi et qu'il n'y adhère pas spontanément.

La réponse de l'enseignante est alors saccadée. Ses formulations trahissent un dialogue intérieur qui se poursuit indépendamment de l'étayage proposé par le chercheur. Elle en vient à proposer une reformulation de « je suis passée à côté de la Terreur » en utilisant cette fois le mot contenu, sous entendant la pauvreté de celui-ci et débouche sur une hypothèse : elle aurait privilégié la méthode sur le contenu.

La reprise en (4) est de nature différente de celle en (2) : elle propose une reformulation de la situation en convoquant un mot qui n'a pas été employé par l'enseignante en proposant de parler de « contradiction ». Ce mot va orienter la formalisation de la situation et alimenter les termes de la réflexion de l'enseignante en (5) : il s'agit bien d'une contradiction vécue, mais qui n'est pas insoluble. On note un effet souvent repéré chez les enseignants : la personnalisation des conflits qui sont vécus au « je » et non comme inhérents au métier. L'un des effets du dispositif consiste en général à dépersonnaliser les conflits vécus dans son activité professionnelle pour les voir d'un autre œil. Dans son rapport à l'autre et aux collègues, les dilemmes « personnalisés », vécus au « je », sont mis en partage et souvent assumés comme des épreuves communes. C'est ce que permet en particulier l'autoconfrontation croisée.

Ce qu'ils disent de ce qu'ils font (2) : l'autoconfrontation croisée

L'autoconfrontation simple a permis de faire émerger et de verbaliser un malaise, un sentiment de culpabilité face à un déséquilibre entre contenu et méthode. Les règles de l'exercice doivent être un instrument pour les élèves, pas un but en soi. Du moins, s'ils peuvent être à un certain moment l'objet de l'activité des élèves, leur fonction doit migrer progressivement pour être au service de la compréhension du contenu historique, ici, la Terreur. En chemin, la fonction de l'instrument semble s'être perdue et la méthode a été appréciée par l'enseignante comme inadéquate par rapport au but visé.

Sa préoccupation peut alors être travaillée dans un autre contexte et adressée à une collègue qui vit peut-être les mêmes termes de ce conflit. C'est son opinion qu'elle suscite en lui présentant clairement son dilemme.

Enseignante : Je me suis dit, mais attends, tu t'es tellement laissée submerger par la méthode, focaliser sur la méthode qu'il n'y a plus de contenu, enfin plus assez de contenu. Je continue à réfléchir à ça : le fait d'enseigner un mode de réflexion (sur les documents) prend énormément de temps et si on veut les amener à réfléchir, à bien réfléchir, à construire une réflexion, on est forcément obligé de laisser tomber, enfin de laisser tomber...

Collègue : de lâcher sur les contenus?

Enseignante : de lâcher sur les contenus!

Collègue : Plus que les connaissances, c'est de la réflexion... Là, les connaissances que tu leur donnes, de base, c'est pas faux...

Enseignante : Non, ce n'est pas faux, c'est très simplifié

Collègue : Ce qui te manque, c'est ce qui est de l'ordre de la réflexion de l'historien, enfin de l'historien au sens large. C'est pas des connaissances qui manquent.

La collègue indique clairement sa compréhension de la situation. Se noue une connivence immédiate qui démontre une certaine empathie. Cependant, elle porte une appréciation un peu différente de celle de l'enseignante : le contenu du cours, ou les connaissances, ne posent pas véritablement problème ici. Il n'y a pas d'erreur. Le problème viendrait de la méthode, du travail qui est fait sur ces connaissances. Du coup, le problème se déplace et peut prendre une nouvelle direction.

Pourtant, le dialogue en reste là et la zone potentielle de développement, ouverte. Une poursuite de la discussion, dans un autre contexte, amènerait éventuellement l'une et l'autre à s'engager dans une collaboration sur la définition de la source du problème, autrement dit dans une discussion sur ce qu'est une réflexion d'historien et quelle forme elle peut prendre dans un cours sur la Terreur avec les textes donnés dans le cadre d'un exercice d'analyse de documents.

On le voit : l'autoconfrontation croisée offre la possibilité de défaire le premier commentaire, de voir autrement ce qui a été posé et dit. En ce sens, l'autoconfrontation initiale ne fait que préparer la croisée. Aussi est-elle rarement présentée et commentée dans les publications des chercheurs de cette équipe. Elle n'est qu'une amorce qui prépare et tente de susciter des controverses professionnelles que l'on essaye de faire lever lors des commentaires croisés.

L'analyse des échanges permet donc de suivre l'émergence d'un thème et son développement. Il est possible de retracer la motricité du dialogue entre passages, ruptures et déplacements, ainsi que le développement du sens des mots, voire de leur signification. Le dialogue se fait et se défait dans sa visée de l'objet qui échappe à l'un et à l'autre, mais que tous deux tentent de saisir. Le dernier mot n'est jamais dit...

Ce qu'ils font de ce qu'ils disent

Un montage des points de discussion est réalisé ensuite pour ouvrir le débat aux autres membres de la communauté scientifique élargie. Le travail se

poursuit donc par la multiplication des interlocuteurs et des contextes d'énonciation qui sont autant d'occasions de modifier son point de vue.

Il n'est pas possible de suivre pas à pas le travail d'élaboration effectué par cette enseignante et par le groupe. On se propose d'en présenter simplement le résultat, toujours provisoire, cela va de soi.

L'année suivante, le groupe s'est donc retrouvé à intervalles réguliers pour poursuivre le travail. A cette occasion le groupe a revu le montage de cette séquence. L'enseignante a rédigé alors un bilan de son expérience que l'on se permettra de citer longuement. Elle écrit :

« confusion entre contenu et connaissances, idée que l'apprentissage de la méthode ou la mise en activité (là aussi, je fais la confusion) est incompatible avec l'apport d'un contenu. Aujourd'hui : la mise en activité et l'apprentissage de méthodes de réflexion ne nécessitent pas un apport important de connaissances (faits, chronologie...) mais permettent de transmettre des contenus (concept par exemple). Le visionnage de la cassette arrive aussi à un moment où je travaille sur un chapitre de 1^{ère} STT sur le concept de totalitarisme. Malgré la complexité de ce concept et le faible niveau d'abstraction de mes élèves, j'ai décidé d'essayer de leur montrer que ce concept est opératoire sur certains aspects des exemples étudiés mais pas sur tous (et donc de les amener à réfléchir sur la validité du concept). Il m'a donc fallu faire des choix dans la masse de connaissances pour ne m'attacher qu'au contenu et à ce qui a un sens. Je l'ai fait sans aucun état d'âme, pour la première fois ».

Les effets sont ici frappants : tout d'abord, on note une reprise des concepts et de son usage qu'elle déclare maladroit l'année précédente. Il y a donc eu gain dans la manière de désigner les gestes et le contenu de son travail. Mais surtout, c'est le sentiment de culpabilité qui a disparu. Elle témoigne avoir développé du métier et avoir déplacé le conflit qui lui pesait auparavant. Le conflit entre connaissances et méthode est remplacé par le couple contenu (concept) et réflexion. Sans doute ce couple n'est pas sans poser de nouveaux problèmes mais il y a eu développement et transformation du rapport aux objets d'apprentissage suite à la traversée des différents dialogues et contextes.

Collectivement, le groupe lui aussi a cheminé... en renonçant à l'exercice :

« Au bout d'une année de débats et d'essais, toutefois, les professeurs constatent qu'ils ont, les uns et les autres, décidé d'abandonner la préparation de cette épreuve, faute de pouvoir en maîtriser les

modalités, dans la classe où elle posait le plus de problème » (Roger, 2007, p. 155).

Discussion et conclusion

On n'aura fait ici qu'esquisser deux méthodologies en analyse du travail : l'une tournée vers la description des composantes de l'action afin d'informer les démarches de conception, l'autre tournée vers l'analyse par les sujets eux-mêmes de leur activité. Parole et action n'ont pas le même statut dans ces deux approches. Dans le cours d'action, les verbalisations de la conscience pré-réflexive visent à documenter les différentes composantes du signe hexadique. C'est une parole adressée et recomposée par le chercheur au service de la conceptualisation. Le travailleur est dépossédé de sa parole qui devient « donnée » à traiter en fonction d'un modèle.

Dans le cas de la clinique de l'activité, action et parole constituent deux aspects de l'activité : matérielle et verbale. Le dispositif méthodologique organise la confrontation entre ce que l'on a fait et ce qu'on en dit, ou dans un vocabulaire différent, entre les opérations de travail, les buts et les mobiles. La confrontation entre la parole et l'action vise à déséquilibrer le sujet pour modifier son rapport au travail (ses mobiles), ses buts, les instruments professionnels et les gestes mobilisés.

Les deux formes d'analyse que nous avons brièvement présentées visent des finalités différentes : la première tente de mieux connaître l'activité pour concevoir des formations, la seconde cherche à mettre le sujet en posture d'analyse dans la perspective d'une transformation de son rapport à l'activité, ce qui constitue une forme de formation par la réflexion sur l'action, un mode de développement sans apprentissage au sens classique du terme.

Dans le cas du cours d'action, c'est le commentaire de la présentation de l'action, et non pas de sa représentation, qui permet de mettre en évidence comment l'acteur a pensé son action et donc, dans une perspective de formation, d'identifier les contenus et les stratégies de formation pour une profession. Dans le cas de la clinique de l'activité, c'est la confrontation de plusieurs discours sur la présentation d'une même action qui ouvre le cadre des possibilités d'action et permet l'évolution, la formation elle-même, et cela, dans une perspective non normative.

La distinction entre présentation et représentation est importante (Van der Maren & Poirier, 2007) : la force de l'une est la faiblesse de l'autre, et réciproquement. La présentation de l'action est sa communication, autant visuelle (montrée) que verbale (racontée), situé dans son contexte concret, à un autre, considéré comme partenaire ou complice, pouvant partager le sens de l'action; elle tient compte du contexte concret. La représentation de l'action en

est, par contre, une élaboration générale, décontextualisée, et accessible, par l'abstraction, à ceux qui ne sont pas du métier, qui n'en partagent pas les valeurs et la vision et qui, surtout, n'auront pas à exécuter l'action.

La présentation de l'action paraît anecdotique, mais elle est essentielle aux praticiens pour en saisir le sens et organiser la suite à lui donner. Le praticien ne peut pas saisir l'action sans la voir, sinon l'imaginer, pendant qu'elle se présente. Il ne peut saisir l'action que si elle lui est présentée avec toute son épaisseur, son « non-dit », sa complexité, ses contradictions, ses valeurs cherchées, mais pas atteintes, ses actions entreprises et inachevées, etc.

Le savant ne peut pas penser l'action sans l'artifice d'une représentation de l'action, d'une abstraction qui met l'action à distance et protège sa réflexion du piège de l'immersion dans l'action; avec surtout, ce que cela implique comme émotion et comme prise en compte de valeurs et d'éléments contextuels qui font de l'action non pas une donnée pure, mais une donnée brute : le résultat d'un calcul et de compromis.

Ce n'est pas parce que le savant a besoin de catégories abstraites pour décrire l'action de l'artisan qu'il peut former les futurs artisans en leur enseignant ces catégories abstraites : l'artisan n'en a que faire pour passer à l'action (Bourdieu, 1994).

Si l'objectif de la démarche d'analyse, qu'elle prenne la forme du cours d'action ou de la clinique de l'activité, est l'élaboration d'une meilleure connaissance de la profession à partir de l'activité réelle, elle s'ancre profondément dans des formes de collaboration avec le praticien et de ce qui est significatif pour lui. Elle passe par la présentation de l'activité (et non sa modélisation théorique, sa représentation savante) entre action et parole(s).

Références

- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 1-20.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Lewes : Falmer.
- Cazamian, P., Hubault, F., & Noulin, M. (1996). *Traité d'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1996). (Éd.). *Les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Daniellou, F., & Béguin, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique : approches du travail réel. Dans P. Falzon (Éd.), *Ergonomie* (pp.335-358). Paris : PUF.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Le Centurion.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (à paraître). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éds.) *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 47-60.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets – environnements. Dans J.M. Barbier, & M. Durand (Éds), *Sujets-activités-environnements : approches transverses* (pp. 61-84). Paris : PUF.
- Geslin, P. (1999). *L'apprentissage des mondes : Une anthropologie appliquée aux transferts de technologies*. Toulouse : Octarès.
- Henry, M., & Bournel Bosson, M. (2008). La vie des mots en analyse du travail. *@ctivités*, 5(2), 25-38. <http://www.activites.org/v5n2/v5n2.pdf>
- Hubault, F. (2007). Nature d'intervention, nature de savoir. *Éducation permanente*, 170, 77-85.
- Keyser de V. (1982). La politique du regard. *Le Travail humain*, 45(1), 93-100.
- Kostulski, K., & Clot, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle : un développement en autoconfrontation croisée. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 73-108.
- Léontiev, A. N. (1979). *Activité, conscience et personnalité*. Moscou : Édition du Progrès.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres G., & Durand M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enative. *@ctivités*, 5(1), 58-78. <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>

- Leplat, J. (1986). L'analyse du travail. *Revue de psychologie appliquée*, 31(1), 9-27.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J., & Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42(1), 89-100.
- Roger, J.L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Eres.
- Schwartz, Y. (2007). Du détour théorique à l'activité comme puissance de convocation des savoirs. *Éducation permanente*, 170, 13-23.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Terssac de, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF
- Theureau, J. (2004a). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2004b). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *@ctivités*, 1(2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Van der Maren, J.M., & Poirier, L. (2007) Produire des savoirs en pédagogie, avec les enseignants. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle, *Enseigner* (pp. 189-201). Paris : PUF.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2003). La recherche sur la formation à l'enseignement au Québec de 1980 à 2000 : une période de mise en place de balises pour des activités scientifiques prometteuses? *Formation et profession*, 9(2), 17-24
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E., & Durand M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 471-489.

Viau-Guay, A. (à paraître). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Dans F. Saussez, & F. Yvon (Éds), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la Formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 51-80.

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/fyvon_rgaron_gh.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/fyvon_rgaron_gh.pdf).

Jean-Marie Van der Maren est licencié en Pédagogie et docteur en psychologie de l'Université Catholique de Louvain. Il enseigne à l'Université de Montréal depuis 1974, 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 et depuis qu'il assume la direction du département d'administration et fondements de l'éducation (2001-2009), il élabore une conception de la formation professionnelle des directions d'établissement s'appuyant sur une conception ergonomique de la formation.

Frédéric Yvon est titulaire d'un doctorat de psychologie obtenu au Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris). Il a été membre de l'équipe Clinique de l'activité durant 4 années. Il a rejoint le département d'administration et de fondements de l'éducation de l'Université de Montréal en 2003.

Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Colette Baribeau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Audrey Duchesne, Étudiante à la Maîtrise

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article rend compte de résultats préliminaires d'une étude visant à décrire l'usage de l'entretien qualitatif dans le domaine des sciences sociales et humaines au Québec. Les résultats présentés proviennent d'une analyse documentaire réalisée sur 31 articles empiriques recensés dans le portail Érudit. En plus de décrire les usages (contextes d'utilisation, types d'échantillon, procédures d'échantillonnage, analyse des données), les résultats indiquent qu'une diversité de termes sont utilisés pour désigner les entretiens qualitatifs; ils mettent aussi en lumière le peu de précisions en regard de certaines informations méthodologiques, telles la saturation ou la triangulation, pourtant utiles aux lecteurs.

Mots clés

ENTRETIEN, MÉTHODE, QUALITATIF, USAGE, PRATIQUE, QUÉBEC

Introduction

Notre propos s'insère au cœur d'une réflexion plus large qui concerne à la fois les termes et les pratiques en usage dans le champ des méthodes qualitatives. L'accroissement des ouvrages méthodologiques de même que celui de l'usage

empirique des méthodes qualitatives pourrait laisser croire à une stabilisation des traditions. Or, il n'en va pas ainsi, car la variété des termes et des pratiques se multiplient et des variations conceptuelles importantes apparaissent.

Nous avons déjà réagi à certains de ces aspects dans un avis déposé au Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (Guillemette, Royer, Baribeau, Moreau & Racine, 2007) ainsi que dans des articles et des communications (Royer, 2006, 2007; Baribeau, 2008; Royer & Baribeau, 2008). Si cette tendance à multiplier les méthodes et les notions relève de diverses raisons, elle n'est pas sans occasionner des confusions de toutes sortes qu'il importe de lever, pour la qualité et la recevabilité des recherches qualitatives et, aussi, pour la qualité même de l'analyse des phénomènes qui interpellent les chercheurs.

Dans le cadre de cette communication, nous avons voulu jeter un regard plus systématique sur les usages de la recherche qualitative au Québec. Plus particulièrement, nous avons cherché à cerner les manières dont les chercheurs décrivent leurs recherches, à voir les mots qu'ils utilisent, les échantillons à partir desquels ils travaillent, les procédures d'analyse qu'ils utilisent, leurs cadres méthodologique de référence, etc. Pour cette première analyse, nous avons choisi de nous concentrer sur les entretiens de recherche, un dispositif privilégié de la recherche qualitative.

Méthode

Pour cette étudier les usages, nous avons réalisé une analyse documentaire. Nous avons, dans ce contexte, constitué un corpus d'articles empiriques ayant fait appel à l'entretien de recherche de même que nous avons élaboré une grille catégorielle devant permettre de recueillir diverses informations méthodologiques paraissant dans les articles.

Constitution et composition du corpus

Le corpus sur lequel nous avons travaillé comprend 31 articles de nature empirique publiés en 2007 dans des revues universitaires québécoise, dont au moins un auteur est québécois et qui font appel à l'entretien seul ou en combinaison avec d'autres dispositifs de collecte de données. Les articles ont été repérés à partir du portail Érudit qui comptait une quarantaine de revues québécoises au moment de la constitution du corpus. Le portail comporte l'avantage de rendre accessible les articles en format électronique via l'Internet. Au moment de la collecte, le portail donnait accès à 16 revues en sciences humaines et sociales. La recension a permis de repérer 259 articles à partir de trois descripteurs : entretien, entrevue, interview. De ce nombre 31 articles ont été retenus à la lumière des critères énoncés un peu plus haut. Les articles supprimés consistaient en des articles de nature théorique, des textes

proposant des entretiens réalisés avec des personnalités, ou encore des articles empiriques en langue anglaise ou ayant pour auteurs des chercheurs d'autres nationalités.

Les articles se distribuent dans les domaines des pratiques sociales, de la santé, de la sociologie, de la criminologie, de l'éducation et de la recherche féministe (Tableau 1). De façon plus spécifique :

- 10 articles concernent le domaine de la santé;
- 7 articles ont trait à l'intervention sociale;
- 6 relèvent de la psychologie;
- 3 peuvent être rattachés à la sociologie et l'anthropologie;
- 3 sont du domaine de l'éducation;
- 2 sont du domaine de la gestion ou du management.

Une information intéressante à relever est que 14 des 31 articles rapportent des études multidisciplinaires dont 10 concernent le domaine de la santé. Nous avons inféré cette information en relevant les champs disciplinaires des auteurs des articles ainsi que les informations biographiques fournies (Tableau 1).

Recueil et analyse des données

Pour identifier les usages des entretiens de recherche dans les articles empiriques, une grille d'analyse a été élaborée. Cette grille comprend les différents aspects méthodologiques attendus dans le cadre d'un article empirique ainsi que des informations supplémentaires relatives aux entretiens. La grille comporte ainsi 10 unités d'analyse pour lesquelles il s'agissait d'extraire les informations dans les articles retenus :

1. Données d'identification (noms des auteurs, disciplines, titre de l'article, nom de la revue, date)
2. Formulation des intentions de recherche (but, objectifs, questions)
3. Approches, stratégies et méthodes
4. Type d'entretien et durée
5. Échantillon (taille, type et procédures d'échantillonnage)
6. Procédures d'analyse (enregistrement, transcription, codage, type d'analyse, logiciel et autres informations disponibles)
7. Triangulation
8. Saturation

Tableau 1
Distribution des articles selon les revues (année 2007) (N=31)

Nom de la revue	Nombre d'articles retenus
<i>Nouvelles pratiques sociales</i>	9
<i>Drogue, santé et société</i>	4
<i>Recherches sociographiques</i>	4
<i>Liens social et politique</i>	3
<i>Criminologie</i>	3
<i>EFG</i>	3
<i>Revue des sciences de l'éducation</i>	3
<i>Recherche féministe</i>	1
<i>Santé mentale au Québec</i>	1
Total	31

9. Références méthodologiques mentionnées

10. Autres méthodes ou instruments utilisés

Une dernière rubrique sert à recueillir les commentaires de l'analyste.

Les rubriques de la grille ont été saisies dans le logiciel FileMakerPro, un outil qui permet de construire et gérer une base de données. Une fois les informations recueillies, la fiche de chaque article a été révisée et des informations ont été au besoin précisées. Cette opération de validation a été réalisée en équipe. Par la suite, nous avons procédé individuellement à l'analyse et à la synthèse des différentes unités d'analyse, ce qui nous a permis une description des usages observés.

Résultats

Cette section reprend les composantes de la grille de manière à dresser un premier portrait des usages. Comme nous en sommes aux prémices de cette analyse et que l'échantillon est limité en termes de nombre d'articles analysés, nous présentons les principaux aspects qui ressortent des données sans toutefois faire de liens entre chacun pour l'instant, l'idée étant de d'abord décrire ce que nous avons pu observer.

Les intentions de recherche

Afin de mieux cerner les contextes d'utilisation de l'entretien qualitatif, nous avons voulu identifier les intentions des chercheurs. Dans les articles, nous considérons que les intentions sont traduites à travers la formulation d'un but,

d'objectifs ou de questions de recherche. Il s'agissait pour l'analyste de repérer et de relever ces informations. Le plus fréquemment, cette information se trouve aux premiers paragraphes de l'article, tout juste avant la section des méthodes ou à son début.

Selon nos analyses, les intentions de recherche poursuivies dans le cadre d'études par entretiens peuvent être regroupées sous deux ordres. Dans le premier, nous avons regroupé les intentions qui concernent des visées d'acquisition de connaissance (connaître, comprendre) par l'analyse d'un phénomène (explorer, cerner, saisir, relever, déterminer, décrire, examiner, analyser). À la suite de van der Maren (1995), ces intentions relèvent d'enjeux à caractère nomothétiques, qui visent la production de connaissances. Ces visées dominent l'échantillon. Le deuxième ordre d'intentions regroupe des verbes et des expressions qui se rapportent plutôt à la démonstration : démontrer, faire ressortir, proposer, produire une réflexion. L'on voit ici des intentions qui touchent davantage des enjeux pragmatiques. Elles réunissent environ le tiers des intentions.

En regardant de plus près l'ensemble des verbes utilisés dans la définition des intentions de recherche, on note certains usages particuliers. Par exemple, « connaître » et « identifier » sont placés sur un même plan, alors que le premier est généralement considéré comme étant de l'ordre du but et le second, de l'objectif (cf. taxonomie du domaine cognitif dans Legendre, 2005). De même, l'on trouve le verbe « explorer » en association aux syntagmes : « pour comprendre » ou « pour illustrer ». Ces usages remettent encore une fois certaines questions à l'ordre du jour : Qu'est-ce que comprendre? Qu'est-ce qu'explorer? D'autres objectifs demeurent généraux, tels que, par exemple : « s'intéresser à » ou « traiter de ». Dans certains cas, aucune intention (but, objectif ou question) n'est mentionnée dans l'article.

Parmi les intentions, on retrouve aussi des questions de recherche; cinq sont formulées en « Comment... » et quelques autres sont formulées en « Quoi... ». Nous avons aussi retrouvé deux intentions formulées en termes d'hypothèses à vérifier, un usage qui est moins habituel en recherche qualitative.

Les approches

Cette catégorie se rattache à un ensemble d'informations qui concernent les approches, les stratégies et les méthodes mentionnées par les auteurs. Ces termes font partie d'un univers méthodologique quelque peu confus où les pensées se croisent sans parvenir à un consensus (Royer, 2007). Dans le cadre de notre analyse, les approches sont vues comme autant de cadres de référence, des paradigmes ou des perspectives ou, encore, des positions théoriques

(approche féministe, interprétative, constructiviste, compréhensive, etc. (Denzin & Lincoln, 2005; Flick, Kardoff & Steinke, 2000; Legendre, 2005; Wolcott, 2001 dans Royer, 2007). Les stratégies sont vues comme des orientations plus précises qui sous-tendent une façon de penser ou de faire (phénoménologie, ethnographie, *grounded theory*, etc.). Les méthodes sont, quant à elles, plus pratiques et codifiées. Ici, ce sont les entretiens. Ceci étant dit, pour l'unité d'analyse désignant les « approches », nous avons simplement voulu recenser et tenter de classer l'information livrée par les auteurs : en donnent-ils et, le cas échéant, en quoi consiste-t-elle?

Les données que nous avons recueillies indiquent tout d'abord que près du tiers de l'échantillon (9 articles) ne mentionne aucune approche. Par ailleurs, parmi les articles où une approche est précisée, les données montrent que de nombreux termes sont utilisés. On parle d'approche, de tradition, de devis, de démarche et de méthodologie.

Le Tableau 2 présente les informations relevées dans les textes et pour lesquelles nous avons tenté des regroupements. Il indique que les chercheurs québécois font appel à une diversité d'approches et de stratégies qu'ils inscrivent dans des cadres épistémologiques variés.

Sept approches se disent qualitatives; quatre sont présentées comme des études exploratoires. Deux articles mentionnent utiliser un devis mixte, faisant appel au qualitatif et au quantitatif. Pour le reste, le relevé indique une diversité de stratégies, de l'« enquête de terrain » à la théorisation ancrée, en passant par les études de cas (4).

Types d'entretiens/entrevues et durée

Avec cette rubrique, nous voulions identifier les types d'entretiens que les chercheurs utilisent. Tout d'abord, les données suggèrent que les vocables « entrevue » et « entretien » semblent être utilisés indifféremment; cinq articles utilisent d'ailleurs les deux en même temps.

Pour ce qui concerne les types d'entretiens/entrevues, le semi-dirigé est sans contredit le dispositif le plus utilisé, apparaissant dans la moitié des articles analysés. Par ailleurs, on note que d'autres types d'entretiens sont utilisés dans la recherche en sciences sociales au Québec. Ils sont nommés de diverses manières que nous avons regroupées en cinq catégories (voir le Tableau 3). Ainsi, l'on note que les entretiens/entrevues sont identifiées :

1. selon un indice de directivité ou de structuration (semi-directif/dirigé/structuré);
2. selon qu'ils se réalisent en personne ou autrement (face-à-face¹);

Tableau 2

Liste des approches et stratégies relevées dans les articles analysés (n=22)

Approches

Constructiviste

Humaniste

Interactionniste

Multidisciplinaire

Psychosociologique

Qualitative

Approche qualitative

Approche qualitative et exploratoire

Approche qualitative, exploratoire et rétrospective

Démarche qualitative

Démarche de type qualitatif-interprétatif

Méthodologie qualitative

Paradigme qualitatif

Exploratoire

Étude exploratoire

Étude exploratoire et descriptive

Mixte

Méthodes quantitatives et qualitatives

Tradition subjectiviste ou interprétative

Stratégies

Enquête de terrain

Études de cas

Participative

Phénoménologie

Théorisation ancrée

3. selon le nombre de personnes interviewées (individuel ou de groupe);
4. selon leur visée (profondeur, récit, histoire)
5. selon un niveau de formalisation (formel/informel)

Ensuite, plus que des types d'entretiens, l'échantillon a révélé un phénomène intéressant que nous voulons souligner : l'ensemble du corpus comporte plus de 20 appellations, dont 15 pour les entrevues et six pour les entretiens.

Tableau 3

Liste et fréquence des appellations relevées dans les articles analysés (N=31)

Entretiens	
	Entretien (2 fois)
	Entretien de recherche semi-dirigé
	Entretien en profondeur
	Entretien individuel
	Entretien semi-dirigé
	Entretien semi-directif
Entrevues	
	Entrevue (4 fois)
	Entrevue de groupe
	Entrevue face-à-face
	Entrevue face-à-face semi-structurée
	Entrevue individuelle
	Entrevue individuelle de type semi-directif
	Entrevue individuelle semi-dirigée
	Entrevue informelle
	Entrevue non-directive centrée
	Entrevue semi-directive (3 fois)
	Entrevue semi-dirigée (6 fois)
	Entrevue semi-structurée (3 fois)
	Entrevue semi-structurée individuelle
Récits	
	Entrevue qualitative semi-structurée de type histoire de vie (2 fois)
	Entrevue individuelle semi-structurée sous forme d'un récit expérientiel
	Récit d'engagement
	Récit de vie thématique

Pour la durée, dans 18 des 31 articles (58%), la durée n'est pas mentionnée. Quand la durée est mentionnée, l'entrevue s'étend généralement entre 60 et 90 minutes. La plus courte durée relevée s'établit à 30 minutes. Dans certains cas, la rencontre se prolonge jusqu'à 3 heures. Les plus longues se trouvent dans la catégorie des récits. De plus, il est intéressant de préciser que, dans cette catégorie, des entretiens biographiques ont nécessité deux rencontres qui ont duré de 2 à 3 heures.

Échantillons et échantillonnage

Nous savons que la constitution des échantillons pose souvent des défis importants aux chercheurs qualitatifs. Comme son nom l'indique, cette catégorie devait servir à recueillir des informations pouvant permettre de décrire les échantillons utilisés dans le cadre d'études réalisées par entretien (taille, types, procédures d'échantillonnage).

Pour ce qui est de la taille, la majorité des auteurs (87%) donnent la taille de leur échantillon. Nous avons observé un large spectre dans les usages allant de 5 jusqu'à... 168 sujets. Comme l'indique la Figure 1, un fort noyau se situe entre 20 et 39 sujets (14 études), mais il y a aussi une part d'échantillons plus petits qui comportent moins de 20 sujets (6 études). D'une manière générale, on peut dire que les échantillons qui dépassent les 60 sujets sont des cas marginaux dans le présent échantillon. En effet, dans le corpus que nous avons étudié, il s'agit de trois études qui comportent respectivement 82, 88 et 168 sujets.

En ce qui regarde les procédures de recrutement des sujets, la plupart du temps aucune information n'est mentionnée. Dans certains cas, on note que plusieurs procédures de recrutement sont jumelées (6 fois) et dans plusieurs études, les échantillons sont en fait des sous-échantillons tirés d'un échantillon mère. Le Tableau 4 présente la liste des procédures relevées dans les articles. Les échantillons constitués par réseaux² et par boule de neige ainsi que les échantillons de volontaires sont les plus utilisés.

En résumé, à partir des informations fournies par les auteurs, on observe des échantillons qui jouent dans les 20 à 40 cas, le plus souvent recrutés par la technique des réseaux.

Analyse des données

Dans cette analyse, nous avons aussi voulu savoir ce que les chercheurs font avec leurs données d'entretiens/entrevues et les manières dont ils procèdent pour les analyser. Parmi les 31 articles analysés, près du tiers ne comportent aucun détail méthodologique sur cet aspect.

Pour la vingtaine d'articles où des informations sont mentionnées, la majorité précise avoir enregistré puis transcrit les entretiens. Sur le plan des types d'analyse, nous avons relevé une forte présence de l'analyse de contenu et de l'analyse thématique. Dans une moindre mesure, l'analyse dite par théorisation ancrée ou faite selon les principes de la théorisation ancrée est aussi un mode d'analyse auquel les chercheurs font appel.

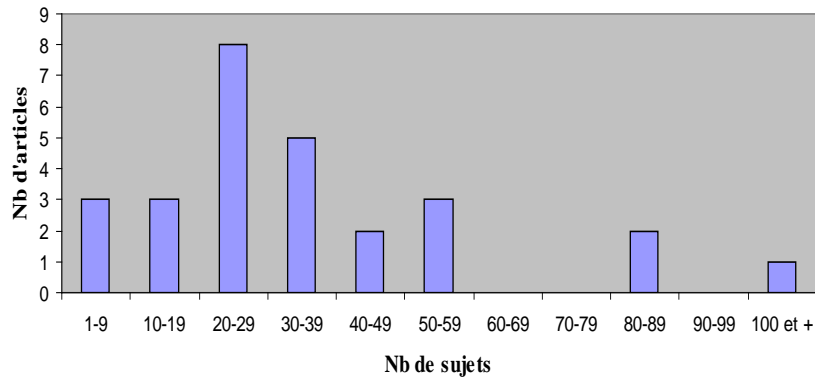


Figure 1 : Distribution de la taille des échantillons dans les articles analysés (n=27)

Tableau 4
Types et fréquence des procédures d'échantillonnage
relevées dans les articles analysés (n=22)

Accidentel
Bouche-à-oreille
Boule de neige (3 fois)
Choisis selon la théorie émergente
De convenance
Échantillonnage délibéré avec cas extrêmes
Par réseaux (10 fois)
Volontaires (4 fois)

Il est intéressant de noter la présence des analyses dites par intra/inter cas (on reconnaîtra ici le vocabulaire de Miles & Huberman). Ces analyses sont aussi désignées comme étant verticales/horizontales ou transversales. Dans cet ensemble, on relève aussi l'expression « comparaison constante ».

Pour ce qui concerne le traitement des données en tant que tel, les chercheurs font appel à des systèmes de codification « par grille », « par catégories prédéfinies », « à partir de thèmes prédéfinis », ou par « table de codification ». On note aussi la présence d'approche de codification « par thèmes émergents », mais cette approche est beaucoup moins présente dans le corpus que celles avec codes prédéfinis. Nous avons aussi noté la présence de

procédures de validation du codage soit par accord « intercodeurs » ou « interjuges », par « contre-codage » ou par « codeurs indépendants ». Cinq articles mentionnent l'une ou l'autre de ces procédures.

Les logiciels d'aide à l'analyse sont mentionnés dans moins de la moitié des articles (40%) des articles où l'on retrouve des informations sur l'analyse. Nous avons relevé la présence de *NVivo*, *Nud*ist* et *Atlas-ti*, le plus populaire étant, dans ce corpus, *NVivo* (5 mentions).

Saturation

Nous n'avons repéré aucune mention spécifique de cet aspect. Une seule étude en fait mention en discutant cette exigence dans le cadre des contraintes qui ont été imparties aux chercheurs et qui les ont empêchés d'atteindre une saturation des données.

Références méthodologiques citées

Considérant la somme immense d'écrits méthodologiques dont les chercheurs disposent aujourd'hui, nous étions intriguées à savoir les cadres de référence méthodologiques dans lesquels les chercheurs inscrivent leurs démarches de recherche. Vingt-deux des articles que nous avons analysés mentionnent à un moment ou à un autre des références sur ce plan. Neuf articles n'en citent aucun. En tout, nous avons relevé une soixantaine de références à des ouvrages méthodologiques. Dans cet ensemble, certains ouvrages sont cités une fois alors que d'autres le sont à plusieurs reprises. Parmi les ouvrages cités plus d'une fois, se trouvent, dans l'ordre : Miles et Huberman (1991, 1994, 2003) avec leur ouvrage sur l'analyse des données (cet ouvrage est cité dans neuf articles); l'ouvrage fondateur de Glaser et Strauss (1967) (cités dans 5 articles); le guide pratique en recherche qualitative de Jean-Pierre Deslauriers (1991) (cité dans 4 articles); les travaux de Paillé (1994, 1996) et de Paillé et Mucchielli (2003) (cités dans 4 articles). On remarque aussi le collectif de Poupard et ses collègues (1997), le dictionnaire de la recherche qualitative de Mucchielli (1996) et l'ouvrage de Jean-Marie van der Maren (1996) sur la recherche en éducation qui sont respectivement cités dans trois articles du corpus. Ce relevé indique une forte présence d'écrits méthodologiques québécois dans les références utilisées par les chercheurs québécois. En revanche, on note une faible présence de la littérature anglo-saxonne qui a pourtant très fortement marquée la recherche qualitative.

La plupart des références datent des années 1990, une période sans doute marquée par un fort développement en matière de recherche qualitative au Québec. La plus récente référence relevée est le *Handbook* de Denzin et Lincoln (2005). Étonnamment, il n'y a qu'une mention d'ouvrage sur l'entretien. Il s'agit de l'ouvrage de Boutin, paru en 1997 sur les entretiens

qualitatifs. Cela n'aide pas à comprendre le large éventail des termes relevés. Il faudrait retourner à chacun des 60 ouvrages référés pour en savoir plus cet aspect.

Discussion et conclusion

Tenant lieu d'analyse préliminaire ou de premier essai, cette analyse aura permis de connaître un peu mieux les usages de l'entretien de recherche au Québec. On retiendra qu'ils sont principalement utilisés à des fins de connaissances et de compréhension des phénomènes. Les chercheurs utilisent les entretiens dans le contexte d'une variété d'approches et de stratégies, ce qui peut dépendre aussi de la variété des domaines concernés par cette analyse. Le plus souvent, la recherche est désignée comme s'inscrivant dans une approche ou une démarche qualitative. La stratégie la plus rencontrée est très certainement l'« étude de cas multiple ». Le type d'entretien/entrevue le plus prisé est le semi-dirigé.

À ce chapitre, l'analyse met au jour une grande diversité de types d'entretien et d'appellations que nous expliquons difficilement pour le moment et qui continue à nous intriguer. Comment expliquer ce foisonnement?

En revanche, la durée des entretiens (60 à 90 minutes) de même que la taille des échantillons (20-40) n'étonnent pas. Elles semblent correspondre aux standards généralement véhiculés et attendus en recherche qualitative et qui ne sont pas remis en question pour le moment. Cela dit, nous n'avons toutefois pas comparé ces aspects avec les intentions des chercheurs. En effet, il nous semble que les visées « compréhensives » sont difficiles à atteindre avec ces types de durée. Rencontrer une fois 30 personnes pendant une heure peut permettre de mieux connaître un phénomène en en relevant les dimensions et les composantes, mais cela en permettra-t-il la compréhension, qui nous semble nécessiter plus de temps de rencontre et un plus grand approfondissement. Nous pensons qu'il faudra aller au-delà des mots dans nos analyses et s'interroger sur ce concept, « comprendre », d'autant plus que la recherche qualitative se drapait très souvent de pouvoir faire accéder à un sens (sous-entendu inaccessible par un autre type de recherche). Or, le terme *comprendre* est le plus souvent accolé à *explorer*, à *identifier* ou encore à *décrire*. Il nous semble qu'un objectif de compréhension devrait mener, au terme du travail, plus qu'à une seule description, mais aussi à une explication et à une amorce de théorisation. Pour mieux cerner cet aspect, il nous faudra retourner aux résultats décrits dans les articles, ce qui suppose une analyse plus fine des arrimages et, donc, un dépassement de l'aspect purement méthodologique de notre analyse.

Pour les échantillons, nous ne savons pas comment la taille des échantillons est fixée étant donné que les articles ne comportent aucune indication sur cet aspect de la recherche. Comme nous n'avons trouvé aucune trace de saturation, nous pensons que les échantillons ne sont pas constitués par échantillonnage théorique. L'unique justification que nous avons trouvée pour ne pas faire d'échantillonnage théorique est le manque de temps. Tout cela donne à réfléchir. Nous avons vu que les échantillons par réseaux dominent dans cette analyse, mais comment donc la taille des échantillons est-elle fixée? C'est là une question qu'il faudrait éventuellement adresser aux chercheurs eux-mêmes.

Du côté de l'analyse des données, nous retiendrons que, curieusement, plusieurs articles ne mentionnent rien à cet égard. Les autres nous apprennent que l'analyse de contenu, l'analyse thématique et l'analyse par théorisation ancrée sont les plus utilisées, ce qui ne surprend pas. Les analyses sont réalisées suivant divers types de codage. Moins de la moitié des articles mentionnent l'utilisation d'un logiciel. Au total, on peut dire que nous n'avons pas beaucoup de précisions sur les analyses qui sont faites sur les données, comme s'il était suffisant de dire que les entretiens ont été enregistrés, transcrits, puis analysés avec *NVivo*.

Plus globalement, nous avons été étonnées de constater l'absence d'informations méthodologiques normalement attendues dans les articles empiriques. Nous arrivons mal à expliquer ces absences, du fait, notamment, de l'ampleur des modes éditoriaux de lecture par des experts et d'arbitrage par les rédacteurs en chef, sans parler des responsabilités des chercheurs eux-mêmes de rendre compte de leurs procédures de recherche. En l'absence d'informations aussi cruciales que celles qui se rapportent à la constitution de l'échantillon, au déroulement des entretiens, à l'analyse des données ou aux procédures de validation, comment juger de la rigueur de la méthode scientifique utilisée et de la valeur des connaissances produites? Comment fonder la validité de la recherche qualitative aux yeux des lecteurs et des chercheurs d'autres paradigmes? La confiance à l'égard des chercheurs qualitatifs est-elle si grande qu'il n'est plus nécessaire pour eux de fournir les indications nécessaires à l'appréciation de la valeur de leurs travaux? Ces questions nous habitent. Nous terminons ce chapitre, mais notre quête se poursuit.

Notes

¹ Bien que d'autres types de dispositif soient possibles (téléphonique, internet, courriel, etc.), l'échantillon analysé ne comporte que des entrevues/entretiens en personne ou dits en face-à-face.

² Pour les échantillons constitués par réseaux, nous avons relevé les types de réseaux suivants : par le biais de personnes ressources (2 fois); par le biais d'employés ou de professeurs (2 fois); par l'entremise d'organisme (6 fois).

Références

- Baribeau, C. (avec la collaboration de Mélanie Germain) (2008). Panorama du développement de la recherche qualitative : analyse critique des thèses produites en sciences humaines et sociales depuis dix ans (1996- 2005), en langue française dans les universités francophones au Québec. *Recherches qualitatives* 27(2), 28-57.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Éds). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (Éds). (2000). *Qualitative forschung – ein handbuch*. Reinbek : Rowohlt.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. New York : Aldine de Gruyter.
- Guillemette, F., Royer, C., Baribeau, C., Moreau, J., & Racine, M. (2007). *La recherche qualitative dans le contexte de l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec les êtres humains (ÉPTC) [avis]*. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Legendre, R. (Éd.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2^e éd.). Thousand Oaks : Sage publications.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : de Boeck.

- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin.
- Royer, C. (2006, juin). *Recherche qualitative : bilan et perspectives*. Communication présentée au 1er Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives [allocution d'ouverture], Université Paul-Valéry, Montpellier III, Centre du Guesclin, Béziers. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/allocution_chantal.pdf
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches qualitatives, Hors Série*, 5, 82-98. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/royer.pdf
- Royer, C., & Baribeau, C. (avec la collaboration d'Audrey Duchesne) (2008, mai). *Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : Où en sommes-nous? Un panorama des usages*. Communication présentée au Colloque de l'Association pour la recherche qualitative. 76e congrès de l'Acfas, Québec.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wolcott, H.F. (2001). *Writing up qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Chantal Royer est professeure de méthodologie de la recherche au Département d'Études en loisir, culture, tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Elle dirige la revue Recherches Qualitatives. Elle est aussi chercheure à l'Observatoire jeunes et société (OJS). Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches et méthodes qualitatives, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, mais aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Ses travaux de recherche portent sur la culture et les valeurs des jeunes.

Colette Baribeau est professeure titulaire associée au Département des Sciences de l'éducation de l'UQTR (méthodologie qualitative et didactique du français); M.A. en littérature (McGill), M.A en éducation (UQTR), Ph.D. en éducation (U. de Montréal). À la retraite depuis 5 ans, elle poursuit son travail de collaboration au sein de l'ARQ. Contributions à diverses thématiques de recherche. Au plan de la méthode qualitative : journal de bord du chercheur, entretien individuel et entretien de groupe et analyse de pratiques de recherches qualitatives. Au plan de la didactique du français : l'évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage du français chez les étudiants en formation initiale des maîtres, les attitudes et habitudes de lecture des adolescents. Collaboration à l'élaboration d'un dictionnaire du français standard au Québec. Autres domaines d'intervention : pédagogie universitaire et de projets d'intervention communautaire.

Audrey Duchesne est étudiante à la maîtrise en Loisir, culture et tourisme à l'Université du Québec à Trois-Rivières. À titre d'assistante de recherche, elle a collaboré à plusieurs collectes et analyses de données qualitatives ayant fait appel à divers méthodes et logiciels. Elle complète présentement un mémoire portant sur les valeurs de jeunes issus de l'immigration au Québec.