

volume 27, numéro 1

Recherches qualitatives

Fenêtre sur la riche diversité
de la recherche qualitative

Sous la direction de François Guillemette
(avec la collaboration de Chantal Royer)

ARQ Association pour la
recherche qualitative

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

Table des matières

Introduction

François Guillemette.....1

Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste

Danielle Paquette.....3

L'indianthropologie politique ou comment interpréter le fait politique par l'histoire de vie singulière

Geneviève Confort-Sabathé.....22

La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites

Jean Loisel, Sylvie Harvey.....40

La communication au sommet stratégique : une approche discursive des mécanismes de convergence dans un groupe de hauts gestionnaires

Jo M. Katambwe.....60

Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit

Hélène Makdissi, Andrée Boisclair, Catherine Fortier.....88

<i>Observation participante ou participation observante ?</i> <i>Usages et justifications de la notion de participation observante</i> <i>en sciences sociales</i>	
Bastien Soulé.....	127

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-Der-Maren 2007:	
<i>Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en</i> <i>entreprises en contexte d'alternance.</i> <i>Études de cas en formation professionnelle agricole.</i>	
Claudia Gagnon.....	141

Introduction

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

La diversité des articles publiés dans ce numéro de *Recherches Qualitatives* se situe sur différents plans. D'abord, sur le plan des objets de recherche, on y trouve des textes qui explorent des phénomènes vécus dans les relations inter-institutionnelles, dans la pratique réflexive narrative, dans les organisations bénévoles, dans les groupes décisionnels de hauts gestionnaires, dans l'apprentissage du français, dans la recherche sociologique et dans la formation professionnelle agricole. Sur le plan des cadres conceptuels, on trouve à la fois des recours et des apports à la sociologie, à la philosophie, à l'épistémologie, à la méthodologie qualitative, aux sciences de l'administration et aux sciences de l'éducation, notamment, pour ces dernières, à la didactique du français et à la formation professionnelle de l'ordre secondaire. Sur le plan de la méthodologie, on trouve de riches illustrations de différentes approches et stratégies, notamment l'analyse du discours, l'échantillonnage événementiel, l'étude de cas, la clarification conceptuelle théorique, la recherche développement, la mixité des analyses qualitatives et quantitatives.

L'article de Danielle Paquette aborde une question qui est autant fondamentale que courante. Il s'agit de la fonction du recours à un cadre de référence théorique dans les recherches qualitatives. À partir de sa thèse de doctorat, l'auteure propose une réflexion rigoureuse sur les enjeux méthodologiques et épistémologiques soulevés par sa question, notamment le débat induction vs déduction. De plus, sa recherche constitue un apport important dans le domaine de l'étude des transactions sociales.

Pour sa part, Geneviève Confort-Sabathé fait une proposition originale et spécifique d'une nouvelle approche en sciences humaines et sociales : l'idianthropologie politique. Cette approche se situe au carrefour des méthodes narratives et de la science politique. Pour soutenir sa proposition, l'auteure a eu recours à des néologismes tout en les définissant avec rigueur et perspicacité, constituant ainsi des outils conceptuels qui peuvent être utiles dans les recherches sur l'expérience sociale des individus.

Le texte de Jean Loisel et de Sylvie Harvey contribue, de façon pertinente, à la clarification sur la nature de la recherche développement et sur ses fondements épistémologiques. Les auteurs annoncent un deuxième article dans lequel des précisions seront apportées, avec des exemples concrets, à propos des procédures méthodologiques.

Dans son article, le professeur Jo Katambwe offre un exemple intéressant de recherche utilisant l'analyse du discours avec une parcimonie qui fait ressortir le riche potentiel de cette méthode. De plus, l'article donne accès à la finesse de l'analyse par de nombreuses illustrations. Ainsi, les résultats apparaissent fondés rigoureusement et d'autant plus pertinents pour les chercheurs en communication organisationnelle.

Dans le même ordre d'idée, mais avec une approche différente, Hélène Makdissi, Andrée Boisclair et Catherine Fortier laissent transparaître les nombreuses nuances de leur analyse du discours écrit d'élèves du primaire. Elles construisent aussi de façon nuancée une réflexion pleine de questionnements pertinents sur leurs choix méthodologiques dans une étude complexe menée avec rigueur et finesse.

De son côté, Bastien Soulé propose une clarification conceptuelle sur l'observation participante en analysant de façon originale la portée des deux termes composant cette expression. Ainsi, il identifie les enjeux théoriques et pragmatiques des différentes définitions du concept d'observation participante, et ce, en se gardant d'adopter une position personnelle arbitraire.

Enfin, nous présentons le texte lauréat du prix Jean-Marie Van der Maren 2007, écrit par Claudia Gagnon à partir de sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Ce texte est exemplaire sur le plan méthodologique particulièrement en ce qui concerne la rigueur avec laquelle les résultats ont été obtenus et les conclusions ont été tirées. À noter : le format de ce texte excède la longueur habituelle des textes soumis à la revue puisqu'il s'agit de la version originale soumise au concours.

François Guillemette, Ph.D., est professeur au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, président de l'Association pour la Recherche Qualitative et professeur associé au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE).

Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste

Danielle Paquette, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Un cadre théorique multiréférencé, construit autour de la notion de transaction sociale et alliant théories institutionnelles et théories organisationnelles, a été utilisé pour procéder à l'étude d'une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires. Ce cadre a facilité l'interprétation analytique des événements transactionnels qui se sont déroulés durant le processus, conduisant à une définition, des clefs d'identification et une première catégorisation permettant de différencier les transactions sociales d'autres formes d'interactions. Cet article traite du rôle du cadre de référence dans une recherche monographique constructiviste utilisant une approche inductive d'analyse et dont l'un des buts est de contribuer aux efforts d'élaboration conceptuelle de la notion de transaction sociale et à la constitution d'un corpus permettant de la rendre plus manifeste.

Mots clés

TRANSACTION SOCIALE, ÉTUDE DE CAS, CADRE DE RÉFÉRENCE, RECHERCHE CONSTRUCTIVISTE

Introduction

Les recherches monographiques tentent de mettre en évidence des traits généraux à partir de l'étude détaillée d'un cas. Comme le souligne Van der Maren, pour être efficace, la recherche par étude de cas doit être « multidisciplinaire dans la construction du cadre conceptuel et multimodal dans la constitution des données » (Van der Maren, 1995, p. 198). L'analyste doit faire appel à un ensemble large de théories et de disciplines contributives pour interpréter les données et construire des hypothèses ou des énoncés théoriques. L'élaboration d'un cadre de référence théorique pertinent est donc une étape fondamentale de la recherche nomothétique. Cet article traite du rôle

du cadre de référence théorique dans une recherche constructiviste dont la stratégie est monographique et dont l'un des buts est de contribuer aux efforts des sociologues de la transaction sociale dans l'élaboration conceptuelle de cette notion et la constitution d'un corpus permettant de la rendre plus manifeste.

La recherche dont il est question dans cet article, et qui a été présentée comme thèse pour l'obtention du Ph.D en éducation de l'UQAM en 2004 (Paquette, 2004), avait deux objectifs : documenter les dimensions sociales et relationnelles du travail d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires et identifier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales se déroulant au plan institutionnel, au plan organisationnel et au plan opérationnel dans une telle situation. Les résultats se présentent sous la forme d'une description exhaustive de la situation d'élaboration du programme qui met en évidence la contribution des rapports sociaux à la construction et au maintien d'un partenariat de conception, à la structuration et au développement d'un dispositif de formation et d'un réseau de coopération et au développement d'un matériel de formation permettant une diffusion à distance du programme. Cette description est accompagnée d'une étude des événements transactionnels qui se sont déroulés durant le processus d'élaboration. Cette étude a permis d'élaborer une définition opératoire de la transaction sociale, des clés d'identification d'une transaction sociale et douze propositions pouvant contribuer à la conceptualisation de cette notion. Il s'agit donc d'une recherche visant, en partie, à produire de nouvelles connaissances sous la forme de propositions théoriques.

Un cadre de référence théorique, construit autour de la notion de transaction sociale, a joué plusieurs rôles dans la planification et la réalisation de cette recherche. Après avoir présenté la composition de ce cadre de référence théorique, les liens entre ce cadre de référence théorique et le cadre méthodologique de la recherche seront mis en évidence. Par la suite un exemple permettra d'illustrer l'utilisation faite du cadre de référence théorique pour procéder à l'analyse inductive des événements transactionnels et à l'élaboration conceptuelle de la notion de transaction sociale.

Le cadre de référence théorique

Selon Mucchielli (2005), la recherche constructiviste doit faire appel à un « cadre de référence théorique large et souple » qui est vu comme « une carte provisoire du territoire, composée de connaissances générales à propos du phénomène qu'il s'apprête à étudier, ainsi que des repères interprétatifs... » (Paillé et Mucchielli, 2003 cités dans Mucchielli, 2005). Ce cadre de référence

constitue une boîte à outils qui comprend à la fois quelques outils généraux et plusieurs outils spécifiques que l'on choisira d'utiliser selon le type de problème à traiter ou l'univers interprétatif à construire.

L'une des difficultés de la réalisation de cette recherche consistait à construire un cadre de référence théorique soutenant à la fois l'étude de la dynamique des rapports entre les acteurs et de la contribution de ces rapports à la construction et à la transformation des structures. Le cadre devait également servir pour l'identification des structures construites par les acteurs et des processus par lesquels elles ont été modifiées et transformées. Il devait faciliter la prise en compte des interdépendances entre trois niveaux de contextes : le contexte institutionnel de l'accord de coopération, le contexte organisationnel du partenariat de conception et le contexte opérationnel du co-développement du programme et du matériel de formation. Le cadre de référence devait aussi permettre de prendre en considération à la fois les relations qui existent entre l'action quotidienne des acteurs et les institutions de la société, ce qui voulait dire articuler une dimension micro-sociologique à une dimension macro-sociologique. Finalement, le cadre devait aider à la sélection, au traitement et à l'analyse des données recueillies, à l'interprétation des événements étudiés et à la validation des résultats.

Le champ théorique qui a servi de référence pour la construction du cadre de référence théorique de la recherche est celui de la transaction sociale. C'est à Rémy, Voyé et Servais (1991) que l'on doit les premiers efforts de conceptualisation de la transaction dans une perspective sociale. Tel que ces auteurs le mentionnent, leur démarche est construite autour de trois lignes théoriques, celle de Berger et Luckman (1967), celle de Touraine (1965; 1973) et celle de Bourdieu (1973). S'intéressant aux faits vécus dans la vie quotidienne, Rémy et ses collaborateurs ont cherché à comprendre sur quoi se mobilisent les acteurs et à partir de quoi ils organisent la cohérence de leurs pratiques. Ils ont construit les bases de leur approche autour de la « contradiction et du conflit qui opposent institution et innovation » (Rémy et al., 1991, p.14) et ils ont tenté d'imbriquer de façon étroite le culturel et le social ainsi que la légitimité et le pouvoir dans leurs efforts de théorisation. Plus récemment, un groupe de sociologues de langue française (Blanc 1992; Blanc, Mormont, Rémy & Storrie, 1994; Freynet, Blanc et Pineau, 1998) a relancé les travaux amorcés par Rémy, Voyé et Servais et a exploré l'usage de la notion de transaction sociale dans diverses disciplines. Pour ces chercheurs, la notion de transaction sociale aide à souligner le rôle des tensions sociales, des contradictions et des oppositions dans la construction et la reconstruction du social et dans l'élaboration de compromis, toujours provisoires, que les

acteurs doivent négocier et renégocier pour vivre ensemble et coopérer dans la vie quotidienne.

Pour les sociologues de la transaction sociale, les réalités sociales doivent être appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs. La référence à l'historicité signifie que les nouvelles constructions se font en puisant dans les construits antérieurs. La quotidienneté indique que ces anciens construits sont reproduits, transportés et transformés en même temps que d'autres sont inventés dans et par les pratiques et les interactions des acteurs. Ainsi, la transaction sociale tente d'articuler une théorie de l'ordre et une théorie de l'action. La théorie de l'ordre exprime l'exigence de cohérence et de stabilité relative du monde social. Elle reflète la nécessaire interdépendance des actions qui impose la présence d'un cadre ou de dispositifs institutionnels qui orientent et régulent les actions des acteurs et posent des contraintes à la liberté des acteurs. Par ailleurs, la théorie de l'action suppose que le social découle d'un réseau d'interactions et d'interrelations entre les individus qui détiennent une marge de manœuvre suffisante pour exercer leur autonomie et influencer le sens des actions. Toute interaction prend donc forme dans un cadre qui délimite les contraintes et les opportunités des acteurs, mais, en même temps, ces interactions et leurs produits peuvent avoir des effets sur le cadre lui-même, produisant ainsi une nouvelle situation qui modifie les possibilités d'action des acteurs.

Aussi, en plus de la sociologie de la transaction sociale, le cadre de référence théorique qui a été construit comprenait deux autres grandes sources théoriques, les théories institutionnelles pour ce qui est de l'ordre et les théories organisationnelles et celles tirées de la sociologie des organisations pour ce qui est de l'action. Les théories institutionnelles (Commons, 1959; 1970; Dutraive, 1993; Paradeise, 1988; Rémy, 1992; Rémy, 1996; Rémy, Voyé et Servais, 1991; Reynaud, 1989; 1991; Thevenot, 1990) ont permis de suivre l'élaboration et la transformation des structures comme les normes, les règles, les conventions et de comprendre l'effet de ces structures sur les potentialités d'actions des acteurs. Elles ont facilité la description du cadre dans lequel évoluaient les acteurs. Elles ont aidé à interpréter les événements qui impliquaient la construction de structures comme l'entente de coopération, l'offre de service ou le programme d'étude. Ces théories ont également fourni une première catégorisation des transactions sociales qui a orienté l'étude de la nature des transactions sociales.

Les théories organisationnelles et celles tirées de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977; Fauvet et Stéfani, 1983; Francfort, Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 1995; Friedberg, 1993; Giraud, 1994; Zeitlin;

1990) ont facilité l'étude de l'action organisée, de ses contraintes, de sa dynamique, de son évolution et de ses produits à travers les relations entre les acteurs et leurs interactions. Elles ont également contribué à l'étude socio-dynamique des rapports entre les acteurs en situation de coopération et à saisir le jeu des transactions sociales dans une situation d'interaction.

Le cadre puisait également dans trois sources complémentaires : la sociologie de la reliance (Bolle de Bal, 1998), les études sur la coopération et les réseaux (Bergeron, 1993; De Terssac et Maggi, 1996; Garrette et Dussauge, 1995; Lazega, 1994; Teil, 1992) et celles sur le co-développement de nouveaux produits et le statut de l'objet (Callon, 1992; Hatchuel, 1996; Jeantet, Tigger, Vinck & Tichkiewitch, 1996; Midler, 1996). L'utilisation du concept de reliance a été utile pour comprendre la façon dont les transactions sociales participent à la construction des structures sociales et des liens sociaux. Les études sur la coopération et les réseaux ont permis de comprendre la structuration des réseaux de coopération et de considérer le partenariat de conception en tant que structure de coopération. Les études sur le co-développement et le statut de l'objet ont permis de prendre en considération le rôle des prescriptions comme mode de stabilisation structurale et le rôle des objets comme mode de liaison entre les acteurs.

Les rôles du cadre de référence théorique au plan méthodologique

Le cadre méthodologique de la recherche a été organisé autour de quatre pôles inspirés de ceux de Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) : le pôle paradigmatique, le pôle stratégique, le pôle technique et le pôle théorique. Le pôle paradigmatique rend compte des préconceptions du chercheur, lesquelles orientent ses choix théoriques, méthodologiques et techniques. Le pôle stratégique présente la stratégie retenue pour réaliser la recherche. Le pôle technique explique ce qui guide le choix des méthodes ou des techniques de collecte des données alors que le pôle théorique présente les orientations privilégiées quant à l'approche de traitement et d'analyse des données, d'interprétation et de validation des résultats.

Le pôle paradigmatique

Dans la recherche dont il est ici question, les choix ont été orientés par le paradigme constructiviste, lequel, selon Guba et Lincoln (1994) se caractérise par son ontologie relativiste, son épistémologie transactionnelle et sa méthodologie herméneutique et dialectique. L'ontologie relativiste est définie comme étant dépendante du contexte, de schémas conceptuels, du cadre théorique, des formes de vie, de la société ou de la culture (Jansen et Peshkin, 1992). Dans le constructivisme et particulièrement le constructivisme social, les construits sont des artefacts sociaux, des conventions, des produits de

l'activité humaine et, comme tout autre produit, ils sont soumis aux processus d'interaction humaine telles que la communication, la confrontation, la négociation, la transaction ou l'argumentation (Gergen et Gergen, 1991). Ces construits reflètent un consensus social qui leur donne temporairement valeur de vérité et d'objectivité (Schwandt, 1994). Ces consensus se construisent dans un processus d'intersubjectivité transactionnelle entre les membres d'un groupe ou d'une communauté socialement et historiquement situés dans un contexte qui leur est propre. L'intersubjectivité réfère au degré de partage d'une même définition, ce degré pouvant varier d'un partage minimal à un partage complet. Les consensus étant faillibles, ils peuvent être déconstruits, reconstruits, transformés, adaptés, contestés et réfutés. Ces contestations peuvent donner naissance à de nouvelles transactions qui contribuent à l'élaboration d'explications alternatives ou à celle d'autres consensus plus appropriés au contexte ou mieux élaborés. Il peut y avoir également plusieurs construits concurrents à propos d'un même objet.

L'ontologie constructiviste abandonne la croyance d'un accès objectif à la réalité. La réalité est construite pour répondre aux nécessités des agents humains pourvus d'intentions. Aussi, ce que produit le chercheur n'est pas le reflet de la réalité, mais un construit susceptible d'expliquer temporairement une réalité à partir des actions quotidiennes des acteurs, de leurs interactions, de leurs interrogations et de leurs transactions. Dans la recherche constructiviste, les « informateurs agissent comme des interprètes, présentant diverses reconstructions partiales et partielles de la réalité tandis que le chercheur procède lui aussi à sa propre reconstruction de la façon dont les premiers reconstruisent la réalité » (Poupart, 1998, p.181).

La méthodologie constructiviste doit révéler le caractère dialectique de la construction du savoir où les possibilités d'échanges n'existent que s'il y a une différence, c'est-à-dire des contradictions entre des représentations ou des hypothèses qui prétendent à une validité équivalente. Ces contradictions s'expriment par le conflit et peuvent se résoudre dans un accord, lequel présuppose des règles qui rendent possible la perspective d'une fin au conflit et la construction d'un nouveau consensus. Le socioconstructivisme donne ainsi une place à la culture et aux institutions, mais diffère du structuralisme en considérant cette culture et les structures comme produites et reproduites par et à travers les interactions et les interdépendances des individus et de leurs actions et non pas comme des déterminants de l'action des individus et des rôles qu'ils jouent dans la société. Cette position méthodologique signifie également que les connaissances que construit le chercheur à propos d'un objet de recherche sont elles aussi construites de manière dialectique en confrontant

ses propres construits à ceux des participants à la recherche et aux construits déjà existants dans les champs théorique et empirique du domaine.

Nous voyons ici un premier rôle du cadre de référence théorique dans la recherche constructiviste : rendre possible la confrontation des inférences ou des hypothèses faites par le chercheur au cours de la recherche avec des données théoriques afin de faire ressortir les contradictions, les incohérences ainsi que les écarts et l'inciter à pousser plus avant sa recherche d'informations et ses analyses de même qu'à augmenter la validité de ses construits.

Le pôle stratégique

Par ailleurs, la stratégie choisie pour mettre en évidence les aspects sociaux et relationnels du travail d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires est l'étude exploratoire, sur trois plans, d'un cas unique. En effet, les rapports sociaux dans la situation qui nous intéresse se déroulent sur trois plans inter-reliés et interdépendants : le plan institutionnel, le plan organisationnel et le plan opérationnel. À ces trois plans s'ajoute le contexte évolutif qui aide à prendre en compte la dynamique temporelle de la situation.

Pour réaliser une étude de cas, généralement, trois choix s'offrent au chercheur : l'échantillon d'acteur, l'échantillon de milieu et l'échantillon événementiel. Avec l'échantillon d'acteur, le corpus d'informations est constitué autour d'une personne. Pour l'échantillon de milieu, géographique ou institutionnel, la constitution du corpus se fait autour d'un milieu dont il est possible de délimiter les frontières, par exemple, un établissement scolaire, un département dans une entreprise ou encore un village. Finalement, l'échantillon événementiel est tiré d'un événement qui est généralement un fait institutionnel ou culturel singulier qui se produit dans un contexte particulier et qui permet de saisir les institutions ou la culture en action (Pires, 1997).

Pour étudier la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales, l'échantillonnage par événement a été privilégié. Le repérage des événements transactionnels s'est fait à l'aide d'une définition provisoire de la transaction sociale et de trois clés d'identification puisées dans les écrits des sociologues de la transaction sociale. Ainsi, des éléments du cadre de référence théorique ont servi de guide pour identifier et sélectionner les événements à étudier en profondeur pour la phase d'élaboration conceptuelle de la recherche. Voici un second rôle que l'on peut attribuer au cadre de référence théorique.

Le pôle technique

Pour ce qui est du choix des techniques, dans une étude de cas, le chercheur doit obtenir le plus d'informations possible sur la situation étudiée, sur son

historique, sur les acteurs, sur leurs contextes d'action, sur les conditions de cette action et sur les processus en œuvre pour ensuite, par un processus de centration progressive, distinguer les informations fondamentales ou essentielles qui conduisent à la rédaction du cas et ensuite aux analyses plus poussées de certains éléments du cas pouvant conduire à la formulation d'énoncés ou de propositions qui seront éventuellement confirmés, infirmés, contestés ou complétés par d'autres études portant sur des situations similaires. Les sources d'information doivent donc être multiples. C'est pourquoi le chercheur a avantage à utiliser plusieurs méthodes de collecte d'informations.

Dans cette recherche, un ensemble de techniques et d'instruments a été utilisé pour permettre de travailler avec une approche diachronique et une approche synchronique pour l'étude de la situation d'élaboration du programme et celle des transactions sociales qui s'y sont déroulées. L'utilisation de l'approche diachronique pour les deux premières années d'élaboration du programme et de l'approche synchronique pour la troisième année a permis de réaliser une observation à long terme et répétée du processus d'élaboration du programme et de comparer les données provenant de sources différentes, ce qui augmente la vérification de la validité interne de l'étude de la situation.

La recherche combine également deux méthodes reconstructives et deux méthodes interprétatives. Les méthodes reconstructives, telles que les entrevues et l'observation, visent à produire des données servant à reconstruire les événements et les points de vue des acteurs à partir de la subjectivité des informateurs, y compris celle du chercheur. Les méthodes interprétatives, telles que l'étude des échanges et celle de la documentation, visent à enregistrer et interpréter les activités sociales dans leurs formes objectivées. Les deux groupes de méthodes procurent des informations de nature différente, par exemple des catégories provenant des structures subjectives des répondants et des catégories provenant des structures socialement construites. Ces méthodes combinées permettent d'avoir une image plus complète et mieux informée de la situation à l'étude et fournissent des données de différentes sources facilitant une triangulation par les perspectives (Flick, 1992). Cette triangulation peut se faire, par exemple, en comparant les données produites par une méthode reconstructive, celles issues d'une méthode interprétative et des données tirées du cadre de référence théorique. Nous voyons ici un troisième rôle joué par le cadre de référence de cette recherche.

Le pôle théorique

Le cadre théorique a également servi pour réaliser l'étude en profondeur des événements transactionnels, laquelle a été faite avec une approche inductive.

Des éléments puisés dans le cadre de référence théorique ont aidé à identifier les événements transactionnels qui se sont produits durant l'élaboration du programme. Un événement transactionnel se démarque par l'existence d'une suite d'échanges écrits ou verbaux à propos d'un objet présentant des indices signalant un problème tel que des oppositions, des conflits, des désaccords, des incompréhensions ou des tensions que les acteurs engagés dans l'échange cherchent à dépasser. Chaque événement identifié a ensuite été considéré comme un mini-cas et étudié avec une approche inductive. Il a d'abord été décrit en le situant dans son cadre institutionnel et dans son contexte opérationnel, les informations étant puisées dans le descriptif général de la situation. Dans la description, une attention particulière était portée aux éléments suivants : identification des acteurs participants à l'échange; objet de l'échange; moment d'émergence du conflit ou de la reconnaissance d'un problème ou d'une tension; positions respectives des acteurs, leurs stratégies et leurs tactiques; moment de bifurcation signalant l'émergence d'une solution, d'une entente ou d'un accord ou encore de la rupture de l'échange.

Ensuite, pour chaque mini-cas, un scénario d'interprétation a été construit en se servant des éléments du cadre de référence théorique les plus pertinents pour aider à comprendre et analyser l'événement. Selon l'objet de l'échange, la dynamique relationnelle, les enjeux supposés, il s'agissait de rechercher, dans le cadre de référence théorique, la ou les théories les mieux à même de fournir les éléments permettant de regarder l'événement à travers une ou plusieurs perspectives théoriques. Cette interprétation permettait de mettre au jour les éléments fondamentaux de l'événement et leurs relations de manière à faire ressortir la nature, la dynamique et les effets des transactions sociales et à donner lieu à une ou des propositions théoriques. Certaines propositions étaient fondées sur des éléments théoriques déjà existants, d'autres constituaient des reformulations de concepts ou d'éléments théoriques à la lumière des analyses effectuées et d'autres encore, de nouvelles formulations provenant des interprétations analytiques venant enrichir la notion de transaction sociale.

Finalement, les propositions issues de l'étude de chaque mini-cas ont été confrontées et comparées de manière à regrouper celles qui semblaient présenter des relations logiques afin de tirer certaines conclusions provisoires susceptibles de contribuer à la théorisation de la transaction sociale. Les hypothèses de départ concernant la définition du concept, sa description ainsi que ses clés d'identification ont été confrontées aux conclusions inférées des analyses pour ensuite être revues, corrigées ou précisées.

Une illustration de l'utilisation du cadre de référence théorique pour l'étude des événements transactionnels

Une illustration devrait aider à comprendre le rôle du cadre de référence théorique dans l'étude d'un événement transactionnel, dans la construction du scénario d'interprétation et dans la construction des propositions. Pour des questions d'espace, le descriptif complet de la situation ne sera pas donné ici. Seul le scénario d'interprétation conduisant à l'énoncé de proposition sera présenté.

L'événement : la renégociation de la clause 4.1 du contrat CRED-TELUQ

En mai 1996, dans le cadre d'un accord spécifique de coopération, deux établissements de formation universitaire à distance, le CRED et la TÉLUQ, signaient un contrat par lequel la TÉLUQ s'engageait à concevoir et produire trois modules de perfectionnement en sciences de l'éducation dont la diffusion, soutenue par un système de tutorat individuel et d'encadrement collectif, serait assumée par le CRED. En contrepartie, le CRED s'engageait à verser à la TÉLUQ une somme convenue, en trois versements égaux, chaque versement devant être fait dans les trente jours suivant la livraison de chacun des modules, livraison dont les dates étaient également prédéterminées. Le contrat prévoyait certaines dispositions particulières relativement au droit d'utilisation, par le CRED, des documents produits. Ainsi, le contrat précisait les obligations de chaque contractant tout en ne faisant aucune mention de leurs droits sauf celui accordé au CRED d'utiliser le programme dans le canton du Valais en Suisse. Rien n'était mentionné, de façon explicite, quant au droit de propriété sur le programme.

Si on se réfère à la théorie économique de Commons (1959), ce contrat servait à réguler un échange de nature marchande autour d'un produit encore inexistant. En signant le contrat, les deux établissements contractaient chacun une dette, une dette de performance pour la TÉLUQ qui s'engageait à produire ce matériel commandé aux dates prescrites et une dette de paiement pour le CRED qui s'engageait à payer pour la production de ce matériel selon les conditions prescrites. Il ne s'agissait donc pas d'un marché par lequel la TÉLUQ et le CRED s'échangeaient un bien contre un autre bien, mais plutôt le produit d'une transaction marchande au sens qu'en donne Commons, c'est-à-dire une relation créateur-débiteur de type contractuel par laquelle sont surtout définies les obligations de chaque contractant. Habituellement, une transaction marchande se conclut par un échange impliquant un processus de transfert de deux objets physiques et un processus légal de transfert du droit de propriété sur cet objet. Les objets physiques transférés étaient, pour la TÉLUQ, une version du matériel prête à reproduire, objet non spécifié dans le contrat, mais

plutôt dans l'Offre de service accompagnant ce contrat, et pour le CRED, un versement bancaire d'un montant prédéterminé. Une fois les transferts faits, les contractants devaient ainsi acquérir à la fois l'objet et le droit de propriété sur cet objet comprenant le droit d'utiliser cet objet à leur convenance.

Cependant, dans le contrat signé par le CRED et la TÉLUQ, une clause restreignait le droit d'utilisation du matériel par le CRED et par conséquent son droit de propriété sur l'objet. Le CRED n'avait le droit d'utiliser les documents produits que pour les fins pour lesquelles ils ont été prévus. Toute autre utilisation devait faire l'objet d'une autorisation préalable de la TÉLUQ. De plus, il n'y avait aucune indication explicite concernant ce qui était acquis par le CRED, donc sur l'objet dont il devenait propriétaire. La première particularité introduisait, dans le contrat, un code restreint (Rémy et al., 1991) visant à limiter le pouvoir d'initiative du CRED et à réduire l'incertitude quant à l'usage qui serait fait des documents élaborés. La seconde créait une zone d'incertitude sur la nature du droit de propriété acquis par le CRED et introduisait des possibilités d'interprétation divergente sur ce qui était acquis par le CRED. Voyons, dans l'événement, de quelles manières ces deux particularités ont influencé la socio-dynamique des échanges (Fauvet et Stefani, 1983) entre le CRED et la TÉLUQ à propos de la renégociation de la clause 4.1.

La clause 4.1 du contrat peut être vue comme une règle, introduite par la TÉLUQ, pour limiter l'autonomie du CRED dans l'utilisation d'un matériel produit sous le nom de la TÉLUQ, utilisation qui pourrait aller à l'encontre de ses intérêts. Cette contrainte donnait aussi à la TÉLUQ un pouvoir d'intervention dans les projets du CRED à propos de l'usage qu'il ferait du matériel produit et un pouvoir d'échange par effet structurel en créant la possibilité d'opposer un refus aux demandes du CRED d'utiliser le matériel à d'autres fins que le perfectionnement des enseignants du Valais. Lorsque le CRED sollicita une prise de position de la TÉLUQ relativement à son projet d'offrir le programme de perfectionnement en dehors du Valais, la TÉLUQ ne s'opposa pas au projet. Elle utilisa cependant son pouvoir d'échange pour imposer un second terme à la clause 4.1, celui d'utiliser les contenus du programme élaboré pour le CRED pour construire des versions adaptées du matériel qui seraient utilisées pour le perfectionnement des enseignants du Québec et dans la Francophonie. La TÉLUQ proposait de troquer son autorisation contre le droit d'utiliser le contenu du matériel produit.

Or un échange suppose une réciprocité des transferts, réciprocité qui soulève la question de la valeur de ce qui est échangé et des principes de légitimité en vertu desquels l'échange se réalise (Rémy, Voyé et Servais,

1991). La réponse du directeur du CRED à la proposition de la TÉLUQ laisse entendre qu'il considérait par trop inégale la réciprocité des transferts et que l'acquisition, par la TÉLUQ, du droit d'utiliser le contenu du matériel méritait une compensation plus grande que ce qui était offert. Bien qu'ainsi, les modules du programme prenaient un nouveau statut, celui d'un bien pouvant être exploité sur le marché de la formation en vue d'en tirer des bénéfices, et que le droit d'utiliser ce bien implique qu'on en détient les droits de propriété, l'objet de l'échange ici n'était ni ce bien, ni un droit de propriété pouvant être acquis contre paiement. Le désaccord ne pouvait donc pas être résolu par une nouvelle transaction de nature marchande. En fait, l'objet de l'échange consistait en des possibilités d'action, possibilités de se servir du matériel pour élargir l'offre de formation à toute la Suisse, dans le cas du CRED, et possibilités de se servir des contenus d'un matériel déjà produit pour développer d'autres produits adaptés à d'autres contextes, dans le cas de la TÉLUQ. Or ces possibilités sont déterminées par le cadre de l'échange, c'est-à-dire au plan institutionnel, par l'alliance stratégique entre le CRED et la TÉLUQ formalisée par l'accord de coopération.

L'alliance entre le CRED et la TÉLUQ pour la production du matériel du programme de perfectionnement est une alliance complémentaire (Garrette et Dussauge, 1995). Dans ce type d'alliance, chaque partenaire contribue au projet commun avec des actifs et des compétences différents, contributions qui ne sont pas nécessairement symétriques. Dans la situation présente, si le CRED fournit l'idée, le concept de base et les moyens financiers pour réaliser le projet de développement, de son côté, la TÉLUQ fournit l'expertise, l'infrastructure, le capital créatif de ses concepteurs et les compétences de ses spécialistes. Le programme et le matériel qui le concrétise n'auraient pas existé sans la complémentarité de ces actifs et de ces compétences et on peut considérer qu'ils sont à la fois la raison d'être et les produits de cette alliance. Habituellement, dans une alliance complémentaire, les produits de l'alliance ne doivent pas être directement concurrents des produits propres à l'un ou l'autre des partenaires, soit parce qu'ils sont fortement différenciés, soit parce que les partenaires sont présents sur des marchés distincts. Au début de l'alliance, la TÉLUQ ne possédait aucun programme de perfectionnement pour les enseignants et la clause 4.1 du contrat garantissait que le matériel produit au sein de l'alliance ne serait utilisé que sur le marché très restreint du canton du Valais. Après la conception des trois premiers modules du programme, les deux alliés détenaient un produit dont ils purent envisager les possibilités d'exploitation. En songeant à l'utilisation possible de ce produit, chaque partenaire souhaitait rentabiliser les investissements consentis par leur établissement et, si possible, dégager des bénéfices en adaptant ces produits à

différentes clientèles et en élargissant le territoire de diffusion. Les produits issus de l'alliance, étaient, en quelque sorte, une propriété commune des alliés. Mais de nouvelles versions du matériel, élaborées en dehors de l'alliance, deviendraient la propriété de l'établissement les ayant développées. Elles deviendraient aussi des produits susceptibles de concurrencer le programme original développé dans le cadre de l'accord de coopération. Le CRED savait ne pouvoir concurrencer la TÉLUQ dans la production de ces nouvelles versions, ne possédant ni les ressources, ni l'expertise pour le faire. Il pouvait cependant, au nom de l'alliance actuelle et des possibilités de collaboration future, tenter d'obtenir certains bénéfices des projets de développement de la TÉLUQ en faisant reconnaître la contribution du CRED au développement du concept du programme, des bases de son contenu et de la version originale des modules. C'est donc avec et dans cette perspective que le directeur rédigea sa réponse, ouvrant la porte à des transactions de répartition, lesquelles ont pour objet la répartition des charges et des bénéfices consécutifs à une action collective (Dutraive, 1993).

Dans cet événement, la coordonnatrice joua le rôle d'un acteur d'interface (Francfort et al., 1995) entre le CRED et la TÉLUQ et de médiatrice de leurs relations, en tentant de rapprocher les parties et de trouver un compromis acceptable pour les deux établissements. Pour assurer un équilibre des intérêts de chaque partenaire, une réciprocité des avantages pour chacun des alliés et le maintien des rapports synergiques entre les partenaires nécessaires à la poursuite des actions entreprises dans le cadre des ententes spécifiques et de l'accord de coopération dont elle assurait la gestion, elle choisit de composer deux règles de répartition, l'une portant sur la répartition des territoires entre les deux partenaires, concédant à chaque établissement, la souveraineté sur un territoire et l'autre portant sur la répartition, entre les partenaires, des bénéfices susceptibles d'être générés par la diffusion de versions adaptées du matériel sur tout autre territoire que la Suisse et le Québec. L'alliance était également soulignée par deux mesures : la mention, dans les futures versions du matériel, du contexte original et du type de collaboration développé avec le CRED, reconnaissant la participation du CRED à l'élaboration de la version originale du programme, et la détermination conjointe du prix de vente des nouveaux produits issus de cette première version originale. Cette proposition parut acceptable pour le CRED puisqu'elle reconnaissait le principe de réciprocité des avantages de l'alliance et réaménageait la structure de pouvoir, passablement déséquilibrée au début de la transaction, en une structure permettant la poursuite de la coopération. L'accord, bien que non formalisé par la reformulation de la clause 4.1 ou par la rédaction d'une convention ou d'une entente sur ces nouvelles règles de

répartition des bénéfices, constitue une innovation, un compromis ouvrant de nouvelles possibilités d'action pour chaque partenaire tout en stabilisant, du moins temporairement, les termes de l'échange permettant à chacun d'avancer dans ses projets sans nuire au développement de l'alliance puisqu'ils s'inscrivent à l'intérieur du cadre de cette alliance.

Cet événement illustre l'un des objets d'étude de la transaction sociale, soit les effets d'interaction sur la transformation des structures. Les transactions ont conduit à l'élaboration d'un nouveau principe d'échange et d'une règle de répartition inexistante ainsi qu'à la modification d'une contrainte de départ ouvrant de nouvelles possibilités d'action pour les partenaires. Elle a aussi permis de maintenir les liens de coopération entre les deux établissements en reconnaissant la primauté des intérêts collectifs sur les intérêts individuels et en concrétisant l'accord de coopération par des mesures objectives assurant la réciprocité des transferts. C'est par le jeu des transactions sociales autour d'un enjeu commun qu'ont été élargis les zones de solidarité des partenaires ainsi que leur domaine d'échanges et de coopération.

De l'événement étudié, une proposition concernant le jeu des transactions dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires a été avancée. Elle provient du fait que les transactions marchandes, précédant l'établissement d'un contrat entre deux établissements ayant conclu une alliance stratégique de type complémentaire autour de la conception et de la production d'une innovation, peuvent préciser les obligations de chacun des contractants, mais ne règlent pas le problème des droits de propriété intellectuelle et d'exploitation commerciale de l'innovation produite dans et par cette alliance. Aussi, la proposition issue de l'analyse de cet événement se libelle ainsi.

Dans le cadre d'un partenariat de conception, les transactions marchandes précédant la signature d'un contrat liant deux partenaires devraient être accompagnées de transactions de répartition afin de déterminer les règles de répartition des coûts et des bénéfices de la vente ou de l'exploitation futures de l'innovation, en prenant pour principe que les partenaires sont co-propriétaires des droits sur l'innovation conçue et produite dans et par l'alliance.

Conclusion

L'un des apports importants de la recherche réalisée est sans doute ce cadre multiréférencé permettant d'aborder la situation et les événements étudiés à partir de différentes perspectives et de les combiner de manière à considérer les interdépendances qui existent entre les actions quotidiennes des acteurs et les

institutions qui encadrent ces actions, sans accorder une préséance à l'une ou l'autre.

Un autre apport est sans doute d'avoir pu faire ressortir, d'une situation globale, complexe et ramifiée, un certain nombre d'événements où les transactions sociales ont pris suffisamment de matérialité pour être étudiées en profondeur, sans pour autant les isoler du contexte qui leur donne sens et du cadre dans lequel elles s'insèrent. C'est en puisant chez différents auteurs associés à la transaction sociale qu'il a été possible de construire une définition provisoire de la transaction sociale et des clefs d'identification qui se sont avérées suffisamment précises et pertinentes pour différencier les transactions sociales des autres modalités de rapports sociaux présentes dans la situation étudiée et de repérer les événements transactionnels. Le cadre de référence théorique a ensuite servi, entre autres, pour identifier l'objet de la transaction, comprendre la dynamique des interactions entre les acteurs et soutenir une interprétation riche des événements transactionnels ainsi que la construction des propositions théoriques qui en découle.

Tous ces rôles attribués au cadre de référence théorique illustre bien cette exigence de la recherche constructiviste énoncée par Mucchielli (2005) d'avoir un cadre de référence comprenant un ensemble théorique large et une boîte à outils de concepts extensibles plutôt qu'un cadre constitué « d'une théorie forte qui dicte trop les résultats à atteindre ».

Références

- Berger, P. & Luckmann, Th. (1967). *Social Construction of Reality*. Doubleday : Anchor Books.
- Bergeron, P. (1993). Structuration du social, modes de structuration et théorie critique. Dans M. Audet & A. Bouchikhi (Dir.), *Structuration du social et modernité avancée* (p.129-139). Sainte-Foy : Les presses de l'université Laval.
- Blanc, M. (Dir.). (1992). *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Blanc, M., Mormont, M., Rémy, J. & Storrie, T. (Dir.). (1994). *Vie quotidienne et Démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Bolle de Bal, M. (1998). Transaction et reliance. Dans M.-F. Freynet , M. Blanc & G. Pineau (Dir.), *Les transactions aux frontières du social* (p.43-55). Lyon : Chronique sociale.
- Bourdieu, P. (1973). *Le métier de sociologue* (2^e éd.). Paris : Mouton-Bordas.

- Callon, M. (1992). Sociologie des sciences et économie du changement technique : l'irrésistible montée des réseaux technico-économiques. Dans M. Akrich, *Ces réseaux que la raison ignore* (p.53-78). Paris : L'Harmattan.
- Commons, J.R. (1970). *The economics of collective action*. Madison : The University of Wisconsin Press. (Oeuvre originale publiée en 1950)
- Commons, J.R. (1959). *Institutional economics. Its place in political economy*. Madison : The university of Wisconsin Press. (Œuvre originale publiée en 1934)
- Coornaert, M. (1992). Transaction sociale, règles et régulation : une voie pour la construction de la cité. Dans M. Blanc (Dir.), *Pour une sociologie de la transaction sociale* (p. 136-150). Paris : L'Harmattan.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- De Terssac, G. & Maggi, B. (1996). Autonomie et conception. Dans G. De Terssac & E. Friedberg (Dir.), *Conception et coopération* (p. 243-266). Toulouse : Octares.
- Dutraive, V. (1993). La firme entre transaction et contrat : Williamson épigone ou dissident de la pensée institutionnaliste? *Revue d'économie politique*, 103(1), 83-105.
- Enclos, P. (1994). Le procès de la notion de transaction. Dans M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & S. Storrie (Dir.), *Vie quotidienne et Démocratie* (p. 49-70). Lyon : Chronique sociale.
- Fauvet, J.C. & Stefani, X. (1983). *La socio-dynamique : un art de gouverner*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited : Strategy of validation or alternative. *Journal for theory of social behaviour*, 22(2), 175-197.
- Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R. & Uhalde, M. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Freynet, M.F., Blanc, M. & Pineau, G. (1998). *Les transactions aux frontières du social*. Lyon : Chronique sociale.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Garrette, B. & P. Dussauge (1995). *Les stratégies d'alliance*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Gergen, K & Gergen, M. (1991). Toward reflexive methodologies. Dans F. Steier (Dir.), *Research and reflexivity* (p. 76-95). Newbury Park, CA : Sage.

- Giraud, C. (1994). *Concepts d'une sociologie de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Thousand Oaks : Sage.
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective; variété et crises des rapports de prescription. Dans G. De Terssac & E. Friedberg, *Conception et coopération* (p.101-121). Toulouse : Octares .
- Jansen, G. & Peshkin, A. (1992). Subjectivity in qualitative research. Dans M.D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (Dir.), *The handbook of qualitative research in education* (p. 681-725). San Diego, CA : Academic Press.
- Jeantet, A., Tigger, H., Vinck, D. & Tichkiewitch, S. (1996). La coordination par les objets dans les équipes intégrées de conception de produit. Dans G. De Terssac & E. Friedberg, *Conception et coopération* (p.87-100). Toulouse : Octares.
- Lazega, E. (1994). Analyse de réseaux et sociologie des organisations. *Revue française de sociologie*, 35(2), 293-320.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'Arc.
- Midler, C. (1996). Modèles gestionnaires et régulations économiques de la conception. Dans G. De Terssac & E. Friedberg, *Conception et coopération* (63-85). Toulouse : Octares.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. Dans C. Royer, & C. Baribeau, *Recherches qualitatives et production de savoirs, Recherches qualitatives Hors-série « Les Actes », 1*, 41-60.
- Paquette, D. (2004). *Étude des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Paradeise, C. (1988). Acteurs et institutions. La dynamique des marchés du travail. *Sociologie du travail*, 30(1), 79-105.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Dir.) *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : G. Morin.

- Poupart, J. (1998). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : G. Morin.
- Rémy, J. (1992). La vie quotidienne et les transactions sociales : perspectives micro ou macro-sociologiques. Dans M. Blanc (Dir.), *Pour une sociologie de la transaction sociale* (p. 83-111). Paris : L'Harmattan.
- Rémy, J. (1994). La transaction : de la notion heuristique au paradigme méthodologique. Dans M. Blanc, M. Mormont, J. Rémy & T. Storrie (Dir.), *Vie quotidienne et Démocratie* (p. 293-319). Lyon : Chronique sociale.
- Rémy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement & société*, 17, 9-31.
- Rémy, J. (1998). La transaction sociale. Dans M.-F. Freynet, M. Blanc & G. Pineau (Dir.), *Les transactions aux frontières du social* (p. 20-42). Lyon : Chronique sociale.
- Rémy, J., Voyé, L. & Servais, É. (1991). *Produire et reproduire : une sociologie de la vie quotidienne*, 2 t. Bruxelles : De Boeck. (Œuvre originale publiée en 1978).
- Reynaud, J.D. (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : A. Collin.
- Reynaud, J.D. (1991). Pour une sociologie de la régulation sociale. *Sociologie et sociétés* XXIII(2), 13-26.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Dans N. Denzin & Y.S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 118-137). Thousand Oaks : Sage.
- Teil, G. (1992). Un outil de sociologie assistée par ordinateur. Dans M. Akrich (Dir.) *Ces réseaux que la raison ignore* (p.211-236). Paris : L'Harmattan.
- Thevenot, L. (1990). Les entreprises entre plusieurs formes de coordination. Dans J.D. Reynaud, F. Eynaud, C. Paradeise & J. Saglio (Dir.), *Les systèmes de relations professionnelles* (p. 347-370). Paris : CNRS.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.

Zeitlin, J. (1990). Le triomphe de la négociation conflictuelle. Dans J.D. Reynaud, F. Eynaud, C. Paradeise & J. Saglio (Dir.), *Les systèmes de relations professionnelles* (p. 169-182). Paris : CNRS.

***Danielle Paquette** est professeure à la Télé-université, l'université à distance de l'UQAM, et responsable des programmes en éducation des adultes de l'Unité d'Enseignement et de Recherche (UER) Éducation. Elle détient un doctorat (Ph.D.) en éducation (UQAM) et est chercheur régulier au Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD) et au Centre interuniversitaire de recherche sur les technologies et l'apprentissage (CIRTA). Ses recherches actuelles portent sur la qualité des interactions en formation à distance et sur les caractéristiques des dispositifs de formation médiatisée pouvant influencer positivement cette qualité. Ses travaux portent également sur la notion de transaction sociale et contribuent à l'émergence d'une théorie de la transaction sociale.*

L'idianthropologie politique ou comment interpréter le fait politique par l'histoire de vie singulière

Geneviève Confort-Sabathé, Ph.D.

Université Montpellier II

Résumé

Oscar Wilde ironisait sur la valeur de l'expérience qu'il assimilait à une lanterne accrochée dans le dos de chaque individu et qui n'éclairait que ce qui se trouvait derrière lui. Sans doute ne disposait-il pas d'une méthode capable de transcender l'histoire de vie individuelle et d'accéder, ainsi, à la compréhension critique du monde. Nous appelons cette nouvelle méthode d'enquête sur soi, **l'idianthropologie politique**. Son objet est la mise en tension de l'être-sujet-au-monde, soit l'être-social réel et productif, flanqué de son sujet-au-monde, utopique et créatif, au bénéfice d'une conscientisation politique. L'**idianthropologie politique** considère l'homme comme une idéologie intrinsèque dont les propriétés idiorrythmiques, « idiosphériques » et idiosyncrasiques méritent une attention aussi fondamentale que les propriétés historiques, géographiques et axiologiques de l'idéologie générale. Sous le paradigme de l'**idianthropologie politique**, nous interrogeons les stéréotypes sexués, la crise du mitan de la vie et la formation tout au long de la vie.

Mots clés

ANTHROPOLOGIE POLITIQUE, HISTOIRES DE VIE, STÉRÉOTYPES SEXUÉS, FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE, MITAN DE LA VIE.

Introduction

La méthode de recueil et d'interprétation des histoires de vie, bien qu'entrée en contrebande dans les sciences humaines et sociales, selon l'expression de Bourdieu, y a vocation à devenir le viaduc entre les différentes disciplines fragmentées. Une fragmentation que M. Dogan et R. Parhe (1990) décrivent comme la condition d'une marginalité créatrice. Leur théorie est que l'émiettement des disciplines en sciences humaines et sociales conduit de plus en plus de chercheurs à s'appuyer sur des secteurs hybrides, constitués de

l'accouplement adultérin de secteurs migrants de différentes disciplines formelles (philosophie, sociologie, géographie, science politique...). Cet émiettement créatif des sciences humaines plaide en faveur d'une approche méthodologique globale de l'histoire de vie (l'autobiographie) comme discours de soi, sur soi et sur l'autre, exportable vers et entre les différents champs de sciences humaines et sociales. De ce fait, nous postulons que l'interprétation politique de l'histoire de vie nécessite un outil méthodologique de première intention: l'idianthropologie politique.

Une idéologie intrinsèque

G. Balandier (1971) définissait l'anthropologie politique comme « *envisageant l'homme sous la forme de l'homo politicus et recherchant les propriétés communes à toutes les organisations politiques reconnues dans leur diversité historique et géographique* ». L'idianthropologie politique entend considérer l'individu dans son idéologie politique intrinsèque. Cette idéologie serait inscrite dans la mémoire de chaque individu sous la forme de deux variables historiques : « *le monde culturel existant* » (A. Gramsci, 1986) et l'individu en tant qu'être-sujet-au-monde. L'idianthropologie politique, soit l'enquête sur l'idiorrythme, l'idiosphère et l'idiosyncrasie de chaque individu, constitue une autre voie d'accès à la compréhension des différents niveaux de luttes idéologiques et sociales telles qu'elles se nouent dans les relations entre imaginaire et réel. A l'espace-temps imaginaire « *des idéologies régionales* » (Fossaert, 1977), dont on ne mesure souvent la portée qu'après leur digestion par la société réelle, se cogne l'espace-temps imaginaire de l'individu, dont la dimension misérable masque les formidables potentialités de compréhension du monde. L'être-sujet-au-monde constitue une intersection idéologique de premier plan. Son imprégnation génétique, psychologique et affective du temps et de l'espace lui confère un double rôle de représentant de l'espèce et d'acteur de la société en cours, un noyau dur de la matière en formation et une construction de glaise et d'argile, malléable et plastique. L'idianthropologie politique propose une voie nouvelle d'étude de l'homme et de ses comportements par la mise en perspective de l'histoire individuelle comme échelon spécifique et essentiel de l'échelle initiale de l'idéologie générale. L'idianthropologie politique se définit donc comme l'étude de l'homme en tant qu'être-en-société, réel et productif mais aussi en tant que sujet-au-monde, désirant et utopique.

Idiorrythme, idiosphère, idiosyncrasie

L'idianthropologie politique s'inscrit dans une modélisation des récits de vie reposant sur un trépied : *l'idiorrythme, l'idiosphère et l'idiosyncrasie*. Roland Barthes a initié le premier concept dans un cours au collège de France, intitulé

Comment vivre ensemble (Bert, 2002) pendant lequel il posa une question fondamentale : « À quelle distance dois-je me tenir des autres pour construire avec eux une sociabilité sans aliénation ? » La bonne distance passait, pour Barthes, par la préservation de son rythme propre, de son idiorrythme. L'idiorrythme barthien se voulait fluide, mouvant comme un tissu léger, excessivement souple. Il aurait la particularité de s'opposer au rythme imposé par le pouvoir, un rythme dur, métronomique, industriel, patriarcal dont le plus puissant exemple serait la pointeuse. L'idiorrythmie s'opposerait à l'hétérorrythmie, qui, tout en minant les effets de liberté individuelle, renforcerait le mouvement général. L'hétérorrythmie, *subtilité du pouvoir*, conditionnerait les êtres-sujets à intégrer un monde d'aliénation temporelle comme s'ils en étaient les initiateurs. L'idiorrythmie reste, pour Barthes, le seul moyen d'échapper aux grands phalanstères sociaux dont l'armée, les couvents, hôpitaux, asiles, prisons et grandes usines constituent les gros bataillons. L'idiorrythmie a pu être résumée, à tort, à une philosophie de la solitude, voire de la misanthropie. Barthes cherchait au contraire un mode de vie médian qui intégrerait la nécessité d'assemblages constitués sans grever la possibilité d'une liberté individuelle. Il présentait ce projet de vie comme un fantasme de perfection du lien social.

Il n'est pas incongru de penser que la quête de cette bonne distance nécessiterait l'appréhension d'au moins deux autres paramètres : l'espace et l'énergie. Pour définir l'espace typique, la contrée intime que tracent les êtres-sujets lorsqu'ils se racontent aux autres, un terme neuf, bâti sur le modèle de l'idiorrythme, paraît s'imposer : l'idiosphère. Ce concept dessine les contours d'un milieu ressenti par l'individu comme totalement approprié. L'idiosphère s'oppose à l'univers balisé, borné, institué. L'idiosphère s'érige en chemins de traverse, itinéraires buissonniers, cartes au trésor. Pourtant, elle ne manque pas de prendre en compte les contraintes du paysage. Des handicapés moteurs ou sensoriels, incités à se raconter, ont décrit leur idiosphère comme un combat permanent contre les difficultés générées, non par le handicap lui-même, mais par les manques d'un univers bâti pour des valides. L'idiosphère n'est pas l'espace en soi, elle est la pensée, l'idée de cet espace.

De même, le terme idiosyncrasie, qui définit le comportement singulier d'un individu, a pour mission, dans notre modélisation, de valoriser des savoirs vernaculaires, indigènes et endogènes par opposition aux savoirs enseignés, exogènes, surpuissants et inhibiteurs. L'idiosyncrasie étant la disposition particulière d'un individu à réagir à un événement reconnu, elle ne peut s'appuyer que sur la mémoire et notamment sur l'autobiographie. Chaque segment narratif est lui-même soumis à une division affective des événements

mémorisés par l'être-sujet. Le narrateur évoque son historicité idiorrythmique, à travers des dates qui comptent (jalons, dates charnières, anniversaires, accidents), sa géodynamique idiosphérique, à travers les territoires qui comptent (maisons, usines, casernes, hôpitaux), et son énergie idiosyncrasique à travers les savoirs qui comptent, ceux que l'être-sujet reçoit, par l'éducation, et ceux qu'il saisit, au sens de l'autoformation.

Faire fonctionner sa mémoire

Par ailleurs, les tableaux idianthropologiques intègrent une donnée fondamentale: la fonctionnalité. La fonctionnalité s'oppose ici à l'organique, état inhérent à la structure profonde de quelqu'un. La fonctionnalité est une activité, un travail, un mouvement, un événement corporel qui éveille l'être à sa mémoire. La fonctionnalité décrit l'individu, tel qu'il se ressent, à l'épreuve du champ psychosocial. L'étude de l'histoire de vie est divisée en trois segments que nous appelons **pré-fonctionnel, fonctionnel et péri-fonctionnel**. Le pré-fonctionnel englobe la socialisation primaire, le fonctionnel, les socialisations secondaires, le péri-fonctionnel décrit les interactions de la mémoire dans la transformation de soi. Les **Contretemps** et **Entre temps**, les **Contre espace** et **Entre espace**, les **Contre énergie** et **Entre énergie** sont constitués par des moments, intervalles et séquences de contrainte et de liberté, racontés plus que vécus par les narrateurs.

L'idianthropologie, une anthropologie du sujet

Ces tableaux permettent de mettre au jour les deux versants de l'identité individuelle cités par Yves Michaud (Bellè Wanguè & Michaud, 2004) et leur prolongement dans l'action collective. Le premier versant de l'identité renvoie à la nature de l'individu, à sa biographie, à son histoire, à ses éléments constitutifs. « *Une identité pour ainsi dire derrière soi, advenue, échue celle que l'on ressaisit dans la réflexion et l'analyse. On la découvre par la mémoire, dans les histoires de vie et dans le corps des individus* ». Le deuxième versant est lié à l'individu comme acteur, à sa « *capacité à être source d'actions* ». « *Il y a là, dit Michaud, une dimension qu'on peut dire morale... l'idée d'une règle en rapport avec des habitudes, un caractère, des mœurs, ou des principes moraux. Cette identité projective n'est pas limitée au futur, elle peut concerner aussi ce que j'aurais voulu être ou ce que j'aurais dû être quand je reviens sur mes actions* ». Entre les deux versants, une frontière instable varie entre la sensibilité « naturelle » et l'intelligence « culturelle » de l'individu, entre la routine et la responsabilité. Le contrôle de cette frontière permet à l'individu de s'affirmer en tant qu'être-sujet-au-monde, de « *rompre avec ce que l'on est pour devenir ce que l'on doit* » selon la belle expression

Tableau 1
Historicité idiorrythmique

	Temps	Contre temps	Entre temps
Période pré – fonctionnelle			
Période fonctionnelle			
Période péri – fonctionnelle			

Tableau 2
Géodynamique idiosphérique

	Espace	Contre espace	Entre espace
Milieu pré – fonctionnel			
Milieu fonctionnel			
Milieu péri – fonctionnel			

Tableau 3
Énergie idiosyncrasique

	Énergie	Contre énergie	Entre énergie
Formation pré – fonctionnelle			
Formation fonctionnelle			
Formation péri – fonctionnelle			

d'Yves Michaud. On retrouve ici la thèse sartrienne de la prévalence de la responsabilité, du vouloir de chaque être-en-société sur sa nature et son caractère. C'est bien la production singulière de son historicité propre, de sa niche écologique et l'appréhension de son tempérament intrinsèque qui permet à l'être-sujet de construire son identité propre, sa valorisation, et d'accéder, éventuellement, à l'aventure émancipatrice de l'être-acteur (R. Sennet, 1979) au monde. La quête éperdue de la première ne doit pas obérer l'engagement décisif dans la deuxième comme le dit très justement Richard Sennett : *« L'acteur privé de son art apparaît quand l'expérience de la nature humaine est remplacée par la recherche du moi personnel »*. Soulignons l'étymologie du mot « identité » qui se définit comme une égalité : égalité de tel trait, de tel aspect, de telle structure, avec un modèle de référence. La quête de l'identité n'est que la quête de l'Autre en soi. Il s'agit de montrer que l'idéal de la communauté s'oppose toujours avec force à l'idéologie de la société humaine. Pour Richard Sennett, *« la culture édifiée par le capitalisme et la sécularisation conduit nécessairement au fratricide quand les gens font des relations intimistes la base même des rapports sociaux »*.

Une triangulation homothétique

Les textes biographiques au crible du contexte spatio-temporel et idéologique qui les abrite. Pour montrer la situation géocentrique de l'individu, dans la triangulation (temps, espace, énergie), empruntons le concept mathématique de l'homothétie (cf. figure 1). Le temps, l'espace et l'énergie étant des phénomènes objectivables de l'écosystème, il est possible d'effectuer une translation homothétique (H), de centre O (l'individu) par le vecteur « histoire de vie » de chaque narrateur, dans une fonction de type « $u : R \rightarrow R'$ », ce triangle TSE (par souci de clarté, je nommerai les sommets du triangle T (temps), S (space), E (énergie)) va être reproduit en une image T'S'E' tel qu'à tout élément du triangle initial correspond un élément et un seul qui sera l'image de cet élément initial. Cette transformation isométrique, en un triangle subjectivable, reste valable quelle que soit l'orientation initiale du triangle. Ainsi, il n'y a aucune hiérarchisation entre les sommets du triangle. Le phénomène essentiel est la transformation elle-même, la force, la direction du vecteur, soit la prégnance de la prise de conscience; autrement dit, le degré de résonance dans la mémoire des narrateurs par leur histoire de vie. Suivant cette prise de conscience, l'image pourra être homomorphique (c'est-à-dire en tout point identique à la figure initiale) ou hétéromorphique c'est-à-dire différente de l'image initiale (cf. schéma ci-dessous). Cette méthode d'interprétation homothétique me paraît être un instrument fiable pour interpréter les histoires

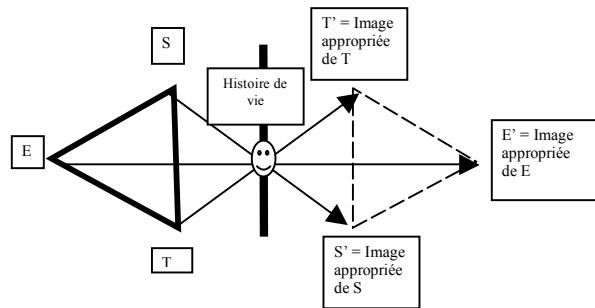


Figure 1 : Système de projection homothétique de l'appropriation de l'écosystème

de vie à l'aune d'un triangle *idéal*, car conçu selon le paradigme axiologique de la raison sans qu'il soit nécessaire de le concevoir dans le réel par les sens. Ainsi, à la lecture de son homothétie, un narrateur lambda pourrait s'apercevoir, par exemple, que le temps a eu une influence très forte sur son destin sans pour autant qu'il en ait eu la conscience affective.

L'expression de l'être-sujet-au-monde

Les tableaux de l'expression de l'être-sujet-au-monde (cf. tableau 4) expriment la recherche d'un être double : l'être-en-soi flanqué de son sujet-au-monde. On pourrait dire que ce qui les divise recoupe la ligne de rupture entre l'instance idéologique et l'instance politique. Cette dernière est toujours étudiée dans un temps historique et un espace géographique, révélateurs des remous de l'histoire et des structures sociales. Nous sommes là dans un espace-temps matériel qui fonde un paysage de creux et de bosses constitués par les divers mouvements révolutionnaires. L'instance idéologique ressortit d'un autre paradigme. L'idéologie relève donc de la pratique et de l'imaginaire des hommes-en-société, dont elle constitue la culture spécifique et expérientielle. Une culture aux dimensions impressionnistes de l'imaginaire individuel et collectif. Les tableaux de l'expression et de la position de l'être-sujet-au-monde permettent de prendre la mesure de cet espace-temps imaginaire. Le langage employé par les narrateurs a permis de sélectionner six concepts : la capacité, la certitude, le désir, l'influence, la liberté et le plaisir. Leur mise en perspective montre que le dépassement de leurs antagonismes est de nature à élaborer une configuration supérieure. Par exemple, la complicité du désir (individuel) et de l'influence (d'autrui) est de nature à produire ou non de la liberté. Sartre (2006)

distingue deux formes de la liberté : la *liberté pour être* et la *liberté pour agir*. La première, soumise au joug du désir, dans laquelle le philosophe de l'existentialisme s'était réfugié, pendant la guerre, pour parvenir à supporter la situation, se réclamait de la sagesse stoïcienne, c'est une liberté de l'inconcevable, de la fuite, du déni, de l'immobilité. Sartre la décrit comme « *une ruse pour se tranquilliser* », « *un piège de l'inauthenticité* ». La morale étroite de la *liberté pour être* exclut la prise en compte du monde et se produit sur un espace purement individuel où le désir joue un rôle primordial. Le stoïcien apparaît alors comme celui qui mime un désir sans frein pour un objet qu'il déprécie finalement afin de pouvoir y renoncer sans trop de souffrance. François, l'un de mes narrateurs, ironise sur son « *bricolage d'artiste* », car il n'a pas eu le courage de le transformer en œuvre. Pour tous les narrateurs, le désir est le moteur principal, mais il n'entraîne pas nécessairement la liberté. Pour Sartre, « *Il faut plutôt souffrir et geindre et pleurer, mais ne jamais se voiler la valeur des choses. L'authenticité exige que nous soyons un peu pleurards. L'authenticité est la vraie valeur à soi* ». La morale sartrienne de la *liberté pour être* induit « *une attitude purement passive à l'égard des situations consécutives de l'être-au-monde, ce qui veut dire une attitude marquée par l'incapacité de s'approprier librement l'extériorité sociale et historique* ». Par opposition à cette morale égoïste de la *liberté pour être*, Sartre oppose une morale généreuse de la *liberté pour agir*, « *une morale où l'être soi-même se déploierait comme être-au-monde et où le soi-même serait déterminé précisément dans et par son engagement dans le monde, c'est-à-dire dans et par sa responsabilité à l'égard d'autrui : une morale de l'authenticité* ». L'être-sujet, que Sartre nomme « *abstrait* », flotte, indifférent aux événements, artificiel, sans amour ni aversion, un être nu, « *déraciné* » alors que l'être-sujet-au-monde accède à la *liberté pour agir* en intervenant en pleine conscience de soi et des autres, sous l'influence du champ. « *Ce que j'ai compris*, confie Sartre, *c'est que la liberté n'est pas du tout le détachement stoïque des amours et des biens. Elle suppose, au contraire, un enracinement profond dans le monde et on est libre par-delà cet enracinement* ». Autre mise en perspective que j'ai modélisée: le plaisir en tant qu'il est subordonné à la certitude et à la capacité (volonté de puissance). Notons que l'expression des certitudes et des capacités est plutôt l'affaire des hommes, les femmes naviguant entre incertitude et sentiment d'impuissance. Épicure a apporté quelques aménagements conséquents en structurant et hiérarchisant les plaisirs. Les premiers sont dits naturels et nécessaires (biologiques), les deuxièmes, naturels non nécessaires (la recherche de l'agréable), les troisièmes sont décrits comme vains et artificiels (pouvoir, gloire et immortalité). Freud (1968) partageait cette vision d'une civilisation contrainte par les instincts biologiques plutôt que

sublimée par l'inventivité du plaisir. Épicure accentua la fatalité de son pessimisme en désignant les plaisirs statiques (homéostasie du corps et de l'esprit) comme supérieurs aux plaisirs mobiles qui ne durent que le temps de l'activité (politique) et s'abîment dans le déchaînement des passions (libidinales).

La liberté de se raconter

Il en va tout autrement de Freud qui en vint à trouver, dans les contraintes et les déterminations (certitudes), une porte ouverte vers une trinité de la liberté: la liberté réelle, la liberté symbolique et la liberté imaginaire. La *liberté réelle*, toujours en hésitation et non idéale, n'exclut pas la certitude des choix à faire. La connaissance de soi n'est, ici, pas un acquis, mais un apprentissage, le déterminé n'est pas antithétique de l'engagement. Cette liberté adaptée à l'histoire de vie, disons-la expérientielle. La *liberté symbolique* implique une reconnaissance de sa liberté pour les autres, c'est une liberté qui se définit par l'agir, elle pèse sur le réel, s'inspire du désir sans nier la dimension de l'être en société. Cette liberté adaptée à l'histoire de vie, disons-la : existentielle. La *liberté imaginaire* trace la valeur de l'homme en dehors de toute jouissance personnelle, son mètre étalon est la reconnaissance sociale universelle à laquelle tout être aspire, au détriment même de son bonheur individuel. Cette liberté adaptée à l'histoire de vie, disons-la héroïque. De la réalisation de cette trinité, l'homme peut-il atteindre le plaisir d'être ? Gilles Deleuze (2003) ne voit dans le plaisir « aucune valeur positive », juste une manière de figer le désir, de l'assigner à résidence : « *Le plaisir me paraît interrompre le procès immanent du désir ; le plaisir est du côté des strates et de l'organisation* ». Le plaisir dans ce qu'il vient interrompre le champ d'immanence du désir est vu, par Deleuze, comme « *le seul moyen pour la personne de s'y retrouver dans un processus qui la déborde. C'est une re-territorialisation... C'est de la même façon que le désir est rapporté à « la loi du manque et à la norme du plaisir* ». » Le plaisir instituerait le « désir-manque » soit la négation du processus désirant et fluctuant. En mémorisant, inventant et énonçant son parcours, chacun libère ses rancœurs, ses refoulements, sa culpabilité. C'est qu'il y a loin entre la volonté de toute-puissance (le Ça) inscrite dans les rêves de l'enfance et leur réalisation dans un monde marchand tendu vers la gestion-réification des êtres-marchandises. D'ailleurs, prévient Marx (1972), le capitalisme est une idéologie de privation : « *Son véritable idéal est l'avare ascétique, mais usurier, et l'esclave ascétique, mais producteur [...]. Moins tu manges, tu bois, tu achètes des livres, moins tu vas au théâtre, au bal, au cabaret, moins tu penses, tu aimes, tu fais de la théorie, moins tu chantes, tu parles, tu fais de l'escrime, etc., plus tu épargnes, plus tu augmentes ton*

trésor ». Cette obsession de la possession augmente le sentiment d'échec de ceux qui ne possèdent rien ou seulement des « *ustensiles* » dont ils ne savent que faire, car ils n'en ont pas la « *maniabilité* ». « *Le regard purement contemplatif, quelque pénétrant qu'il soit, jeté sur l'aspect de telle ou telle chose ne saurait nous découvrir un ustensile* », souligne Lévinas (1967), citant Heidegger. « *C'est par l'usage, par le maniement que nous accédons à lui d'une manière adéquate et entièrement originale... avant de manier, il faut se représenter ce qu'on manie* ». Tout échec personnel est assimilable à un interdit (Surmoi) dans le procès d'intériorisation primaire des rapports de pouvoir, de réussite et d'argent. On ne s'étonnera guère de trouver dans les histoires de vie, une difficulté pour les narrateurs à construire leur Moi, tiraillé entre le monde exaltant qu'ils ont rêvé et le monde écrasant qui les humilie, les opprime ou nie leur désir. D'identifications en discriminations, les narrateurs cherchent à se dépasser en franchissant la voie étroite entre réel et imaginaire, bardés de leurs modèles idéalisés (Idéal du Moi) et de leur expérience politique.

Le mitan de la vie comme temps opportun

L'être-sujet dispose d'un temps singulier, un moment opportun pour appréhender son autobiographie : le mitan de la vie. Pour les philosophes grecs anciens, *Kairos* est le dieu de l'occasion opportune, de l'instant privilégié, par opposition à *Chronos* qui est le dieu du Temps. Aujourd'hui, on utilise fréquemment le mot *kairos*, en sciences humaines, comme substantif pour désigner « *l'aptitude à saisir l'occasion opportune* ». Le *kairos*, qu'on traduit en latin par *opportunitas*, en français par *occasion*, relève de la nature des choses: l'état par exemple des sentiments d'une foule, de la santé d'un patient; mais il relève aussi d'un savoir: la connaissance que le rhéteur a du moment où l'on peut faire basculer un auditoire, que le médecin a du moment où l'on doit donner le médicament pour renverser une situation pathologique. C'est un temps hors de la durée, un instant fugitif, mais essentiel, soumis au hasard, mais lié à l'absolu de la connaissance. Ainsi, considérer la sensation comme le *kairos* est une vue très profondément grecque, parce que le *kairos* renvoie au cours du monde, au hasard, au déroulement imprévisible des choses, mais aussi à un savoir antérieur. Le *kairos* n'est rien sans le savoir qui permet de le reconnaître, il n'est qu'événement parmi d'autres pour celui qui ne sait pas. Mais, pour celui qui sait, il est ce qui lui révèle son propre savoir, par le choc de la réalité qui se révèle comme signifiante. Pierre Aubenque (1963), spécialiste d'Aristote, définit cette temporalité à saisir d'urgence : « *S'il n'y a qu'une façon de faire le bien, il est bien des manières de le manquer. L'une*

Tableau 4
L'expression de l'être sujet au monde

	Expression de la liberté		Expression de la Capacité		Expression du Désir	
	positif	négatif	positif	négatif	positif	négatif
S						
SQ						
SQc						
Q						
Qc						
I						

(*Légende : S = Sujet ; SQ = Sujet + Quelqu'un ; SQc = Sujet + Quelque chose ; Q = Quelqu'un ; Qc = Quelque chose ; I = Impersonnel*)

	Expression de la Certitude		Expression du Plaisir		Expression de l'Influence	
	positif	négatif	positif	négatif	positif	négatif
S						
SQ						
SQc						
Q						
Qc						
I						

(*Légende : Tableau supérieur : EL.p = Expression positive de la liberté, EL.n = Expression négative de la liberté, etc. Tableau médian : EL.tm = Total des mots exprimant la notion de liberté, etc.*)

d'elles consiste à faire trop tôt ou trop tard ce qu'il eût fallu faire plus tard ou plus tôt. Les Grecs ont un nom pour désigner cette coïncidence de l'action humaine et du temps, qui fait que le temps est propice et l'action bonne: c'est le kairos, l'occasion favorable, le temps opportun. » Cette temporalité idéale, le mitan de la vie, s'inscrit, dans un contexte spatial, le champ social et politique du postmodernisme, qui implique les hommes et les femmes dans les rôles que la société patriarcale et capitaliste leur a dévolus. L'adulte, rendu au mitan de sa vie, est enfin prêt, si on lui en donne l'occasion ou les clés pour

l'appréhender, à reconnaître son être-au-monde en se libérant de son avoir-au-monde. La crise du mitan de la vie serait principalement politique, comme l'exprime Yves Michaud : « *S'il y a aujourd'hui une crise de l'identité dans son rapport à la politique, ce n'est en fait pas l'identité qui importe tellement, mais la crise des formes de la volonté, la crise du vouloir et peut-être plus encore, la crise des manières de vouloir qui lui correspondent* ». Cependant, lorsqu'il voit dans cette désorientation identitaire une conséquence positive de l'abandon des différents « projets » humanistes : « *l'homme des Lumières, le « citoyen » de la République révolutionnaire, l'homme de l'Avenir radieux communiste* », nous pouvons lui objecter que ce n'est pas l'idéal qui manque, mais sa transformation en idéal qui le rend illisible. L'individu ne parvient plus à se battre pour un idéal parce qu'il s'en fait une idée pervertie par le champ postmoderne. D'ailleurs, Michaud avoue que cette désorientation identitaire et éthique lui paraît « *redoutable* », car elle condamne l'individu postmoderne à la flexibilité sans la protection d'un projet qui donnerait sens à cette flexibilité même. Si nous admettons, que la flexibilité radicale, le flux atomique, l'immédiateté cosmique sont irrémédiablement inscrits dans l'humaine condition à l'épreuve du capitalisme mondialisé, le projet devient inutile, il n'apporte que confusion puisque seule l'adaptation est ici requise. Entre trente-cinq et cinquante-cinq ans, les femmes comme les hommes cherchent, pourtant, un sens à leur vie, enquêtent sur leur moi intime et laissent libre cours à leurs fantasmes de liberté. Les hommes se définissent de moins en moins par leur travail, se lancent moins de défis, se concentrent sur les activités de loisir et cultivent le *carpe diem*. C'est une période transitoire au cours de laquelle ils passent d'une hypermobilité sociale à une hypermobilité appropriée. Pour les femmes, le mitan de la vie est une vraie frontière, entre le « démon de midi » et la peur du lendemain. C'est que la société de consommation a depuis longtemps stigmatisé deux « âges » féminins : la jeunesse et la vieillesse. Le premier correspond au temps de l'*hypervisibilité* du corps, soit à l'apparence que l'on donne de soi à travers les représentations de la mode et de la beauté (malheur à celles qui ne correspondent pas aux critères), le second reste le temps de l'*hypervisibilité* du corps décadent, ravagé, mais conjugué cette fois avec l'*invisibilité* de l'être total (Affiat-Donfut, 2001). Au mitan de la vie, les hommes et les femmes se croisent une dernière fois avant de se rejoindre définitivement dans la vieillesse.

Une intentionnalité politique

L'idianthropologie politique appréhende l'être-sujet-au-monde dans son intention politique confrontée ici à l'intention éthique de P. Ricoeur : « *au pôle-je, la liberté se pose par elle-même, elle ne se voit pas, ne se possède pas elle-*

même. Nous avons besoin de toute une suite de notions intermédiaires qui permettent à la liberté de se réfléchir, de prendre possession d'elle-même. À cet égard, la liberté ne pouvant se voir ni se trouver, ne peut que s'attester-rendre témoignage d'elle-même par le moyen d'œuvres dans lesquelles elle se rend objective. Cette liberté qui se pose, non seulement je ne la vois pas, je ne la sais pas, mais je ne peux croire en elle; me poser libre, c'est me croire libre. C'est faute de vision, d'intuition, que la liberté est condamnée à s'attester dans des œuvres ». On croirait que ce paragraphe a été écrit pour l'histoire de vie, ici le philosophe de la phénoménologie explique qu'il n'y a de liberté en première personne que dans la croyance en cette même liberté. Se raconter, se poser en bâtisseur de son parcours de vie, c'est affirmer ce que P. Ricoeur appelle le pouvoir-être par opposition à l'être donné. Il ne s'agit, rien de moins pour l'individu, que de s'approprier la condition de sa liberté en l'inscrivant, la décrivant, dans toute une série d'actions (métiers, rôles sociaux, institutions, œuvres, politique) qui traversent toute la vie; aucune action singulière, fut-elle exceptionnelle ne pouvant témoigner à elle seule du « *je peux* ». Témoigner de l'être libre, de son intentionnalité éthique sans laquelle la reconnaissance identitaire est impossible, requiert donc une connaissance de l'ensemble de son œuvre de vie, une connaissance affective, qui n'occulte pas les hésitations du parcours, les inadéquations entre le désir et le faire, entre « *l'aspiration et la réalisation* » (Ricoeur) et surtout du contexte général qui l'embrasse et l'embarrasse. Les femmes, dont la parole a été longtemps confisquée, tiennent probablement là un outil de premier choix d'attestation de leur différence. En choisissant de se et de nous raconter leur histoire de vie, les narrateurs retournent vers l'Autre leur regard et détournent le regard de l'Autre vers eux. Un regard qui s'échange dans une intention éthique que Ricoeur dit « *dialogique* » : « *On entre véritablement en éthique, quand, à l'affirmation par soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit.* » Au pôle-tu de l'intention éthique, c'est le regard de l'autre qui permet de croire en sa liberté propre (sa responsabilité) et en celle de l'autre et d'échapper par là à l'écrasante certitude du déterminisme. Nous retrouvons ici la morale de l'authenticité sartrienne soit « *l'expérience nouvelle de l'historicité et de la socialité comme des structures fondamentales de la réalité humaine* ».

Conclusion

Il ne s'agit plus pour l'individu de cultiver une morale de l'être, une morale pour soi, mais, pour l'être-sujet-au-monde d'accéder à une morale dans le monde et pour le monde. L'éthique se meut ici en politique car ne pouvant répondre, elle-même, à l'injustice, à la contrainte, à la guerre et au malheur des hommes par d'autres voies que le stoïcisme, elle transmet le bâton de la

désobéissance civile, de la juste révolte à l'action politique. La politique est l'éthique historicisée et spatialisée, l'idianthropologie politique est sa grille d'analyse. Dans le *pôle*-il s'exprime le médiateur de la règle dans l'intention éthique. « *La règle c'est cette médiation entre deux libertés qui tient, dans l'ordre éthique, la même position que l'objet entre deux sujets* » (Ricoeur). Prenons l'exemple de la relation qui unit les narrateurs et l'écouter, que j'appelle *l'échologue* (voir lexique), ici c'est le règlement élaboré en commun lors de la première rencontre qui tient lieu d'idéal à réaliser, de cause à défendre, de valeur universelle empêchant ainsi le projet de tourner court. Le règlement est implicite pour une bonne part. Nous ne sommes jamais au commencement de la règle, mais bien, comme le dit P. Ricoeur « *dans l'après-coup* ». La règle, même neuve, s'inscrit dans une situation marquée, culturellement, historiquement, politiquement. Il ne s'agit, donc, pas de se substituer à la narration collective, mais d'inscrire son histoire de vie singulière dans l'Histoire plurielle, d'introduire son identité morcelée, incertaine et fluctuante dans un rapport de responsabilité politique et d'accéder ainsi à la liberté. Un danger menace l'être-sujet, la communauté d'adhésion qui, bien qu'instillant dans le vouloir-jouir de l'individu, un devoir-confronter qui implique une prise de responsabilité, risque de provoquer un repli identitaire fascinant. C'est en agissant pour l'intérêt général, même au détriment du sien propre, que l'être-sujet-au-monde accède à la liberté. L'éthique rejoint le politique par la conscience du monde en soi. L'idianthropologie politique se veut l'écluse où se rejoignent les émotions du dedans et du dehors. Cette méthode d'interprétation postule l'histoire de vie comme un rempart contre la pensée unique. La quête de l'être-sujet-au-monde, au travers de l'idianthropologie permet de constater que le sujet ne s'était pas effacé comme le postulait le structuralisme et la conscience individuelle. Loin d'être totalement surdéterminé par la structure sociale, il parvient à répondre à l'inconscient collectif par une recherche du bonheur individuel, mais aussi, et c'est là, toute l'ambiguïté de son action, par la recherche d'un bonheur universel. C'est bien la conscience d'être de chaque individu qui fait évoluer la structure sociale. L'être-sujet-au-monde, « *l'être social réel* », dirait Marx, est le résultat de la morale qui l'anime à condition qu'elle soit de dimension politique, autrement dit, historicisée et spatialisée. Nous pouvons dire que l'idianthropologie politique, en tant qu'activité critique de l'expérience, tend un gué entre le paradigme de l'individualisme jouissant et celui de la structure réifiante. L'histoire de vie individuelle contient un élément condensé de l'histoire humaine en transmission, en cela, il permet de donner du sens au lien social en évolution en organisant une taxonomie appropriée des amis et des ennemis, des jeux d'alliance et de défiance. La pratique de l'histoire de vie est un acte

éminemment politique puisqu'il implique le don de soi, un don généreux qui sous-tend l'idée de « recevoir » et de « rendre », selon le « tiers paradigme » maussien, mais n'en fait pas une condition incontournable. Plus que la gratuité de l'acte, c'est sa spontanéité qui est en jeu. Marcel Mauss (Caillé, 1996) désigne la socialité primaire, soit la famille et la parenté, comme le registre idéal d'inscription de la spontanéité du don. Mais la socialité secondaire, plus axée sur la fonctionnalité des groupes d'adhésion sociaux, peut, plus nettement, ouvrir un champ symbolique d'alliance et de rivalité, à la dimension hyperbolique de l'humanité tout entière. Faisant fi des alliés de sang, l'être-sujet-au-monde approche des alliés de sol, des alliés virtuels mais potentiellement actifs et des ennemis du même ordre. Le savoir, allié de première classe, est très recherché par les femmes comme par les hommes avec des conséquences très différentes. Pour les premières, il constitue une étape transitoire vers l'émancipation en leur fournissant la matière première de leur reconnaissance sociale et de la lutte contre l'ordre patriarcal établi, pour les seconds, la question est moins simple. Le savoir semble comme « en excès », compère de la surdétermination de leurs conduites, les hommes ne semblent pouvoir se défaire du sentiment d'être tenus dans les rets de la dominance qui les oblige à intégrer les critères de la réussite même si ces critères vont à l'encontre de leurs valeurs et de leurs désirs profonds. En reconnaissant son expérience propre comme expérience de et par l'autre, l'être-sujet-au-monde s'éloigne autant de l'utilitarisme mercantile préréglé par les sociétés marchandes du postmodernisme que du suivisme requis dans un univers holiste où toute valeur se réclame de la transcendance axiologique quasi divine de la coutume. Paraphrasant, J. Lennon qui disait : « *La vie, c'est le truc qui passe pendant que l'on fait des projets* », nous durons que « *La vie, c'est le truc qui se crée quand quelqu'un nous écoute* ». Et donc, elle n'existe que par la dimension de l'autre en soi autrement dit la dimension politique.

Lexique

Idianthropologie. *n.f. de idios, grec, (particulier, propre), anthropos, grec, (homme) et logos, grec, (science, discours)*

Définition : Science qui se donne pour objet l'étude de l'être humain en tant que monade agissant en interaction avec un ensemble ou l'ensemble des monades de la communauté humaine.

Idianthropologie politique.

Définition : Science qui étudie l'être humain comme molécule idéologique intrinsèque. L'idianthropologie politique poursuit la connaissance et l'interprétation critiques des phénomènes de dramatisation et d'enracinement du politique à l'intérieur de chaque être humain.

Usage : Son objet principal, dans ma thèse, est la mise en tension des deux composantes de l'être-en-soi au milieu des autres, soit l'être réel social et l'être-sujet désirant et utopique dans une perspective de création-recréation du lien social.

Idiorrythme. *n.m, de idios, grec, (particulier) et rhuthmos, grec, (rythme)*

Définition : Temps souple et fluide, inhérent à chaque individu, et qui échappe au pouvoir du temps imposé par les idéologies régionales et générale.

Usage : Nous employons, ici, ce néologisme créé par Roland Barthes, dans le sens d'un temps singulier, réel et imaginaire de chaque individu, inscrit dans le temps général, réel et imaginaire du collectif, et fonctionnant sur un système temporel d'ordre et de désordre, de conformité et de transgression.

Idiosphère. *n.f, de idios, grec, (particulier) et sphaira, grec, (surface)*

Définition : Espace écologique, biologique et approprié, qui échappe au pouvoir de l'espace global configuré par l'idéologie générale.

Usage : Nous l'employons dans le sens d'un champ singulier réel et imaginaire de l'individu, entre racines, territoires et terroirs, inscrit dans un système spatial métropolisé, d'ordre et de désordre, de conformité et de transgression.

Idiosyncrasie. *n.f, de idiosugkrasia, du grec, (tempérament particulier) de sugkrasis (mélange).*

Définition : Disposition personnelle particulière ou ensemble de dispositions personnelles particulières, innée (s) ou acquise (s), à réagir à l'influence d'agents extérieurs (stimuli) et tendant à échapper à la doxa générale.

Usage : Nous l'employons dans le sens d'une énergie singulière de mutualisation de savoirs, proprioceptifs, intéroceptifs ou extéroceptifs, tendue vers une dynamique identitaire de reconnaissance sociale.

Historicité idiorrythmique.

Définition : Néologisme qui a pour objet le recueil des événements historiques authentiques de l'individu.

Usage : Nous employons cette locution nominale dans un double but, celui d'attester la véracité temporelle de l'histoire de vie des narrateurs, qu'elle soit réelle ou fantasmée, et celui de signifier un processus de création historique et non un état figé.

Géodynamique idiosphérique.

Définition : Néologisme qui a pour objet le recueil des configurations spatiales spécifiques de l'individu.

Usage : Nous employons cette locution nominale dans l'optique de montrer, à travers l'histoire de vie, l'interrelation, l'interdépendance dynamique et mécanique entre la niche écologique individuelle et l'espace global, universel.

Energie idiosyncrasique.

Définition : Néologisme qui a pour objet le recueil des expériences caractéristiques de l'individu.

Usage : Nous employons cette locution nominale pour montrer, à travers l'histoire de vie, l'aspect énergétique du comportement de l'être-sujet-au-monde. Au cours de l'acquisition de savoirs, notamment, l'individu reçoit ou envoie tout un ensemble de flux énergétiques qui transforme le Savoir général et dont l'écho transforme le savoir individuel, par un principe de feed-back. Ce processus de translation dynamique est permanent et proportionnel au savoir digéré par l'individu.

Echologue : *n.m, lat. écho, grec êkhô, (effet d'onde acoustique) et grec, logos (le discours)*

Définition : Personne-ressource, extérieure à l'environnement affectif et professionnel d'un individu, susceptible de recueillir et d'interpréter de manière critique son histoire de vie à des fins de conscientisation de son être-sujet-au-monde.

Usage : Nous proposons une définition en creux de l'échologue en affichant ce qu'il n'est pas : il n'est pas un psychologue, un analyste, un directeur des ressources humaines, un conseiller d'orientation ni un formateur. A travers l'idianthropologie politique, l'échologue co-opère, se coalise, conspire (au sens de respire ensemble) avec le narrateur, de manière à « convivre » avec lui une aventure humaine non pas cathartique mais éminemment révolutionnaire, en dédramatisant la circulation de l'idéologie pour donner, au narrateur, l'accès à sa place possible dans la société. Il s'agit, pour nous, de briser l'isolement tragique de l'individu pour lui permettre de relier les réseaux de groupes élémentaires dont il est issu : famille, communauté de travail, de résidence ou d'en rallier d'autres plus idéologiques, moins spontanés.

Références

- Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. Paris : PUF.
- Affiat-Donfut, C. (2001). *La dialectique des rapports hommes – femmes*. Paris : PUF.
- Balandier, G. (1971). *Sens et puissance*. Paris : PUF.

- Bert, J.-F. (2002). Recension de Roland Barthes. *Comment vivre ensemble*, cours et séminaire au collège de France (1976-1977), *Le Portique*, (10). Consulté le 17 juin 2005 sur: <http://leportique.revues.org/document673.html#texte>
- Caillé, A. (1996). *Marcel Mauss et le paradigme du don*. Paris : La Découverte.
- Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous*. Paris : Minuit.
- Dogan, M. & Pahre, R. (1990). *Creative marginality : innovation at the insertions of the Social Sciences*. Boulder, CO : Westview Press.
- Fossaert, R. (1977). *La Société (Théorie de la société), les structures idéologiques*. Paris : Seuil
- Freud, S. (1968). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Éditions Payot.
- Gramsci, A. (1986). *Cahiers de prison*. Paris : Gallimard.
- Lévinas, E. (1967). *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris : Vrin.
- Marx, K. (1972). *Manuscrits de 1844*. Paris : Ed. Sociales.
- Bellè Wanguè, T., Michaud, Y. (2004). *L'individuel et le collectif*. Paris : PUF.
- Sartre, J.P. (2006). *Carnets de la drôle de guerre*. Paris : Edition posthume Gallimard.
- Sennett, R. (1979). *Les Tyrannies de l'intimité*. Paris : Seuil.

Geneviève Confort-Sabathé est docteure en Sciences de l'Education. Elle enseigne la communication à l'Université Montpellier II. Elle vient d'opérer une conversion de ses travaux de recherche qui étaient, jusque là, orientés sur l'approche inductive du comportement de personnes handicapées sociales dans le cadre d'organismes de formation continue. Ayant intégré, récemment, un laboratoire de recherche qui travaille sur les handicaps sensoriels et moteurs, elle travaille sur le handicap psychoaffectif et singulièrement sur les difficultés de retour à la vie normale de militaires de retour de terrains d'opérations.

La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites

Jean Loiselle, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Harvey, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La recherche développement en éducation constitue un type de recherche peu documenté. Certains auteurs proposent des démarches associées à ce type de recherche. Toutefois, les démarches proposées par ces auteurs s'appuient sur des fondements parfois différents. Le présent article analyse les conceptions de la recherche développement véhiculées par divers auteurs et propose, pour ce type de recherche, une approche principalement interprétative, qualitative et inductive. Il situe la recherche développement par rapport à d'autres démarches qualitatives et en analyse les finalités, les apports et les limites.

Mots clés

RECHERCHE DÉVELOPPEMENT, APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE, APPROCHE INDUCTIVE

Introduction

La recherche en éducation donne lieu à des approches méthodologiques diversifiées. Husén (1999) attribue la diversité des types de recherche en éducation et des paradigmes sous-jacents au fait que les chercheurs en éducation proviennent de champs disciplinaires différents. Aux méthodes d'inspiration positiviste s'appuyant généralement sur des approches quantitatives s'est ajouté un ensemble de méthodes de recherche s'inspirant davantage d'un courant interprétatif et ethnographique. Anadón (2000) décrit cette évolution de la recherche en éducation et note que les orientations actuelles accordent une importance centrale à l'intentionnalité des acteurs, de

même qu'au caractère changeant et insaisissable des processus liés à l'action éducative.

Les approches qualitatives s'inscrivent bien dans ces orientations actuelles. Certaines de ces approches qualitatives, comme la recherche-action ou l'étude de cas, sont décrites par plusieurs auteurs et présentées dans plusieurs volumes de méthodologie de recherche. Par contre, d'autres types de recherche, comme la recherche développement, sont beaucoup moins documentés, donnent lieu à des pratiques peu balisées et soulèvent parfois des questions quant à leur pertinence scientifique.

Le processus de création et le développement de produits, de modèles ou de pratiques adaptées à une situation d'enseignement ou d'apprentissage occupent une place importante dans l'activité éducative. La recherche en éducation doit donc fournir des outils susceptibles de faciliter ce processus de création et de développement d'objets pédagogiques. Les recherches fondamentales peuvent certes contribuer à améliorer les pratiques, mais les recherches centrées sur l'action, comme la recherche-action ou la recherche développement, méritent une place importante dans la recherche en éducation. Pourtant, la recherche développement occupe une très petite part de la recherche actuelle en éducation.

Peu d'ouvrages méthodologiques amènent des précisions sur la nature de la recherche développement ou en précisent la démarche. Ainsi, peu de balises méthodologiques sont définies pour les chercheurs s'intéressant au développement de produits, de modèles ou d'interventions pédagogiques. De plus, les quelques articles méthodologiques qui traitent de ce type de recherche y associent des finalités variées et proposent des démarches parfois différentes. Dans ce contexte, il apparaît important d'analyser les orientations et les finalités poursuivies par la recherche développement, et de comparer ce type de recherche à d'autres approches méthodologiques avec lesquelles elle partage des points communs tout en conservant des caractéristiques distinctives.

Dans cette perspective, cet article analyse d'abord la nature de la recherche développement et les orientations fondamentales auxquelles elle se rattache. L'article établit ensuite des comparaisons entre la recherche développement et d'autres types de recherche qualitative, puis traite de la légitimité de ce type de recherche et des limites qui y sont associées.

Nature de la recherche développement

Les définitions de la recherche développement proposées dans les écrits sont variées. On retrouve aussi plusieurs expressions référant au développement d'objets réalisés dans un contexte de recherche. L'analyse des définitions proposées par les auteurs montre que leurs conceptions orientent parfois la

recherche développement vers des positions épistémologiques et des approches foncièrement différentes. Cette section analyse d'abord les définitions proposées dans les écrits antérieurs avant de décrire la conception de la recherche développement que privilégient les auteurs de cet article.

Définitions de la recherche développement

L'appellation « recherche et développement », véhiculée aussi par l'acronyme R&D, est utilisée couramment, comme le note Johnson (1977). Cette appellation réfère généralement à la juxtaposition d'activités de recherche et d'activités de développement sans qu'il y ait nécessairement une intégration de ces deux volets. Johnson associe la phase de conception et de réalisation du produit à la fonction développement alors que les mises à l'essai et les mécanismes d'évaluation du produit développé relèveraient davantage de la recherche.

La définition de Borg et Gall (1989) élargit la portée de la recherche développement en y incluant non seulement le développement d'objets matériels (logiciels, matériel audiovisuel, manuel scolaire) mais aussi des méthodes ou des stratégies d'enseignement. Nous adoptons une optique similaire sur ce point : la recherche développement considère le développement de matériel pédagogique, mais aussi le développement de stratégies, de méthodes, de modèles ou de programmes ayant une incidence sur l'action éducative. Dans l'optique de Borg et Gall, les mises à l'essai empiriques devraient conduire à un processus de validation du produit. Ces mises à l'essai visent alors principalement à démontrer l'efficacité du produit. Cette notion d'efficacité se retrouve aussi dans la définition de Seels & Richey (1994) qui décrivent ce type de recherche comme « l'étude systématique de la conception, de la réalisation et de l'évaluation de programmes, processus ou produits éducatifs qui rencontrent des critères de consistance interne et d'efficacité » (p. 127). Cette définition met toutefois en évidence le fait que chacune des étapes du processus de la recherche développement, soit la conception, la réalisation et l'évaluation, doit faire l'objet d'une analyse approfondie.

La finalité des mises à l'essai proposées par la plupart des démarches de recherche développement, souvent associées principalement à la validation du produit, peut être considérée selon une autre perspective. Nielsen (2003), s'intéressant au développement de sites Web, introduit le concept d'utilisabilité (usability) où la qualité de l'expérience d'utilisation du produit, la facilité d'utilisation, et la satisfaction de l'utilisateur face au produit sont entre autres considérées. Dans cette optique, les mises à l'essai peuvent aussi devenir des moyens d'analyser les interactions entre l'objet en cours de développement et les personnes auxquelles s'adresse cet objet. Plutôt que des finalités

essentiellement évaluatives, les mises à l'essai viseront alors une meilleure connaissance des interactions entre l'objet et les usagers dans le but d'améliorer le prototype mis à l'essai et de nourrir l'analyse de l'expérience de développement.

Certaines définitions de la recherche développement mettent en évidence l'utilisation des connaissances scientifiques existantes dans le processus de recherche développement. Legendre (2005) définit ce type de recherche comme étant une « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147). Il associe également l'expression « recherche de développement » aux expressions anglaises « research and development » et « development research ». Contrairement aux définitions précédentes, celle-ci ne met pas l'accent sur l'évaluation du produit et son efficacité. D'autre part, elle souligne le rôle des connaissances scientifiques et des données de recherche dans la démarche de recherche développement. La définition proposée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) citée dans Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis, et Boyle (1997) met aussi en évidence l'importance de tenir compte des connaissances existantes dans le processus de recherche développement, en décrivant la recherche développement comme étant :

La stratégie de recherche qui vise, en utilisant de façon systématique les connaissances existantes, à mettre au point une intervention nouvelle, à améliorer considérablement une intervention qui existe déjà ou encore à élaborer ou à perfectionner un instrument, un dispositif ou une méthode de mesure (p. 39).

L'apport des connaissances scientifiques et empiriques mérite d'être précisé et soulève la question du rôle relatif du cadre théorique et des données empiriques dans le processus de recherche développement. Ce rôle pourra varier selon que le chercheur fait appel à une démarche inductive ou déductive.

Van der Maren (1995) élargit la portée du concept de recherche développement en définissant divers types de recherche développement. Il distingue la recherche axée sur le développement de concepts, qui consiste à rechercher les applications et les développements d'outils issus de certains énoncés théoriques, la recherche axée sur le développement d'objets (matériel pédagogique, procédés, moyens) et le développement et le perfectionnement des habiletés personnelles comme développement d'outils professionnels.

Ces distinctions apparaissent intéressantes. Toutefois, la recherche de développement de concepts et la recherche de développement d'habiletés personnelles paraissent assez éloignées de la conception usuelle de la recherche

développement et s'approchent de la recherche théorique ou de la recherche-action sur le plan des finalités.

Position adoptée dans le présent article

Comme le montrent les définitions précédentes, des conceptions différentes de la recherche développement sont possibles. Cette section veut préciser la position privilégiée par les auteurs de cet article. Nous considérons que la recherche de développement d'objets englobe le développement d'objets matériels (matériel pédagogique, guides) et les prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes, modèles). La perspective que nous adoptons correspond à la forme de recherche développement où le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'analyse de ces activités.

La conception de la recherche développement adoptée dans le présent article se distingue de la conception véhiculée par Johnson (1977) en privilégiant une démarche intégrée où le développement est au cœur de la démarche de recherche mise en place. Elle amène ainsi une démarche où la conception de l'objet et les mises à l'essai sont des étapes concomitantes et interdépendantes, plutôt que séquentielles. Dans cette perspective, le développement de l'objet ne constitue pas une étape préalable aux mises à l'essai, mais s'inscrit plutôt dans une perspective évolutive où des versions successives de l'objet sont élaborées, mises à l'essai et modifiées en considérant les réflexions, les observations et les données recueillies en cours de réalisation.

Dans une démarche de recherche développement, le chercheur-développeur est appelé à prendre de multiples décisions au cours des phases liées à la conception de l'objet, à son développement, aux mises à l'essai et à l'analyse des données. Il est également en interaction avec d'autres personnes engagées dans la conception et avec les usagers qui participent aux mises à l'essai. Schön (1994) met en évidence la complexité d'une démarche de développement en raison des décisions multiples qu'elle appelle, de la variété de critères à prendre en compte et du grand nombre de variations possibles que peut présenter le produit à développer. Dans l'optique privilégiée dans le présent article, la recherche développement ne visera pas uniquement à développer un objet ayant une valeur pédagogique, mais voudra aussi rendre compte de l'expérience de développement dans toutes ses facettes.

La recherche développement sera donc considérée comme l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant.

L'analyse du processus de développement poursuit alors un double but : elle vise à mieux adapter le produit développé aux finalités poursuivies et à dégager de l'ensemble des décisions prises dans le processus de développement celles qui paraissent les plus prégnantes à la lumière des données recueillies.

Par exemple, dans la recherche développement réalisée par Harvey (2007), un logiciel-outil portant sur la gestion des réunions et destiné aux adultes bénévoles a été développé en tenant compte des caractéristiques particulières de ce public cible. L'analyse de besoins, la recension des écrits et l'analyse des données tirées des mises à l'essai ont permis de développer et d'affiner le produit. Cette recherche a aussi permis de dégager de cette expérience de développement un ensemble de principes pouvant guider l'élaboration de produits destinés à ce public cible.

Cette définition établie, les sections suivantes visent à analyser les finalités poursuivies par la recherche développement et les choix fondamentaux qui s'offrent au chercheur-développeur.

Buts de la recherche développement

Les diverses formes de recherche scientifique poursuivent des finalités multiples. Thom (1982) distingue deux pôles pouvant caractériser l'activité scientifique. Un de ces pôles vise la compréhension des phénomènes, l'autre pôle vise l'action. Pour cet auteur, l'activité scientifique se situe sur un continuum entre ces deux pôles. Les recherches orientées vers l'action visent principalement à résoudre des problèmes locaux alors que les recherches orientées vers la compréhension des phénomènes cherchent à dégager des conclusions plus universelles.

Van der Maren (1995) distingue quant à lui quatre finalités principales de la recherche en éducation : les enjeux nomothétiques, axés sur le développement de connaissances théoriques, les enjeux politiques, visant à transformer les valeurs et les pratiques en éducation, les enjeux pragmatiques visant la résolution de problèmes par la recherche de solutions fonctionnelles et les enjeux ontogéniques visant le développement professionnel du praticien. Pour cet auteur, ces finalités ne sont pas opposées, mais plutôt complémentaires compte tenu du rôle spécifique de chacune.

Gohier (2000) associe la recherche fondamentale aux enjeux nomothétiques et la recherche appliquée aux enjeux pragmatiques, politiques ou ontogéniques. Les liens entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée nous apparaissent toutefois complexes. En effet, les recherches centrées sur les enjeux pragmatiques ou d'action ne peuvent être considérées comme une simple application ou contextualisation de théories déjà connues à

des contextes particuliers. Les recherches visant des enjeux pragmatiques ne sont pas des sous-produits des recherches fondamentales. Les deux pôles de l'activité scientifique se nourrissent et s'alimentent mutuellement. Les connaissances théoriques existantes peuvent orienter la recherche de solutions dans l'action. Toutefois, si on accepte le caractère mouvant des situations pédagogiques et la particularité du contexte et des expériences vécues par les acteurs et les milieux d'enseignement, on remarque que les observations empiriques et l'analyse des expériences vécues par les acteurs ne sont pas assujetties aux considérations théoriques fondamentales et contribuent en soi à l'élaboration de solutions. Les recherches centrées vers l'action n'ont pas pour but premier de vérifier l'applicabilité d'éléments théoriques à un contexte particulier. En effet, elles peuvent très bien étudier une expérience vécue dans un contexte particulier, permettant ainsi de soulever des questions spécifiques et de conduire à des résultats qui ont également une incidence sur l'évolution du corpus théorique associé à une discipline.

Keeves (1999) décrit l'activité scientifique en s'appuyant sur une distinction établie par Popper et Eccles (1977) qui distinguent trois « mondes » (« worlds ») : le premier est constitué de l'ensemble des objets physiques, le second réfère aux expériences subjectives des individus alors que le troisième réfère à l'ensemble des connaissances et des savoirs. Pour Keeves, la recherche s'intéresse aux interactions entre ces trois mondes, en considérant qu'elles ne sont pas unidirectionnelles et que chacun des mondes a une influence sur les autres dimensions. Dans ce contexte, la recherche appliquée ne considérera pas uniquement le monde physique et l'ensemble des savoirs, mais tiendra aussi compte des perceptions des acteurs.

La recherche développement se situe principalement vers le pôle de l'action : elle a pour objectif premier de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée. Le pôle de la compréhension n'est toutefois pas absent d'une telle démarche. Dans l'optique que nous proposons, l'expérience de développement devra faire l'objet d'une analyse qui assure une meilleure compréhension de la dynamique entre l'objet développé, le contexte d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet. Les questions de recherche formulées dans une recherche développement devraient donc refléter ces deux types de finalité. D'une part, elles auront pour but le développement ou l'amélioration d'un produit, d'une stratégie ou d'un modèle utiles au domaine de l'éducation, mais elles fourniront également une analyse de l'expérience réalisée dans le but de mettre en évidence les principes qui ressortent de l'expérience de développement.

Choix fondamentaux s'offrant au chercheur-développeur

Le chercheur qui s'engage dans une recherche développement sera confronté à différents choix : la posture épistémologique adoptée, le type d'approche privilégié (quantitative ou qualitative) et le processus d'analyse de données (inductif ou déductif). Ces choix auront une incidence importante sur la démarche de recherche.

Posture épistémologique adoptée

Trois postures épistémologiques principales sont généralement associées aux recherches en éducation : la posture positiviste, la posture interprétative, et la posture critique. Savoie-Zajc et Karsenti (2000) expliquent que dans le cadre d'une recherche, la posture épistémologique sera positiviste, interprétative ou critique, selon la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche, la place qu'occupe le chercheur ainsi que la méthodologie mise en place. D'autres auteurs (Gaudreau, 1996; Husén, 1999) décrivent également une approche post positiviste où on prend en compte le fait qu'un programme ou une intervention fait appel à un ensemble complexe de variables dont les interactions sont difficiles à cerner. Dans une posture post positiviste, on ne tentera pas d'établir des relations directes de cause à effet et on mettra en place des approches multiméthodologiques conjuguant des données qualitatives et quantitatives.

Pour Husén (1999), les paradigmes positiviste et interprétatif ne s'opposent pas, mais sont complémentaires et peuvent se retrouver à l'intérieur d'une même recherche. Ils ne sont pas non plus nécessairement associés à une approche méthodologique donnée. L'objet d'étude de la recherche déterminera plutôt le paradigme dominant. Selon la vision et la définition de la recherche développement que l'on adopte et les finalités que l'on poursuit, la posture épistémologique dominante pourra donc être différente. Savoie-Zajc et Karsenti (2000) notent qu'une vision pragmatique de la recherche où le chercheur conjugue diverses méthodes de travail, est en train de s'instaurer.

Les finalités mises de l'avant durant les mises à l'essai du produit constituent un bon indicateur de la position épistémologique du chercheur. Si, comme Borg et Gall (1989), on inclut dans la démarche des étapes de validation qui visent à démontrer l'efficacité du produit, la posture épistémologique dominante tendra à être positiviste. Par contre, les mises à l'essai peuvent aussi s'apparenter au courant interprétatif si elles servent à recueillir et analyser des données faisant état des perceptions, des expériences et des réflexions dans l'action des participants à la suite de la mise à l'essai.

Malgré ses diverses postures épistémologiques possibles, le choix d'une posture interprétative nous apparaît soutenir le mieux le développement du

produit et l'induction de principes issus de l'expérience de développement. Dans une approche positiviste, en utilisant les mises à l'essai pour démontrer l'efficacité du produit, on poursuit des buts qui s'apparentent à ceux de la recherche évaluative. Les données recueillies servent davantage à démontrer l'efficacité d'un produit qu'à poursuivre l'amélioration de celui-ci ou à affiner le modèle ou les principes induits de l'expérience. Pour sa part, l'approche interprétative mettra davantage en lumière les réflexions dans l'action et les perceptions des acteurs de l'expérience de recherche développement.

Approche qualitative ou quantitative

Si on accepte cette vision privilégiant une posture interprétative pour la recherche développement, on s'orientera vers une démarche principalement qualitative. Les données ne seront pas recueillies principalement pour démontrer l'efficacité du produit, mais pour mettre en évidence les événements sous-tendant les choix faits en cours de développement et réviser au besoin ces choix.

Deslauriers et Kérisit (1997) situent entre autres la spécificité du devis de recherche qualitative au niveau de la nature des données (qui peuvent rapporter des données d'expérience, des représentations, des opinions), du contact avec le terrain et du caractère itératif du processus de recherche. Un devis de recherche présentant ces caractéristiques permettra de mieux ancrer et d'enrichir l'expérience de recherche développement.

Cette perspective interprétative teintera le choix des outils de collecte de données. Les entrevues individuelles auprès du groupe ciblé par l'outil à développer, les focus-group, de même que les questionnaires comportant des questions ouvertes et fermées seront privilégiées durant la phase d'analyse des besoins.

Durant l'étape de développement, le journal de bord du chercheur-développeur ou de l'équipe de conception constituera un outil central. Il permettra, en adoptant l'optique de Schön (1994), de consigner les résultats de la démarche réflexive du concepteur et des acteurs engagés dans l'expérience de développement. Puisque le processus de développement amène le chercheur-développeur à prendre un ensemble important de décisions, on y consignera la nature des décisions prises, les réflexions associées au processus de développement et les éléments considérés tout au long de l'expérience de développement. Les modélisations correspondant à l'état du produit à divers stades de son évolution fournissent également des données intéressantes permettant de mettre en lumière l'évolution du produit en cours de processus.

Le journal de bord sera aussi utile dans la phase de mise à l'essai pour consigner les observations et réflexions du chercheur durant ce processus. Un

journal de bord tenu par les participants, des entrevues et des groupes de réflexion auprès de ceux-ci permettront aussi de recueillir de l'information sur les perceptions des usagers face à leur expérience d'utilisation de l'outil. Un questionnaire offrant des questions ouvertes et fermées pourrait aussi être utilisé. Ces mêmes outils de collecte de données peuvent aussi être employés dans la phase de diffusion et d'implantation.

Approche inductive ou approche déductive

Comme le mentionne Guillemette (2006), il arrive souvent que l'induction côtoie la déduction dans une démarche générale de recherche. La présente section ne tendra donc pas à faire un choix exclusif dans ce domaine, mais bien à montrer que l'induction joue un rôle important dans le processus de recherche développement.

Dans une approche typiquement déductive, le chercheur tirera de l'analyse des écrits un cadre théorique qui orientera les questions de recherche et fournira un cadre de référence pour l'analyse des données. Comme le mentionnent Blais et Martineau (2006), l'analyse déductive vise à vérifier si les données recueillies sont cohérentes avec les théories préalablement identifiées par le chercheur. La recherche permettra alors de confirmer, d'infirmer ou de préciser certains éléments de ce cadre théorique.

Pour sa part, l'approche inductive amène plutôt le chercheur à privilégier un cadre de référence émergent où l'analyse de données ne se base pas sur un cadre de référence fermé et prédéfini. Selon Thomas (2006), le but principal de l'approche inductive est de permettre l'émergence de résultats de recherche à partir des thèmes dominants inhérents aux données recueillies. Les catégories créées par le chercheur émergent donc du corpus de données recueillies et des questions de recherche plutôt que d'un cadre de référence préalable à l'analyse des données. Les préconceptions du chercheur et le bagage théorique qu'il a accumulé viendront sans doute teinter la lecture et l'analyse des données réalisées par le chercheur, mais le cadre de référence sera prioritairement défini à partir des données elle-même.

Comme le souligne Savoie-Zacj (2000), la place du cadre théorique dans l'analyse de données qualitatives est un sujet controversé. Certains postulent que le chercheur doit faire l'analyse des données avec le moins d'influences théoriques possible afin de rester ouvert aux situations observées, alors que d'autres voient le cadre théorique comme un outil qui guide le processus et l'analyse. Savoie-Zacj distingue l'analyse s'appuyant sur une position typiquement inductive, où le chercheur tire des données recueillies l'essence du phénomène étudié avec le moins d'influence théorique possible, inductive

modérée, où le cadre théorique amène à définir les concepts étudiés, ou inductive délibératoire, où on utilise un cadre d'analyse semi-émergent.

L'investigation scientifique doit tenir compte des théories et des connaissances scientifiques déjà existantes dans le domaine. Cependant, comme le soulignent Deslauriers et Kérisit (1997), les chercheurs utilisant une approche qualitative font un usage particulier de la théorie en s'intéressant davantage au terrain qu'à la théorie construite. Comme nous rejoignons la position de Thom (1982) qui soutient que les recherches appliquées, orientées vers l'action, ne constituent pas une simple application des connaissances fondamentales à un contexte particulier, une démarche principalement inductive nous semble plus appropriée pour la recherche développement parce qu'une telle approche amène une plus grande ouverture face aux données recueillies et aux pistes possibles de développement de l'objet.

Dans l'approche inductive que nous privilégions pour la recherche développement, le cadre théorique, constitue un des éléments considérés dans les prises de décision du chercheur-développeur au cours de son analyse réflexive sur l'expérience en cours plutôt que l'élément principal dictant le cadre d'analyse des données. Dans cette optique, le cadre théorique n'a pas préséance sur les données issues de l'analyse de l'expérience. Le chercheur-développeur, dans son processus de décision visant à raffiner le produit, considérera dans ses choix de développement ses propres réflexions, les perceptions, réflexions et actions des participants, et les éléments tirés de l'analyse des écrits.

Dans le cadre d'une recherche développement, le choix d'une approche inductive apparaît souvent dès l'établissement de la problématique. L'idée à la base du projet de développement ne découlera pas nécessairement d'éléments de solution à un problème, glanés dans les recherches antérieures. Nonnon (2002), qui s'intéresse au développement d'objet technologique par la recherche développement, mentionne que par leur rigueur et la lourdeur de leur utilisation, les procédés dont la séquence s'avère trop rigide limitent la créativité des chercheurs et réduisent l'émergence d'idées novatrices. Cette position a amené Nonnon à concevoir un modèle de recherche développement permettant de conserver la créativité du chercheur en l'invitant à partir d'une démarche d'innovation technologique pour aller vers la recherche de connaissances. C'est dans cette perspective que Nonnon (1993) invite le chercheur-développeur à procéder du général au spécifique, à « intuitionner » l'aspect fonctionnel du système en incluant son insertion dans une situation active d'apprentissage. Ainsi, Nonnon (1993) propose, soit de situer un problème à résoudre, ou de laisser émerger une idée particulière. Dans ce

dernier cas, le cadre théorique pourra servir par la suite à l'élaboration de l'idée de départ.

Cette position peut s'apparenter à la distinction faite par Visscher-Voerman et Plomp (1996) qui distinguent 2 approches de développement : le développement centré sur un problème (« problem driven ») et le développement centré sur les solutions (« solutions driven »). Alors que dans le premier cas on analyse de façon systématique le problème afin de tirer de ces analyses les meilleures pistes de solution, le développement centré sur les solutions amène le concepteur à proposer une solution basée sur des analyses minimales et à raffiner cette solution en cours de développement. L'enquête menée par ces auteurs révèle que les concepteurs font souvent preuve de pensée divergente au début du processus de développement et adoptent généralement une approche de développement centrée sur les solutions.

Dans une approche inductive de la recherche développement, la recension des écrits joue un rôle différent de son rôle conventionnel. Selon Savoie-Zacj (2000), dans une approche inductive modérée, les éléments du cadre théorique sont mis de côté pour le temps de l'analyse, afin de laisser émerger les catégories qui structureront cette analyse. Bien que ce cadre théorique puisse être utile au chercheur dans l'analyse des données qualitatives recueillies et dans les décisions orientant le développement, il ne sera aucunement restrictif. Le corpus théorique existant viendra renforcer ou relativiser les données recueillies durant l'expérience et sera pris en compte pour déterminer l'évolution future du produit.

Le corpus théorique recensé demeurera aussi très utile pour comparer les résultats issus de ce cadre de référence émergent ou semi-émergent aux résultats des recherches antérieures. Il sera donc considéré dans l'analyse de l'expérience pour distinguer les observations locales, spécifiques à l'expérience menée, des observations menant à des principes à portée plus générale.

Recherche développement et autres méthodes de recherche

La recherche développement présente certaines caractéristiques communes à d'autres formes de recherche. Dans cette section, nous analyserons le caractère distinctif de la recherche développement par rapport à d'autres démarches de recherche : la recherche-action, la recherche collaborative et l'étude de cas.

Tout comme la recherche-action, la recherche développement se situe dans une perspective liée à l'amélioration des pratiques. Selon King et Lonnquist (1994, dans Savoie-Zacj, 2001), la recherche-action vise l'amélioration des pratiques. Elle se déroule selon une spirale de cycles de planification, d'action et de réflexion et implique dans le processus de recherche ceux qui sont engagés dans la pratique visée.

Dans la perspective adoptée dans le présent article, des cycles de planification d'action et de réflexion sont aussi proposés dans le processus de développement. La recherche développement peut contribuer à l'amélioration des pratiques, mais le développement du produit demeure au cœur de la démarche. En ce sens, les finalités d'une démarche de recherche-action demeurent plus ouvertes. Selon Gall, Gall et Borg (2007), les buts poursuivis par la recherche-action sont variés et peuvent porter sur des aspects personnels, professionnels ou politiques en lien avec la problématique soulevée. Par contre, les changements possiblement générés par la recherche développement passent nécessairement par le filtre du développement d'un objet à visée pédagogique. La recherche développement, comme la recherche-action, explorera donc des éléments de solution à une situation vécue sur le terrain. Toutefois, dans la recherche développement, ces éléments de solution seront toutefois encapsulés dans un produit, une stratégie ou un modèle qui constituera l'objet développé.

La participation des praticiens est une des caractéristiques de la recherche-action et de la recherche collaborative. Elle nous apparaît aussi importante dans une démarche de recherche développement. Bien que le développement d'un produit puisse être l'œuvre d'un concepteur principal, la constitution d'une équipe regroupant le chercheur-développeur et des gens du milieu paraît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu. La participation des acteurs du milieu peut se faire tout au long du processus de recherche développement.

Charlier et Henri (2007), dans le cadre d'un projet visant à développer des outils pouvant soutenir des communautés de pratique, ont développé une démarche de design participatif qui met en œuvre un processus de négociation engageant les acteurs dans la construction de significations communes et qui prend en compte l'influence de ces acteurs à toutes les étapes de la méthodologie. Dans ce projet de recherche, qui vise l'adaptation et l'appropriation d'outils technologiques et de méthodes pour soutenir les communautés de pratique, les usagers et les développeurs sont appelés à partager leurs idées et participent à la prise de décision à diverses étapes du processus de développement. Une telle approche peut être associée à la recherche collaborative et à la recherche développement. Comme l'indique Reason (1994), la recherche collaborative « vise à rendre manifeste les constructions de la réalité qui sont leur, non seulement à travers la pensée, mais à travers l'action réfléchie des participants ». Bien que la compréhension des interactions entre les acteurs et le produit développé soit utile dans une recherche développement, l'objet premier de ce type de recherche réside, selon nous, dans l'étude systématique du processus de développement de produit et des décisions prises en cours de développement.

D'autre part, dans la posture épistémologique que nous privilégions, la recherche développement peut s'apparenter à une étude de cas où le cas étudié consiste en l'analyse de l'expérience de développement. Les données recueillies durant le processus de développement permettent d'étayer les prises de décisions et de mieux comprendre les interactions entre le produit développé et le public visé.

On peut relever divers types d'études de cas. Stake (1994) distingue l'étude de cas intrinsèque de l'étude de cas instrumental. Dans l'étude de cas intrinsèque, les finalités de la recherche visent essentiellement la compréhension d'un cas particulier alors que dans l'étude de cas instrumental, le cas en lui-même ne constitue pas l'intérêt principal du chercheur : l'étude de cas n'est alors qu'un moyen de développer et de raffiner la théorie. La recherche développement sera associée à l'une ou l'autre de ces formes de recherche selon l'importance relative qu'on accordera au développement du produit et à la mise en lumière de principes ou d'un modèle potentiellement transférable à d'autres situations. Freebody (2003), quant à lui, distingue l'étude de cas exploratoire, l'étude de cas descriptive qui focalise sur la description et l'analyse de schèmes de pratiques et l'étude de cas explicative qui analyse une situation complexe en recherchant des situations complexes. Karsenti et Demers (2000) relèvent plusieurs types d'études de cas, mais estiment que les problèmes de recherche liés à une meilleure compréhension du comment et du pourquoi d'un phénomène conviennent particulièrement à l'étude de cas. La recherche développement se distingue de ces différents types d'études de cas par son centre d'intérêt davantage orienté vers la prise de décision.

Les types de recherche comparés dans cette section présentent plusieurs similitudes et montrent aussi des caractéristiques essentielles qui leur sont propres. Bien qu'il s'agisse de types de recherches différents, elles partagent des frontières mitoyennes qui rendent leur juxtaposition intéressante. Toutefois, la recherche développement possède la particularité de se centrer sur le développement d'un outil matériel ou conceptuel et l'analyse des prises de décision dans le processus de développement de cet outil.

Légitimité et limites de la recherche développement

Bien que la recherche développement ne constitue pas une approche méthodologique nouvelle en éducation, ce type de recherche n'obtient pas toujours la reconnaissance de l'ensemble de la communauté scientifique. Certains facteurs contribuent à freiner la reconnaissance de ce type de recherche.

L'acte de développement étant une activité courante dans l'activité professionnelle en éducation, il peut parfois sembler difficile de distinguer les démarches de développement réalisées par les praticiens ou les concepteurs de celles relevant d'une démarche scientifique. Le praticien s'engage aussi fréquemment dans le développement d'outils matériels en utilisant une démarche intuitive et artisanale (Van der Maren, 1995). Depuis une trentaine d'années, des démarches de développement plus systématiques et rigoureuses, basées sur des analyses préalables et des mises à l'essai, ont été proposées (Merrill, Li & Jones, 1990; Paquette, 2002; Reigeluth, 1999) et utilisées par des concepteurs. Ces démarches plus structurées, prévoyant des mises à l'essai du produit, présentent des similitudes avec une approche de recherche développement. Cependant, le caractère systématique de ces démarches de développement ne leur confère toutefois pas nécessairement un caractère scientifique à ces démarches. Un article précédent (Loiselle, 2001) propose un ensemble de critères distinguant la recherche développement d'une démarche de développement. Pour s'inscrire dans une véritable démarche de recherche développement, le chercheur-développeur fournira une analyse de l'expérience de développement dans le but de mettre en évidence les caractéristiques essentielles du produit développé et les principes de développement émergents de cette expérience.

Par ailleurs, le caractère inductif de la démarche, qui accorde une place prépondérante aux données recueillies sur le terrain et considère le cadre théorique comme un élément parmi d'autres influençant la prise de décision, peut être associé pour certains à un manque de rigueur. Ce caractère inductif permet par contre une plus grande ouverture du chercheur face au phénomène étudié. Dans ce contexte moins balisé, les biais personnels du chercheur peuvent certes jouer davantage qu'avec un cadre de référence prédéfini qui lui laisse peu de latitude. Toutefois, comme le rappelle Nonnon (2002), c'est cette latitude qui permet l'abduction d'idées novatrices.

De plus, le caractère local de la situation étudiée, qui se limite à une seule expérience de développement vient aussi diminuer la légitimité de la recherche développement aux yeux de ceux qui associent la recherche à la quête d'éléments universels et généralisables de savoirs. En raison de la singularité de l'expérience de développement réalisée, il est difficile d'en dégager des principes généralisables. Néanmoins, bien qu'elle ne vise pas la production de résultats généralisables, la recherche développement amène tout de même le chercheur à dégager de l'expérience des pistes d'action qui dépassent potentiellement le cadre de l'expérience menée. La notion de transférabilité, proposé par Lincoln et Guba (1985) s'applique ici davantage que la notion de « généralisabilité ». En fournissant des descriptions complètes

et détaillées du contexte, des participants à l'étude et du processus de développement, le chercheur-développeur augmente la possibilité pour le lecteur de juger si les résultats obtenus sont adaptés à leur situation particulière. De plus, les résultats de la recherche développement, qui conservent un caractère local, peuvent être mis en relation avec les résultats d'autres expériences menées dans des contextes similaires et avec les éléments théoriques associés à ces contextes.

La subjectivité du chercheur-développeur joue un rôle certain dans la recherche développement puisque ce dernier se situe au cœur des décisions de développement. Ses expériences antérieures de même que son bagage théorique viendront sans doute teinter la prise de décision et l'analyse des données. La mise en lumière de ces éléments dans l'analyse de l'expérience et le recours à des méthodes de triangulation faisant appel à des sources de données et des méthodes de collecte de données multiples permettront toutefois de mieux étayer les positions du chercheur-développeur.

Malgré ses limites, la recherche développement offre une voie de recherche intéressante qui constitue une forme de recherche appliquée et produit des extrants souvent directement utilisables dans la pratique pédagogique (Tamir & Friedler, 1992). En fin de parcours, la recherche développement amène la production d'objets matériels ou conceptuels s'appuyant sur des expériences empiriques ainsi que sur des connaissances théoriques et pratiques issues de recherches antérieures. De surcroît, elle peut, par l'analyse de l'expérience de développement, fournir des pistes d'action spécifiques à certains contextes.

Conclusion

Les conceptions de la recherche développement s'appuient sur des fondements et des choix qui peuvent varier selon les positions adoptées par le chercheur-développeur. Dans le présent article, nous avons voulu mettre en évidence l'intérêt d'une démarche de recherche développement s'inscrivant dans un paradigme interprétatif, réalisée avec le concours des acteurs du milieu naturel, et adoptant une approche inductive dans la recherche de solutions et l'analyse de données. Ces choix ne constituent pas les seules voies possibles, mais présentent un intérêt particulier dans le contexte où les besoins des usagers sont fluctuants et où le processus de développement est un processus toujours perfectible qui tire ses solutions d'un choix ouvert de possibilités.

La contribution de la recherche développement à l'avancement des connaissances nous apparaît importante dans la mesure où le chercheur-développeur ne propose pas uniquement un produit développé, mais aussi une analyse de l'expérience qui lui permet d'en dégager des principes ayant

potentiellement une portée qui dépasse le contexte spécifique de la recherche réalisée. Cependant, pour assurer cette contribution, il importe que la démarche de recherche développement constitue un parcours mieux défini qu'il ne l'est présentement. Un second article (Harvey et Loiselle, en préparation) présente une analyse de diverses démarches proposées par les auteurs et propose une séquence d'opérationnalisation de ce type de démarche.

Références

- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. (1989). *Educational Research*. (5th ed.). New York : Longman.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., & Boyle, P. (1997). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer*. (3e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Charlier, B. & Henri, F. (2007). Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratique. Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et Formation). Strasbourg. Disponible sur Internet : http://palette.ercim.org/images/Publications/publi_symposium_aref_charlier_henri_509_vf.pdf
- Deslauriers, J.P. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pires (Éds.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-109). Montréal : Gaétan Morin.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education. Interaction and practice*. London : Sage.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2007). *Educational research*. (8th ed.). Boston : Pearson.
- Gaudreau, L. (1996). De l'évaluation de programme à la recherche évaluative. Résumé de la conférence présentée au séminaire EDAMAZ, UQAM, 12 novembre 1996.

- Gohier (2000), Le cadre théorique. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-126). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Guillemette, F. (2006). Introduction. *Approches inductives 1. Recherches qualitatives*, 26(2), iii-v.
- Harvey, S. (2007). Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Harvey, S. & Loisel, J. (en préparation). La démarche de recherche développement en éducation. Proposition d'un modèle.
- Husén, T. (1999). Research paradigms in education. Dans J.P. Keeves & G. Lakomski, *Issues in educational research* (pp. 31-39). Amsterdam : Pergamon.
- Johnson, M.C. (1977). *A review of research methods in education*. Chicago : Rand McNally.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Keeves, J.P. (1999). Overview of issues in educational research. Dans J.P. Keeves & G. Lakomski, *Issues in educational research* (p. 3-14). Amsterdam : Pergamon.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Loisel, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón & M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Merrill, M.D., Li, Z. & Jones, M. (1990). The second generation instructional design research program. *Educational Technology*, 30(3), 226-31.
- Nielson, J. (2003). Usability 101 : Introduction to usability. Disponible sur Internet : <http://www.useit.com/alertbox/20030825.html>
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. *Technologies nouvelles et éducation* (p. 147-154). Paris : Institut national de recherche pédagogique

- Nonnon, P. (2002). Considérations sur la recherche de développement en éducation : Le cas de l'EXAO. Communication présentée au Symposium international sur les technologies informatiques en Éducation : perspectives de recherches, problématiques et questions vives. 31 janvier et 1er février 2002. Maison Suger, Paris. Disponible sur Internet : <http://www.mapageweb.umontreal.ca/nonnonp/pdf/exaoeduc.pdf>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Popper, K.R. & Eccles, J.C. (1977). *The self and its brain*. Berlin : Springer International.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Éds). *Handbook of Qualitative Research* (p. 324-339). Thousand Oaks, Ca : Sage.
- Reigeluth, C.M. (1999). *Instructional– design theories and models*. (Vol.2) Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Savoie-Zacj, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zacj, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zacj, L. & Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. (3^e éd.). Montréal : Éditions Logiques.
- Seels, B. & Richey, R. (1994). *Instructional technology : The definition and domains of the field*. Washington, DC : Association for Educational Communications and Technology.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. Dans N.S. Denzin & Y.S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Beverly Hills, CA : Sage.
- Tamir, P. & Friedler, Y. (1992). Integrating research and development. Curriculum development dissertation. Educational Ressources in Education. ED353 281.

- Thom, R. (1982). Mathématique et théorisation scientifique. Dans F. Guénard & G. Lelièvre (Éds.), *Penser les mathématiques* (p. 252-273). Paris : Éditions du Seuil.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Visscher-Voerman, J.I. & Plomp, T. (1996). Design approaches in training and education. Dans D. Ely & T. Plomb (Éds), *International Encyclopedia of Educational Technology* (2nd ed.), (p. 22-26). Cambridge : Pergamon.

Jean Loisel est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheur associé au Centre Interuniversitaire de Recherche sur les Technologies et l'Apprentissage (CIRTA). Ses champs d'enseignement et de recherche couvrent principalement l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte éducatif, le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et la pédagogie universitaire.

Sylvie Harvey est chargée de cours à l'université du Québec à Trois-Rivières. Elle a complété, en septembre 2007, un doctorat en éducation portant sur le développement d'un logiciel-outil pour les adultes bénévoles. Elle possède également une maîtrise en sciences du loisir et a été professionnelle de recherche au sein de plusieurs équipes.

La communication au sommet stratégique : une approche discursive des mécanismes de convergence dans un groupe de hauts gestionnaires

Jo M. Katambwe, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article propose une analyse du discours des cadres supérieurs dans le contexte d'une prise de décision stratégique. À travers une perspective constructionniste et pragmatique, le discours est considéré comme une suite d'actes de langage opérant des sous-textes implicites différents, c'est-à-dire des présuppositions et des prétentions encastrées dans les contenus propositionnels que les acteurs tiennent pour acquis et qu'ils tentent de concilier grâce à des méta-actes de langage ligatifs (qui ont la propriété de faire tenir ensemble les énoncés). L'article met à profit cette perspective pour décrire le mécanisme discursif à travers lequel les cadres supérieurs résolvent le paradoxe de la discussion stratégique. D'après ce paradoxe, une plus grande explicitation des contenus aboutit à une meilleure décision et à une plus grande détérioration des relations qui diminue alors la qualité de la décision. Le mécanisme identifié montre comment les idées sont explicitées tout en ménageant les relations entre les acteurs. Enfin, une explication est offerte quant à la plausibilité du mécanisme identifié.

Mots clés

ACTES DE LANGAGE, CONSENSUS, STRATÉGIE D'INTERACTION, DÉCISION STRATÉGIQUE

Introduction

Aujourd'hui, dans les services comme dans l'industrie, le travail en équipe est de plus en plus la norme. Ces équipes, dépendamment des contextes organisationnels, portent des noms différents. On parle ainsi d'équipe multidisciplinaire dans le secteur de la santé et de la recherche, ou d'équipe multifonctionnelle dans le secteur de l'industrie pour faire référence à des acteurs travaillant ensemble sur des projets, des cas/dossiers ou des problèmes et ayant des capacités, des compétences, des qualifications et même des

cultures différentes. Pour travailler ensemble, ces acteurs évoluent dans des structures de communication telles des réunions où ils doivent trouver une façon optimale d'échanger et plus particulièrement de discuter entre eux pour arriver à des décisions de qualité et avoir un consensus autour de ces décisions (Frey, 2003).

Mais ces équipes ne se retrouvent pas qu'au niveau intermédiaire et opérationnel des organisations. On les retrouve sous d'autres appellations (par exemple « le comité de gestion », « le conseil d'administration ») au niveau stratégique également. Là aussi des acteurs-clés de l'organisation, les cadres supérieurs ou hauts gestionnaires qui forment ce qu'on appelle le sommet stratégique (en référence à la pyramide organisationnelle), doivent travailler conjointement vers l'atteinte d'un objectif immédiat commun. Là plus qu'ailleurs, les décisions que ces équipes doivent prendre sont stratégiques dans la mesure où elles sont complexes et importantes en termes de conséquences.

La façon dont ces équipes au sommet stratégique fonctionnent pour arrêter des décisions consensuelles dans le contexte de la diversité cognitive et culturelle n'est pas très bien connue (Zorn et Thompson, 2002). La présente contribution veut apporter une pierre modeste à l'édifice de cette problématique de recherche.

La recherche en communication organisationnelle a souvent privilégié une vision simpliste de la communication naïvement conçue comme un processus de transmission. Dans cette perspective fonctionnaliste, la communication est un produit de la taille et de la structure de l'organisation. C'est une variable dépendante ou tout au plus intermédiaire (Likert, 1967) dont la fonction est de réduire l'incertitude des acteurs dans la prise de décision. Or, la prise de décision dans les organisations n'est pas seulement une procédure où des acteurs arrêtent des actions à entreprendre en fonction d'une définition de la situation et d'une évaluation objective des causes, des conséquences et de l'importance de ces conséquences. Nous savons depuis longtemps que c'est aussi et surtout l'occasion où se créent, se renforcent ou se dénouent des coalitions (Cyert et March, 1963). Ces coalitions sont des points de convergence plus ou moins limitée entre les acteurs dont le but est de peser sur l'éventuelle décision et faire valoir son point de vue. La prise de décision comme tâche essentielle au sommet stratégique n'est donc pas un événement qui n'impliquerait que des contenus exempts de toute subjectivité. Elle suppose, comme tout phénomène de communication, des aspects liés au contenu et à la relation entre les acteurs.

La problématique de recherche

La convergence comme processus d'accord ou de consensus (Rogers et Shoemaker, 1971) n'est pas un processus mécanique. Elle suppose des échanges verbaux sous la forme de négociations entre des acteurs qui acceptent et/ou qui rejettent des offres d'actes de langage (Habermas, 1987). Elle implique donc un processus discursif qui rend possible l'action organisée. Dans cette veine, la communication est un processus d'interaction où les acteurs agissent les uns avec/pour/contre les autres par le biais d'actes de langage (Austin, 1962; Searle, 1969; Vanderecken, 1988). Le but de ces interactions est de construire une réalité communément validée qui puisse induire des actions conjointes conformes à cette réalité.

Au sujet de cette convergence dans les équipes au sommet stratégique, bien peu de recherches ont été publiées, en particulier dans la perspective constructionniste qui est la nôtre. Dans la perspective fonctionnaliste, les recherches menées ont cherché à comprendre comment les connaissances partagées (shared cognitions) et les modèles mentaux, aussi appelés cartes cognitives, interagissent avec les éléments du contexte organisationnel pour produire des décisions de qualité (Ensley et Pearson, 2005; Jackson, 1992; Murray, 1989; Schweiger, Sandberg, et Rechner, 1989; Schwenk, 1990;). Bien que l'antécédent des connaissances partagées soit théoriquement l'interaction et qu'on reconnaisse par ailleurs dans ces études que « the sharing of strategic mental models is the outcome of discourse among team members about the strategic direction of the firm » (Ensley et Pearson, 2005, p. 272-273), aucune de ces recherches n'a adopté une démarche discursive pour tenter de comprendre l'import du discours sur le partage, c'est-à-dire la convergence ou le consensus entre les acteurs. Prenant pour acquise l'existence de ce consensus, on a cherché à le mesurer en identifiant dans l'agrégation des scores de questionnaires des chevauchements dans les préférences des cadres supérieurs (Dess, 1987) ou des chevauchements de leurs cartes cognitives (Weick et Bougon, 1989). Les échelles de mesure ont chaque fois tenté ainsi de saisir le consensus à partir des opinions et attitudes des acteurs vis-à-vis certains éléments et événements surgis au cours de la prise de décision collective.

Les recherches dans cette tradition ont néanmoins noté un élément important pour lequel notre recherche tente tout particulièrement d'apporter un éclairage. C'est l'existence de ce qu'on pourrait nommer le paradoxe de la discussion stratégique (Amason, 1996). Ce paradoxe peut être décrit de la manière suivante, selon nous : la discussion qui est une forme de communication active (Moscovici et Doise, 1997) entraîne, grâce à

l'explicitation des prétentions et des présuppositions contradictoires, une meilleure décision collective au plan du contenu. Mais elle entraîne dans le même temps une détérioration des relations entre les acteurs qui n'ont rien ménagé pour rejeter les offres des uns et des autres. Cette détérioration diminue considérablement les chances d'un consensus entre eux autour de cette question. Cette absence de consensus aura plus tard un impact négatif dans l'opérationnalisation de la décision qui perdra ainsi la qualité dont elle était caractérisée au sortir des échanges.

Ce paradoxe a donc motivé la question de départ de cette recherche : comment, d'un point de vue discursif, les acteurs du sommet stratégique s'y prennent-ils pour résoudre le paradoxe inhérent à leurs discussions collectives? Quel est le mécanisme discursif qui le permet et comment celui-ci se caractérise-t-il ?

L'émergence précise que nous voulons analyser est celle de l'accord au sommet stratégique : comment des acteurs (ici le président et les vice-présidents d'une très grande entreprise) avec des objectifs et des points de vue différents finissent par tomber d'accord alors que manifestement, au début des échanges, ils étaient aux antipodes. Notre objectif dans cette étude de cas est donc celui d'analyser les échanges entre les acteurs dans le but de comprendre comment ils *font*, grâce à leurs actes de langage, émerger le consensus au sens Habermassien de l'acceptation par les concernés d'une offre d'acte de langage avec ses prétentions à la validité ou sous-texte.

La description de ce processus devrait nous permettre de voir de quelle façon concrète les acteurs responsables de la coordination et de l'intégration d'une organisation s'y prennent pour réarticuler des sous-textes à partir de leurs actes de langage et faire ainsi émerger une entente ou un accord. Pour suivre à la trace cette dynamique, nous avons introduit les concepts taxémiques (Kerbrat-Orecchioni, 1990; Vion, 1992) de méta-acte inclusif et exclusif. Ceux-ci ont été opérationnalisés comme des actes de langage complexes qui sont à la fois primaires, stratégiques (qui éloignent ou rapprochent; qui nous font perdre ou gagner des places) et directs ou indirects et qui ont la propriété, grâce à la modalisation, de commenter positivement (inclusion) ou négativement (exclusion) d'autres actes de langage. En tenant compte ou non de ce que les autres acteurs disent ou font (l'interaction en tant que « *heedful interrelating* » chez Weick et Roberts, 1993), ces méta-actes de langage font et défont de la sorte le lien entre les acteurs organisationnels et nous renseignent ultimement sur leur façon de s'accorder.

Contrairement aux approches conventionnelles qui ont tendance à privilégier l'une ou l'autre des deux dimensions de la communication, nous

montrons dans cet article que les acteurs ont utilisé une « machinerie » spécifique pour arriver à s'accorder, machinerie que nous nommons mécanisme de convergence. Ce mécanisme de convergence, qui est dans ce cas-ci l'indirection au niveau du contenu et l'ambiguïté au niveau de la relation, est configuré par le jeu entre ce qui est dit (texte ou énoncé), ce qui est fait (action) et la manière de le dire ou de le faire (stratégie). C'est la raison pour laquelle nous appelons analyse du discours notre approche du matériau constitué par les dires et les actes des acteurs (Charraudeau et Maingueneau, 2002; Potter, 1998). Cette analyse nous révèle les sous-textes et les stratégies interactionnelles (au sens de la théorie de la politesse) que les acteurs mobilisent pour ne pas perdre la face dans ces échanges (Brown et Levinson, 1987). Ce sont ces sous-textes et ces stratégies qui contribuent au phénomène d'émergence que nous nous sommes donc attelés à mettre en évidence et à caractériser.

Quelques considérations théoriques

Dans l'optique de la communication généralisée, le discours ne peut être tenu comme un simple reflet de l'émergence d'un accord qui se passerait ailleurs et que la communication viendrait entériner. Il ne peut non plus être simplement perçu comme un magma que viendrait *informer* de l'extérieur un cadre contextuel organisationnel. Les phénomènes de réflexivité entre le contexte et le discours autorisent à penser que la communication ou le discours contribue à définir et à modifier un contexte pertinent ou de référence que les acteurs indexent pour se comprendre (Clark, 1996; Mercer, 2000; Mey, 2001; Mucchielli, 2000; 2004; Weick, 1995 et plus généralement le courant constructionniste et ethnométhodologiste). Ainsi, l'analyse du discours que nous faisons (à ne pas confondre avec l'analyse conversationnelle et sa quête des mécaniques a-contextuelles) ne fait pas fi du contexte organisationnel. Au contraire, dans l'une des étapes de l'analyse compréhensive du discours (l'expansion), nous faisons feu et bois de toutes les sept dimensions des contextes catégorisés par Mucchielli (2000; 2004) pour comprendre ce qui se dit et se fait entre les acteurs de cette organisation. C'est pour cette raison que nous croyons, avec d'autres (Boden, 1994; Gramaccia, 2001; Grant, et al. 1998; 2004; Manning, 1992; Taylor, 1993), que la conversation comme prototype de l'interaction directe est un matériau de base pour étudier les phénomènes d'émergence tel que le consensus en communication organisationnelle. Synthétisant les récents développements en théorie de la communication, voici ce que Miller (2005), a à dire à propos des notions de texte et de conversation : « Taylor et al. (1996) define text as the content of interaction, or what is said in the interaction. Text (or meaning) can be made available to other individuals

through face-to-face interaction or an alternative communicative system such as phone, electronic mail, a blackboard, and the like. Conversation is the communicative interaction itself, that is, what is happening behaviourally between two or more interactants. Thus text is the meaning and conversation is the activity ». L'idée, qui n'est pas nouvelle comme on le constate plus bas, est celle d'examiner un phénomène d'émergence important en prenant en compte à la fois le sens et l'activité interactionnelle qui ensemble concourent à la construction toujours émergente de l'accord. Cet article veut montrer que ce dernier n'est pas juste un idéal atteignable au prix fort d'une « symétrisation » du pouvoir et des points de vue des acteurs-participants (Habermas, 1992, chapitre 4 et sa notion d'une discussion inclusive et sans contrainte entre partenaires libres et égaux) ou d'une implication participative (Moscovici et Doise, 1992) qui verrait les acteurs énoncer clairement leurs préférences ou leurs valeurs dans des discussions transparentes polarisatrices. Nous devons également faire provision des visées stratégiques concrètes et contradictoires des acteurs (Crozier et Friedberg, 1977) et montrer comment celles-ci contribuent malgré tout à l'émergence de l'accord hic *et nunc*.

Une stratégie d'investigation

Le cœur de notre analyse tourne autour de l'identification des actes de langage à l'intérieur d'un interacte ou une paire adjacente ainsi que de l'identification des propositions que ces actes opèrent. L'analyse portera donc sur deux plans : celui de l'interaction ou des actes de langage et celui des contenus propositionnels. La conversation est composée d'interactes (Weick, 2000) analysés comme des unités pragmatiques ou actes de langage (Vanderveken, 1988). Sur le plan interactif, notre stratégie d'enquête a deux volets. Il s'agit dans un premier temps de s'affairer sur l'acte de communication en soi. Reprenant à notre compte la dynamique proposée par Taylor et Van Every (1999) entre le texte et la conversation, nous avons reconceptualisé l'idée de force/but illocutoire comme cette propriété du langage reconnue, techniquement, comme sa modalité (Charaudeau, 1992). Les modalités sont au nombre de trois : épistémique (le « ce qui est »), déontique (le « ce qui devrait être » et « ce qu'on doit faire ») et taxémique (le « qui est qui » et le « quoi est quoi »). Cependant, bien que la modalité soit effectivement une catégorie linguistique, le « mode », elle est aussi communiquée par d'autres moyens que la parole (Bybee et Fleischman, 1985, cités par Taylor et Van Every, 1999) : l'intonation de la voix, les signaux paralinguistiques, par exemple, mais aussi le contexte de l'interaction. C'est pourquoi nous nous servons ici de l'analyse compréhensive du discours (Grimshaw, 1982; Labov et Fanshel, 1977). Ce type d'analyse nous permet de mener à bon port la description des interactions

et des stratégies taxémiques dont nous empruntons les catégories à Brown et Levinson (1989) ainsi que l'identification des propositions récurrentes devant former les différents sous-textes. Nous sommes, en ceci, d'accord avec les théoriciens de l'analyse conversationnelle pour qui le sens d'un énoncé, négociable dans l'interaction, reflète l'activité d'interprétation de l'allocutaire, et non pas seulement l'intention du locuteur. Parce qu'elle ne s'exprime pas toujours littéralement dans la langue, la modalité (ou force illocutoire) de l'énoncé peut être souvent communiquée indirectement. La reconnaissance de l'importance de l'indirection ouvre une voie possible de recherche car elle invite le chercheur à se concentrer sur la fonction communicationnelle de l'indirection et ce qu'elle révèle de la façon dont les acteurs s'accordent.

Notre enquête s'oriente, dans un deuxième temps, sur une sous-catégorie de l'acte, le méta-acte. Parce qu'un méta-acte a comme objet d'autres actes, c'est ici que nous nous attendons à voir se réaliser l'intégration des sous-textes contradictoires puisqu'il s'agit de donner une certaine cohérence au texte organisationnel. En effet, l'expression directe et non mitigée de la contradiction risque toujours de poser une menace à la « face » de ceux qui défendent d'autres points de vue. Le rejet de son sous-texte étant facilement traduit par l'énonciateur comme le rejet du porte-parole, c'est-à-dire de lui-même, l'acteur aura tendance à entrer dans une dynamique de politesse. L'exigence de la politesse impose une limite sur la franchise de l'expression des prises de position. Nous nous concentrons donc, en d'autres mots, sur le rapport explicite/implicite qui est, selon nous, l'indice le plus révélateur de la façon dont les acteurs s'accordent. Sur le plan du contenu, l'analyse du texte organisationnel consistera à mettre en évidence les propositions locales (les assertions importantes) ainsi que les propositions globales (les assertions récurrentes) à partir desquelles nous induirons les sous-textes que les acteurs font valoir comme base possible de l'accord. Le texte organisationnel est conçu comme un ensemble de commentaires autour d'un enjeu (Mucchielli, 1998) et dont la cohérence est assurée par un ou des sous-textes. Les sous-textes sont des ensembles cohérents de propositions généralement implicites, récurrentes et à caractère impératif qui forment la matrice des textes organisationnels.

L'analyse des données et ses résultats

L'analyse du plan interactif du texte organisationnel

Notre objectif, dans cette partie de l'analyse, est de mettre en évidence ce qu'au travers de leurs dires les acteurs se sont fait les uns aux autres. L'épisode que nous analysons débute en plein débat. Le chef des opérations québécoises, Jack, est en train de protester, énergiquement, à propos d'une démarche avec laquelle il est en désaccord radical : « *How can you start with all these*

objectives ...? » (Voir l'annexe pour le texte original). Il avance son objection sous forme d'une question, mais il est évident que son but primaire n'est pas d'obtenir une information (dont il est déjà en possession) mais de faire connaître son opposition à une position qu'il considère erronée. Indirectement, alors, il insiste sur (*exige*) une démarche à suivre, celle qui consiste à établir d'abord une structure. Ce faisant, il s'oppose à (*nie*) la position alternative, soit celle d'établir d'abord les objectifs, et il *contredit* ainsi son supérieur, M. Sam. Sa tactique est intéressante du point de vue conversationnel : il utilise le format d'une question et impose ainsi sur son interlocuteur l'obligation d'une réponse. Poser une question est l'acte initial dans une paire adjacente (Schegloff, Jefferson et Sacks, 1977). Refuser de répondre à une telle question sans s'en rendre compte constitue un acte carrément agressif : ainsi que l'écrivent Labov et Fanshel (1977) : « an unaccounted refusal can lead to a break in social relations (a « huff » in Goffman's terms » (p. 88).

On peut alors calculer la force illocutoire d'une telle intervention comme celle d'une directive (car elle impose à M. Sam l'obligation d'une réponse); l'acte illocutoire de poser une question est secondaire, le but primaire de s'objecter n'étant pas exprimé directement. La force de l'objection (à la position opposée soutenue par son patron) qui est le but primaire poursuivi par Jack, même indirectement dite, est facilement calculée par son interlocuteur comme étant un acte assertif qui exclut son point de vue.

M. Sam répond, mais il ne formule pas sa réponse en fonction de la question telle que posée. Il reformule plutôt sa position initiale par un argument nuancé relié au choix de son successeur (« *it's much easier determined the kind of succession you want...* »). Et il adoucit son intervention par ses mots de début : « *The way I look at it is this...* ». Il évite ainsi une confrontation directe avec Jack en se limitant à une expression personnelle et raisonnée de son opinion. Indirectement cependant, par son adhérence à la position opposée à celle de Jack, il nie l'option alternative et contredit ce dernier. Mais cette opposition/contradiction demeure masquée par le ton doux et indirect de sa manière de répondre à l'interpellation de Jack.

Jack tente de l'interrompre avant qu'il ait conclu afin d'insister encore sur sa propre position, mais M. Sam persiste (il n'a pas encore cédé le plancher, diraient les analystes de la conversation). Jack est déterminé cependant à poursuivre; il ne lâche pas et finalement M. Sam lui donne raison. Jack recommence par une observation sur le comportement habituel du groupe, un méta-acte d'autocritique pourrait-on dire, « *we always talk about goals, but we never talk about how we're gonna operate to meet them* ». C'est pourquoi d'après lui le résultat de la discussion actuelle ne pourrait être que nul. Ainsi

qu'il le dit « *everybody has an idea on goals* ». Mais si on ne commence pas par la structure, et seulement après « *put in goals* » (y ajouter les objectifs), on n'aura pas, selon Jack, une structure permettant de gérer la conformité subséquente aux buts qu'on s'est fixés, et on sera toujours dans la même situation qu'avant.

Cette intervention est donc complexe. Elle évoque, par exemple, plusieurs thèmes ou propositions : ce que nous faisons toujours, l'absence de structure, la conséquence de ne pas se donner une structure. Il accomplit aussi plusieurs buts : soutenir (sa position déjà annoncée), s'objecter à la position opposée, affirmer et prédire des conséquences.

Maintenant un membre relativement junior dans la hiérarchie de l'organisation, John, intervient en donnant, avec beaucoup de mitigation, son avis selon lequel les objectifs viennent en premier et qu'ils n'ont pas encore été établis. Explicitement, alors, il donne son opinion, affirme une position, que la détermination des objectifs doit être prioritaire, et en ce faisant confirme l'avis de M. Sam par un méta-acte de langage inclusif. Indirectement, bien sûr, il nie l'autre point de vue, celle de Jack. Son intervention est ainsi à la fois inclusive (appui de M. Sam) et exclusive (rejet de la position soutenue par Jack). Mais notons que cette opposition reste sur le plan de l'implicite; explicitement il ne fait qu'une assertion neutre et confirme celle de M. Sam, ce qui permet à ce dernier de s'associer explicitement avec l'énoncé de John (tout en laissant dans le vague ce à propos de quoi, spécifiquement, il est d'accord). Mais il initie tout de suite après un virement conversationnel plus radical : il part sur une autre piste, laissant ainsi sans clôture évidente le débat que Jack avait initié (il se peut, par ailleurs, que pour lui la question ait été réglée; son avis, après tout, est celui d'un président). L'ambiguïté qui résulte de cette tactique illocutoire est évidente : le débat est suspendu, plutôt que d'être explicitement résolu. La contradiction demeure entière.

M. Sam, pour donner une preuve anecdotique de ce qu'il soutient (nous avons observé cette pratique dans ses autres interventions dans d'autres épisodes), se lance maintenant dans la narration d'une rencontre qu'il a eue avec un employé de la firme (un gérant de magasin). Avant de le faire, cependant, il appelle ses subordonnés à l'ordre : « *Now listen to what I'm telling you, each and every one* ». Et il évoque une règle à l'effet presque morale dans cette entreprise (certainement pour lui), soit celle de garder les prix modiques en tout temps. Encore une fois il s'agit d'un but complexe : demander (l'attention des ses allocutaires), exiger un comportement de leur part (listen), relater une petite histoire (une rencontre), réitérer une proposition (hausse inadmissible des prix) et désapprouver (la personne, non identifiée explicitement, mais dont l'identité

est connue de tout le monde, Jack) : il ne mentionne pas spécifiquement le nom du coupable qui a augmenté les prix, mais adresse plutôt la parole à l'ensemble de ses associés. On voit donc ici comment il a façonné un méta-acte exclusif pour se distancer de l'action de son vice-président.

La réaction de Jack est cependant vive et immédiate : « *Mr President* », commence-t-il (notons qu'il n'utilise plus l'appellation plus informelle, « Mr Sam » qu'il avait employé plus tôt). Mais c'est à ce moment-là, avant qu'il ne puisse aller plus loin, que le président de l'assemblée, Harry, tente d'intervenir, afin, doit-on supposer, de court-circuiter un échange chargé d'émotions, occasionnées comme chacun peut le deviner par la critique pointue (pourtant indirecte) que le président avait fait vis-à-vis la performance de Jack. Celui-ci proteste (« *just a minute!* »). Il insiste même et encore une fois formule son intervention sous la forme d'une question (« *would you wait a minute?* ») Qui, conventionnellement, a la force primaire d'un directif. Ayant ainsi gagné le plancher il se tourne vers M. Sam. Il tente de formuler son intervention, d'abord, comme une illustration de son principe (« *why I want to talk about structure first* »). Deuxièmement, il embraye sur la proximité et la solidarité qu'il entretient en tant que proche collaborateur de son patron (« *you and I communicate, no matter what time of the day* »). Mr Sam confirme (« *right* »). Ayant établi cette base il poursuit en posant une suite de questions à son patron, en apparence très agressives : (« *Have you got the same problem with Toronto? Do you know what's happening in Toronto?* »). Tout le monde est capable de voir qu'il est en train de questionner le comportement de son patron. Ce dernier, cependant, réagit doucement (« *No* »). Jack poursuit son questionnement en généralisant : « *Are you running one company or two companies?* ». Mais tout de suite il revient à son thème : le problème n'est pas le comportement de M. Sam, mais la structure. Du coup ce ne sont plus les actions de son patron qui sont en jeu, mais celles des gens de Toronto : « *they've been raising prices from the first week, they discuss it with you?* ». Encore une fois, M. Sam répond calmement, « *no* ». Jack poursuit : « *they communicate with you?* ». M. Sam répond : « *no* ». « *They communicate with anybody in here? How many companies are you running? You wanna be the general manager here? Or do you wanna act as president?* ». Encore une fois, peu de réponse de M. Sam. Finalement, Harry tente d'intervenir « *can I bring this back on course?* ». Mais son intervention, qui était faite dans le but évident d'éviter une confrontation déchirante entre Jack et son supérieur n'est pas réussie : « *What do you mean « bring this back on course »?* » dit Arnold. Et Harry est alors obligé de justifier son acte en prenant appui sur son rôle de président de l'assemblée : « *get back to the problem of making best use of our time* ». Mais Arnold ne l'entend pas de cette oreille, « *I think Jack has raised a good example* »

soutient-il. C'est alors que Jack intervient de nouveau, et Harry est obligé de céder : « *all right, all right* ». Arnold et Jack insistent, et encore une fois Harry cède : « *all right* ». Finalement, après quelques autres interventions de Jack et Arnold, Harry trouve un moyen de rediriger la conversation : « *Mel has the floor* ». L'intervention de Mel, le gendre de M. Sam, est remarquable à plusieurs points de vue dont celui de voir comment il parvient à réconcilier tous les participants : « *in each of our reports we're all trying to look at what the deficiencies have been* ». Il nie immédiatement comme on peut le voir toute brisure de la solidarité collective : « *we don't state it in negative terms* ». Ceci, dit-il : « *is what everyone really wants deep down* ». Ses assertions, pour la plupart directement primaires, sont inclusives, excepté quand il se désolidarise de toute tendance à blâmer des individus pour les « *deficiencies* ». Il est appuyé immédiatement par M. Sam : « *absolutely* ». Personne, selon Mel, n'accuse tel ou tel d'incompétence; cela, dit-il, est une considération secondaire, on n'est pas en train d'évaluer les individus. C'est seulement que la somme totale des actions posées n'a pas donné le résultat escompté. C'est pourquoi, suggérera-t-il, nous voulons changer. Si on avait, continue-t-il, la structure appropriée ces aberrations seraient éliminées. La solution n'est pas de discipliner Jack (confirmant ainsi que la narration de Mr. Sam était une accusation indirecte de Jack, et que celui-ci l'avait bien interprété) parce qu'aucun individu, dit-il, ne peut tout scruter dans une organisation de la taille de Steinberg Inc. C'est pourquoi on devrait plutôt se concentrer sur la structure organisationnelle, le comment de la prise de décisions et les relations hiérarchiques de rapportage. Une fois cette question tranchée on peut alors se pencher, conclut-il, sur les objectifs précis qu'on vise. L'intervention de ce professionnel de la gestion est un exemple typique du sous-texte managérial qui s'inspire comme nous le verrons du monde industriel. Les traces telles que *compétence/incompétence*, *résultats escomptés*, la *hiérarchie* et l'insistance sur la *structure* et l'*organisation* comme panacée aux dysfonctionnements présagent en effet de ce monde.

L'intervention de Mel réussit comme on peut le constater à accomplir plusieurs buts : prendre ses distances par rapport à la manière de s'exprimer de Jack, tout en s'associant avec ce dernier dans sa préférence pour un débat sur la structure (le sous-texte industriel). Il exprime une forte solidarité de groupe en donnant crédit à tout le monde de leur motivation positive et de leur désir de trouver des solutions à leurs problèmes. Mais, faisant cela, il reconnaît simultanément l'existence de ces problèmes que lui, non plus, ne tient pas à minimiser. Ce faisant, il réussit à incorporer toutes les perspectives dans une seule vision synthétique qui présente une image d'un groupe harmonieux malgré des différences.

Cette suite d'interactions illustre très bien le mode d'interaction typique de Steinberg Inc (indirect) et la manière dont les acteurs parviennent à s'accorder (plusieurs sous-textes que nous mettons en évidence plus bas et qui évoquent des logiques différentes, mais qui servent à l'action des uns et des autres). Il est, par exemple, très évident que la scission au sein de Steinberg Inc. suit les contours qui séparent les sous-textes identifiés plus bas. La compagnie a été pendant longtemps une extension de la personnalité entrepreneuriale de Sam Steinberg, son fondateur et président pendant toute son histoire. Mais un mode de gestion qui est approprié à une organisation de taille modeste, bien qu'en croissance rapide, n'est pas nécessairement celui qui est toujours pertinent quand l'organisation atteint la taille d'une grande compagnie. M. Sam continuait cependant avec un style de gestion qui lui a permis de bien gérer l'organisation pendant ses premières années : s'occuper lui-même de tout, surveiller tout, quotidiennement. Mais un style de gestion qui lui permettait toujours de suivre de près ce qui se passait proche de lui, à Montréal, avait comme conséquence de créer un vide ailleurs, à Toronto notamment. Et ses associés du début venaient de sa propre famille proche ou de la communauté immigrante d'où il était originaire. Maintenant, au contraire, la gérance de la compagnie était devenue plus diversifiée dans ses affiliations hors compagnie. Un style de gestion appropriée à la famille n'était plus nécessairement approprié au contexte nouveau où ses associés ne lui étaient plus liés par le lien familial. La remontrance de Jack avait donc sa raison d'être dans la division importante qui caractérisait alors l'organisation à ce stade de son développement.

Ce qui est particulièrement remarquable, cependant, en analysant la séquence d'interactions et l'intervention houleuse de Jack, c'est la façon que le groupe a d'amortir l'expression ouverte des conflits en utilisant les méta-actes ligatifs. En partie, cet amortissement remonte aux interventions de John (qui est intervenu pour interrompre l'échange Jack-Sam à un moment stratégique), de Harry (même s'il n'a pas complètement réussi), d'Arnold qui a dilué la force de l'intervention de Jack en la caractérisant comme « a good point », et de Mel (qui a mis l'échange dans une nouvelle perspective, comme étant en conformité avec les buts de la réunion). Jack lui-même a soigneusement encadré son intervention comme celle d'un vieux collaborateur, subordonné loyal à son patron. Sa sincérité évidente (comportement paralinguistique) lui a d'ailleurs permis certaines libertés. Ce remarquable ralliement n'a été possible, à notre avis, que grâce à l'expression indirecte de certains actes de langage communicatifs stratégiques et d'un sous-texte commun. Mais la personne dominante là-dedans est bien M. Sam lui-même qui ne s'est laissé emporter à aucun moment. Il a gardé son « cool » et a réagi calmement à toute provocation

ouverte. En ceci, il a peut-être manifesté le comportement d'un patriarche confiant dans ses propres moyens et tolérant devant les excès, parfois émotifs, des membres de sa « famille ». Dans un épisode subséquent à celui que nous avons choisi pour mettre à l'épreuve nos propositions il concède librement qu'il a, effectivement, toujours considéré ses associés comme des membres de sa famille étendue. Et cette tolérance, la source même de l'insatisfaction de ses subordonnés, a permis, paradoxalement, une expression remarquablement candide des griefs de ses associés. C'est à ce curieux équilibre entre inclusivité (une famille unifiée) et exclusivité (présence de conflits et oppositions d'idées et de personnalités appelant la nécessité d'un sous-texte managérial/professionnel selon Deetz, 1992) que nous nous référerons en parlant d'un processus d'accord par « ambiguïté ».

L'analyse du plan propositionnel du texte organisationnel

Dans cette deuxième partie de l'analyse, notre objectif est de mettre en exergue le sens des contenus échangés entre les acteurs, autrement dit, les sous-textes que les contenus propositionnels déclinent. Les sous-textes sont des présuppositions non explicites implicites dans les contenus propositionnels. En opérant sur les contenus propositionnels les actes de langage des acteurs tentent de faire accepter ou de faire valoir ces différents sous-textes. Il existe dans un texte, d'après Labov et Fanshel (1977) deux sortes d'arguments ou de propositions : les propositions locales et les propositions générales. Les propositions locales sont ponctuelles; elles peuvent souvent enchâsser des propositions plus générales de la même manière que certains actes de langage plus directs en enchâssent d'autres plus indirects. Toutefois, ce qui est important dans la manière de qualifier les propositions n'est pas tant le fait qu'elles soient présentes dans plusieurs échanges ou pas. Les propositions générales sont des affirmations, souvent implicites, caractérisées par leur récurrence et leur universalité dans le cadre du fonctionnement organisationnel de tous les jours. Une telle proposition est une proposition dont l'applicabilité dépasse l'objet immédiat de la conversation. C'est cette sorte de propositions, des sous-textes, que nous voudrions décrire ici.

La liste des propositions récurrentes nous montre un total de dix-neuf (19) propositions. Ces propositions récurrentes sont elles-mêmes la résultante d'une somme de cent huit (108) propositions locales sur lesquelles les acteurs ont tenté d'accomplir des buts illocutoires. Dans la thématique de ces propositions récurrentes, nous commençons d'abord par dénombrer neuf thèmes :

- 1) La structure,
- 2) Les objectifs,

- 3) Le débat,
- 4) La contribution ces participants,
- 5) L'étiquette du débat,
- 6) L'ambiguïté organisationnelle,
- 7) Le modérateur,
- 8) La gestion de Sam et,
- 9) La communication organisationnelle.

Cependant, on peut aisément réduire la complexité de cette thématique en observant que les thèmes 3, 4, 5 et 7, respectivement le débat, la contribution des participants, l'étiquette du débat et le rôle du modérateur, tiennent à la forme du débat et à son déroulement formel. Ces thèmes et les propositions récurrentes qu'ils coiffent ne touchent pas au cœur du débat lui-même. Nous les avons regroupés sous un thème unique, celui du déroulement du débat. Nous avons donc au total six thèmes avec leurs propositions. Un thème entier (déroulement du débat) est consacré aux éléments régulateurs de l'événement. Nous allons nous préoccuper des cinq thèmes restants. Ceux-ci renferment les dix propositions générales suivantes dont, soit dit en passant, les négatives présupposent des attentes contraires :

- L'établissement des objectifs est un exercice facile;
- L'établissement de la structure est une priorité qui précède celui des objectifs;
- L'absence d'une vision claire des affaires de la compagnie entraîne des problèmes d'organisation et de gestion qu'il faut éviter pour être efficace;
- Le président n'agit pas de la même manière pour toutes les divisions;
- Le président n'a pas une philosophie de gestion claire et unique;
- La division de Toronto ne communique pas avec le président;
- Le président n'est pas au courant de ce qui se passe à Toronto;
- Les gens de Toronto ne discutent pas de la majoration des prix avec le président;
- Le président est constamment en communication avec Québec;
- L'établissement des objectifs doit précéder celui de la structure.

Les propositions récurrentes ou générales, plus que toutes autres, sont considérées comme des éléments macro-structurels (Labov et Fanshel, 1977) par opposition aux éléments micro-structurels que sont les actes de langage. De ce point de vue, elles appartiennent au « texte organisationnel » (Taylor et Van Every, 1999) et sont la manifestation d'un sous-texte qui donne sa cohérence (son sens) au texte et qui tire lui-même sa validité de la logique interne qui s'y déploie. En effet, certaines de ces propositions recèlent des présuppositions;

pour d'autres, celles-ci sont déjà explicites. On peut donc voir ici les présuppositions non explicites suivantes qui forment le premier sous-texte que nous exhumons :

- Une vision claire des affaires empêche des problèmes d'organisation et de gestion;
- Le président doit agir de la même manière pour toutes les divisions (s'il veut éviter des parti-pris et vraiment être le président, comme il se doit, de tout le monde);
- Un président doit avoir une philosophie ou une vision claire et unique (autrement il est dans un flou artistique que lui seul comprend);
- Toutes les divisions doivent subir les mêmes contraintes et souffrir les mêmes sacrifices pour fonctionner comme une même et seule organisation.
- La division de Toronto doit communiquer avec le président;
- Le président doit être au courant de ce qui se passe dans toutes les divisions pour prendre de bonnes décisions;
- Les gens de Toronto doivent (aussi) discuter de la majoration des prix avec le président.

Ces présuppositions forment la matrice du discours ou le sous-texte d'une première coalition composée de Jack, Arnold, et Mel principalement. Il entraîne cependant une autre série de propositions implicites qui forment le deuxième sous-texte imputé à Sam :

- Le chef a une façon de travailler qui lui est propre et non systématique (c'est pourquoi il n'y a pas de structure ou de prévisibilité).
- Il traite les gens et les choses au singulier, de façon particulière et non pas standardisée.
- Le chef a une perception intuitive des choses et décide en conséquence (il peut ne consulter personne ou au contraire qui il veut ; c'est pourquoi il y a par exemple des décisions d'investissements qui ne marchent pas).
- Le chef gère par la proximité physique (il aime le face-à-face pour collecter ses informations ; quand ses interlocuteurs sont loin, cette collecte d'information devient problématique).

Ces propositions implicites formeront le sous-texte imputé qui d'après la première coalition expliquerait l'agir de M. Sam. Ce dernier, avec John P. et Harry principalement, structure son discours autour des propositions implicites suivantes et qui forment le troisième et dernier sous-texte :

- Le président a, seul, autorité sur les décisions (y compris celles concernant la structure)
- Il est bon de lui obéir et de faire les choses comme il le souhaite (à défaut de quoi il peut blâmer et se fâcher).
- Le président doit connaître les motivations et objectif de chacun (d'où les rapports individuels des V.P., leurs visites informelles à Sam, l'appui de Sam à Jack à l'effet que l'on doive parler clairement et tout faire sortir, ensuite la remontrance que ce dernier administrera au modérateur, et même la retraite dans les Laurentides) pour bien gérer.
- Le président veille au bien (intégral) de chacun en fonction de la pérennité de l'ensemble des services et des secteurs.
- Il est bon, comme juste retour des choses, de ne pas remettre en question son autorité en questionnant ses décisions.
- Les subordonnés sont des enfants de la famille pour le bien de laquelle ils doivent se sacrifier également (c'est pourquoi on peut voir tout le monde prêter allégeance un moment donné à la famille et à son chef)

Les résultats de l'analyse des interactions

Dans cette section, nous rapportons les résultats relatifs à la manière dont les acteurs interagissent, c'est-à-dire utilisent les sous-textes identifiés plus haut dans le but d'agir avec ou contre les autres. Par le biais des interactes et des stratégies, ces interactions nous montrent comment les acteurs s'y prennent pour marquer des distances ou s'approcher des autres de façon plus ou moins directe. Nous avons déjà décrit les éléments de cette dynamique dans les parties consacrées à l'analyse des deux dimensions (le plan de l'action et celui du contenu) de la communication plus haut. Ici nous fournissons des données de nature plus quantitative et qui nous permettent de corroborer la dynamique du processus d'accord.

Un premier fait à remarquer que nous montre le tableau 1 dans l'identification des actes de langage littéraux et inférés du discours de la Steinberg Inc. tient au fait qu'il y a cent et huit (108) actes de langages sur les cent cinquante-huit (158) qui sont de type assertif, c'est-à-dire 68.4%.

Tableau 1
Actes de langage et leur type

	<u>FRÉQUENCE</u>	<u>POURCENTAGE</u>
<u>ASSERTIFS</u>	108	68,4
<u>DIRECTIFS</u>	29	18,4
<u>DÉCLARATIFS</u>	18	11,4
<u>EXPRESSIFS</u>	3	1,9
<u>TOTAL</u>	158	100,0

Les actes de langage de type assertif ont comme but illocutoire de représenter comment les choses sont dans le monde en étant capable le cas échéant, d'avancer les raisons de cette croyance (condition préparatoire). Ceci veut dire en clair que cette conversation collective est un débat ou une mise en discours dans laquelle chacun tente de montrer (bien que parfois indirectement) que c'est lui qui a la bonne représentation de l'état des choses. La modalité est argumentative, mais, comme on le verra, les acteurs de la Steinberg ont une façon particulière d'argumenter. La bonne représentation des choses dans un cas, c'est que la structure doit être établie avant les objectifs, et dans l'autre cas la bonne représentation de ce que doivent être les choses, c'est que les objectifs soient définis avant d'aborder les questions de structure. C'est ce thème qui nous a permis par ailleurs de remonter jusqu'aux sous-textes organisationnels. Sur le plan illocutoire, les données ont aussi montré (Tableau 2) une nette tendance à l'indirectivité. Dans le discours que nous avons analysé, nous retrouvons un total de cent cinquante-huit (158) actes de langage. Sur ce total, le Tableau 2 signale que quatre-vingt-trois (83) actes sont des actes de langage directs et que soixante-quinze (75) sont indirects.

Tableau 2
Directivité des actes de langage

	<u>FRÉQUENCE</u>	<u>POURCENTAGE</u>
<u>LITTÉRAUX</u>	83	52,5
<u>INDIRECTS</u>	75	47,5
<u>TOTAL</u>	158	100,0

Tableau 3
Directivité et primauté des actes de langage

	<u>FRÉQUENCE</u>	<u>POURCENTAGE</u>
<u>DIRECTS PRIMAIRES</u>	42	26,6
<u>INDIRECTS PRIMAIRES</u>	36	22,8
<u>SECONDAIRES *</u>	80	50,6
<u>TOTAL</u>	158	100,0

Les Tableaux 1 et 2 combinés donnent une image plus complète du discours à la Steinberg. On peut donc voir que parmi les quatre-vingt-trois actes de langage littéraux, quarante-deux sont primaires et communiquent l'intention première des locuteurs tandis que le reste sont des actes de langage indirects ou encore secondaires (implicites, c'est-à-dire qui accompagnent l'acte primaire et réussissent en même temps que cette dernière est réussie). Ceci veut dire, comme nous le montre le même tableau, que sur les cent cinquante-huit (158) actes de langage, seulement quarante-deux (42) sont des énoncés dont la signification coïncide avec celle de leur locuteur. Autrement dit, le reste du temps, les interlocuteurs disent autre chose que ce qu'annonce littéralement leur énoncé; les trois quarts du temps presque, ce qui est dit littéralement n'est pas ce que le locuteur voulait d'abord dire ou communiquer.

Il y a eu, d'après le Tableau 3, quarante-deux (42) actes de langage littéraux primaires pour cent trois (103) propositions. Ces chiffres nous donnent le rapport suivant : 42/103, c'est-à-dire, quarante et un pour cent (41%), ce qui revient à dire que les agissements des uns envers les autres (l'interaction) à la Steinberg Inc. étaient loin d'être clairs et univoques. Ils étaient, comme l'indique le Tableau 3, marqués par l'indirection.

Cependant, tous les actes de langage ne sont pas primaires et tous ne sont pas des actes qui lient entre eux les acteurs. Un bon nombre d'entre eux (soixante-quatorze, ou près de quarante-sept pour cent) en effet n'incluent ni n'excluent une proposition ou autre force illocutoire. Le Tableau 4 nous montre cette situation dans laquelle, bien entendu, les actes de langage directs et indirects ne sont pas encore considérés comme des méta-actes puisque ceux-ci sont d'abord des actes primaires. Ce tableau ne distingue pas la primauté des actes de langage et ne peut donc nous renseigner comme tel sur les méta-actes. Mais il nous renseigne déjà sur quelque chose d'important. On peut en effet voir ici que les actes qui ont tendance à exclure (des propositions ou des buts illocutoires) sont souvent exprimés de manière indirecte. Par ailleurs, les inclu-

Tableau 4
Ligativité et directivité des actes

	<u>LIGATIVITÉ</u>			<u>TOTAL</u>
	<u>INCLUSIVE</u>	<u>EXCLUSIVE</u>	<u>NEUTRE</u>	
<u>DIRECT</u>	23	7	53	83
<u>INDIRECT</u>	20	34	21	75
<u>TOTAL</u>	43	41	74	158

sives ont tendance à être, au contraire des exclusives, exprimées de façon directe sauf bien entendu quand l'inclusion est enchâssée ou qu'il est le produit d'une inférence.

Les actes de langage primaires qui sont neutres n'ont aucune incidence pratique au niveau de cette recherche. Ils nous renseignent néanmoins sur le fait que ce ne sont pas tous les actes de langage qui permettent d'effectuer l'accord entre les acteurs organisationnels. Par exemple, dans (1.4.a) Sam conclut sa démonstration à l'effet que la nature des qualifications requises pour un poste se détermine en fonction des objectifs fixés. Cet acte de conclure qui est primaire n'est pas un interacte dans la mesure où il n'inclut ni n'exclut aucune autre proposition ni force illocutoire. C'est pourquoi il est neutre sur ce plan. Ces éléments d'information vont être repris et spécifiés un peu plus bas lorsque nous parlerons des méta-actes de langage par rapport au caractère direct ou indirect de leurs forces illocutoires.

Tableau 5
Directivité et méta-actes

	<u>MÉTA-ACTES EXCLUSIFS</u>	<u>MÉTA-ACTES INCLUSIFS</u>
<u>DIRECTS</u>	1	25
<u>INDIRECTS</u>	21	0
<u>TOTAL</u>	22	25

Les méta-actes ligatifs sont le produit de la double articulation de l'accord à la fois au niveau du contenu et de la relation (les deux dimensions de la communication, donc de l'accord). En ce qui a trait à leur structure, les méta-actes sont donc des actes de langage primaires (direct ou indirect) stratégiques dans la mesure où ils permettent effectivement d'augmenter ou de diminuer les

distances formelles et informelles entre les participants à la conversation. Les méta-actes permettent ainsi de ménager ou de préserver les relations entre les acteurs en communiquant plus que ce que l'énoncé littéral signifie. C'est ainsi qu'un lien est maintenu entre les acteurs malgré le fait, par exemple, qu'ils questionnent les compétences des uns et des autres, évaluent négativement la performance des uns et des autres ou tout simplement se contredisent et se rejettent mutuellement. Comme on peut le constater, l'explication de l'attachement ou du lien entre les acteurs pour rendre compte de leur unité ou accord n'a pas besoin de faire référence à des valeurs communes explicitées au cours de la discussion (en particulier quand celles-ci ne sont jamais spécifiées) que les acteurs partageraient d'avance (Moscovici et Doise, 1992). Ces dernières sont, il est vrai, des pré-structurations de la communication; mais elles contribuent plus sûrement à la formation des coalitions qu'à leur unité. C'est plutôt en agissant sur ces valeurs dans l'interaction (les affirmer, les justifier, les soutenir, les rejeter, les nier, etc...) que les acteurs s'engagent et nouent des liens plus ou moins forts les uns avec les autres à partir des opérations pragmatiques qu'ils accomplissent sur les contenus propositionnels échangés.

La quasi-parité des méta-actes ligatifs, que nous constatons dans le Tableau 6, nous renseigne sur le fait que dans cette portion du discours organisationnel est reflété le fait que les acteurs mettent l'accent sur la combinaison des méta-actes plutôt qu'exclusivement sur l'une ou l'autre afin de créer l'accord organisationnel.

Tableau 6
Distribution des méta-actes

	<u>FRÉQUENCE</u>	<u>POURCENTAGE</u>
<u>MÉTA-ACTES EXCLUSIFS</u>	22	46,8
<u>MÉTA-ACTES INCLUSIFS</u>	25	53,2
<u>TOTAL</u>	47	100,0

Quand on a tendance à créer du lien par exclusion des contenus ou des buts illocutoires des autres, on compense, d'après le Tableau 7, les dommages à la face en ayant recours souvent à une stratégie positive d'inclusion pour ce faire.

Tableau 7
Distribution des stratégies

	<u>FRÉQUENCE</u>	<u>POURCENTAGE</u>
<u>POSITIVE</u>	16	28
<u>NÉGATIVE</u>	9	15,8
<u>INDIRECTE</u>	32	56,1
<u>TOTAL</u>	57	100,0

De même, quand il y a une prédominance à créer du lien par inclusion on utilise souvent l'une des deux stratégies indirecte ou positive. Une stratégie positive diminue les distances tandis qu'une stratégie négative crée ou maintient la distance. L'indirect c'est la stratégie de l'ambiguïté. L'idée est évidemment celle de ne pas altérer le rapport de place et, le plus possible, de ne pas s'aliéner les acteurs en insistant sur les différences de statuts ou autres. La quasi-parité démontre à notre avis une indifférence face à ces deux stratégies positives et négatives. Mais puisqu'il faut néanmoins du lien dans l'organisation les acteurs, vu cette indifférence, se résolvent à une stratégie d'ambiguïté où on ne sait pas, à la surface du moins, qui ou quoi est exclu ou inclus (voir Tableau 4). Ceci ne veut pas dire que les acteurs ne savent jamais. C'est tout simplement que les acteurs, non seulement évitent d'exclure directement ou clairement (voir Tableau 5), mais préfèrent garder flou le rapport de place entre eux et ménager le statu quo ou le rapport existant. Le Tableau 8 laisse voir que ce souci de diminuer la distance est évident dans le fait que même les actes qui excluent sont dans la plupart des cas présentés comme étant motivés par le souci de l'inclusion, à travers particulièrement la stratégie positive.

Les stratégies prédominantes sont, dans l'ordre, la stratégie indirecte et la stratégie positive. La stratégie indirecte est celle qui est la moins menaçante du point de vue du rapport de place ou de la face des interlocuteurs. Nous voyons que tant les inclusives que les exclusives sont faites majoritairement en utilisant cette stratégie qui ne semble pas beaucoup discriminer au niveau de la ligativité. Plus tôt, nous avons vu qu'illocutoirement on pouvait discriminer entre les exclusifs et les inclusifs, les premiers étant exprimés souvent indirectement tandis que les seconds l'étaient de manière plus directe. Pour nous, ceci veut dire, pour revenir aux stratégies, que la prédominance de la stratégie indirecte et le fait qu'elle ne discrimine pas catégoriquement la ligativité est une caractéristique propre au groupe dans lequel les acteurs sont

Tableau 8
Stratégies et ligativité

	<u>STRATÉGIES</u>			<u>TOTAL</u>
	<u>POSITIVE</u>	<u>NÉGATIVE</u>	<u>INDIRECTE</u>	
<u>INCLUSIFS</u>	6	3	18	27
<u>EXCLUSIFS</u>	10	3	11	24
<u>NEUTRE</u>	0	3	3	6
<u>TOTAL</u>	16	9	32	57

d'abord préoccupés par le souci d'appartenir nonobstant le fait qu'ils puissent ou non adhérer aux propositions récurrentes formant les sous-textes et aux buts illocutoires des uns et des autres.

Le lien organisationnel n'est pas seulement caractérisé illocutoirement, mais aussi, comme nous l'avons déjà noté, par sa dimension stratégique ou taxémique. Le choix des tactiques revient ultimement à refléter une stratégie ligative, c'est-à-dire le désir ou la motivation ultime sur laquelle on veut asseoir l'accord, la place plus ou moins distante qu'on veut assigner à l'interlocuteur. Le Tableau 7 montre qu'en matière de stratégie on peut constater qu'il y en a deux qui ressortent comme ayant une certaine importance, la première évidemment plus que la deuxième : la stratégie indirecte ou ambiguë et la stratégie positive. Étant donné que les menaces à la face négative sont uniquement compensées par des stratégies négatives (Brown et Levinson, 1987), on peut facilement conclure que, dans leurs échanges, les acteurs de la Steinberg Inc. sont plus préoccupés par la préservation ou la diminution des menaces à la face positive de leurs interlocuteurs. Ce type de menace peut être compensé ou dans l'autre cas contourné par l'une ou l'autre de ces deux stratégies dominantes. Il apparaît donc clairement que le désir d'affiliation ou de participation à la communauté est plus puissant que toute autre motivation dans cette organisation. Nous avons déjà montré plus haut que sur la dimension illocutoire du lien organisationnel la signification des énoncés avait très nettement tendance à ne pas coïncider avec celle du locuteur (sur les cent cinquante-huit actes de langage, seulement quarante-deux étaient directs selon le Tableau 3). Ce qui montrait que les échanges étaient, illocutoirement, largement indirects. Ce que voulait réellement faire le locuteur était la plupart du temps non transparent, tellement l'acte primaire était noyé dans une multitude d'autres actes secondaires qui rendaient l'énoncé ambigu. Mais, si les

énoncés sont en règle générale ambigus, c'est-à-dire exhibant une plus ou moins longue chaîne d'inférences ou d'implications et appelant ainsi une multiplicité d'interprétations, on voit qu'au niveau stratégique du rapport de place cette ambiguïté prédomine également (voir Tableau 7).

Une interprétation des résultats

Si l'on veut embrasser d'un seul coup d'œil toutes ces données sur l'indirectivité chez Steinberg Inc., voici l'image qui pourrait en résulter : chez Steinberg Inc., bien qu'il arrive qu'on soit direct, on l'est toujours en compensant la face positive de l'allocutaire. Il ne s'agit pas d'être direct en demeurant poli (stratégie négative) mais plutôt en ne cherchant pas à blesser l'allocutaire en le rejetant par une trop grande distanciation. Toutefois, plus souvent qu'autrement, on dit les choses de façon plutôt indirecte chez Steinberg Inc. Pour ne pas perdre le sentiment de proximité ou d'affiliation, les choses qu'on implique dans les énoncés le sont de façon à ce que l'allocutaire se trouve lui-même poussé à les découvrir et que le locuteur garde une marge pour que le cas échéant il puisse démentir l'interprétation, puisque plusieurs sont possibles. Cependant, l'importance, bien entendu à un moindre degré, de la stratégie positive vient montrer que la façon de dire les choses à la Steinberg Inc., c'est aussi de le faire de manière directe (il y a de toute manière un peu de ce type d'énoncé, on l'a vu) mais en faisant comprendre à l'allocutaire que, dans le fond, ce que lui veut ou dit est aussi ce que le locuteur veut ou dit et que, tout compte fait, ils sont tous les deux du même côté. En fin de compte, c'est cette réciprocité, ce sentiment de l'être ensemble, en gros l'intégration, qu'on cherche à tout prix à préserver en dépit de ce que l'on fait illocutoirement. Ce constat est clairement soutenu par l'analyse de la directivité par rapport aux méta-actes de langage inclusifs et exclusifs.

Le modèle que nous suggère la configuration de ces données, sur la nature discursive de l'accord dans un groupe de hauts gestionnaires, est à l'effet que l'inclusion ou la non-inclusion des buts illocutoires et des sous-textes, c'est-à-dire leur acceptation ou leur rejet, s'accomplit à travers des actes de langage le plus souvent indirects. Le Tableau 1 montre à cet effet que, sur les 74 actes ligatifs, plus des deux tiers, 54, sont des actes de langage indirects et des tactiques d'interaction ambiguës ou indirectes. C'est de cette manière que les acteurs arrivent à résoudre le paradoxe de la discussion stratégique. Ce mécanisme a d'après nous une explication organisationnelle. Nous expliquons ce mécanisme particulier de la manière suivante. Il existe, d'après nous, dans le discours organisationnel, une préférence pour les actes de langage qui incluent (Levinson, 1983; Mey, 2001) comme dans le format de (1.38) et (1.39) que nous avons cité en exemple plus haut à propos du président de l'assemblée ou

modérateur qui déclare céder la parole à Mel et qu'un autre acteur approuvait. Ces actes de langage sont préférés parce qu'ils sont aussi le gage d'une forte cohérence dans le discours. C'est la raison pour laquelle quand il est possible d'en faire, les interlocuteurs le font de manière directe et claire, c'est-à-dire sans ambiguïté comme le montre le Tableau 5 et les exemples (1.38.) et (1.39.). Ceci veut dire que, quand vient le moment de convoquer ou de réarticuler le sous-texte organisationnel, les acteurs se fient idéalement à des actes de langage primaires inclusifs exécutés de façon claire et directe. Cependant, dans une organisation saturée par les contradictions dans les échanges, il y a prévalence de méta-actes de langage exclusifs dans le discours. Ces derniers doivent donc être faits de façon non apparente pour respecter la préférence et préserver un minimum d'unité et de cohérence. Avec ce souci ils deviennent ainsi des méta-actes de langage ligatifs exclusifs. Les exclusifs qui sont faits en enfreignant cette règle de l'indirection (c'est-à-dire la préférence pour l'inclusion) se rattrapent comme on le voit, stratégiquement, en compensant par des tactiques positives, c'est-à-dire des tactiques d'inclusion (voir le Tableau 6). Les méta-actes ligatifs, en un mot, sont donc l'effet rationnel et pratique de la règle de préférence des inclusifs dans l'émergence de l'accord pour un certain type de contexte discursif contradictoire.

Conclusion

La théorie de la communication stipule que celle-ci comporte deux dimensions intrinsèques, à savoir le contenu (le texte) et la relation (ce que les acteurs se font les uns aux autres (Taylor et Van Every, 1999; Watzlawick et al., 1972). Les approches conventionnelles qui étudient l'accord ne semblent l'envisager qu'à partir de l'une ou l'autre de ces deux dimensions. Par exemple, la théorie du comportement coopératif ignore complètement le contenu de l'interaction (Axelrod, 1992) pour se concentrer sur l'enchaînement des séquences d'actions. Lorsqu'elles ne se cantonnent pas tout simplement à faire ressortir des caractéristiques telles que la fréquence, l'intensité et la consistance des échanges, elles misent alors uniquement sur le contenu verbalisant ou rendant compte de l'action (Boltanski et Thévenot, 1991), ignorant ainsi les rapports complexes entre le plan du contenu et celui de la relation. Dans cette recherche sur l'émergence de l'accord, nous avons montré que celle-ci était un phénomène discursif et qu'en tant que tel elle devait manifester également ces deux dimensions fondamentales du processus de communication. D'après Brown et Levinson (1987), tous les acteurs sociaux cherchent à satisfaire deux désirs fondamentaux dans leurs relations. Les acteurs et les unités qu'ils représentent veulent être acceptés, connectés et approuvés (intégration) d'une part et, d'autre part, ils désirent être respectés dans leur autonomie et dans leur

liberté (différenciation). Le premier désir a trait à la face positive et utilise la communication des similitudes par le biais des ligatifs inclusifs et le second désigne la face négative et utilise la communication des différences par le biais des ligatifs exclusifs. Étant donné que ce sont les interlocuteurs qui peuvent, l'un pour l'autre, rencontrer ces désirs, c'est-à-dire accepter l'autre et/ou ne pas en imposer à l'autre, ils sont contraints en quelque sorte de se ménager en maintenant mutuellement leur face et en minimisant les actes qui peuvent les menacer. Contrairement aux approches conventionnelles, nous avons pu montrer, grâce à l'identification et à l'analyse des méta-actes ligatifs, que l'émergence de l'accord se fonde sur une interaction entre le contenu des échanges (les propositions locales et générales ainsi que les sous-textes qui s'en déduisent), les actions des participants (qui s'incluent ou s'excluent par le rejet ou l'acceptation des offres d'actes de langage) et les stratégies de communication (susceptibles ou pas de préserver la face des interlocuteurs même quand ceux-ci s'excluent ou se rejettent). Dans ce processus, le rôle du contenu est de représenter les positions des acteurs, celui de l'action est d'opérer sur ces représentations et de les utiliser comme des prétextes pour lier/délier les acteurs de la situation. Afin de débloquent les contradictions possibles entre ces deux dimensions, les acteurs utilisent des stratégies indirectes et ambiguës pour les contourner et maintenir ou créer de la sorte un accord entre eux.

Références

- Ameson, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional conflict on strategic decision making : resolving a paradox for top management teams. *The Academy of Management Journal*, 39, 123-148.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford, England : Oxford University Press.
- Axelrod, R. (1992). *Comment réussir dans un monde égoïste*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Boden, D. (1994). *The Business of Talk : Organization in Action*. Cambridge, UK : Polity Press.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification*. Paris : Éd. Gallimard.
- Brown, P. & Levinson, S.C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D.. (Eds) (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris : Seuil.

- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éd. Du Seuil.
- Cyert, R. & March, J. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, CA : Prentice Hall
- Deetz, S. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization*. Albany, NY : SUNY Press.
- Dess, G.G. (1987) Consensus on strategy formulation and organizational performance: Competitors in a fragmented industry. *Strategic Management Journal*, 8, 259-277.
- Ensley, M. D. & Pearson, A. W. (2003). An exploratory comparison of the behavioural dynamics of top management teams in family and nonfamily new ventures : cohesion, conflict, potency, and consensus *Entrepreneurship Theory and Practice*, May 2005, 267-284
- Frey, L. R. (2003). *Group communication in context*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gramaccia, G. (2001). *Les Actes de Langage dans les Organisations*. Paris : L'Harmattan.
- Grant, D., Keenoy, T., Oswick, C. (1998). *Discourse + Organization*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Grant, D, Hardy, C., Oswick, C., Putnam, L. (2004) (Eds) *The Sage Handbook of Organizational Discourse*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Grimshaw, A.D. (1982). Comprehensive discourse analysis. *Sociological methods and research*, 11(2), 121-144.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1992). *L'Éthique de la Discussion*. Paris : Ed. du Cerf.
- Jackson, S.E. (1992). Consequence of group composition for the interpersonal dynamics of strategic issue processing. Dans P. Shrivastava & J. Dutton (Eds.) *Advances in Strategic management* (345-382). Greenwich, CT : JAI Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse : Psychotherapy as conversation*. New York : Academic Press.

- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Likert, R. (1967). *The Human organization*. New-York, NY : McGraw Hill.
- Manning, P.K. (1992). *Organizational Communication*. New-York, NY : Aldine De Gruyter.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds : How we use language to think together*. London, UK : Routledge.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics*. Malden, MA : Blackwell Publishers
- Miller, K. (2005). *Communication Theories*. New-York, NY : McGraw-Hill.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (1998). *Approches Systémique et Communicationnelle des Organisations*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2000). *L'Art d'Influencer*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2004). *Étude des Communications : Approche par les Processus*. Paris : Armand Colin.
- Murray, A. I. (1989). Top management group heterogeneity and firm performance. *Strategic Management Journal*, 10, 125-141.
- Potter, J. (1998). Discourse as a way of analysing naturally occurring talk. Dans D. Silverman, *Qualitative Research : Theory, Method, and Practice* (144-160). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Rogers, E. M. & Shoemaker, F. (1971). *Communication of innovation*. New-York, NY : McGraw Hill.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 351-382.
- Schweiger, D.M., Sandberg, W.R. & Rechner, P.L. (1989). Experimental effects of dialectical inquiry, devils advocacy, and consensus approaches to strategic decision making. *Academy of Management Journal*, 32, 745-772.
- Schwenk, C. R. (1990). Conflict in organizational decision making : An exploratory study of its effects in for-profit and not-for-profit organizations. *Management Science*, 36, 436-448.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Taylor, J.T. (1993). La dynamique du changement organisationnel : Une théorie conversation/texte de la communication et ses implications. *Communication et Organisation*, 3, 51-94.

- Taylor, J.T. & Van Every, E. (1999). *The emergent organization*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles : Ed. Mardaga.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une Logique de la Communication*. Paris : Seuil.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Weick, K.E. & Bougon, M.G. (1989). Organizations as cognitive maps : Charting ways to success and failure. Dans H.P. Sims & D.A. Gioia (Eds.) *The thinking organization : Dynamics of organization social cognition* (102-135). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Weick, K.E. & Roberts, K. H. (1993) Collective mind in organizations : Heedful interrelating in flight decks *Administrative science quarterly*, 38, 357-381.
- Weick, K.E. (2000). *Making sense of the organization*. Malden, MA. : Blackwell Publishers.
- Zorn, T.E. & Tompson, G.H. (2002). Communication in top management team. Dans L. R. Frey, *New directions in group communication* (253-272). Thousand Oaks, CA : Sage.

Jo M. Katambwe est professeur au Département de Lettres et Communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il détient un doctorat (Ph.D.) en communication organisationnelle de l'Université de Montréal. Dans ses projets de recherche, il s'intéresse tout particulièrement à la problématique des procédures d'accord dans les équipes multidisciplinaires et diversifiées dans différents domaines de la pratique professionnelle. Intéressé à la recherche-action, il tente de confronter son modèle dialogique de la communication aux diverses problématiques qu'il rencontre sur le terrain des organisations en qualité de chercheur ou de consultant pour d'importantes organisations. Le rapport entre les discours et l'éthique dans les organisations fait également partie de ses préoccupations de recherche.

Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit

Hélène Makdissi, Ph.D.

Université Laval

Andrée Boisclair, Ph.D.

Université Laval

Catherine Fortier, Étudiante à la maîtrise

Université de Sherbrooke

Résumé

Cette recherche exploratoire¹ porte sur l'emploi des connecteurs chez de jeunes enfants d'âge préscolaire. Dans le contexte d'un rappel de récit produit par 82 enfants âgés de 3, 4 et 5 ans, 746 connecteurs ont été répertoriés. Une grille de classification a été conçue pour catégoriser les connecteurs selon leur fonction dans le discours. Les analyses de cette étude semblent étayer l'hypothèse que, dès l'âge de 3 ans, les enfants utilisent un ratio de connecteur/proposition aussi dense que les enfants de 4 ans et de 5 ans. Bien que la densité de connecteurs en fonction des différents groupes d'âge ne présente pas de différence significative, il s'avère qu'une différence significative apparaît en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs selon le niveau de structuration du récit. En effet, sans apporter de changement majeur dans la quantité de connecteurs utilisés dans leur discours, les enfants effectuent une reconstruction importante du point de vue qualitatif en transformant leurs connaissances déjà acquises autour des connecteurs. À l'âge de 3 ans, ceux-ci servent surtout à un niveau local de cohésion alors que plus tard, ils permettent d'unir différentes composantes du récit, donnant un niveau de cohérence global au rappel de récit.

Mots clés

CONNECTEURS, RÉCIT, DÉVELOPPEMENT, PRÉSCOLAIRE, MÉTHODE INDUCTIVE

Introduction

Produire un discours, notamment un rappel de récit, c'est reconstruire un univers de sens à partir du simple matériau langagier (Bruner, 2004; Olson, 1998). Cette activité hautement complexe implique l'élaboration d'énoncés syntaxiques adéquats véhiculant un certain nombre de renseignements explicites formant un engrenage de relations, particulièrement causales (Charolles, 2002), afin de permettre au lecteur ou à l'auditeur de reconstruire l'univers implicite. Certains facteurs contribuent précisément à soutenir l'élaboration de cette causalité. En effet, les marques de cohésion du texte, entre autres les connecteurs, participent à la construction des relations causales dans les récits. En effet, Stevenson, Knott, Oberlander et McDonald (2000) concluent que les connecteurs possèdent, entre autres fonctions, celle de permettre une interprétation de structure temporelle ou de structure causale entre les propositions. Dans une perspective développementale, l'expression de la causalité et l'utilisation des marques de cohésion qu'elle implique prennent racine dès la naissance. D'ailleurs, Bloom (1998) soutient que les enfants, dès l'âge de 3 ans, ont acquis les formes linguistiques de base pour l'expression de la temporalité et de la causalité. La nouvelle réorganisation que les enfants devront effectuer entre les âges de 4 et 5 ans, affirme cette auteure, consiste à complexifier ces acquis de séquences additives-temporelles-causales de la phrase au discours narratif, impliquant ainsi une utilisation nouvelle des connecteurs « et », « après » et « parce que ».

Le but premier de cet article est précisément d'investiguer le processus d'acquisition des marqueurs de relations chez le jeune enfant âgé entre 3 et 6 ans, et ce, dans un contexte de production d'un rappel de récit qui lui a été lu par l'adulte au préalable. Inscrite dans une épistémologie socioconstructiviste invitant à considérer le développement des connaissances sous l'angle de l'interface créée par l'interaction entre l'**objet**, le **sujet** et le **contexte** (Giasson, 2003; Glasersfeld, 1996; 1983; Wells, 2004), cette étude exploratoire met en relief un cadre conceptuel qui fait intervenir une analyse logique de la cohérence et de la cohésion des textes en situant le rôle des connecteurs. Cependant, l'analyse logique de l'objet ne permet pas d'affirmer que le jeune enfant appréhende la logique de l'adulte dans le même sens. Au contraire, les nombreux travaux de Piaget et de ses collaborateurs (Piaget, 1968; 1969; 1977; Piaget & Garcia, 1987; Piaget & Inhelder, 1966) montrent que l'enfant franchit une longue route de transformation du savoir en construction avant de parvenir à une représentation adulte. Ainsi, comme l'affirment plusieurs chercheurs de l'école piagétienne (Ferreiro, 1997; Henriquez, 2004; Noelting, 2004), à la suite de cette analyse logique, il convient de concevoir un contexte

méthodologique qui situe la tâche proposée à l'enfant et de préciser, entre autres choses, les moyens utilisés pour mettre en relief le sens construit par le jeune sujet réfléchissant au regard de cet objet de savoir spécifique.

Contexte théorique

La cohésion et la cohérence

Si la cohérence d'un texte peut provenir, en partie, de l'utilisation adéquate des connecteurs, elle est cependant un concept beaucoup plus large. Il convient dès lors de préciser ce concept et de circonscrire le rôle des connecteurs au sein de la cohérence globale d'un texte. Contrairement à Halliday et Hasan (1976) qui évaluaient la cohésion d'un texte pour en discuter la cohérence (Carrel, 1982), d'autres chercheurs articulent la nécessité de distinguer ces deux concepts (Carrel, 1982; Vandendorpe, 1996), et ce, bien que les deux forment un engrenage complexe entre la formation de la syntaxe, du discours et ses multiples genres et de la pensée (Levy, 2003; Östman, 1999; Shapiro & Hudson, 1997), voire la construction des connaissances factuelles sur le monde (Charolles, 2002; 1988; Shapiro & Hudson, 1997). La cohésion porte sur des liens plus locaux dans le texte (Sawyer, 2003; Trabasso & Nickels, 1992) et touche ainsi l'emploi des anaphores et des cataphores, unités pour lesquelles on ne peut accorder le plein sens qu'en les mettant en relation avec un autre élément à qui elles réfèrent dans le texte. Selon Vandendorpe (1996), on regroupe donc ici la reprise d'un mot ou d'un groupe de mots par un pronom, la simple reprise intégrale d'un même mot ou d'un groupe de mots, et la reprise par un synonyme ou un hyperonyme (ce dernier référant à un synonyme générique, par exemple la pie et l'oiseau). La cohésion implique également l'utilisation de certains connecteurs qui permettent la construction de relations significatives parfois à l'intérieur d'une même phrase, parfois encore entre quelques phrases. La cohésion est conçue ici comme un élément marquant une relation spécifique à un niveau local de la structure du texte, une relation à l'intérieur de la phrase ou, par processus d'intégration, entre deux ou quelques phrases. Elle désigne ainsi l'ensemble des opérations effectuées sur des unités linguistiques intraphrastiques permettant au lecteur/scripteur de construire du sens non seulement à l'intérieur de la phrase, mais également entre les phrases. Dès lors, on parle de construction de sens intraphrastique et interphrastique. La figure 1 qui suit permet de schématiser le concept de cohésion au regard de la cohérence globale du texte.

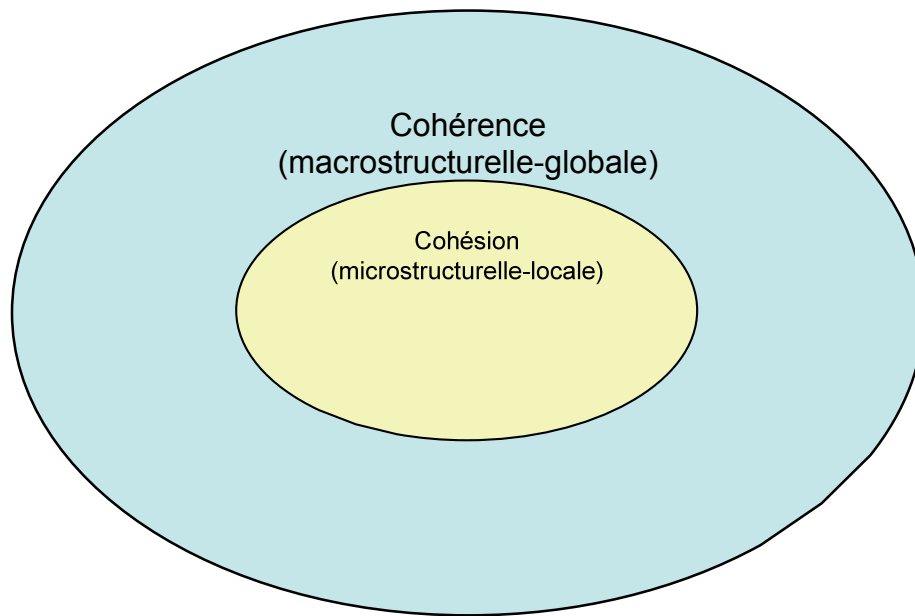


Figure 1 : Cohérence et cohésion

Selon cette conception, on peut mettre en relief qu'une lacune trop importante concernant la cohésion d'un texte en affectera la cohérence globale (Seidlhofer & Widdowson, 1999); ce qui justifie amplement les travaux microstructuraux fondés sur la syntaxe de Halliday ou de Levy (Halliday & Hasan, 1976; Levy, 1999). Par ailleurs, une adéquation parfaite de la cohésion n'assure pas, à elle seule, la cohérence globale du texte (Sawyer, 2003; Seidlhofer & Widdowson, 1999; Trabasso & Nickels, 1992; Vandendorpe, 1996). D'autres éléments contribuent à la construction de la cohérence, la région bleue de la figure indiquant une zone indépendante de la cohésion. Par souci de clarté, il convient de réfléchir à deux exemples. Le premier exemple ci-dessous présente un bref récit de deux phrases.

Émanuelle aime se baigner. Il lui donne un bateau et Jonathan pleure.

Bien que chacune des phrases soit adéquatement construite du point de vue syntaxique, certaines unités linguistiques, *il-lui-et*, sont utilisées dans un contexte qui ne permet pas au lecteur de créer les relations nécessaires entre ces

unités et les autres éléments disponibles pour construire un sens sans ambiguïtés. Qui est « *il* »? Dans ce contexte, « *lui* » réfère-t-il vraiment à Émanuelle ou à Jonathan? En quoi le fait que Jonathan pleure permet une extension, par le connecteur « *et* », de l'idée qu'une personne a donné un bateau à Émanuelle ou à Jonathan? Ces constructions syntaxiques adéquates manquent de cohésion pour assurer au lecteur les moyens d'une reconstruction du sens local. Ainsi, l'ambiguïté sémantique locale est si grande qu'elle entrave également la cohérence globale de ce court récit. Pour avoir accès à une cohérence globale, il faudrait rétablir la cohésion entre plusieurs unités linguistiques. Voici une façon possible de rétablir la cohésion dans le premier exemple :

Émanuelle aime se baigner. C'est pourquoi Étienne décide de lui prêter le bateau de Jonathan. Mais ce dernier, étant avare de ses jouets, n'a pas supporté l'initiative et se met à pleurer.

Si ce premier exemple permet de démontrer qu'une entrave trop importante dans la cohésion crée une rupture de cohérence, il convient également de discuter d'un exemple montrant que la cohésion, à elle seule, ne suffit pas pour articuler la cohérence d'un texte (Charolles, 1988). Le deuxième exemple présente, non seulement des constructions syntaxiques adéquates, mais encore sans erreur au plan de la cohésion qui soit occasionnée par une maladresse de manipulation des anaphores ou des connecteurs.

Il pleut à Québec. Les Chinois sont heureux et ils dansent vivement.

Toutefois, ce court texte ne permet pas au lecteur de reconstruire les liens de manière cohérente entre la pluie au Québec d'une part, et, d'autre part, la joie des Chinois. Bien que les éléments de cohésion soient parfaitement utilisés, il n'en demeure pas moins qu'il y a une lacune quant à la cohérence. Il manque de renseignements explicites entre les deux énoncés, renseignements qui donneraient les moyens au lecteur de constituer la cohérence du texte. Voici une façon possible de rétablir la cohérence en explicitant les événements au lecteur :

Il pleut à Québec. Sachant qu'un vif vent, soufflant d'ouest en est, perdurerait encore pendant une semaine selon les prévisions météorologiques mondiales, les Chinois, qui désespéraient d'une sécheresse interminable, se mirent à reprendre espoir. C'est ainsi que les Chinois, heureux, se mirent à danser vivement.

Ce deuxième exemple met en relief que si les connecteurs peuvent contribuer à la cohésion locale d'un texte, ils peuvent parfois avoir une puissance textuelle et contribuer à la cohérence globale. Si l'emploi du connecteur engendre une relation faisant progresser ponctuellement un

événement central ou une composante du récit, il contribue davantage à la cohésion du texte, et indirectement, à la cohérence. Si l'emploi du connecteur engendre une relation entre des éléments marquant la macrostructure du texte (dans les récits les composantes canoniques que sont la situation initiale, le problème, les épisodes, la solution) faisant ainsi progresser l'histoire sur une continuité thématique, il contribue directement à la cohérence globale (Charolles, 1988; Sawyer, 2003; Trabasso & Nickels, 1992).

Les connecteurs

Les connecteurs sont des entités linguistiques invariables ou des locutions figées qui permettent de mettre en relation non seulement l'énoncé en cours avec un ou des énoncés antérieurs, mais également avec le contexte global construit (Lecavalier, 2003). En ce sens, les connecteurs peuvent contribuer à la cohérence globale du texte. Certains chercheurs vont même jusqu'à dépasser l'appellation de marqueur de relation pour préciser que les connecteurs peuvent également avoir le rôle de marqueur de discours (Bateman & Rondhuis, 1997; Lecavalier, 2003), ce qui démontre bien la fonction essentielle qu'ils jouent au niveau de la cohérence globale du texte. Ainsi compris, les connecteurs deviennent un outil de « texture » inséré dans la phrase, mais y dépassant ses limites structurales. Cette conception des connecteurs était inhérente aux travaux avancés par Halliday et ses collaborateurs (Halliday, 1993; Halliday & Hasan, 1976). À l'instar de ces travaux de Halliday, Charolles (1988) précise que certaines relations sémantiques doivent être construites ou inférées par le lecteur sur la base même de la structure syntaxique dans la suite énonciative. Cependant, plusieurs chercheurs avancent que les connecteurs sont les principaux outils dont dispose le scripteur pour obliger le lecteur à construire une relation ou une inférence particulière (Bateman & Rondhuis, 1997; Halliday & Hasan, 1976; Lecavalier, 2003; Vandendorpe, 1996). Ainsi, les connecteurs ont une haute valeur d'illocution (Charolles, 1988; 2002; Olson, 1998) en ce sens qu'ils permettent de préciser, linguistiquement, l'implicite que le lecteur doit reconstruire.

Dans le présent article, différentes fonctions de connecteurs ont été définies, en partie, à l'aide des travaux de Lecavalier (2003) et de ceux de van den Broek (1990a, 1990b) portant sur la causalité dans les récits. Par ailleurs, la grille de classification de l'utilisation des connecteurs qui sera présentée a également été construite grâce à un processus d'analyse qualitative portant sur les connecteurs employés par les enfants. Ainsi, cette grille d'analyse est construite, à la fois par une démarche inductive utilisant les données *in situ* dans la production de rappel des enfants, et par une démarche déductive ayant

permis une analyse logique de l'emploi conventionnel des connecteurs, analyse logique proposée notamment par les deux auteurs précédemment nommés.

Cependant, les critères de définition conventionnelle, soulevés par l'analyse logique de l'objet de savoir, ne permettent pas, à eux seuls, au chercheur d'appartenance socioconstructiviste de tracer la genèse d'un savoir. Pour ce faire, le chercheur doit, non pas se centrer strictement sur la convention, mais chercher à y tracer des points de repère qui deviendront une assise pour se centrer sur l'utilisation faite par l'enfant. C'est donc dire qu'il est impératif de pouvoir se dégager du sens conventionnel d'un connecteur précis employé par un enfant pour en retracer le sens en fonction de la suite énonciative, et ainsi du contexte, que ce dernier aura élaborée. En effet, selon Halliday et Hasan (1976) et Vandendorpe (1996), la suite énonciative, à elle seule, permet au lecteur de créer des liens entre les événements d'un récit. Pour s'en convaincre, il convient de considérer l'exemple suivant :

Une souris est entrée dans la cuisine. Ma mère est montée rapidement sur une chaise.

Dans cet exemple, bien que plusieurs renseignements soient gardés implicites et qu'aucun connecteur ne soit présent au cœur de ces deux énoncés, ces derniers invitent le lecteur à effectuer plusieurs inférences : la mère est dans la cuisine, la mère a vu la souris, mais surtout, la mère est montée sur la chaise **parce que** la souris est entrée, la mère doit **donc** avoir une peur bleue des souris. Si l'on analyse les mêmes énoncés en sachant que c'est un jeune enfant qui les a produit et en postulant que celui-ci a sa propre manière de concevoir les objets de savoir, tels les connecteurs, et si l'enfant avait placé un connecteur entre les deux énoncés, serait-il possible d'interpréter la causalité entre les deux énoncés peu importe le connecteur employé? Autrement dit, si l'enfant, en construction des savoirs conventionnés, se permettait d'utiliser un connecteur ayant une fonction dominante de temporalité dans les conventions adultes, tel que « après » dans l'exemple ci-dessous, serait-ce possible d'interpréter qu'il souhaite marquer la causalité entre ces deux énoncés mais que, étant en processus de construction des conventions entourant les connecteurs, il attribue des fonctions polyvalentes au connecteur utilisé?

Une souris est entrée dans la cuisine APRÈS ma mère est montée rapidement sur une chaise.

Si le chercheur s'appuie sur une épistémologie nativiste, il postulera un savoir inné concernant les unités langagières et il ne pourra attribuer au connecteur « après » qu'un sens dominant déjà conventionné de succession temporelle. Cependant, si, comme c'est le cas dans cette étude, l'angle épistémologique est socioconstructiviste, rien ne peut permettre au chercheur

de tenir pour acquis que l'enfant utilise d'emblée les connecteurs de façon conventionnée à la manière de l'adulte scolarisé. Il faut plutôt penser que l'action langagière de l'enfant présente une émergence qui franchira de nombreuses transformations avant de parvenir à une utilisation conventionnelle. Aussi, est-il possible d'interpréter alors que le « après », bien qu'invitant à une succession temporelle dans le langage adulte, prend ici, dans le langage de l'enfant, une valeur de causalité, le sens de « alors ». À l'inverse, parfois les enfants utilisent des marqueurs causaux dans un autre sens que celui de la causalité. Par souci de clarté, il convient de considérer l'exemple suivant :

La jeune fille finit son déjeuner. Elle partit pour l'école.

La suite énonciative ici montre davantage une succession temporelle entre les deux phrases qu'une causalité. En effet, bien qu'il y ait priorité temporelle du repas terminé sur le départ de l'école, le fait de déjeuner ne cause pas, en soi, le départ pour l'école à moins que l'histoire ne précise un tel contexte causal au préalable. Ainsi, si l'enfant utilise un connecteur à valeur causale dans le langage adulte, il reste possible d'interpréter une valeur temporelle si l'on considère que l'enfant construit ses connaissances au regard des connecteurs. À titre d'exemple, il convient de considérer les énoncés qui suivent reliés par le connecteur « donc ».

La jeune fille finit son déjeuner DONC elle partit pour l'école.

L'emploi du connecteur « donc », dans ce contexte, peut amener le chercheur à interpréter que l'enfant tente d'exprimer la succession temporelle : « par la suite » ou « après » ou « puis ». Il en va de même avec l'enfant qui amorcerait son récit de la manière suivante :

ALORS, c'est l'histoire d'une fille qui finit son déjeuner. Elle part pour l'école.

Dans cet exemple, le connecteur « alors », que l'on retrouve en début de discours, ne prend pas ici un sens de causalité avec un événement précédent. Il n'y a tout simplement pas d'événement précédent l'énoncé débutant avec « alors ». Il n'y a donc pas de priorité temporelle d'un événement sur le fait de terminer le déjeuner, priorité temporelle nécessaire pour marquer la causalité. Ainsi, il est possible de penser que l'enfant tente plutôt d'utiliser un connecteur d'ouverture pour son récit. On peut penser que le « alors » prend davantage le sens de « il était une fois ».

1.3 Structuration du récit : les connecteurs conceptualisés comme opérateurs discursifs

Outre le sens que propose le connecteur au sein de la suite énonciative, ce dernier joue également un rôle de relation entre différents éléments du discours.

Les auteurs ne s'entendent pas sur les limites linguistiques engendrées par l'emploi des connecteurs, limites à situées à l'intérieur de la phrase (sub-sentential), au-delà de la phrase (supra-sentential) ou au niveau du discours (Halliday & Hasan, 1976; Hansen, 1998; Jucker & Ziv, 1998; Lecavalier, 2003). La difficulté d'établir un consensus provient possiblement de la complexité de l'objet qu'est un texte. Ce dernier est effectivement constitué non seulement d'éléments microstructuraux, comme les mots, les groupes de mots ou la phrase, mais également d'éléments macrostructuraux qui débordent le cadre de la phrase tout en l'incluant (Bateman & Rondhuis, 1997; Charolles, 2002; Östman, 1999; Shapiro & Hudson, 1997). Aussi, il s'avère pertinent de ne pas imposer un *a priori* en limitant la connexion aux phrases. Il convient de prendre une posture d'analyse macrostructurale puisqu'elle offre un cadre d'analyse plus vaste que la phrase tout en incluant cette dernière (Östman, 1999). Cependant, ceci suppose que le chercheur considère, pour chaque connecteur produit par l'enfant, les unités connectées dans le contexte du genre discursif.

Si l'on conçoit les connecteurs comme des opérateurs de discours et que l'on souhaite vérifier le niveau de connexion qu'ils véhiculent, il faut déterminer les unités discursives aptes à servir une telle mise en relation, et ce, en fonction du genre textuel (Östman, 1999). Dans l'optique du discours narratif, ou de la structuration du récit, Makdissi et Boisclair (2004) présentent des niveaux successifs et intégratifs de la structuration du récit via la quantité d'éléments rapportés, mais surtout via la qualité des relations construites entre ces éléments constitutifs. Ces niveaux semblent offrir une interprétation développementale de la structuration du rappel de récit (Boisclair, Makdissi, Fortier, Sanchez & Renaud, 2004). Au niveau 0, l'enfant ne fait que dénommer des objets présents sur la page couverture. Au premier niveau, la dénomination de l'enfant se transforme en se centrant sur des personnages de l'histoire. Au deuxième niveau, l'enfant rappelle des actions isolées au regard de l'histoire, les actions rapportées proviennent d'actions inférées à partir des illustrations bien plus que du déroulement de l'histoire. Au troisième niveau, un début de structuration s'effectue au regard des composantes constituant un récit. À ce niveau, l'enfant rappelle l'une ou plusieurs des composantes canoniques suivantes : le problème, la structure épisodique ou la fin. Déjà, l'enfant peut manifester une compréhension temporelle et explicative, mais elle se circonscrit à l'intérieur d'une même composante du récit. Au quatrième niveau, l'enfant élabore des marques temporelles entre le problème et les épisodes et/ou entre les épisodes et la fin de l'histoire. Au cinquième niveau, le rappel de l'enfant prend une nouvelle puissance car il marque la causalité entre différentes composantes du récit. La relation causale peut être identifiée entre

le problème et les épisodes, donnant ainsi naissance au but de l'histoire, entre les épisodes et la fin et/ou entre le problème et la fin, donnant ainsi naissance à la solution. Cette pensée explicative dans le récit semble permettre l'émergence de l'expression de relations causales plus complexes émanant ou transcendant l'ensemble des composantes du récit, ce qui permet l'élaboration du thème de l'histoire.

S'il est vrai que la cohésion et la cohérence des textes font grandement intervenir la manipulation des connecteurs, s'il est également possible d'entrevoir la construction de tout savoir socialement véhiculé sous l'angle d'une épistémologie socioconstructiviste invitant à mettre en relief la pensée propre à l'enfance, se pourrait-il que l'utilisation des connecteurs chez le jeune enfant en contexte de rappel de récit présente des particularités accompagnant l'évolution du langage et celle de la structuration du récit? C'est précisément sur cette question que porte la présente étude car elle vise à mettre en relief les liens entre l'utilisation des différents connecteurs employés par des enfants d'âge préscolaire et la structuration des différentes composantes canoniques du récit.

Objectifs

Dans l'optique de décrire la pensée propre à l'enfance au regard de l'utilisation des connecteurs, la présente étude circonscrit deux objectifs :

1. Construire une grille de classification de la production des marques de cohésion et de cohérence, vue sous l'angle de l'utilisation des connecteurs dans le discours des enfants d'âge préscolaire en contexte de rappel de récit.
2. Décrire l'évolution développementale de la production des marques de cohésion et de cohérence, vue sous l'angle de l'utilisation des connecteurs, et ce, en lien avec l'évolution de la structuration du récit.

Méthodologie

Participants

Cette étude s'inscrit dans le prolongement d'une recherche plus vaste portant sur la structuration du rappel de récit produit par 421 enfants âgés entre 3;1 et 6;2 ans (Boisclair, Makdissi, Fortier, Sanchez & Renaud, 2004). À l'origine de la collecte de données une première cohorte de 82 enfants avait été rencontrée. La présente étude exploratoire a été menée avec les protocoles d'entrevue de ces 82 enfants. Le tableau 1 décrit leur répartition selon les groupes d'âge. Il y a 46 filles (56,1%) et 36 garçons (43,9%). Les proportions sont sensiblement similaires quant à la provenance sociodémographique des enfants : 49 provien-

Tableau 1
Nombre de sujets en fonction de l'âge

Âge des sujets	Nombre de sujets
3 ans	18
4 ans	50
5 ans	14
Total	82

nent d'un milieu sociodémographique défavorisé (59,8%) alors que 33 proviennent d'un milieu moyen/favorisé (40,2%).

Collecte de données

Les données recueillies consistent en un rappel de récit individuel. Une histoire a préalablement été lue par l'adulte au groupe d'enfants (dans les *Centres de la petite enfance* au Québec, les groupes sont constitués d'un maximum de 10 enfants par éducatrice). À la suite de cette lecture, chaque enfant a été rencontré pour qu'il effectue son rappel en ayant le livre fermé devant lui. Ces entrevues individuelles, pendant lesquelles l'expérimentatrice a intentionnellement évité les connecteurs (puis, alors, etc.), ont été vidéo filmées. Elles débutaient par une question ouverte exprimée par l'adulte : *Peux-tu me raconter qu'est-ce que c'est cette histoire ?* C'est cette question qui amenait l'enfant à amorcer son rappel de récit. Régulièrement, lors du rappel de récit de l'enfant, l'adulte répétait intégralement ce que celui-ci disait et lorsqu'il arrêta de parler, l'adulte demandait : *Est-ce qu'il y a autre chose dans l'histoire ?* Le verbatim de chaque rappel de récit ainsi collecté a été transcrit en version papier.

La pertinence du récit sélectionné : Benjamin et la nuit

Benjamin et la nuit, c'est l'histoire d'une petite tortue qui n'est plus capable d'entrer dans sa carapace parce qu'elle a peur du noir. Elle part ainsi à la recherche d'aide et rencontre quatre animaux différents : un canard, un lion, un oiseau et un ours polaire. Chacun de ces animaux tente d'aider Benjamin. Cependant chacun a aussi sa propre peur, différente de celle de Benjamin, mais tout aussi inusitée au regard de son espèce animale. Benjamin, en racontant son aventure à sa mère, prend conscience que si tous ces animaux ont réussi à trouver une solution à leur peur, lui aussi peut le faire. Le soir venu, il décide d'entrer courageusement dans sa carapace et opte pour la veilleuse.

D'une part, ce récit est construit sous une forme canonique et, d'autre part, les liens causaux entre les composantes du récit (problème, but, épisode et solution) sont explicites à travers chacun des épisodes de l'histoire. Par ailleurs, ce récit est amplement construit autour de dialogues entre des personnages. En effet, plus des deux tiers des énoncés (67,09%) sont insérés dans un dialogue, laissant place à moins du tiers des énoncés pour la narration (32,91 %). De plus, près des deux tiers des phrases sont simples (60,56 %) ne laissant qu'un peu plus du tiers pour les phrases complexes (39,44%), c'est-à-dire les phrases incluant plus d'une proposition. Au sein de la totalité des phrases, *Benjamin et la nuit* ne présente qu'une infime fraction de phrases complexes combinant au moins trois verbes fléchis (0,1%). En ce sens, il semble que les compétences syntaxiques exigées par le langage utilisé dans ce livre s'harmonisent avec les performances des enfants les plus jeunes participant à cette étude.

Analyses qualitatives inductives

Dans l'optique de répondre au premier objectif de l'étude, c'est-à-dire construire une grille de classification de la production des marques de cohésion, vue sous l'angle de l'utilisation des connecteurs dans le discours des enfants d'âge préscolaire en contexte de rappel de récit, tous les connecteurs produits dans chacun des rappels ont été répertoriés et classifiés sous l'angle de leur fonction dans le discours. C'est donc en utilisant les 746 connecteurs répertoriés dans le rappel de récit des enfants, en adaptant la classification de Lecavalier (2003) aux enfants d'âge préscolaire et en combinant les critères de causalité décrits par van den Broek (1990a, 1990b), qu'une grille de classification a été construite sur la base de la fonction que les connecteurs prenaient dans le contexte du rappel de récit.

La procédure d'analyse déployée impliquait la participation de deux juges qui répertoriaient tous les connecteurs, et ce, pour chacun des rappels. Pour chacun des connecteurs, chaque juge interprétait la suite énonciative en éliminant le connecteur. Dans le contexte de production du récit *Benjamin et la nuit*, le juge interprétait la relation implicite générée par la suite énonciative. Par la suite, chaque juge identifiait la fonction du connecteur par rapport à cette relation émergeant de la suite énonciative.

De plus, gardant en toile de fond la nécessité de traiter le discours au niveau macrostructural ou de considérer la structuration du rappel de récit, pour chaque connecteur, chacun des juges vérifiait les composantes du récit qui étaient mises en relation. Au début de la structuration du récit, selon Makdissi et Boisclair (2004), l'enfant rappelle des objets, des personnages ou des actions isolées de la structure d'ensemble du récit. Étant donné que ces premiers niveaux de structuration du récit marquent une évolution développementale,

chaque connecteur répertorié dans le protocole de chaque enfant était également analysé afin de vérifier s'il connectait des **objets/personnages ou des actions isolées**. Par la suite, selon les mêmes auteures, dans l'évolution de la structuration du récit, apparaît une étape centrale où l'enfant commence à rappeler différentes composantes du récit et, graduellement, les mettra en relation temporelle et causale : le problème, le but, la structure épisodique et/ou la solution, la fin et le thème. Dès lors, si l'enfant utilisait un connecteur à l'intérieur même de la structuration de l'une de ces composantes, le connecteur était considéré comme contribuant à une connexion **intracomposante**. Si l'enfant employait un connecteur pour mettre en relation deux composantes distinctes du récit, il était considéré comme contribuant à une relation **intercomposante**. Il pouvait arriver également qu'un connecteur serve à unir plus de deux composantes du récit. C'était le cas notamment lorsque le jeune enfant abordait le thème. Selon Makdissi et Boisclair (2004), le thème naît en réalité d'un lien commun entre toutes les composantes du récit. Ainsi, si l'enfant utilisait un connecteur qui permettait la mise en relation de plusieurs composantes du récit (plus de deux), il était considéré comme contribuant à une connexion **transcomposante**. Le caractère « transcomposante » était attribué car ces connecteurs mettaient en relation l'ensemble des composantes en favorisant la construction d'une toile de fond globale de l'histoire qui s'élaborait à partir des premières mises en relation intercomposante, tout en les transcendant. Cette perspective d'analyse novatrice semble offrir une possibilité d'interprétation dynamique étant donné qu'elle permet d'harmoniser le rôle des connecteurs au sein de la microstructure tout en projetant leur apport au cœur de la macrostructure, offrant ainsi un regard sur la cohérence du discours comme phénomène interprétatif (Bateman & Rondhuis, 1997).

En prenant 10 protocoles communs à la fois et à la suite de l'analyse respective de chacun des juges, ces derniers procédaient à une mise en commun. Lorsqu'il y avait divergence entre les deux, un débat s'amorçait jusqu'à ce qu'il y ait entente. Les critères issus de l'entente étaient consignés par écrit. Ce sont spécifiquement ceux-ci qui ont permis d'adapter et de préciser les définitions de la grille de classification des connecteurs. Au terme de la mise en commun des analyses portant sur ces 10 protocoles, les juges examinaient 10 nouveaux au regard de la grille de classification précisée des nouveaux critères opérationnels issus des débats. Au départ, les mises en commun suscitaient de longs débats. Cependant, plus la démarche progressait, plus les définitions de la grille devenaient opérationnelles et moins il y avait de débats. L'ensemble des protocoles a ainsi été analysé par les deux juges de façon indépendante, puis confronté entre juges à chaque nouvelle entrée de protocoles².

Ainsi, bien qu'ayant en tête les critères de définitions formelles et conventionnelles de Lecavalier (2003) et de van den Broek (1990a, 1990b), cette grille de classification n'existait pas avant les analyses qualitatives; celle-là a précisément pris forme par ces dernières, notamment à partir des débats suscités autour des données *in situ* offertes par les propos des enfants. Cette façon de faire peut sans doute soulever des questionnements : Comment peut-on prétendre donner un sens à un connecteur autre que celui convenu socialement? Il importe de regarder l'incidence de cette question sous deux angles et de déterminer d'emblée les limites imposées par chacun d'eux.

Considérer d'emblée l'emploi des connecteurs par l'enfant dans un sens formel et conventionnel, c'est poser le postulat que la logique des relations réside dans l'objet lui-même. Ainsi, les relations logiques ne se situeraient pas dans l'interprétation du sujet au regard de l'objet, mais existeraient en soi, dans l'objet linguistique proprement dit. La logique existerait à l'extérieur même du sujet réfléchissant et serait prédéterminée avant même la naissance de l'enfant. Dès lors, il convient de concevoir l'objet prédéterminé dans le cerveau de l'enfant pour en justifier l'acquisition. Cette vision innéiste réduit la possibilité des explications au regard de la complexité des transformations linguistiques présentes dans la construction des discours des enfants, d'une part, et, d'autre part, occulte la possibilité de discuter des transformations et de l'évolution de la langue d'un point de vue historique. Effectivement, si ce savoir est prédéterminé logiquement *a priori* dans le cerveau de l'enfant, comment interpréter le discours émergent de celui-ci pour lequel, souvent, l'adulte doit demander des précisions au plan de la cohérence. Cette posture pose encore un problème : Comment dès lors interpréter une lacune dans la cohérence du discours de l'enfant sans établir une adéquation entre la lacune de cohérence du discours tel qu'élaboré par l'enfant et le manque de cohérence de l'enfant? Puis si l'on fait ce glissement, comment expliquer le manque de cohérence du jeune enfant, manque qui serait situé dans son cerveau, et l'acquisition ultérieure de cohérence à un âge plus avancé? Une telle posture, on le voit, pose certaines limites dont la plus importante serait la dichotomie entre un manque de cohérence chez le sujet enfant et la cohérence chez le même sujet devenu adulte.

Si, au contraire, on postule que l'enfant construit ses savoirs et procède à de multiples transformations avant de structurer la cohérence de son discours à la manière adulte, un structuralisme piagétien (Piaget, 1968), on doit d'emblée supposer que l'utilisation des connecteurs, qui est en émergence chez le jeune enfant, n'a certes pas le sens conventionnel de la représentation adulte. La relation ne se situe plus dans l'objet linguistique en soi, mais dans l'interprétation ou la construction de sens élaborée par le sujet réfléchissant sur

l'objet linguistique social. Dès lors, le chercheur doit se permettre d'analyser sous un autre angle. C'est précisément cette posture épistémologique qui est empruntée dans la présente étude relatée. Cependant, celle-ci amène également ses propres problèmes et ses propres limites. Dans une telle posture, le chercheur se doit de s'éloigner des conventions adultes pour retracer la logique construite par l'enfant au regard de l'objet de savoir précis (ici l'emploi des connecteurs dans les récits). La logique ne se situe pas dans l'objet en soi, mais dans la construction mentale faite par le sujet en interaction avec son environnement véhiculant les objets de savoirs sociaux, tels le langage et l'emploi des connecteurs dans le discours. Dans cette perspective, l'enfant peut construire une représentation entre la forme (l'emploi des connecteurs dans le discours) et la symbolisation où le sens, représentation que l'adulte ne considère plus une fois les conventions de la langue acquises, et ce, tant et si bien, que l'adulte peut ne plus être conscient des formes plus primitives des représentations qui l'on conduit jusqu'à maturité (Sulzby, 1991). Dès lors, deux dangers méthodologiques doivent être considérés. Le premier obstacle à surmonter porte sur l'objectivation de la démarche menant à l'opérationnalisation de l'interprétation du discours de l'enfant. Cette démarche objectivée doit permettre de s'assurer à la fois que les interprétations soient solidement ancrées, ou « groundées », dans les données et que les biais pouvant être induits par l'interprétation du chercheur soient réduits au minimum (Huberman et Miles, 1994). C'est pourquoi la démarche menant à l'opérationnalisation de la grille a été explicitée et que deux juges ont été mis en situation de débat autour des données. Le second danger à pallier concerne la difficulté du chercheur à accéder à la pensée du jeune enfant sans induire le raisonnement adulte lors de la passation de l'entrevue (Ferreiro, 1997). À cet égard, le protocole d'entrevue prévoyait que l'adulte répète les propos de l'enfant intégralement pour l'inviter à poursuivre ou à expliquer sa propre pensée. C'est en ce sens que l'adulte a minutieusement pris soin de ne pas initier l'emploi de connecteurs une fois que l'enfant avait amorcé son rappel.

Analyses quantitatives effectuées a posteriori

Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude qui prévoyait décrire l'évolution développementale de la production des marques de cohésion et de cohérence, vue sous l'angle de l'utilisation des connecteurs en lien avec l'évolution de la structuration du récit, des analyses quantitatives ont été effectuées *a posteriori* des analyses qualitatives. En effet, deux analyses quantitatives ont été conçues en fonction de l'âge des enfants. Dans un premier temps, une analyse de variance a été effectuée sur la densité de connecteurs présents dans le discours (nombre de connecteurs/nombre de propositions) en

fonction de l'âge des enfants afin de vérifier si la quantité des connecteurs pouvait faire état d'une évolution développementale. La densité connecteurs/propositions était préférable à la simple fréquence de l'utilisation des connecteurs qui, elle, aurait été relative à la longueur du rappel. Dans un second temps, la fréquence de production des connecteurs a été quantifiée en fonction de la structuration du récit : 1- objets/personnages, 2- action isolées, 3- intracomposante, 4- intercomposantes et 5- transcomposantes. Cette hiérarchisation contribue à mettre en relief des niveaux de cohérence. Dans les premiers niveaux (1 à 3), l'enfant semble utiliser les connecteurs pour marquer une relation plus locale donnant une certaine cohésion au récit. Dans les deux derniers niveaux (4 et 5), l'enfant, en marquant des relations entre les composantes du récit, offre une structure globale plus puissante qui indique un plus haut niveau de cohérence. Cette classification a également été soumise à une analyse de variance en fonction des groupes d'âge afin de vérifier, cette fois, si la manière dont les connecteurs sont utilisés au cœur de la structure du récit par les jeunes enfants peut étayer l'hypothèse d'une évolution développementale.

Résultats

La grille d'analyse de l'utilisation des connecteurs par les enfants du préscolaire

Les résultats au regard des analyses qualitatives effectuées sur les connecteurs retrouvés dans les rappels de récit de jeunes enfants d'âge préscolaire sont présentés, ici, de manière linéaire. Toutefois, le lecteur doit se rappeler que c'est un processus itératif de construction des critères de classification qui a mené à la finalisation de la grille présentée dans cette section. Il faut ainsi comprendre que la classification présentée est une innovation, elle n'existait pas avant la démarche d'analyse. Elle est donc réellement née du processus d'analyse, d'une recherche de régularité d'interprétation au regard des propos tenus par les enfants. Cette première démarche d'analyse qualitative était essentielle pour en vérifier ultérieurement, par des analyses quantitatives menées *a posteriori*, la valeur développementale.

Les connecteurs à caractère local

Énumération : les connecteurs ayant cette fonction permettent de coordonner des objets à l'intérieur même d'une proposition. C'est donc dire que le connecteur ne permet pas une complexification de la syntaxe; il y a un simple ajout d'un objet ou d'un personnage à la structure verbale initiée. Les connecteurs d'énumération se distingueront des connecteurs d'extension présentés plus loin précisément par leur caractère local dans le sens qu'il n'y a pas d'implication entre deux propositions P et Q. Le connecteur d'énumération

n'implique qu'une proposition P à l'intérieur de laquelle une information est ajoutée à P. L'extrait 1 qui suit relève un exemple type.

Extrait 1 : *I' y a Benjamin, i' y a aussi un lion.*

Dans cet extrait, la structure verbale, « il y a », est répétée avant d'insérer l'ajout de l'information concernant le lion. Du point de vue syntaxique, la phrase de l'enfant est dès lors considérée comme « il y a Benjamin, aussi un lion », le connecteur « aussi » prenant le sens de « et ». L'extrait 2 présente un autre exemple d'ajout d'information à une proposition P.

Extrait 2 : *Sa maman était là. Pis après, i'avait un oiseau avec un tigre, avec un canard.*³

Dans l'extrait 2, le connecteur « avec » vient ajouter une information concernant la présence du tigre et du canard à la structure verbale « i' avait ».

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'énumération ajoutant une information à une structure verbale unique ont été :

après, aussi, avec, et, p'is (puis), p'is aussi (puis aussi).

Vignette 1 : Connecteurs d'énumération ajoutant une information à une structure verbale unique

Localisation spatiale : les connecteurs ayant cette fonction permettent de situer un événement ponctuel, un objet ou un personnage dans l'espace. Dans les protocoles des enfants, ces connecteurs présentaient tous un niveau de cohésion locale, comme le montre l'extrait 3.

Extrait 3 : *I' y avait des blocs là* (l'enfant pointe les blocs sur la page couverture du livre).

Le connecteur « là », accompagné du pointage de l'enfant, prend le sens de « il y avait des blocs » à cet endroit précis. En ce sens, contrairement à une insistance, le connecteur vise à situer dans l'espace la présence des blocs.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de localisation spatiale ont été :

à côté de, dedans, derrière, dessus, en-dessous, ici, là, là-dedans, là-dessus, où.

Vignette 2 : Connecteurs de localisation spatiale

Insistance : les connecteurs ayant cette fonction permettent d'attirer ponctuellement l'attention de l'auditeur (ou lecteur) sur un élément d'une proposition unique. Ainsi, les connecteurs d'insistance ont également un caractère local à l'intérieur d'une proposition P sans présence d'une deuxième proposition Q, tout comme le montre les extraits 4 et 5.

Extrait 4 : *Lui, i'a fait, moi là, j'ai peur un petit peu du froid.*

Dans l'extrait 4, le connecteur « là » ne vise pas à situer le « moi » dans l'espace, mais bien à insister sur le sujet qui a peur du froid : « moi ». Ayant commencé à parler de l'ours, « lui, i' a fait », l'enfant se reprend en parlant de lui-même, « moi », et met une insistance pour attirer l'attention de son interlocuteur : « moi là ». L'extrait 5 montre un autre exemple d'insistance où l'enfant emploie un connecteur qui, chez l'adulte, est plus souvent utilisé pour d'autres fins.

Extrait 5 : *Puis après, i' est allé remarcher, puis remarcher.*

Dans l'extrait 5, l'enfant précise que le personnage remarche. Déjà cela suppose que ce dernier marche et marche encore longtemps. Il est possible d'interpréter que l'enfant souhaite insister sur cette marche, non pas qui se succède à elle-même, mais plutôt qui perdure dans le même espace temporel. Dès lors, le connecteur « puis » ne marque pas une succession temporelle, mais bien une insistance sur l'action en cours.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'insistance ont été :
comme ça, ici, là, puis, p'is aussi (puis aussi), si.

Vignette 3 : Connecteurs d'insistance

Ouverture : les connecteurs ayant cette fonction servent à ouvrir le récit, mais ce, sans relier des actions du récit. Ces connecteurs ouvrant le récit prennent, plus souvent qu'autrement, le rôle de « il était une fois ». Les extraits 6 et 7 illustrent adéquatement cet emploi fait par les enfants.

Extrait 6 : *P'is i' dorme la carapace.*

Dans l'extrait 6, le « puis » amorce le rappel de l'enfant. Ainsi, il ne sert pas à situer temporellement l'action de dormir à la suite d'un autre événement.

Extrait 7 : *Parce qu'il a peur dans sa rapapace (carapace) parce qu'i' fait noir dans sa rapapace.*

Dans l'extrait 7, le premier « parce que » ne sert pas à relier causalement la peur à un autre événement, il ouvre simplement le récit. À juste titre, le lecteur sceptique pourrait penser que l'enfant initie son rappel de cette manière sous l'influence de l'adulte qui aurait pu employer précédemment la formulation « pourquoi ». Dès lors, il faut préciser intégralement ce que ce dernier a formulé : « Veux-tu me raconter l'histoire de *Benjamin et la nuit*? Qu'est-ce qui se passe? » La formulation de l'adulte offre une question ouverte qui n'invite pas particulièrement à une amorce de rappel suscitant le connecteur « parce que ».

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'ouverture du récit ont été :
à la fin, au début, parce que, p'is aussi (puis aussi).

Vignette 4 : Connecteurs d'ouverture du récit

Clôture : les connecteurs ayant cette fonction servent à fermer le récit, mais ce, sans relier des actions du récit. Ces connecteurs fermant le récit prennent, plus souvent qu'autrement, le rôle de « fin » tel que souvent vu dans les films ou dans les livres. L'extrait 8 présente un discours où le connecteur sert la clôture.

Extrait 8 : *P'is, c'est terminé.*

Dans l'extrait 8, le « puis » ne sert pas à mettre en succession temporel un événement qui boucle le récit et qui se déroulerait à la suite des événements précédents. Il sert davantage une manière d'aviser l'interlocuteur de la simple fin du récit.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de fermeture du récit ont été :
après, p'is (puis), p'is après (puis après), p'is aussi (puis aussi), p'is là (puis là).

Vignette 5 : Connecteurs de fermeture du récit

Les connecteurs de coordination

Extension : les connecteurs assurant cette fonction viennent ajouter une information, cette fois non pas à l'intérieur d'une même proposition P, mais en étendant l'idée véhiculée par la syntaxe de P par une extension d'une deuxième proposition Q. Ces connecteurs semblent coordonner les propositions P et Q en une seule idée complexifiée, tel qu'illustré dans l'extrait 9.

Extrait 9 : *I' a rencontré un lion parce que le lion, lui, i' met des écouteurs pour pas entendre les bruits. P'is i' rencontre un canard qui a peur de l'eau, p'is quand personne le voit, i' met des flotteurs.*

Dans l'extrait 9, le connecteur « parce que » ne prend pas la valeur d'une relation causale. En effet, pour s'en convaincre, il convient de considérer la suite énonciative : « Il a rencontré un lion, le lion met des écouteurs ». Le lion met-il des écouteurs parce que Benjamin (il) l'a rencontré? Il n'y a effectivement pas de relation de cause à effet entre ces deux événements dans le contexte de l'histoire. La proposition « il met des écouteurs » vient étendre l'idée de la rencontre avec le lion. Ainsi, le connecteur « parce que » prend davantage le sens de « et » pour permettre l'extension de l'idée de rencontre avec le lion. Le connecteur d'extension, ici, ne relance pas une nouvelle idée, mais permet d'étendre la même idée avancée dans la première proposition P. Il en va de même avec le deuxième connecteur « puis » qui est souligné dans l'extrait 9. Si l'on considère les deux propositions, « i' rencontre un canard (qui a peur de l'eau), quand personne le voit (il met ses flotteurs) », on peut remarquer que le fait de mettre ses flotteurs quand personne ne le voit ne suit pas l'événement de la rencontre avec le canard. En effet, avant, pendant et après la rencontre de Benjamin avec le canard, ce dernier met ses flotteurs quand personne ne le voit. Ainsi, le connecteur « puis » ne marque pas ici la temporalité, mais davantage une extension de la rencontre avec le canard. Dans cette optique, le connecteur « puis » prend ici le sens de « et ».

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'extension d'une première proposition P par une proposition Q ont été :

après ça, aussi, et, et p'is même (et puis même), là, parce que, p'is (puis), p'is après (puis après), p'is aussi (puis aussi), p'is là (puis là).

Vignette 6 : Connecteurs d'extension d'une première proposition P par une proposition Q

Relance : les connecteurs ayant cette fonction permettent de coordonner deux idées indépendantes. Contrairement à l'extension qui coordonne deux propositions autour d'un même événement ou d'une même idée, ici, ce sont deux événements indépendants qui sont coordonnés par la relance d'une nouvelle idée Q, alors que l'idée P est bouclée. La relance cependant ne marque pas un lien temporel entre les diverses composantes du récit. Elle permet de relancer une nouvelle idée à l'intérieur même d'une composante, notamment dans la structure épisodique. C'est précisément le cas dans l'extrait 9 précédent lors de l'emploi du premier connecteur « puis » qui n'est pas souligné. En effet, l'enfant boucle la rencontre avec le lion. Il relance, à l'intérieur même de la structure épisodique, l'événement marquant la rencontre avec le canard. Pour relancer cette nouvelle idée, l'enfant utilise le connecteur « p'is ». À juste titre, le lecteur peut se questionner à savoir pourquoi le connecteur « p'is » n'est pas interprété ici comme un marqueur temporel. Deux raisons expliquent cette position interprétative. Sur l'ensemble des propos tenus par l'enfant, le connecteur « p'is », surexploité, prend régulièrement le sens de « et » d'une part, et, d'autre part, le contexte du récit permet d'avancer que la rencontre avec le canard ne suit pas celle avec le lion, mais la précède. Pour ces deux raisons, il est possible d'étayer l'hypothèse que ce connecteur « puis » ne prend pas la valeur d'une marque temporelle, mais davantage une marque de relance.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de relance d'une première proposition P par une proposition Q ont été :

après, aussi, c'est parce que, et puis même, là, mais, parce que, p'is (puis), p'is après (puis après), p'is aussi (puis aussi), p'is ensuite (puis ensuite), p'is là (puis là).

Vignette 7 : Connecteurs de relance d'une proposition P par une proposition Q

Les connecteurs de temporalité

Connecteurs ordinaux : les connecteurs ayant cette fonction permettent de situer un ordre temporel entre les différents événements P, Q etc. Dans le contexte précis de cette étude qui portait sur l'histoire de *Benjamin et la nuit*, les connecteurs ordinaux employés par les enfants ont été répertoriés à l'intérieur de la structure épisodique, permettant une organisation temporelle de la séquence de péripéties. Ce faisant, l'emploi de ces connecteurs, comme le

montre l'extrait 10, marque les relances dans une séquence précisément temporelle.

Extrait 10 : *Bein c'est que i' est allé faire une promenade. En premier, i' rencontrait le canard. Ensuite, i' marche encore longtemps. Ensuite, i' rencontrait... euh l'oiseau. Ensuite, y marche encore longtemps. I' rencontre un lion en deuxième. P'is, en troisième, i' rencontre un oiseau. P'is là, en quatrième, i' rencontre un ours polaire.*

L'extrait 10 permet de souligner l'organisation temporelle de la structure épisodique par l'intermédiaire de l'usage des connecteurs ordinaux. Il est intéressant de noter que les connecteurs ordinaux, contrairement aux autres connecteurs, ont toujours été utilisés dans un sens conventionnel. Cependant, il convient également de mentionner que seulement quatre enfants ont utilisé ce type de connecteurs. Ceux-ci provenaient tous d'un milieu hautement scolarisé. Seule une enfant a utilisé quatre connecteurs ordinaux dans son rappel, les trois autres ont utilisé « en premier ». Cette enfant, dont le discours est rapporté dans l'extrait 10, faisait partie du groupe de sujets le plus âgé, le groupe de maternelle. Étant née en octobre, elle venait tout juste d'avoir ses 6 ans.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'ordonner une première proposition P par rapport à une deuxième proposition Q et à une nième proposition ont été :

en premier, en deuxième, en troisième, en quatrième, le premier.

Vignette 8 : Connecteurs ayant comme fonction d'ordonner une première proposition P par rapport à une deuxième proposition Q et à une nième proposition

Simultanéité-antériorité-postériorité : les connecteurs assurant cette fonction servent à placer les événements du récit dans un ordre temporel. Parfois la marque temporelle indique le temps à l'intérieur d'une même composante et parfois entre deux composantes. Les propositions P et Q sont ordonnées linguistiquement par l'usage de ces connecteurs temporels. Cela permet à l'enfant d'organiser les événements, non plus de façon limitée à la suite énonciative suivant l'ordre chronologique des événements, mais en recontextualisant les marques temporelles entre les événements parfois inversés dans la suite énonciative. C'est donc dire que si P précède Q dans le récit, l'enfant peut effectivement énoncer P-Q, mais également Q après P ou P avant Q. L'extrait 11 illustre ce phénomène où le connecteur temporel rend possible l'inversion chronologique des événements P et Q.

Extrait 11 : *Après ça bein i' a dit à sa maman : Je rencontrère le lion qui avait peur des grands bruits. Pis aussi, bein avant là, bein i' a dit i' avait rencontré un canard.*

L'extrait 11 montre bien comment l'enfant, qui peut utiliser les marques temporelles dans son discours, peut produire ces énoncés non pas dans un ordre énonciatif conforme à la chronologie de l'histoire, mais peut manipuler cet ordre en utilisant les connecteurs adéquats. En effet, dans le discours de l'enfant rapporté dans l'extrait 11, l'ordre énonciatif place la rencontre avec le lion avant la rencontre avec le canard. Cependant, par l'usage du connecteur temporel « avant », l'enfant indique à son interlocuteur de replacer dans l'ordre chronologique les événements du récit : « avant » la rencontre avec le canard, ensuite la rencontre avec le lion. L'extrait 12 qui suit permet de placer deux événements se déroulant de façon simultanée dans l'histoire.

Extrait 12 : (L'enfant termine de rappeler la rencontre avec l'ours)
Après y'a marché, puis marché, puis y'a revu sa maman; puis là, sa maman a dit : je pensais que t'étais perdu.

Dans cet extrait, le lecteur peut remarquer, en effet, que le connecteur « puis là » oblige l'interlocuteur à concevoir que, au moment où Benjamin (il) a revu sa maman, elle lui a dit son message. Les deux événements se superposent dans le même espace temporel. Par ailleurs, dans le même extrait, on peut remarquer que les événements, ponctués de « après » ou de « puis », invitent à une interprétation de la succession des événements les uns après les autres marquant ainsi la postériorité de Q à P, bien que la suite énonciative respecte l'ordre chronologique P-Q.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité entre une proposition P et une proposition Q ont été :

à la fin, alors (c'est alors que, c'est à ce moment), après, après ça, au début, avant, avant là, comme suite, ensuite, là, maintenant, p'is (puis), p'is après (puis après), p'is ensuite (puis ensuite), p'is là (puis là), quand, quand...là, un moment donné.

Vignette 9 : Connecteurs d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité entre une proposition P et une proposition Q

Les connecteurs de causalité

Quatre critères de définition employés par van den Broek (1990a, 1990b) permettent de circonscrire les connecteurs causaux : 1- la priorité temporelle de

la cause P sur la conséquence Q, 2- l'opérativité obligeant l'arrivée de la conséquence Q si et seulement si la cause P est toujours active, 3- la nécessité génère l'annulation de la causalité si on annule la cause P (non P donc non Q) et 4- la suffisance oblige l'annulation de la causalité si la conséquence est annulée (non Q donc non P). Ces quatre critères ont permis la classification de quatre catégories en les intégrant aux définitions formulées par Lecavalier (2003) : explication argumentative ou énonciative et conséquence argumentative ou énonciative⁴. Les deux premiers critères, priorité temporelle et opérativité, sont obligatoires pour l'expression causale alors que la nécessité et la suffisance marquent la force de la causalité. Le connecteur prendra une valeur argumentative lorsqu'il y a présence de nécessité et de suffisance dans le contexte de l'histoire et une valeur énonciative lorsqu'il y a absence de nécessité ou de suffisance.

Par souci de clarté, il convient de discuter d'emblée d'un exemple fictif. Le vase en cristal est lancé au bas d'une colline de deux mètres (P). Alors le vase se casse (Q). Il y a priorité temporelle de P sur Q : en premier, le vase est lancé, ensuite il se casse. Il y a opérativité entre Q et P : si le vase s'est cassé, c'est parce que le vase a été lancé. Si, dans l'histoire, un personnage avait attrapé au vol le vase, P aurait été annulé et donc Q ne serait pas arrivé, le vase ne se serait pas cassé. Il y a également nécessité et suffisance. Si le vase ne se casse pas, c'est parce qu'il n'est pas lancé et s'il n'est pas lancé, il ne se cassera pas. Un deuxième exemple permettra de bien saisir les nuances des quatre catégories de causalité. Hélène a peur du bruit (P) alors elle met des écouteurs (Q). La priorité temporelle et l'opérativité de P sur Q sont présentes. Dans le contexte de ce bref récit exposé, la nécessité et la suffisance ne sont pas respectées. En effet si Hélène n'a pas peur du bruit (non P), est-ce à dire qu'elle ne mettra nécessairement pas d'écouteur (non Q)? Non, elle pourrait également vouloir mettre des écouteurs pour apprécier une musique (possibilité de Q). Par ailleurs, si Hélène ne met pas ses écouteurs (non Q), cela n'implique pas d'emblée qu'elle n'a pas peur du bruit (non P). Il est sans doute plus pertinent de faire l'inférence qu'il n'y a pas de bruit à ce moment précis de l'histoire. Ainsi, l'absence de nécessité et de suffisance donne à la causalité un sens large et portera alors une valeur énonciative. À l'inverse, la présence de la nécessité et de la suffisance renforce la relation causale et lui donne une valeur argumentative. Enfin, un sentiment d'explication prend forme lorsque, dans la suite énonciative, Q s'explique par P : Hélène met ses écouteurs parce qu'elle a peur du bruit. Un sentiment de conséquence émerge lorsque, dans la suite énonciative, P occasionne Q : Hélène a peur du bruit alors elle met ses écouteurs. C'est dans cette optique que les quatre catégories qui suivent ont

permis de classer les différents connecteurs utilisés par les enfants d'âge préscolaire dans le contexte du rappel de récit de *Benjamin et la nuit*.

Explication argumentative : les connecteurs ayant cette fonction impliquent la priorité temporelle de P sur Q, l'opérativité de l'occurrence de Q en présence de P, le critère de nécessité (si non P alors non Q) et celui de suffisance (si non Q alors non P). La formulation syntaxique qui accompagne une explication argumentative prend la forme suivante Q (CONNECTEUR) P, comme le montre l'extrait 13.

Extrait 13 : *I' a peur dans sa carapace parce qu'il fait noir.*

Dans l'extrait 13, on interprète la causalité même en l'absence du connecteur « parce que ». En effet, si l'on considère la suite énonciative « il a peur dans sa carapace, il fait noir », l'interlocuteur connecte de façon causale la présence du noir et la peur de la carapace. Par ailleurs, la noirceur (il fait noir = P) a une priorité temporelle sur la peur dans la carapace (il a peur dans sa carapace = Q). Mais encore, s'il ne fait pas noir (non P), nécessairement dans ce contexte il n'y a pas de peur dans la carapace (non Q) et s'il n'y a pas de peur dans la carapace (non Q), il est certain qu'il ne fait pas noir (non P). La relation causale, ici exprimée sous la forme « Q parce que P », répond aux quatre critères de la causalité. Il s'agit bien d'une explication argumentative.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'explication argumentative entre une proposition P et une proposition Q ont été :

à cause, mais, parce que, p'is (puis), pour.

Vignette 10 : Connecteurs d'explication argumentative entre une proposition P et une proposition Q

Explication énonciative : les connecteurs ayant cette fonction implique également la priorité temporelle et l'opérativité de P sur Q. La formulation syntaxique prend également la forme de Q (CONNECTEUR) P. Cependant, les critères de nécessité et de suffisance sont absents, ce qui donne à la causalité un sens large, tel qu'illustré dans l'extrait 14.

Extrait 14 : *Le lion, i' met des écouteurs pour pas entendre des bruits.*

Dans cet extrait, il y a effectivement priorité temporelle de P (pas entendre des bruits) sur Q (mettre les écouteurs). Il y a également opérativité : si le lion met les écouteurs, c'est que P est toujours actif (pas entendre les bruits). Cependant, s'il n'entend pas de bruit, cela engendre-t-il nécessairement

que le lion ne mette pas d'écouteurs? Il pourrait les mettre pour une autre raison. Acceptons toutefois que dans le contexte de l'histoire cela est peu probable. Il n'en demeure pas moins que si le lion ne met pas d'écouteurs, cela n'implique pas qu'il n'entendra aucun bruit. Dès lors, la causalité, ici exprimée sous forme de « Q pour P », est considérée comme une explication énonciative.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'explication énonciative entre une proposition P et une proposition Q ont été :

à cause, parce que, pour

Vignette 11 : Connecteurs d'explication énonciative entre une proposition P et une proposition Q

Conséquence argumentative : les connecteurs assurant cette fonction impliquent la priorité temporelle de P sur Q, l'opérativité de l'occurrence de Q en présence de P, le critère de nécessité (si non P alors non Q) et le critère de suffisance (si non Q alors non P). La formulation syntaxique qui accompagne une conséquence argumentative, comme le montre l'extrait 15, prend la forme suivante P (CONNECTEUR) Q.

Extrait 15 : *L'ours i' disait qu'i avait froid des grandes nuits qui faisait froid fa' que (fait que) i' dit i' mettait ses vêtements chauds.*

Dans l'extrait 15, on interprète la causalité même en l'absence du connecteur « fait que ». En effet, si l'on considère la suite énonciative « il disait qu'il avait froid des grandes nuits qui faisait froid, il dit qu'il mettait ses vêtements chauds », l'interlocuteur connecte de façon causale le port des vêtements chauds et la présence des nuits froides. Par ailleurs, les grandes nuits froides et l'ours frileux (l'ours, il disait qu'il avait froid des grandes nuits froides qui faisait froid = P) ont une priorité temporelle sur le fait de mettre les vêtements chauds (il dit qu'il mettait ses vêtements chauds = Q). En outre, s'il ne fait pas froid (non P), nécessairement dans ce contexte, l'ours ne mettra pas ses vêtements chauds (non Q) et si l'ours ne met pas ses vêtements chauds (non Q), il est certain qu'il ne fait pas froid (non P). La relation causale, ici exprimée sous la forme « P fait que Q », répond aux quatre critères de causalité. Il s'agit d'une conséquence argumentative.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de conséquence argumentative entre une proposition P et une proposition Q ont été :

fa' que (fait que), p'is (puis), p'is là (puis là).

Vignette 12 : Connecteurs de conséquence argumentative entre une proposition P et une proposition Q

Conséquence énonciative : les connecteurs ayant cette fonction impliquent la priorité temporelle et l'opérativité de P sur Q. La formulation syntaxique prend également la forme de P (CONNECTEUR) Q. Cependant, les critères de nécessité et de suffisance sont absents ce qui donne à la causalité un sens large. L'extrait 16 illustre cette catégorie de connecteurs causaux.

Extrait 16 : *I' y a un oiseau qui a peur de tomber. Alors, i' met un parachute.*

Dans cet extrait, il y a effectivement priorité de P (l'oiseau qui a peur de tomber) sur Q (mettre un parachute). Il y a également opérativité : si l'oiseau met le parachute, c'est que P est toujours actif (l'oiseau a toujours peur de tomber). Cependant, si l'oiseau n'a pas peur de tomber, cela n'engendre pas nécessairement qu'il ne mette pas son parachute. Il pourrait le mettre pour une autre raison. Toutefois, dans le contexte de l'histoire, cela est peu probable. Il n'en demeure pas moins que si le l'oiseau ne met pas de parachute, cela n'implique pas qu'il n'a plus peur de tomber. Dès lors, la causalité, ici exprimée sous forme de « P alors Q », est considérée comme une conséquence énonciative.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de conséquence énonciative entre une proposition P et une proposition Q ont été :

alors, c'est parce que (dans le sens de alors), et p'is (et puis), fa' que (fait que), fa' que là (fait que là), mais, p'is (puis), p'is là (puis là).

Vignette 13 : Connecteurs de conséquence énonciative entre une proposition P et une proposition Q

Autres connecteurs

Condition : les connecteurs ayant une fonction de condition viennent préciser l'occurrence d'un événement en fonction d'un autre : P survient si et seulement si Q arrive. L'extrait 17 illustre l'emploi d'un connecteur qui marque la condition.

Extrait 17 : *Quand* personne le voit, i' a froid p'is i' met des vêtements chauds.

Dans l'extrait 17, la suite énonciative, bien que marquant également la temporalité, indique davantage : si et seulement si personne le voit, il met des vêtements chauds.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de condition entre une proposition P et une proposition Q ont été :

quand, p'is aussi (puis aussi), si.

Vignette 14 : Connecteurs de condition entre une proposition P et une proposition Q

Restriction : les connecteurs ayant une fonction de restriction prennent le sens de « sauf ». Q vient baliser P comme c'est le cas dans l'extrait 18.

Extrait 18 : *Chez eux, i' sont tous comme ça (fait une moue par le bas avec sa bouche) parce qu'ils ont peur. Mais pas la mère, elle sourit.*

Dans l'extrait 18, P permet d'affirmer que tous les personnages de la famille, « chez eux », sont d'un même caractère à l'exception de la mère. Ainsi, sans conditionner la fréquence du caractère en fonction de P comme c'est le cas dans la condition, Q vient limiter la portée de P.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de restriction entre une proposition P et une proposition Q ont été :

mais, p'is (puis), fa' que (fait que), sauf que.

Vignette 15 : Connecteurs de restriction entre une proposition P et une proposition Q

Opposition : les connecteurs ayant une fonction d'opposition permettent de mettre en relief un élément commun entre P et Q, tout en

permettant d'exclure Q de P par un élément distinctif. Dans l'optique d'une opposition, comme dans l'extrait 19, l'affirmation de la proposition P trouve à la fois prolongation d'un élément commun dans la proposition Q et distinction.

Extrait 19 : *Le lion a peur du bruit, mais Benjamin a pas peur de cela.*

Si l'extrait 19 permet de supposer que le lion (P) et Benjamin (Q) ont tous les deux une peur (élément commun); le connecteur « mais » vient opposer la peur spécifique implicite de Benjamin à celle spécifique du lion.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'opposition entre une proposition P et une proposition Q ont été :

mais, parce que, p'is (puis), p'is là (puis là), sauf que

Vignette 16 : Connecteurs d'opposition entre une proposition P et une proposition Q

Rectification : les connecteurs ayant une fonction de rectification, comme dans l'extrait 20, permettent à l'enfant de corriger la véracité de l'énoncé précédent : Q est vrai et P devient faux dans le contexte de l'histoire.

Extrait 20 : *I' imaginait qu'il y avait des fantômes, mais c'était pas vrai.*

Dans l'extrait 20, le connecteur « mais » oblige l'interlocuteur à postuler l'inverse de ce qui a été dit : Il imaginait qu'il y avait des fantômes mais, en fait, il n'y en a pas en réalité (dans la réalité de la fiction de ce récit).

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de rectification entre une proposition P et une proposition Q ont été :

fa'que (fait que), mais.

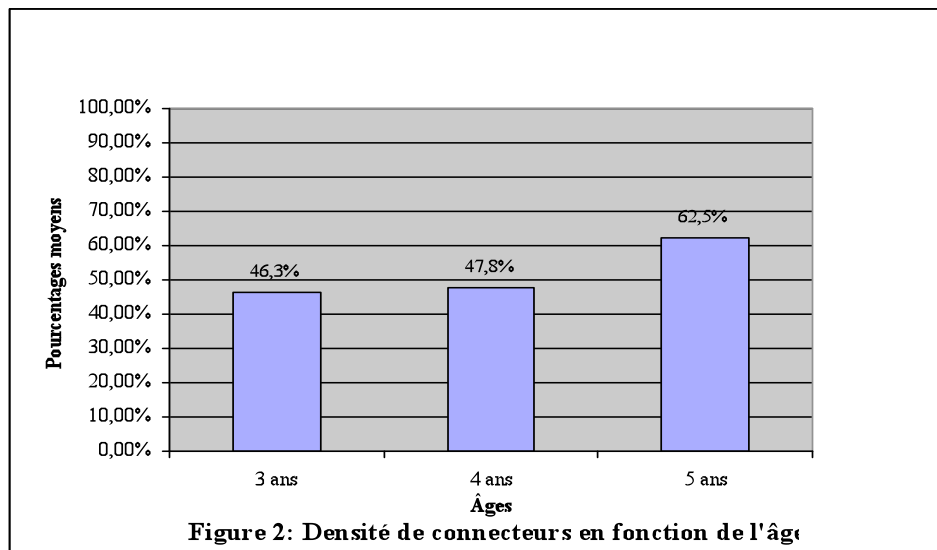
Vignette 17 : Connecteurs de rectification entre une proposition P et une proposition Q

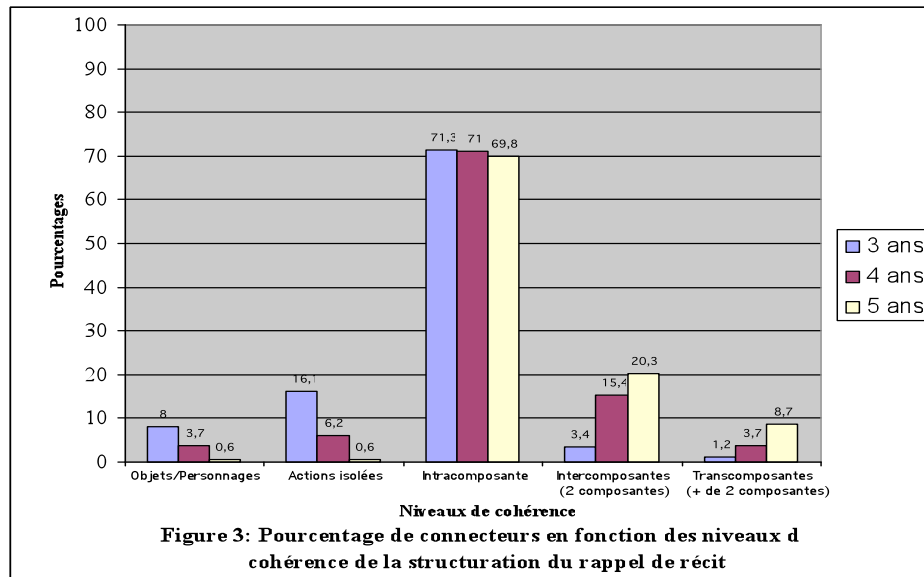
Les différentes catégories de connecteurs sont employées par les enfants de tous les groupes d'âge. Cette classification peut devenir utile pour le pédagogue qui a le souci d'évaluer la diversité des connecteurs utilisés par les enfants dont il a la responsabilité éducative, et ce, afin de les soutenir pour qu'ils étendent et transforment l'usage des connecteurs dans diverses situations de discours narratifs dans le quotidien.

Résultats des analyses quantitatives menées a posteriori : aspect développemental

La classification des connecteurs ne permet pas de souligner une différence dans l'emploi des connecteurs chez les jeunes enfants. Ce seul constat pousserait à avancer une hypothèse selon laquelle l'acquisition des connecteurs chez le jeune enfant du préscolaire, telle que mesurée par la production dans un contexte de rappel de récit, ne suit pas une évolution développementale. Aussi, à la suite de cette classification émergeant de l'analyse qualitative, deux analyses quantitatives ont été réalisées afin de vérifier s'il y avait une distinction développementale à mettre en relief dans l'usage des connecteurs.

La Figure 2 montre la moyenne de la densité de connecteurs dans le discours des enfants (nombre de connecteurs/nombre de propositions) en fonction de leur âge. Bien qu'un certain bond puisse être souligné entre les âges de 4 et 5 ans, l'analyse de variance montre qu'il n'y a pas de différences significatives entre les trois groupes d'âge [$F_{(2, 81)} = 0,941$; $p > .05$]. C'est donc dire qu'en termes de quantité, telle que rendue par la densité de connecteurs dans le discours, il n'y a pas de différence significative entre les groupes d'âge.





Bien qu'il n'y ait pas, en termes de quantité, de différence statistique significative dans l'utilisation des connecteurs, il y a une différence qualitative dans l'emploi des connecteurs. En effet, la Figure 3 présente le pourcentage des connecteurs utilisés en fonction du niveau de cohérence dans la structuration du rappel de récit. On peut remarquer, dans la Figure 3, que les enfants d'âge préscolaire utilisent majoritairement les connecteurs pour marquer les relations à l'intérieur d'une même composante du récit. Les enfants marquent ainsi la cohérence de façon très locale et les auteurs de cette étude préférèrent parler alors de cohésion. Par ailleurs, la Figure 3 montre également l'émergence d'une transformation développementale essentielle dans le rappel de récit. En effet, à l'âge de 3 ans, outre les connecteurs utilisés pour marquer la cohésion à l'intérieur d'une composante du récit, l'enfant semble utiliser majoritairement les autres connecteurs pour marquer les premiers niveaux. Ainsi, il marque des relations entre des objets/personnages (8,0%) peu importants dans le récit, objets/personnages qu'il voit sur la page couverture du livre et il marque des relations entre des actions (16,1%) qui sont plausibles à partir des illustrations qu'il a vues dans le livre, mais qui ne contribuent pas à la construction d'une des composantes du récit, ce que l'on nomme ici des actions isolées. Il semble que ces marques de relations utilisées par les enfants âgés de 3 ans se transforment graduellement entre les âges de 4 et 5 ans au profit de l'utilisation des connecteurs marquant alors davantage les relations entre les composantes

du récit. On peut souligner que le pourcentage des connecteurs utilisés par les enfants âgés de 4 ans pour marquer les relations entre objet/personnages (3,7%) et entre actions isolées (6,2%) est en diminution par rapport aux enfants âgés de 3 ans, et ce, au profit des relations entre deux composantes du récit (15,4%). Cette transformation s'accroît en comparaison avec les enfants âgés de 5 ans. Alors que ces derniers n'utilisent presque pas les connecteurs pour marquer des relations entre objets/personnages ou entre actions isolées (0,6%), ces enfants plus âgés marquent davantage la cohérence de leur récit en utilisant les connecteurs pour unir deux composantes du récit (20,3%) ou plus de deux composantes du récit (8,7%). L'analyse de ces résultats chez de jeunes enfants francophones du Québec rejoint les conclusions de Bloom (1998) qui affirme que, entre les âges de 3 ans et 5 ans, l'enfant doit étendre les acquisitions qu'il a faites dans la structuration des séquences additive-temporal-causal au niveau de la phrase en les réorganisant à un niveau supérieur, celui de la structuration même du discours narratif.

Enfin, les analyses de variance ne montrent pas de différence significative au niveau des cohésions locales, c'est-à-dire pour les catégories objets/personnage, actions isolées et intracomposantes. Ceci s'explique possiblement en partie parce que les enfants âgés de 3 ans utilisent largement ce type de cohésion locale et que cette capacité perdure en s'intégrant aux nouvelles capacités des enfants âgés de 4 et 5 ans. Par contre, en ce qui concerne les connecteurs permettant d'unir différentes composantes du récit, les analyses de variance montrent des différences significatives en fonction des groupes d'âge [intercomposantes : $F_{(2, 81)} = 4,67$; $p < .05$ – transcomposantes: $F_{(2, 81)} = 4,46$; $p < .05$. C'est donc dire qu'à 4 et à 5 ans, en plus d'intégrer les capacités construites antérieurement, une nouvelle capacité à utiliser les connecteurs à un niveau de cohérence qui permet d'unir les différentes composantes du récit est en train d'émerger. De manière significative, plus les enfants sont âgés, plus ils utilisent leurs connecteurs pour marquer des relations entre 2 composantes du récit (intercomposantes) ou entre plus de 2 composantes du récit (transcomposantes). À l'inverse, moins ils sont âgés, plus ils marquent des relations locales entre objets/personnages, actions isolées ou à l'intérieur d'une même composante du récit (intracomposante).

Ces résultats semblent soutenir l'hypothèse que les enfants, sans apporter de changement majeur dans la quantité de connecteurs utilisés dans leur discours, effectuent une reconstruction importante du point de vue qualitatif en transformant leurs connaissances déjà acquises autour des connecteurs. À l'âge de 3 ans, ceux-ci servent surtout à un niveau local alors que, plus tard, ils permettent d'unir différentes composantes du récit, donnant un niveau de cohérence global au rappel de récit.

Conclusion

Bien que cette étude reste exploratoire, il n'en demeure pas moins qu'elle offre des avenues intéressantes à exploiter. La méthodologie utilisée permet de suivre l'évolution de l'utilisation des connecteurs chez l'enfant d'âge préscolaire en fonction de la cohérence du rappel de récit. De plus, si la majorité des études rapportant les représentations des enfants au regard des connecteurs avance des conclusions au regard de l'emploi de trois connecteurs spécifiques, c'est-à-dire « et », « après » et « parce que » (and, then, because), la présente offre un nouveau regard en répertoriant, à l'intérieur même du discours narratif de jeune enfants du Québec, une grande variété d'utilisation de divers connecteurs à caractère polyvalent. Dans la prolongation de la présente étude, des résultats concernant la fréquence d'utilisation des différents connecteurs devraient pouvoir mettre en relief quels sont les connecteurs les plus utilisés en fonction de l'âge.

Dans une optique prospective, cette étude devrait être poursuivie en confrontant la grille d'analyse de l'utilisation des connecteurs, construite ici par le recours des 82 premiers rappels de récit d'enfants ayant participé à l'étude, à l'ensemble des 421 enfants ayant effectué un rappel de récit autour de *Benjamin et la nuit*. Cette fois, la grille existant déjà, il sera possible de procéder à une procédure traditionnelle d'interjuges qui permettrait de vérifier le taux d'accord entre juges indépendants dans l'optique de valider la présente étude. Dans cette partie exploratoire, la grille d'analyse de l'utilisation des connecteurs chez l'enfant du préscolaire ne provenait pas de catégorisations existant *a priori* à la prise de données effectuée avec les enfants. Au contraire, c'est par un processus itératif autour des 82 premiers rappels de récit que les premières catégorisations ont été déterminées et décrites dans cette partie de l'étude. C'est en partant des rappels des enfants et en cherchant des régularités dans ces rappels que les catégories ont été construites, puis décrites en tentant de définir à la fois les critères permettant d'inclure un connecteur présent dans le rappel dans une catégorie et ceux permettant d'exclure un connecteur de cette même catégorie. Ce processus de condensation par abstraction (Van der Maren, 2003) a été répété avec les 82 rappels afin de préciser les différentes classes. La conceptualisation de la grille provient donc d'une manipulation de ces données empiriques, des connecteurs présents dans les rappels des enfants, par l'intermédiaire d'une démarche inductive (Huberman & Miles, 1994) partant de données *in situ* vers la construction d'une théorie descriptive et qualitative autour de ces données. Comme le souligne Richardson (1999), il convient effectivement que le chercheur s'attarde à construire des analyses qualitatives autour du discours en permettant que les catégories émergent des

données plutôt que de les définir *a priori*. Plusieurs auteurs partagent également cette position lorsqu'il est question de l'analyse qualitative de discours (Edwards, 1997; 2002; Edwards & Potter, 1993). Par contre, ce processus itératif a amené le remaniement des catégories et des descriptions de ces catégories toujours avec les mêmes 82 rappels. Dans ce processus de triangulation des données (Huberman & Miles, 1994; Van der Maren, 2003), il y a donc possibilité que l'opérationnalisation des catégories construites soit, d'une part, biaisée par cette « sur-manipulation » et, d'autre part, opérationnelle que pour les 82 protocoles manipulés.

C'est précisément afin de pallier ce danger méthodologique que la grille d'analyse, maintenant construite avec ces 82 premiers protocoles, sera ultérieurement confrontée à l'entrée de 339 nouveaux protocoles (421-82) de rappels de récits d'enfants différents âgés entre 3 et 6 ans. Si l'opérationnalisation de la grille d'analyse ici conçue permet la classification de ces nouvelles données, la grille pourra ainsi étayer un argumentaire de validation, au sens large. Van der Maren (2003) explique en effet que cette vérification des interprétations issues de la construction d'une grille d'analyse par l'intermédiaire de matériel résiduel (ici, les 339 rappels de récit restants) permet une validation des hypothèses de classification des premières données.

Enfin, il convient de souligner que ce type de méthodologie inductive a été essentiel pour accéder à la représentation des enfants. Il aurait été impossible de procéder à la description des représentations des enfants en fonctionnant strictement de manière déductive partant d'un cadre d'analyse déterminé *a priori* strictement selon une logique de l'adulte et « refouler » sur les rappels de récit des enfants. Le discours tenu par l'enfant est un acte interprétatif. Il inclut donc nécessairement les représentations et les constructions du sujet. Toute étude qui tente de retracer la genèse d'un savoir socialement conventionné chez l'enfant doit se permettre une souplesse quant à la convention pour le profit de cerner la compréhension et l'expression propre à l'enfance. Les recherches qualitatives en ce sens sont primordiales et, bien que s'éloignant d'une logique « mature » dans la description des représentations enfantines, elles doivent faire preuve d'une rigoureuse logique dans le déploiement méthodologique menant à ces descriptions.

Notes

¹ Les auteures de ce texte souhaitent remercier Jacques Lecavalier qui, par ses critiques, a permis de bonifier le texte. La présente étude a été financée par le Programme de partenariats pour le développement social du gouvernement du Canada. Les opinions et les interprétations figurant dans le présent article sont celles des auteures et ne

représentent pas nécessairement celles du Gouvernement du Canada. Project number: 0612838

² Cette procédure interjuges a servi l'objectivation de la démarche d'analyse qualitative afin de permettre une construction rigoureuse des critères de classification induits par la considération des données *in situ*. Il convient de souligner qu'elle ne représente pas, à cette étape exploratoire de la recherche, une validation. La validation, au sens large, suivra dans les travaux ultérieurs alors que les 339 rappels de récit, constituant le matériel résiduel (421 rappels - 82 ayant servi la construction de la grille), seront analysés à partir de la présente grille en établissant un taux d'accord interjuges sur 10% des protocoles résiduels.

³ Cette étude exploratoire mérite encore d'être précisée. Dans l'exemple ici présenté, le lecteur peut remarquer l'inclusion de certaines prépositions dans la classification des connecteurs utilisés par les enfants. Certaines de ces prépositions apparaissent émerger sous une fonction de connecteur. Ainsi, le choix a délibérément été fait de ne pas exclure d'emblée les prépositions, mais d'inclure ces opérateurs syntaxiques dans l'ensemble des connecteurs, et ce, même si le groupe prépositionnel n'enchâsse pas un énoncé infinitif. Une attention particulière sera portée sur le statut des prépositions utilisées par les enfants dans les travaux futurs.

⁴ Lecavalier, qui a étudié l'emploi des connecteurs dans les textes écrits par de jeunes étudiants adultes de niveau collégial, a défini différentes catégories de causalité de façon exhaustive. Dans la présente étude, les connecteurs de causalité ont été regroupés par l'intermédiaire de la construction de quatre classes causales, non pas pour « réduire » les travaux de Lecavalier, mais pour s'ajuster aux données ici collectées auprès de très jeunes enfants.

Références

- Bateman, J.A. & Rondhuis, K.J. (1997). Coherence relations : Towards a general specification. *Discourse Processes*, 24, 3-49.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. Dans W. Damon, D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (5e ed.) (pp. 309-370). New York : John Wiley & Sons.
- Boisclair, A., Makdissi, H., Fortier, C., Sanchez, C. & Renaud, J-S. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance*. Document I : Rapport de recherche déposé au *Programme de partenariats en développement social*, Développement des ressources humaines, Canada.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Carrell, P.L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4), 479-488.

- Charolles, M. (2002). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Revue Internationale de la Linguistique Française : Travaux de Linguistiques, La Cohérence Textuelle, Cohésion et Rupture*, 29, 125-151.
- Charolles, M. (1988). Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles Linguistiques*, 2, 45-66.
- Edwards, C.P. (2002). Evolving questions and comparative perspectives in cultural/historical research. *Human Development*, 45, 307-311.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London : Sage Publications.
- Edwards, D. & Potter, J. (1993). Language and causation : A discursive action model of description and attribution. *Psychological Review*, 100(1), 23-41.
- Ferreiro, E. (1997). L'enfant après Piaget: Un partenaire intellectuel pour l'adulte. *Psychologie Française*, 42(1), 69-76.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Glaserfeld, E. (1996). L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique. Dans O.Z. Mantovani de Assiz, M.C. de Assiz & Z. Ramozzi-Chiarottino (Eds.), (Piaget, theory and practice), *Actes de la 4^e rencontre internationale : International Symposium on Genetic Epistemology. Aguas de Lindoia* (Brazil) : University of Sao Paulo & University of Campinas, 176-182.
- Glaserfeld, E. (1983). Learning as Constructive Activity. Dans J. Bergeron & N. Herscovics (Eds), *Actes de la cinquième rencontre annuelle : North American Group of Psychology in Mathematics Education*, vol. 1. Montréal : PME-NA, 41-101. (Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/082.pdf>)
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London : Longman.
- Hensen, M-B.M. (1998). The semantic status of discourse markers, *Lingua*, 104, 235-260.
- Henriquez, G. (2004). *La formation des raisons chez l'enfant. Études sur l'épistémologie*. Sprimont : Mardaga.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.428-444). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Jucker, A.H. & Ziv, Y. (1998). *Discourse markers. Description and theory*. Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relations dans les cours de français du collégial*. Thèse de doctorat inédite. Faculté des études supérieures. Université de Montréal.
- Levy, E.T. (2003). Coherence in discourse : Past and futur experimental work. *Human Development*, 46, 194-196.
- Levy, E.T. (1999). A social-pragmatic account of the development of planned discourse. *Human Development*, 42, 225-246.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2004). *L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : Une grille de développement du récit*. Document III : Rapport de recherche déposé au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada.
- Noelting, G (2004). *La connaissance comme interaction entre un sujet logique et un objet en étendue*. Séminaire présenté au Groupe interdisciplinaire de recherche sur le développement et l'apprentissage en adaptation scolaire et sociale (GIRDAS). Université de Sherbrooke, Sherbrooke : 14 octobre. Conférence inédite.
- Olson, D.R. (1998). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris: Retz.
- Östman, J-A. (1999). Coherence through understanding through discourse patterns : Focus on new reports. Dans W. Bublitz, U. Lenk & E.Ventola (Eds.), *Coherence in spoken and written disourse. How to create it and how to describe it* (pp.77-100). Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1987). *Vers une logique des significations*. Genève : Murionde.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Richardson, J. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69 (1), 53-82.

- Sawyer, K. (2003). Coherence in discourse : Suggestion for future work. *Human Development*, 46, 189-193.
- Seidlhofer, B. & Widdowson, H. (1999). Coherence in summary : The contexte of appropriate discourse. Dans W. Bublitz, U. Lenk & E.Ventola (Eds.), *Coherence in spoken and written disourse. How to create it and how to describe it* (pp.205-219). Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Shapiro, L.R. & Hudson, J.A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. Dans J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing in the production and comprehension of text* (pp.23-48). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevenson, R., Knott, A., Oberlander, J., McDonald, S., Oberlander, J. & Stevenson, R. (2000). Interpreting pronouns and connectives : interactions among focusing, thematic roles and coherence relations. *Language and Cognitive Processes* 15(3), 225-262.
- Sulzby, E. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. Dans J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp & J.R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp.273-285). New York : Macmillan Publishing Company.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- van den Broek, P. (1990a). The causal inference maker : towards a process model of inference generation in text comprehension. Dans D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading*. (pp.423-445). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- van den Broek, P. (1990b). Causal inferences and the comprehension of narrative text. Dans A.C. Grasser, & G.H. Bower (Eds.), *Inferences and text comprehension* (pp. 175-196). San Diego, CA : Academic Press.
- Vandendorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S-G. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp 85-108). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Wells, G. (2004). Narrating and theorizing activity in educational settings. *Mind, Culture and Activity*, 11, 70-77.

Hélène Makdissi, Ph.D., est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université Laval. Ses recherches se situent principalement dans le domaine de la littératie. Sur le plan méthodologique, elle emprunte notamment les voies des entrevues cliniques piagétienne et de l'analyse qualitative mettant en relief les régularités observées systématiquement chez plusieurs enfants pour identifier divers niveaux de développement.

Andrée Boisclair, Ph.D., est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université Laval. Ses domaines d'expertise sont les suivants : développement de l'enfant, psycholinguistique développementale, développement de la lecture/écriture chez l'enfant sourd. La perspective adoptée dans ses travaux de recherche est constructiviste et développementale en ce que le questionnement porte constamment sur l'activité constructive du sujet apprenant.

Catherine Fortier est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke. Elle a travaillé comme assistante de recherche auprès des professeures Makdissi et Boisclair. Ses intérêts s'inscrivent dans le cadre des recherches menées par ces deux chercheuses, et plus particulièrement dans le volet consacré au développement du sens des connecteurs chez le jeune enfant d'âge préscolaire.

Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales

Soulé Bastien, Ph.D.

Université de Caen Basse-Normandie

Résumé

La notion de participation observante est fréquemment mobilisée au sein de la terminologie propre aux enquêtes de terrain. Les justifications du recours à ce terme sont plurielles, oscillant entre simple recherche d'originalité et usages finement argumentés. Après avoir rappelé la diversité des formes d'observation participante, nous procédons dans cet article à un examen des usages de la notion de participation observante, au croisement de cinq justifications méthodologiques. Au-delà de cette diversité, trois cas de figure apparaissent. Certains usages attestent d'une acception rétrécie de la notion d'observation participante; d'autres traduisent une volonté de précision méthodologique, en réaction aux délimitations floues et au caractère très général de la démarche d'observation participante; enfin, la séduction opérée par ce terme alternatif et l'effet de mode semblent constituer un élément explicatif non négligeable.

Mots clés

OBSERVATION PARTICIPANTE, PARTICIPATION OBSERVANTE, METHODOLOGIE

Introduction

Au sein de la terminologie spécifique aux enquêtes de terrain, la notion de participation observante (PO) semble de plus en plus fréquemment préférée à celle d'observation participante (OP). Cette mobilisation traduit cependant des objectifs fort disparates : souligner un investissement particulièrement prolongé sur le terrain, suggérer la prépondérance de la participation sur l'observation, signaler le passage de la « participation pure » à l'observation par une « conversion à la recherche », etc. Bref, il existe des façons très différentes de justifier le recours à ce terme alternatif, ce qui génère en toute logique quelques

incompréhensions (Welzer-Lang, 2001) : les simples formulations visant l'élégance côtoient en effet des usages beaucoup plus finement argumentés.

Dresser un inventaire des recherches mettant à contribution ce terme se révélerait fastidieux et sans grand intérêt. Par l'intermédiaire de ce court article, nous proposons plus modestement un recensement des justifications méthodologiques mises en avant par les utilisateurs du terme de PO. Loin de prétendre à l'exhaustivité, cet exercice entend couvrir la diversité des arguments auxquels les chercheurs ont recours. Dans un second temps, cet état des lieux permettra d'alimenter une réflexion approfondie sur la pertinence contextuelle de l'appellation en question.

Pouvant *a priori* passer pour une entreprise normative, cette contribution vise simplement la clarté terminologique, étant entendu que les formes très variées d'OP d'ores et déjà distinguées dans la littérature en sciences sociales semblent suffire à caractériser certaines des démarches aujourd'hui qualifiées de PO.

Les diverses méthodes d'observation participante

L'OP implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques.

Selon Platt (1983), c'est vers la fin des années 1930 que l'expression « observation participante » semble faire son entrée dans son acception actuelle, en tant que technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre. Le chercheur se fait dès lors l'étudiant d'acteurs sociaux, par l'entremise d'une interaction de longue durée avec eux (De Sardan, 2001). Au regard de la diversité des formes d'OP concrètement mises en œuvre, parler d'acception de ce terme au singulier paraît quelque peu réducteur.

Observation participante ouverte ou clandestine ?

L'OP clandestine, également dite « couverte », a ainsi peu en commun avec l'OP « ouverte », transparente et déclarée. Plusieurs sociologues classent d'emblée l'OP comme une méthode permettant d'observer « à couvert », sans que l'organisation ou le groupe « infiltré » ne soit prévenu et n'ait à donner son accord (Abercrombie, Hill et Turner, 2000). Dès ses origines, l'OP a ainsi été

utilisée comme une véritable méthode d'enquête « souterraine », réalisée non seulement sans consentement, mais de surcroît sans dévoilement de l'intention réelle du chercheur. Il s'agit alors généralement d'observer des groupes sociaux de taille réduite, et de type fermé, comme des organisations au sein desquelles les chercheurs prennent un emploi (Abercrombie et al., 2000). Ce type d'OP présente l'avantage de saisir un certain nombre de processus sociaux dans leur contexte « naturel » (De Sardan, 2001), y compris au sein de configurations sociales traditionnellement rétives à l'analyse extérieure (Diaz, 2005).

Cependant, dans son acception la plus large, le terme d'OP décrit une forme d'observation lors de laquelle le chercheur « annonce la couleur ». Il est alors connu en tant qu'observateur extérieur, de la part des membres de la collectivité au sein de laquelle il évolue : le risque sous-jacent est de générer des changements artificiels de comportement; un avantage non négligeable est de ne pas soulever de problèmes d'ordre éthique, du fait de la décision de « jouer cartes sur table ».

Parts respectives de la participation et de l'observation

Le degré de participation constitue un autre élément central de différenciation entre les formes d'OP (De Sardan, 2001), ainsi qu'un objet central de débat épistémologique : comment concilier la nécessité méthodologique de l'implication dans la vie d'un groupe avec le recul et la mise en perspective nécessaires au rôle de chercheur (Diaz, 2005) ?

Les réserves émises par certains sociologues quant à la pertinence méthodologique de l'OP se centrent sur la contradiction pratique que représente le fait d'être à la fois partie prenante du jeu social et observateur distancié (Bourdieu, 1978). D'un côté, le chercheur qui se distancie voit son objet « lui glisser des mains »; de l'autre, celui qui accepte une participation de près doit gérer les « risques de la subjectivation » (Favret-Saada, 1977). Afin de conférer à cette articulation un caractère aussi peu problématique que possible, il est souvent conseillé de se restreindre à ce qu'Adler et Adler (1987) nomment l'observation participante périphérique, qui diffère de l'OP complète de par son implication plus modérée. L'enjeu consiste à ne pas être « aspiré », voire obnubilé par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction. Hughes (1996) qualifie ainsi d'émancipation la démarche dans laquelle le chercheur trouve « un équilibre subtil entre le détachement et la participation » (Diaz, 2005). Il propose une approche ressemblant fort à un compromis : être participant et observateur à temps partiel, c'est-à-dire participant en public et observateur en privé. Cette prudence méthodique est selon Chapoulie (1984, p.598) « le prix à payer pour rester sociologue dans l'aventure de la participation ».

Le mode d'entrée sur le terrain

Enfin, un troisième vecteur de différenciation rentre en considération. L'OP par opportunité désigne le cas lors duquel une « participation pure », par le biais d'une « conversion à la recherche », devient observation. L'immersion est dès lors poussée, du fait du rôle joué au sein du groupe et du temps plein de la présence en son sein. La difficulté consiste alors à s'extraire, dans une certaine mesure, des habituelles façons de faire et de penser, afin de développer une réelle capacité d'analyse. La réduction de la distance à l'objet laisse en effet davantage de place à la subjectivité, notamment parce que le chercheur doit autant, voire davantage participer qu'observer.

Dans toute démarche d'OP, on peut ainsi se demander quelle est la part de la participation, et plus globalement ce que l'on entend par « participation » du chercheur (De Sardan, 2001).

Les usages de la notion de participation observante et ses justifications

Le recours au terme de PO est de plus en plus constaté, sans que les conditions de cet usage ne soient toujours clarifiées. Face au récent succès de cette notion méthodologique, une analyse en profondeur des spécificités brandies pour justifier cette utilisation s'impose.

La notion de PO apparaît fréquemment comme une sorte de figure de style, ayant vocation à souligner un investissement important, ou particulièrement prolongé, au sein d'un groupe, d'une communauté ou d'une organisation. La recherche d'originalité semble dès lors justifier ce choix terminologique, sans réel autre argument¹. Pinçon et Pinçon-Charlot (2002) utilisent par exemple ce terme pour relater leur participation à diverses cérémonies ou festivités, en tant qu'invités de la grande bourgeoisie; ne faisant pas partie de celle-ci, ils mettent à profit ces épisodes sur un plan empirique. On perçoit ici à quel point la notion de PO se substitue parfois à celle d'OP; en l'absence de motif explicitement mis en avant, on ne peut que constater l'usage indifférencié des termes d'OP et de PO.

Nous mettons aussi volontairement de côté les justifications s'appuyant sur l'exercice préalable d'une fonction (associative, professionnelle...) sur le terrain où démarre la recherche (cas de l'employé devenu chercheur, par exemple). En effet, bien que Brewer (2000) caractérise la PO (*observant participation*) comme l'utilisation d'un rôle existant pour engager une recherche dans un environnement familier, ce mode d'entrée sur un terrain constitue le point de départ de nombreuses recherches menées par OP depuis

des décennies (Becker, 1985; Dalton, 1959). Ce seul élément est donc insuffisamment convaincant pour recourir à une terminologie alternative.

Parmi les auteurs cherchant à être plus explicites sur les raisons du recours au terme de PO, quatre usages différents, se recoupant et s'opposant parfois, sont constatés.

La primauté de l'implication interactionnelle et intersubjective sur la prétention à l'observation objective

En rappelant les limites de l'OP, dues à l'incompatible nécessité d'être simultanément participant et observateur, Lassiter (2000) se prononce pour l'adoption plus réaliste de la notion de PO. On rejoint ici les critiques élargies adressées ci-dessus à l'égard de l'OP comme outil de recherche. Cependant, les conclusions qui sont tirées de ce constat diffèrent nettement de celles formulées *supra*.

La participation entraîne inévitablement des relations de proximité, voire une intimité avec les acteurs d'un terrain. L'observation constitue pour sa part une activité « naturelle » de tout participant. Mais dans son acception académique la plus rigoureuse, elle est supposée s'appuyer sur une mise à distance objectivée de ces mêmes relations humaines. Pour faire face à ce paradoxe, Tedlock (1991) affirme que les ethnographes doivent accepter de reconceptualiser l'OP en PO. L'enjeu est de taille : il s'agit de dépasser les apparentes contradictions inhérentes à l'OP, pour embrasser complètement, et honnêtement, les inter-subjectivités du travail de terrain ethnographique. En effet, la théorie veut que pendant l'OP, les ethnographes soient « alternativement émotionnellement engagés, en tant que participants, et froidement observateurs, dépassionnés, des vies des autres. Cette étrange démarche n'est pas seulement émotionnellement déstabilisante, mais également suspecte sur un plan moral, du fait que les ethnographes établissent volontairement des relations humaines intimes, avant de les dépersonnaliser (...). Dans l'observation de la participation, à l'inverse, les ethnographes utilisent leurs compétences sociales quotidiennes simultanément pour expérimenter et observer les interactions, les leurs comme celles des autres, au sein de configurations sociales diverses » (Tedlock, 1992, p.13).

L'approche préconisée n'est pas tant destinée à résoudre une difficulté plus ou moins incontournable, qu'à accepter les problèmes, tout comme la richesse, que représente l'intrication du chercheur et de son terrain. L'accent passe de l'observation de l'autre à l'observation de la relation humaine entre soi, en tant qu'ethnographe, et l'autre (les gens avec lesquels l'ethnographe travaille pour produire son étude). L'ethnographe ne peut en effet guère prétendre être objectif et observateur participant : l'ethnographie est définie et

façonnée par les relations humaines, elle est construction d'une fiction rationnelle, et non-recherche objective de connaissance.

Dès lors, comme l'affirme Emerson (2003, p.410), « la solution est davantage du côté de la prise de conscience des effets de l'enquête que de la tentative de les minimiser (...) On tient pour allant de soi que l'observateur altère ce qu'il observe², mais que ces altérations font partie de l'objet d'étude (...) Le travail de terrain est donc nécessairement de nature interactionnelle et la présence de l'enquêteur a des conséquences dans la vie des enquêtés. Les solutions à la réactivité ne sont pas dans la régularisation, la restriction ou la suppression des interactions sur le terrain. Elles réclament que l'on devienne sensible et réceptif à la façon dont les protagonistes se perçoivent et se traitent les uns les autres. Le chercheur est une source de résultats, non pas de contamination de ceux-ci ».

C'est cette prise de conscience qui appellerait un changement de conception de l'observation, prenant pleinement en considération la participation active du chercheur à son terrain, et en faisant un réel outil de connaissance.

Les cas de conversion expérientielle à un terrain ou un rôle singuliers

Dans ce cas de figure, c'est l'implication conséquente sur un terrain par certains aspects exotiques qui justifie le recours à la notion de PO. L'objet de cette présence est de comprendre de l'intérieur un phénomène *a priori* inconnu, en passant du statut initial d'*outsider* à celui d'*insider*.

Pfadenhauer (2005) énumère plusieurs aspects par lesquels la PO diffère de l'OP : 1) idéalement, la recherche vise la production de données d'observation, mais aussi de données expérientielles; 2) si des arbitrages sont nécessaires sur le terrain, la participation est prioritaire par rapport à l'observation; 3) le chercheur est centré sur la connaissance de la perspective existentielle de l'*insider*, identifiée à travers une expérience subjective, plutôt que sur le développement d'un point de vue approximatif d'*outsider* distant. Pour toutes ces raisons, l'interprétation des données obtenues et des expériences subjectives vécues appelle une analyse d'essence phénoménologique.

En sociologie des religions, la PO implique la participation du chercheur au contexte expérientiel des pratiquants, particulièrement à même de lui permettre d'identifier en connaissance de cause les efforts individuels entrepris pour donner du sens à la vie (Ramstedt, 2002). Pye (2000) différencie ainsi le rôle relativement passif de l'observateur participant, et celui, davantage actif, de participant observateur. Il cite l'exemple de Schott (1997), passé du premier au second lorsque, suivant les instructions d'un devin, il a procédé à un

sacrifice animal en l'honneur de ses ancêtres. Cet épisode étant censé ouvrir des possibilités élargies de compréhension de ce type d'activités sociales.

Dans un registre tout à fait différent, Wacquant (2000) s'est intéressé aux jeunes du ghetto noir de Chicago fréquentant une salle de boxe. Souhaitant initialement comprendre leurs trajectoires sociales, et leurs éventuelles stratégies de sortie du ghetto, il entendait *a priori* se limiter à observer et réaliser des entretiens. Cette intention méthodologique s'est d'emblée transformée en OP : « il était impensable de rester assis sur une chaise, d'observer et de parler aux gens en arrivant comme ça, de nulle part (...) du coup, quand le vieux coach m'a demandé "Bon, qu'est-ce que tu veux faire?", j'ai répondu "Et bien, euh... Je voudrais apprendre à boxer", ce qui n'était pas du tout mon intention. »

L'utilisation du terme PO s'est imposée ultérieurement à Wacquant, qui la justifie par le fait qu'il a donné de sa personne, au sens propre du terme, sur le ring comme lors des longues séances d'entraînement, allant jusqu'à envisager de mettre un terme à sa carrière universitaire alors en germe. « Trois ans durant, j'ai participé aux entraînements aux côtés des boxeurs du cru, amateurs et professionnels, à raison de trois à six séances par semaine. À ma propre surprise, je me suis pris au jeu, au point de passer mes après-midi au *gym* avant de passer entre les cordes disputer un combat officiel ». Soumettre sa chair aux aléas et aux conditionnements de l'univers considéré faisait partie, pour Wacquant, de la compréhension de ce que c'est que « devenir boxeur ». C'est une méthode radicalisant d'une certaine manière la théorie bourdieusienne de l'habitus : fabriquer et subir soi-même l'habitus de boxeur pour mieux comprendre l'univers pugilistique.

En endossant le costume de boucher, Blondeau (2002) était décidée à comprendre en détail ce métier. Elle évoque les tensions, relativement habituelles en ethnographie, entre son rôle de chercheur et son implication concrète de terrain. Privilégiant finalement délibérément la participation à l'observation, elle affirme avoir développé dans l'action une mémoire spécifique, plus riche que celle inscrite sur carnet ou bande magnétique. Les données obtenues par participation se révèlent centrales dans la construction du savoir ethnographique. « Si l'immersion dans un terrain est désignée communément en ethnologie comme l'observation participante, je préfère qualifier ma démarche comme une participation observèrent, car c'est avec le tablier de boucher que j'ai le plus appris et le mieux compris le monde boucher. En affrontant visuellement, tactilement, olfactivement et auditivement les lieux et les pratiques des bouchers, le monde de la boucherie devient sensible, tangible. Un monde avec ses odeurs fortement perceptibles,

évocatrices et persistantes, ses sonorités de scies à os, ses visions frappantes du jaillissement du sang et des entrailles qui déclenchent des sensations inimaginables. Ce monde éveille des émotions et des représentations profondément intériorisées auxquelles il s'agit de se confronter dans le processus de construction de l'objet, pour comprendre, soi et les autres » (Blondeau, 2002).

À travers ces cas de figure, la participation revêt un caractère singulier et particulièrement marquant, car elle concerne des activités extraordinaires, fort éloignées de l'univers culturel des scientifiques, réclamant un investissement d'autant plus conséquent et coûteux. Ces éléments semblent explicatifs de la volonté de ne pas « simplement » qualifier la démarche d'OP. La PO signifie dès lors que le chercheur fréquente le terrain examiné aussi intensément que possible (Pfadenhauer, 2005). En cas de succès, la qualité des données obtenues est difficilement égalable par d'autres moyens méthodologiques : on recueille en effet des informations à propos de ce que quelqu'un expérimente véritablement du monde, et sur la manière dont est vécue cette expérience. La présence sur le terrain n'est pas seulement destinée à décrypter un système social de l'intérieur; elle vise à comprendre ce que c'est qu'être un acteur de ce terrain, compréhension qui demeure toutefois ancrée dans une expérience essentiellement subjective.

Une participation intense éclipçant momentanément la lucidité et la disponibilité intellectuelle du chercheur

Comme Blondeau (2002) l'évoque *supra*, le quotidien de participant prend parfois le dessus, empêchant alors de se comporter comme un « vrai chercheur », disposant de temps pour noter des informations, discuter, et prendre du recul vis-à-vis de son objet. C'est la troisième voie identifiée dans la littérature en sciences sociales pour justifier le recours au terme de PO. Dès 1958, Gold avait établi une distinction fondamentale entre l'observateur complet, l'observateur en tant que participant, le participant en tant qu'observateur et le participant complet, catégorisant ainsi graduellement des modes de présence sur le terrain allant de l'implication minimum à l'implication maximum.

Lors d'une OP, la personne « se mêle au milieu observé, mais peut en sortir à chaque instant, et ne se trouve donc jamais exactement dans la position sociale, ni dans la disposition psychologique des acteurs étudiés » (Damon, 2002, p.20); à l'inverse, dans la PO, la personne, qui fait partie du milieu, prend à certains moments du recul pour l'observer (Marpsat, 2005). L'expérience relatée par Rocher (1984) cadre avec cette description : « après quelques 25 ans de vie universitaire ininterrompue, je quittais pour la première

fois l'université, d'une manière provisoire il est vrai, pour accepter un poste à temps complet dans la fonction publique québécoise. Sous-ministre du ministre d'État au Développement culturel, c'est de très près cette fois-ci que je participai à l'exercice du pouvoir politique (...) Pendant deux années et demie, j'ai donc pratiqué ce que l'on appelle dans notre langage l'observation participante, ou peut-être était-ce plus exactement de la participation observante, car le rythme et les exigences du travail quotidien ne m'ont pas permis de prendre toutes les notes que j'aurais voulu et de tenir un véritable journal d'observateur, comme je l'avais souhaité au départ (Rocher, 1984). La PO constitue dans cette optique une forme plus ou moins appauvrie d'OP, sur le plan de l'analyse réalisée. C'est loin d'être toujours le cas.

La manière dont se préparent et se déroulent concrètement les expéditions polaires, sur le plan logistique, ainsi qu'en situation effective, c'est-à-dire face au vent, au froid, à la fatigue et aux attaques d'ours, a été analysée par Lièvre et Rix (2005). La différence fondamentale entre observation participante et participation observante réside à leurs yeux dans l'activité principale du chercheur : s'il est avant tout acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée (par la prise de notes, par exemple), on peut parler de participation observante. « Quand vient le moment de démonter la tente, il doit participer à cette action comme les autres; ensuite seulement, il pourra prendre des notes. Ceci suppose qu'il soit un praticien expérimenté des expéditions polaires à ski, car s'il est déjà débordé par ce qu'il a à faire en tant qu'acteur, il ne pourra pas mener à bien sa recherche » (Lièvre et Rix, 2005, p.6). Si, au contraire, la priorité va à l'observation, avec des prises d'initiative plus rares de la part de quelqu'un qui n'est pas familier du terrain, il est alors question d'observation participante, consistant éventuellement en une forme d'apprentissage. « Le chercheur doit être capable de suivre l'expédition (...) mais il n'a pas un statut d'expert dans l'équipe; son discours est plutôt : dis-moi ce que tu fais; apprend-moi comment on réalise cette opération; moi, je ne sais pas comment on s'y prend » (Lièvre et Rix, 2005, p.6).

Au-delà de la diversité des usages mise à jour, l'expression PO sert dans tous les cas présentés à souligner la priorité accordée, au quotidien, à la participation. La qualité du recueil des données pâtit éventuellement de la mise au second plan de l'observation, puisque l'analyse ne se développe que dans les rares interstices de temps qui lui sont favorables. Sur certains terrains nécessitant une forte implication personnelle, la priorité accordée à la participation constitue la condition *sine qua non* de la réalisation d'une observation.

Une participation intellectuellement engagée

Dans ce dernier cas de figure, un engagement intellectuel (celui du militant) ou une visée appliquée (perspective de recherche-action) font du chercheur un acteur central du changement opéré et/ou espéré. C'est le cas du récit rapporté par Verrier (2006), alors conducteur de trains à la SNCF, sur sa participation au mouvement de grève de novembre 1995.

« Sur le terrain, j'étais davantage dans la participation parce que l'observation passait au second plan, elle n'était plus alors mon objectif premier. Par l'intermédiaire de l'écriture, j'essayais cependant de retrouver une certaine forme de distanciation, de rétablir des dimensions d'observation réflexive. J'étais pris dans la grève, entraîné et impliqué par elle, peut-être malgré moi en certaines circonstances, mais je tentais aussi d'en être un acteur délibérément engagé, avec mes caractéristiques individuelles et émotionnelles. Chaque soir ou chaque nuit, éloigné du terrain de la grève, la pré-écriture du texte offrait l'occasion d'une prise de recul par rapport à l'action et à l'implication, et permettait certainement de mieux s'y inscrire le lendemain tout en se livrant à des retours sur soi. De fait naissait une sorte de dichotomie, je me retrouvais tiraillé entre un besoin d'action sur le terrain et une posture de réflexion et de travail intellectuel sur la grève. Il me semble cependant que cela débouchait sur un enrichissement réciproque entre d'une part l'observation et l'action et d'autre part la symbolisation de cette action » (Verrier, 2006).

Ayant à cœur la réalisation d'un projet dépassant l'observation scientifique d'un objet ou d'un terrain, l'observateur ne saurait dans de pareilles circonstances être cet analyste froid, uniquement centré sur sa fonction de chercheur, qui n'est du reste *a priori* pas principale : il est avant tout acteur d'un événement et/ou partie prenante d'un processus en cours.

Conclusion

La souplesse de la notion d'observation participante, matérialisée par les formes extrêmement diverses que peut revêtir sa mise en œuvre, constitue un terrain propice aux variations terminologiques³ : l'OP peut ainsi être ouverte ou clandestine, périphérique ou complète, entriste ou opportuniste; le chercheur, pour sa part, s'apparente plutôt à l'observateur en tant que participant, ou au participant en tant qu'observateur, parfois après avoir été « participant pur ». Au regard de ces multiples configurations, le recours au terme de PO semble parfois résulter d'une acception rétrécie de la notion d'OP.

Dans l'ensemble, les auteurs recourant à la formule alternative de PO cherchent à caractériser un rapport spécifique au terrain (conversion expérientielle, participation ou engagement particulièrement intense, etc.). Des zones de recouvrement ne manquent pas d'apparaître entre certaines

justifications méthodologiques évoquées *supra*. À tel point qu'un dénominateur commun à toutes les approches émerge : pour diverses raisons, la priorité va à la participation au terrain investigué, prépondérante vis-à-vis de l'observation. Très fortement impliqués sur leur terrain, voire enchâssés dans celui-ci, les chercheurs recourant au terme de PO revendiquent un rapport singulier au terrain, qui les place en décalage avec « la bonne pratique méthodologique » relatée dans les manuels : observer et participer à parts égales, en veillant à ne pas sacrifier l'un au bénéfice de l'autre⁴.

Ce jeu sur la formulation ne consiste pas seulement en une inversion des termes; l'adjectivation de l'un et la substantivation de l'autre confortent la position exprimée par Favret-Saada (1990), qui qualifie l'OP d'oxymore. Au-delà, l'ethnographe dénonce l'objectivité illusoire vers laquelle est censé tendre l'observateur distant. « De tous les pièges qui menacent notre travail, il en est deux dont nous avons appris à nous méfier comme de la peste : accepter de participer au discours indigène, succomber aux tentations de la subjectivité. Non seulement il m'a été impossible de les éviter, mais c'est par leur moyen que j'ai élaboré l'essentiel de mon ethnographie ». L'enjeu consiste précisément, selon Favret-Saada (1990), à « être affecté » par le terrain d'étude, condition *sine qua none* de l'observation participante⁵. Pour la plupart, les adeptes de la PO se rapprochent de cette manière d'envisager la relation au terrain.

L'accent a été mis dans cet article sur les raisons avancées pour justifier le recours au terme de PO. Les cas d'usages n'étant accompagnés d'aucune précision méthodologique semblent toutefois fréquents. Il existe ainsi au sein de la terminologie spécifique aux enquêtes de terrain des termes *ad hoc*, parfois peu éprouvés, mais dont l'usage s'impose malgré tout au sein de la communauté scientifique. Cette simplicité d'emprunt autorise parfois le contournement de l'exercice de définition, mais en contrepartie, les limites conceptuelles ou méthodologiques de ces objets sont fréquemment outrepassées, quand bien même l'inconsistance guette (Passeron, 2006).

Notes

¹ Une simple recherche par mot clé sur Internet permet d'observer la façon anecdotique dont nombre de chercheurs en sciences sociales mobilisent ce terme : « *Cette observation stricte prend parfois des tournures d'observation participante et même de participation observante...* »; « *A cette longue expérience de recherche correspond un travail de terrain en profondeur, qui a essentiellement consisté en la pratique de participation observante et d'observation participante...* »; « *Il convient au mode de l'observation-participante, ici même participation-observante, et au caractère saisissant du phénomène...* »; « *Cette méthode qui, en détournant la formule classique,*

peut être qualifiée de participation observante... »; « Observation participante (et participation observante)... »; « OP... Ou ne devrait-on pas plutôt dire PO ? »

² Plusieurs interprétations peuvent être faites de ce constat relativement classique : l'altération peut tout d'abord concerner les acteurs et relations étudiés, qui seront plus ou moins affectés, à plus ou moins long terme, par la présence temporaire de l'observateur (éventuellement après le départ de celui-ci); par ailleurs, cette présence peut exercer une influence sur les comportements observés, qui ne sont plus dès lors ceux, « naturels », que souhaiterait appréhender le chercheur *in situ*; enfin, dans une perspective constructiviste, l'altération peut traduire les distorsions que ne manque pas d'imprimer le chercheur à son terrain, à travers la compréhension singulière qu'il en développe.

³ D'autres termes, comme celui d'immersion (utilisé à plusieurs reprises dans ce texte), correspondent à ce que plusieurs chercheurs décrivent comme une PO : expérience forte, absorbante, monopolisant toute l'attention de l'observateur.

⁴ Deux logiques potentiellement contradictoires sont en jeu (Schinz, 2002) : l'observation que requiert l'appartenance au monde académique, et la participation qu'ordonne le terrain. « Dès lors, durant la période de présence de l'ethnographe sur son terrain, on peut assister à une sorte de combat entre ces deux logiques, entre deux systèmes de valeurs conflictuels (mais pas nécessairement très conflictuels...) »

⁵ Lors de son enquête sur la sorcellerie, Favret-Saada a pu percer à jour des croyances au moyen d'une « chute dans la déraison » qui a pris la forme d'une « entrée en sorcellerie » : d'ethnographe, elle est temporairement devenue actrice du système sorcier (« désorceleuse », puis ensorcelée).

Références

- Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B.S. (2000). Participant Observation. Dans *Dictionary of Sociology* (4th ed.) (p.256). New York : Penguin Books.
- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park : Sage.
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Blondeau, C. (2002). La boucherie : un lieu d'innocence ? <http://www.ethnographiques.org/2002/Blondeau.html> (Page consultée le 11 mars 2006).
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 67-69.
- Brewer, J.D. (2000). *Ethnography*. Buckingham : Open University Press.
- Chapoulie, J.M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, 25, 582-608.
- Dalton, M. (1959). *Men who manage*. New York : Wiley.
- Damon, J. (2002). *La question SDF. Critique d'une action publique*. Paris : PUF.

- De Sardan, J.P.O. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique, *Enquête*, 8, 63-81.
- Diaz, F. (2005). L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité. <http://champpenal.revues.org/document79.html> (Page consultée le 12 février 2006).
- Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. Dans D. Céfai (Éd.) *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Favret-Saada, J. (1990). Etre affecté, *Gradhiva*, 8, 3-10.
- Gold, R.L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis* (textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie). Paris : Edition de l'EHESS.
- Lassiter, L.E. (2000). Authoritative Texts, Collaborative Ethnography, and Native American Studies. *The American Indian Quarterly*, 24, 601-614.
- Lièvre, P. & Rix, G. (2005). Le management des expéditions polaires. *Revue Française de Comptabilité*, 383, 2-8.
- Marpsat, M. (2005). Associer les méthodes quantitatives et qualitatives : l'étude du journal en ligne d'Albert Vanderburg, cybernaut et sans-domicile. *XXVe Congrès International de la Population*, organisé par l'Union Internationale pour l'Etude Scientifique de la Population, Tours, 18-23 Juillet.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.
- Pfadenhauer, M. (2005). Ethnography of Scenes. Towards a Sociological Life-world Analysis of (Post-traditional) Community-building. *Forum : Qualitative Social Research*, 6, [En ligne]. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-43-e.html> (Page consultée le 17 avril 2006).
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2002). *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*. Paris : PUF.
- Platt, J. (1983). The Development of the « Participant Observation » Method in Sociology : Origin Myth and History. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19, 379-393.
- Pye, M. (2000). Review of Rüdiger Schott's « Orakel und Opferkulte bei Völkern der westafrikanischen Savanne ». *Marburg Journal of Religion*, 5, 27-29.
- Ramstedt, M. (2002). Empowering the Self. The Authority of Transformative Experience and New Forms of Religiosity in Secularized Dutch Society.

- The 2002 CESNUR International Conference (Minority Religions, Social Change, and Freedom of Conscience)*, Salt Lake City & Provo (Utah), June 20-23.
- Rocher, G. (1984). Le sociologue et le pouvoir ou comment se mêler des affaires des autres. Dans Lévesque et al. (Dir.) *Continuité et rupture. Les sciences sociales au Québec* (Tome 2) (p. 369-383). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Schinz, O. (2002). Pourquoi les ethnologues s'établissent en enfer? <http://www.ethnographiques.org/2002/Schinz.html> (Page consultée le 18 octobre 2007).
- Schott, R. (1997). *Orakel und Opferkulte bei Völkern der westafrikanischen Savanne*. Opladen : Westdeutscher Verlag.
- Tedlock, B. (1991). From Participant Observation to the Observation of Participation : The Emergence of Narrative Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47, 59-94.
- Tedlock, B. (1992). *The Beautiful and the Dangerous : Dialogues with the Zuni Indians*. New York : Viking.
- Verrier, C. (2006). *Journal de grève à la Gare du Nord*, [En ligne]. <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal.greve.html> (Page consultée le 12 mai 2006).
- Wacquant, L.J.D. (2000). *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone.
- Welzer-Lang, D. (2001). L'échangisme : une multisexualité commerciale à forte domination masculine. *Sociétés Contemporaines*, 41/42, 111-131.

Bastien Soulé est sociologue, maître de conférences à l'Université de Caen Basse-Normandie. Il est chercheur au Centre de Recherche sur les Activités Physiques et Sportives. Ses recherches portent notamment sur l'engagement corporel et sur la gouvernance du sport.

Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance.

Études de cas en formation professionnelle agricole

Claudia Gagnon, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

En formation professionnelle agricole au Québec, dans un contexte où les formations en alternance sont privilégiées pour favoriser la réussite, la question de l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et celles des formateurs en entreprise est posée. Avec la stratégie méthodologique de l'étude de cas, l'arrimage a été abordé selon trois points de vue : 1) à travers une séquence école-stage-école; 2) à travers les systèmes de pratiques professionnelles propres à chaque intervenant et 3) à travers le déroulement de pratiques spécifiques que sont les pratiques d'enseignement à l'école et les pratiques de formation en entreprise. L'analyse des entrevues et des observations en classe et en entreprise fait notamment ressortir l'hétérogénéité des pratiques, l'importance de la structure scolaire en regard de l'alternance et de l'arrimage qu'elle permet, ainsi que certaines faiblesses concernant la didactique de l'alternance chez les enseignants et le guidage de l'activité chez les formateurs en entreprise.

Mots clés

ALTERNANCE, FORMATION PROFESSIONNELLE, PRATIQUES ÉDUCATIVES, FORMATION AGRICOLE

Introduction : un contexte particulier qui soulève la question de l'arrimage

Dans le domaine agricole au Québec, la formation est devenue incontournable compte tenu de l'évolution de l'agriculture et du contexte de mondialisation. Or, malgré les nombreux efforts de revalorisation et les incitatifs mis en place par le ministère de l'agriculture, des pêcheries et de l'alimentation du Québec pour encourager la formation en agriculture, dont le seuil minimal pour l'obtention de subvention à l'établissement constitue le diplôme d'études

professionnelles (DEP), le niveau de scolarité des agriculteurs demeure faible (Comité sectoriel de main-d'œuvre de la production agricole, 2001; Fédération des syndicats de gestion agricole, 2000; Hamel et Morisset, 1995; MEQ, 2002) et les difficultés de recrutement rendent encore plus critique le manque de relève agricole. Ainsi, dans un contexte de réforme qui vise le rapprochement entre le milieu de l'éducation et le monde du travail en formation professionnelle (Landry et Mazalon, 2002), la mise en place de dispositifs de formation en alternance dans ce secteur comme dans d'autres est vite devenue une voie privilégiée et apparaît comme un remède à la baisse des effectifs, à l'échec et à l'abandon scolaire en renforçant l'arrimage entre la formation théorique et la formation pratique (MEQ, 2002). Mais qu'est-ce que l'alternance?

L'alternance en formation professionnelle et technique est à la fois une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stage en milieu de travail, et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études (MEQ, 2001, p. 11).

De façon assez générale, les multiples définitions de l'alternance, et c'est le cas de la définition donnée par le ministère, mettent l'accent sur les deux lieux de formation et renvoient à une articulation entre formation à l'école et formation en entreprise (Bachelard, 1994; Dumont et Wilk, 1992; Schneider, 1999; Tilman et Delvaux, 2000; Zaïd, 2004). D'autres réfèrent davantage à l'arrimage ou à l'opposition théorie-pratique (Malglaive et Weber, 1982; 1983; Perrenoud, 1998). Or, théorie et pratique ne s'opposent pas, mais s'entremêlent pour permettre l'émergence des différents savoirs nécessaires à la pratique d'un métier. Ces savoirs ne sont pas juxtaposés ou additionnés, mais réinterprétés et mis en œuvre dans une logique d'action, dans une pratique professionnelle (Hardy et Landreville, 1992; Nadot, 2000; Raïsky, 1993; Raïsky et Loncle, 1993). Ainsi, aborder l'alternance comme l'arrimage des savoirs mène à une impasse, car les différents savoirs compris dans les savoirs professionnels sont déjà liés et convoqués à différents niveaux dans l'école et dans l'entreprise. De même, parler de l'alternance comme l'articulation entre ces deux lieux de formation est un non-sens, car chacun a sa logique propre, spécifique et complémentaire.

Cependant, la nature des interactions et des interrelations entre ces deux lieux et les savoirs qu'ils convoquent peut être abordée en termes d'arrimage dans l'alternance et renvoie aux pratiques des acteurs. Aussi faut-il dépasser l'idée de l'alternance comme étant l'arrimage entre des savoirs ou l'idée de

l'alternance comme étant le va-et-vient ou l'arrimage entre école et entreprise, et envisager plutôt l'alternance comme l'arrimage de pratiques d'enseignants et de formateurs en entreprise.

Or, bien que l'alternance ne soit pas nouvelle au Québec, et que plusieurs s'entendent pour parler d'arrimage dans l'alternance, force est d'admettre qu'enseignants et formateurs en entreprise ne disposent pas d'information sur la manière d'effectuer cet arrimage, si ce n'est d'un point de vue organisationnel. En effet, le cadre de référence sur l'alternance en formation professionnelle et technique élaboré par le Ministère s'attarde principalement à l'organisation de l'alternance et apporte peu d'information sur la manière d'effectuer l'arrimage de même que sur les fondements qui sous-tendent l'alternance (MEQ, 2001). Par ailleurs, si, sur le plan théorique, plusieurs auteurs ont traité de la didactique de l'alternance ou de la pédagogie de l'alternance (Buguet, 2003; Geay, 1997; 1998; Geay et Salaberry, 1999; Gérard, 1997; Hahn, 1997; Malglaive et Weber, 1982; 1983), peu de recherches font état des pratiques qu'adoptent des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance.

En fait, les recherches sur l'alternance peuvent être divisées en 4 thèmes. Si elles ont d'abord porté sur les orientations et structures du système de formation (Audet, 1995a; Laporte, 1994; Lebel, 2002; Neumark et Allen, 2003), elles ont surtout abordé l'alternance comme mode d'organisation de la formation, permettant ainsi de mettre en relief des divergences en termes de perceptions et de représentations des acteurs impliqués dans l'alternance et, pour celles qui ont regardé de façon plus spécifique les pratiques de partenariat, de mettre en évidence une faiblesse des ajustements organisationnels dans chacun des milieux de même qu'une structure scolaire de l'alternance (Doray et Maroy, 2001; Doray et Tremblay, 2001; Hardy et Parent, 2003; Landry, 1992; Landry et Mazalon, 1997; Mazalon, 1995; Mazalon et Bourassa, 2003; Pelletier, 2000; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002). Ceci soulève la nécessité d'aborder les pratiques autrement, c'est-à-dire davantage d'un point de vue éducatif qu'organisationnel. D'autres recherches se sont intéressées aux effets de l'alternance sur l'apprenant, notamment en termes de réussite scolaire, d'orientation, d'estime de soi, d'insertion professionnelle, etc. (Audet, 1995b; Beaucher, 2000; Beaucher et Mazalon, 2000; Billett, 2000; Boivin et Boucher, 1996; Caron et Payeur, 2002; Dupré, 1997; Evanciew et Rojewski, 1999; Landry, Bouchard et Pelletier, 2002; Landry et Mazalon, 1997; Langlois, 2000; Lemieux, 1992; Mazalon et Bourassa, 2001; Mazalon et Landry, 1994; Stasz et Kaganoff, 1997; Veillette, 2002; 2004; Veillette et Perron, 1996). Parmi celles-ci, certaines ont mis en évidence des effets nuancés de l'alternance sur la persévérance et la réussite scolaires, notamment en formation professionnelle

agricole (Lebel, 2002), et des effets positifs sur l'intégration théorie-pratique (Boivin et Boucher, 1996), ce qui renforce à notre avis l'intérêt de connaître les pratiques dans le secteur spécifique de la formation professionnelle agricole. Enfin, au cours des dernières années, les recherches se sont davantage tournées vers les aspects pédagogiques de l'alternance en s'intéressant particulièrement au stage ou à la dimension du travail dans l'alternance, et ce, en termes de sens ou d'apprentissages pour les élèves (Hardy, 2005; Hardy, Dolbec, Landry et Ménard, 2001; Landry, Bouchard et Pelletier, 2002; Savoie-Zajc et Bouteiller, 2001) et en termes d'encadrement des stagiaires (Hardy, Bouteiller et Parent, 2000; Hardy et Ménard, 2002; Hardy et Parent, 2000). Elles ont fait ressortir la prédominance d'apprentissages en stage qui ne sont pas liés aux contenus de formation, l'importance de l'engagement de l'élève dans son stage pour la réalisation d'apprentissages, et la nécessité de soutien par les enseignants ou les formateurs en entreprise pour la réalisation de liens entre les apprentissages. En termes d'encadrement, ces recherches ont essentiellement permis de savoir qui effectue l'encadrement du stagiaire en entreprise ou comment se partage l'encadrement et qui définit les tâches de ce dernier, en plus d'identifier les éléments constitutifs de l'encadrement qui demeurent somme toute assez généraux. À notre avis, ces recherches, en se concentrant sur la dimension du travail dans l'alternance, mettent de côté un aspect important qui concerne les pratiques éducatives à l'école, et surtout, l'arrimage entre les pratiques éducatives des formateurs en entreprise et celles des enseignants à l'école. Ces différents constats nous ont amenés à poser la question de recherche suivante :

Comment s'effectue l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole?

D'entrée de jeu, nous devons spécifier que le choix de parler d'arrimage plutôt que d'articulation est tout à fait instinctif et personnel et ne s'appuie pas sur une définition claire du concept. En effet, bien que les termes articulation et arrimage soient abondamment utilisés dans la littérature portant sur l'alternance, ils ne sont nullement définis. Alors que le sens d'origine du mot arrimage renvoie à un terme de marine (Rey, 2000), dans son sens figuré, l'arrimage est communément et actuellement compris comme étant l'« agencement cohérent d'activités, de processus distincts » (De Villers, 2003, p. 116); il est également défini comme le « lien établi entre des activités, des organismes, etc. » (*Ibid*). Pris dans ce sens commun, l'arrimage dans l'alternance peut consister en l'agencement cohérent ou les liens établis entre différents éléments, dans ce cas-ci entre les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs. En ce sens, nous sommes à la recherche des

liens entre les pratiques éducatives, liens qui peuvent se situer, à notre avis, à différents niveaux dans l'alternance en formation professionnelle.

Assises conceptuelles : un cadre original autour des pratiques éducatives et de l'alternance

Alternance

De façon générale, l'alternance renvoie à toute formation complémentaire à laquelle participent l'école et l'entreprise. Outre les définitions qui mettent en relief l'articulation entre les deux lieux de formation ou qui renvoient davantage à l'arrimage théorie-pratique, de multiples appellations ont été données au terme alternance : alternance cognitive (Lerbet-Séréni et Violet, 1999; Morandi, 1999), alternance formative (Morandi, 1999), alternance juxtapositive (Bourgeon, 1979; Geay, 1999), alternance intégrative (Dumont et Wilk, 1992), alternance qualifiante (Dumont et Wilk, 1992), alternance socio-formative (Galvani, 1999), alternance approchée (Bachelard, 1994), alternance tripolaire (Denoyel, 1999), pour n'en nommer que quelques-unes. Ces multiples alternances ont été regroupées dans différentes typologies que l'on peut diviser en deux grandes catégories : celles qui abordent l'alternance d'un point de vue institutionnel ou en tant que mode d'organisation de la formation (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988; Bourgeon, 1979; Francq, Leloup et Barré, 1998; Mazalon et Bourassa, 2003; Tilman et Delvaux, 2000) et celles qui abordent l'alternance du point de vue de l'apprenant et de ses apprentissages ou en tant qu'approche ou stratégie pédagogique (Dumont et Wilk, 1992; Geay, 1999; Malglaive et Weber, 1982; 1983). D'autres auteurs (Fonteneau, 1993; Galvani, 1999; Lerbet-Séréni et Violet, 1999; Morandi, 1999) ont également proposé divers qualificatifs pour caractériser l'alternance, sans toutefois élaborer de typologies. Dans la thèse, nous avons étalé les nombreuses typologies pour finalement retenir trois principaux types d'alternance, qui sont définis globalement ici :

- Le type *Juxtaposition*, qui réfère à des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation à l'école qui sont sans liaison entre elles ;
- Le type *Complémentarité*, qui réfère à la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise selon les spécificités de chacune ;
- Le type *Intégration*, qui réfère à une formation globale à l'école et en entreprise.

Ces types d'alternance sont riches de sens et vont permettre une meilleure compréhension de l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise.

Pratiques éducatives

Le concept de pratique, dans le monde de l'éducation, a principalement et abondamment été abordé du côté de l'enseignant, notamment avec les concepts de pratiques enseignantes et de pratiques d'enseignement (Altet, 1994; 2002; Bru, 2002; Bru et Talbot, 2001). Or, pour traiter des pratiques en contexte d'alternance en formation professionnelle, où ce ne sont pas seulement les enseignants, mais également les formateurs en entreprise qui interviennent auprès des élèves, il faut à la fois envisager les pratiques de l'enseignant et les pratiques du formateur en entreprise. En ce sens, le concept de pratiques éducatives s'avère plus englobant et nous apparaît être le plus approprié. Il peut être défini comme l'ensemble des pratiques qui se rapportent à la fonction éducative d'une pratique professionnelle (Dejean, 2000), i.e de l'activité professionnelle telle que la décline un sujet particulier (Nadot, 2000). Suivant Altet (2002) en regard des pratiques enseignantes, nous considérons que ces pratiques

- sont situées, orientées par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel (Altet, 2002) ;
- ne se limitent pas aux actions observables, mais comportent « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions » (p. 86) de même que les significations données par cette personne à ses actions (Altet, 2002).

En nous inspirant des trois catégories de variables d'action sur lesquelles l'enseignant peut adopter des modalités différentes (Bru, 1992; 1993), nous avons retenu trois composantes permettant de décrire les pratiques à un moment précis :

- Les objets qui concernent les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus définies par Bru (1992; 1993) et réfèrent directement aux savoirs enseignés ou utilisés (tâches, thèmes, sujets), c'est-à-dire au(x) module(s) ou discipline(s) enseigné(s) et aux sujets traités au cours de la séquence école-stage-école par les enseignants, et aux tâches et modules ou sujets abordés chez les formateurs en entreprise.
- Le processus, qui concerne les variables relatives aux processus relationnels et de gestion de l'activité ou variables de processus pédagogiques (choix et déroulement des activités, dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, etc.). En contexte d'alternance, le processus renvoie à une démarche déductive ou inductive de formation, la démarche déductive de formation étant

présente lorsque « la situation de travail est le lieu d'application de la formation » (Mathey-Pierre, 1998, p. 72), et la démarche inductive étant présente lorsque la formation à l'école part de l'expérience vécue en stage.

- Les éléments organisationnels, qui ont trait aux variables relatives au dispositif et dans le cadre de cette recherche concernent les moyens utilisés (matériel didactique, équipements, outils), les lieux et l'organisation de l'espace, les personnes impliquées dans la formation, ainsi que le temps de formation (durée, moment).

Ainsi, en regard de l'arrimage des pratiques, nous avons précisé les trois types d'alternance retenus en ce qui a trait aux objets, au processus et aux éléments organisationnels, et ce, tant pour l'enseignant que pour le formateur en entreprise. Le tableau 1 résume ce qu'on entend par la juxtaposition, la complémentarité et l'intégration de ces différentes composantes.

Pratiques éducatives de l'enseignant en formation professionnelle

Afin de mieux identifier ces pratiques éducatives, nous nous sommes inspirée du système de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire élaboré par Marcel (2004) et de l'analyse de la situation de travail des enseignants en formation professionnelle (MEQ, 1995) pour élaborer le système de pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle. Celui-ci comprend les pratiques enseignantes dans l'école et hors de l'école. Dans l'école, elles regroupent les pratiques administratives, les pratiques en situations formalisées, les pratiques d'enseignement individuelles et collectives, et les pratiques durant les temps interstitiels (pratiques de tutorat et pratiques de corridor). Hors de l'école, elles regroupent les pratiques de supervision, les pratiques de partenariat et autres pratiques.

Par ailleurs, étant donné la situation de travail dans laquelle se trouvent les enseignants en formation professionnelle (Caron, 1997; COFPE, 1998; MEQ, 1995), nous y ajoutons les pratiques du métier, car une grande proportion de ces enseignants continue d'exercer leur métier en parallèle, notamment en début de carrière d'enseignement (Balleux, 2005; 2006) et, selon notre connaissance du secteur, particulièrement en agriculture. Suivant l'hypothèse de Marcel (Bru et Talbot, 2001), selon laquelle « les pratiques de l'enseignant dans sa classe, devant ses élèves, ne sont pas indépendantes des autres pratiques professionnelles de l'enseignant » (p. 10), nous croyons que les pratiques du métier ont certainement des effets sur les pratiques enseignantes. Ainsi, le système de pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle articule pratiques enseignantes et pratiques du métier.

Tableau 1
Composantes de la pratique en regard des trois types d'alternance

Composante de la pratique	Type Juxtaposition	Type Complémentarité	Type Intégration
Objets	<i>Objet à l'école inconnu de l'entreprise, et vice et versa. Aucun lien entre eux.</i>	<i>Objet spécifique à l'école, et autre objet spécifique à l'entreprise, les deux étant complémentaires</i>	<i>Objet global (commun à l'école et à l'entreprise)</i>
Processus	<i>Démarche ni déductive ni inductive</i>	<i>Démarche essentiellement déductive, ou essentiellement inductive</i>	<i>Démarche à la fois déductive et inductive</i>
Éléments organisationnels	<i>-Moyens sans lien entre eux;</i> <i>-Lieux sans lien avec la formation sont utilisés, ni représentatifs de la réalité en entreprise, ni représentatifs de l'école;</i> <i>-L'école recourt à des personnes sans lien avec la formation pour l'enseignement et stagiaire laissé à lui-même en entreprise;</i> <i>-Pas de temps à l'école pour l'exploitation pédagogique de l'expérience vécue en stage et pas de temps pris pour la formation en entreprise.</i>	<i>-Moyens spécifiques à chaque milieu;</i> <i>-Formation en classe et formation en entreprise;</i> <i>-Enseignants à l'école et formateurs en entreprise participent à la formation;</i> <i>-Temps de formation en entreprise correspond au temps de travail.</i>	<i>-Intention générale de se rapprocher de la formation à l'école pour l'entreprise, et de se rapprocher de l'entreprise pour l'école;</i> <i>-Moyens communs à l'école et à l'entreprise;</i> <i>-Lieux de formation à l'école représentatifs de la réalité en entreprise;</i> <i>-Enseignants recourent à des personnes du milieu du travail;</i> <i>-Temps pour l'exploitation pédagogique l'expérience vécue en stage et temps pris pour la formation en entreprise.</i>

Dans le contexte spécifique de l'alternance et de cette recherche, les pratiques éducatives qui nous intéressent sont celles qui ont une visée éducative de l'élève, donc les pratiques d'enseignement dans l'école ou hors de l'école, qu'elles soient individuelles ou collectives, et les pratiques de supervision des stages, qui peuvent également viser l'apprentissage du formateur en entreprise. Les pratiques de tutorat et les pratiques de corridor pouvant avoir une visée éducative, sans toutefois s'y limiter, nous les considérons, dans le cadre de cette recherche, comme faisant partie des pratiques éducatives. La figure suivante présente l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle, les pratiques éducatives étant identifiées par les pointillés.

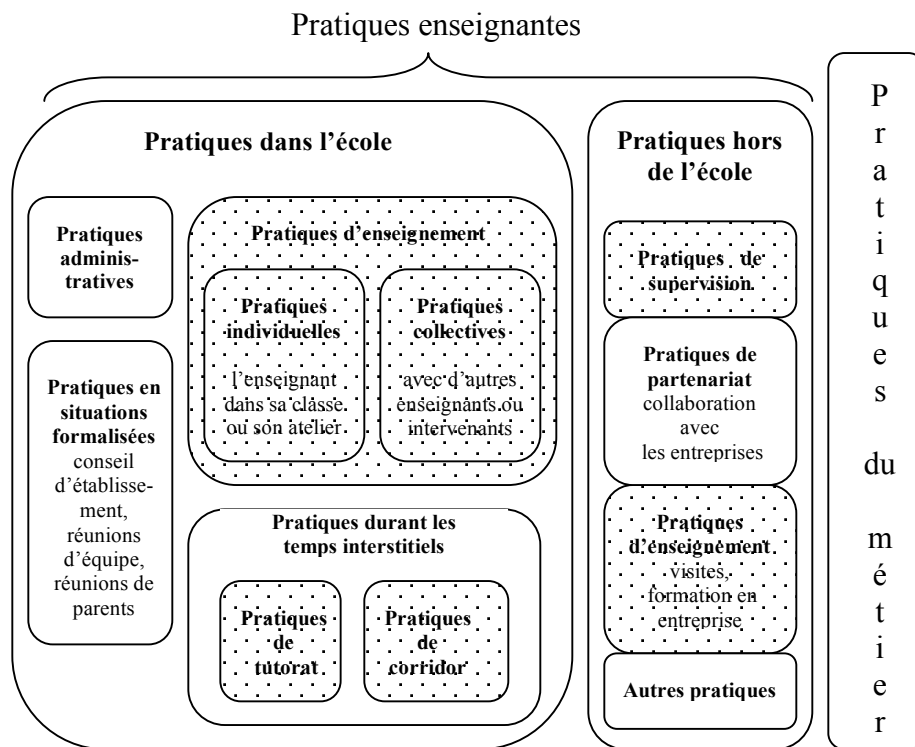


Figure 1 : Système de pratiques professionnelles et pratiques éducatives de l'enseignant en formation professionnelle (adapté de Marcel, 2004)

Suivant Marcel (2004), ces pratiques éducatives sont liées entre elles et, en contexte d'alternance, elles sont également liées aux pratiques éducatives des formateurs en entreprise. Par ailleurs, pour aller plus loin dans l'étude des pratiques et de l'arrimage, étant donné la part importante des pratiques d'enseignement dans le travail enseignant, et puisque plusieurs auteurs indiquent que l'enseignement en contexte d'alternance revêt ou devrait revêtir certaines particularités, nous y avons accordé une attention particulière dans cette recherche en envisageant le processus de didactique de l'alternance proposé par Geay (1993; 1997; 1998) non pas comme un processus linéaire mais plutôt comme un modèle en boucle. Nous avons donc retenu cinq étapes au processus de didactique de l'alternance. Une première étape, appelée situations vécues, concerne les opérations de l'élève qui consistent à amener, ou opérations de l'enseignant qui consistent à faire amener par l'élève, des situations authentiques faisant appel au vécu professionnel des élèves. Une seconde étape, désignée comme étant l'explicitation, a trait aux opérations de l'élève qui consistent à la prise de conscience, la verbalisation (mise en mots) de son vécu professionnel ou opérations de l'enseignant qui consistent à faire verbaliser le vécu professionnel par l'élève. Une troisième étape, la problématisation, consiste aux opérations de l'enseignant qui visent à faire identifier par les élèves ou opérations des élèves qui consistent à identifier les dimensions pertinentes de la situation, à susciter chez les apprenants une activité de formulation d'hypothèses (Geay et Sallaberry, 1999). La modélisation en situations-problèmes didactiques, qui constitue la quatrième étape, concerne les opérations des élèves qui consistent à bien poser le problème ou opérations de l'enseignant qui consistent à faire poser le problème en regard des différentes disciplines (Geay, 1997; Geay et Sallaberry, 1999). Finalement, une cinquième étape a trait aux opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à amener ou à faire amener des connaissances en lien avec la ou les disciplines (le ou les modules), et se nomme apports théoriques. Ce processus non linéaire implique qu'on puisse y entrer par les situations vécues, tel que le proposait Geay (1993; 1997; 1998), ou par les apports théoriques, permettant ainsi d'associer une approche inductive et une approche déductive de formation.

Pratiques éducatives du formateur en entreprise

Partant de la même logique que pour les enseignants, la pratique professionnelle du formateur en entreprise se rapporte à ce que nous avons identifié précédemment comme étant la pratique du métier, c'est-à-dire dans le cadre de cette recherche aux différentes tâches du métier de producteur agricole (Caouette et Tremblay, 2001), auxquelles s'ajoutent, dans le cadre de la formation en alternance, des tâches de formateur (Lafrenière et Fréchette,

1997) que nous avons regroupées en deux sous-ensembles de pratiques éducatives : les pratiques de suivi avec l'école et les pratiques de formation en entreprise. Les pratiques de suivi avec l'école ont trait, de façon générale, aux aspects organisationnels et administratifs des stages, c'est-à-dire aux différents contacts avec l'école et à l'accueil du stagiaire. Les pratiques de formation en entreprise concernent la planification des tâches ou de la charge de travail de l'alternant, la supervision au quotidien des apprentissages et du travail de l'élève en entreprise et la participation à l'évaluation du stagiaire. Elles constituent le pendant des pratiques d'enseignement chez les enseignants, et en ce sens comprennent une phase préactive liée à la planification, une phase interactive liée à la supervision au quotidien, et une phase postactive liée à l'évaluation de cette supervision. Ainsi, aux pratiques du métier du producteur agricole nous ajoutons ces pratiques éducatives pour parler, plus globalement, des pratiques professionnelles du formateur en entreprise (voir figure 2). Comme pour les enseignants, nous incluons dans ces pratiques les pratiques dans les temps interstitiels, qui, sans avoir une visée éducative, peuvent comprendre des actions à visée éducative. Prises plus largement que pour les enseignants, elles correspondent aux actions non planifiées qui se passent en dehors du temps de travail ou de formation proprement dit, par exemple lors des pauses, des repas, des transitions entre deux tâches, etc.

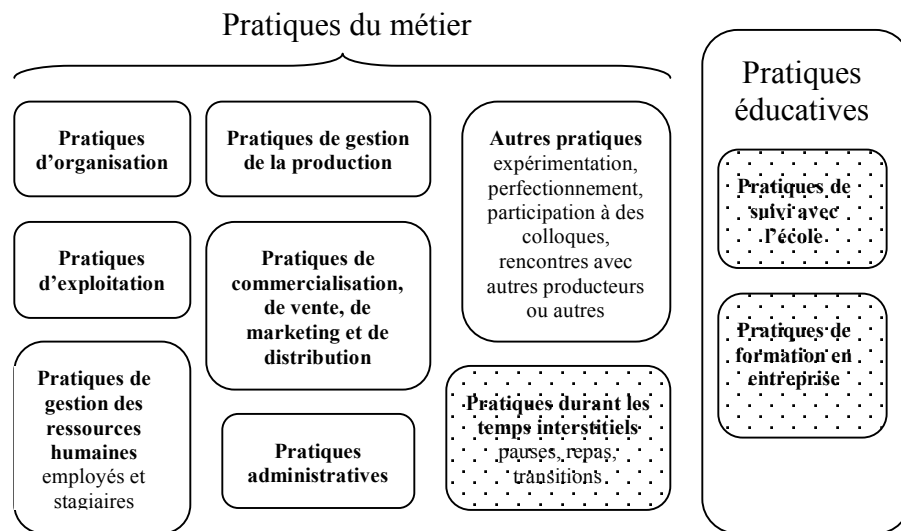


Figure 2 : Le système de pratiques professionnelles et les pratiques éducatives du producteur agricole

Suivant Marcel (2004), ces pratiques éducatives sont liées entre elles ainsi qu'aux autres pratiques du formateur en entreprise et, en contexte d'alternance, elles sont également liées aux pratiques éducatives des enseignants. Par ailleurs, pour aller plus loin dans l'étude des pratiques et de l'arrimage, étant donné la primauté des pratiques de formation parmi les pratiques éducatives, nous y avons accordé une attention particulière dans cette recherche et avons retenu, parmi plusieurs cadres possibles pour traiter de celles-ci (Agulhon et Lechaux, 1996; Billett, 2001; 2002; 2004; Billett, Barker et Hernon-Tinning, 2004; Engeström, 2001; Griffiths et Guile, 2003; 2004; Guile et Griffiths, 2001), le processus de guidage de l'activité élaboré par Savoyant (1995).

Bien que Savoyant (1995) ne considère pas le guidage comme un processus linéaire obligé, le guidage de l'activité comprend, entre les opérations d'exécution, qui consistent à dire « ce qu'il faut faire et non pourquoi il faut le faire » (p. 93), et les opérations d'orientation, qui « correspondent à ce que l'on peut appeler la part intelligente de l'action » (Mayen, 1999, p. 25) et consistent à expliquer l'action, la prise de décision de l'action (règles d'action, connaissances générales, etc.), des opérations de contrôle de l'exécution où le formateur effectue ou devrait effectuer une observation continue de ce que fait le stagiaire et des interventions visant à corriger l'exécution par le stagiaire en cas de « non-conformité ». Ainsi, même si la présence du formateur n'est plus nécessaire pour la description des opérations d'exécution, elle le demeure pour le contrôle en continu des opérations d'exécution, qui sera éventuellement réduit au simple contrôle du résultat.

Méthodes : une démarche qualitative alliant rigueur et finesse pour mieux appréhender la complexité

Cette étude s'inscrit dans une perspective compréhensive de la recherche, car elle vise à mieux décrire et à mieux comprendre l'alternance. Cette position épistémologique, vécue comme une quête de sens, postule d'abord que « les faits humains ou sociaux sont porteurs de significations véhiculées par des acteurs » (Mucchielli, 1996, p. 29), et ensuite qu'il est possible, par un effort d'empathie, de comprendre ces significations, de pénétrer le vécu de ces acteurs. Cette démarche qualitative, ancrée dans le vécu des acteurs, se veut descriptive et convient particulièrement bien pour approfondir la complexité de l'alternance et des pratiques éducatives qui la sous-tendent.

La stratégie de recherche choisie est l'étude de cas, qui consiste en « une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe

des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques » (Collerette, 1996, p. 77). Étant donné la multiplicité des pratiques d'alternance ou des façons de faire l'alternance, nous avons opté pour l'étude de cas multiples ou l'étude multicas, qui a pour but d'identifier, de dégager des éléments récurrents ou des convergences entre les cas, après avoir analysé en profondeur chaque cas en soi ainsi que ses particularités (Collerette, 1996; Karsenti et Demers, 2000; Stake, 1995; Yin, 1994). Selon Miles et Huberman (2003), « les études de cas multi-sites offrent au chercheur une compréhension plus en profondeur des processus et des résultats de chaque cas » (p. 57). Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes limités à deux sites, c'est-à-dire à deux centres de formation professionnelle agricoles fonctionnant en alternance. En outre, suivant Yin (1994), ces centres de formation professionnelle, considérés comme deux grands cas en soi, contiennent des mini-cas en leur sein, en ce sens qu'à l'intérieur de chaque centre, nous avons analysé les cas de plusieurs enseignants et formateurs en entreprise. Car il ne s'agit pas ici d'étudier, au sens où Clanet (Bru et Talbot, 2001, p. 27) l'entend, les stabilisations intra individuelles des pratiques, qui concernent un seul et même acteur observé plusieurs fois, mais plutôt de s'intéresser aux stabilisations inter-individuelles entre plusieurs enseignants ou plusieurs formateurs en entreprise d'un même milieu, permettant de dégager des cas récurrents. Parce qu'elle « s'appuie sur l'expérience vécue par les acteurs en situation et sur la perception qu'ils ont de cette expérience » (Collerette, 1996, p. 79), l'étude de cas permet de saisir la complexité et la richesse d'un phénomène en contexte naturel (Karsenti et Demers, 2000). Elle serait utile, selon Merriam (1998), dans les secteurs de l'éducation où il y a peu de recherches, ce qui est le cas pour la formation professionnelle et l'alternance, et concernerait notamment les programmes et pratiques innovants, dont on peut caractériser l'alternance.

Le choix des cas à l'étude

Nous avons opté pour l'étude de deux sites qui présentent véritablement des distinctions qui peuvent être riches pour l'étude des pratiques éducatives en contexte d'alternance, soit la Maison familiale rurale (MFR)¹ du Granit et le Centre régional d'initiatives et de formation en agriculture (CRIFA). Il s'agit donc d'un échantillon de convenance, qui répond cependant aux critères de l'échantillon théorique² (Hlady-Rispal, 2002), soit : la représentativité théorique, la variété, l'équilibre, le potentiel de découverte et les objectifs de recherche.

Située à St-Romain, la MFR du Granit est un centre de formation spécialisé en agriculture et en foresterie, qui s'adresse à des jeunes à partir du

secondaire III ou du secondaire IV, et qui a comme particularité d'offrir en concomitance la formation professionnelle, permettant d'obtenir un Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.), avec la formation générale, permettant d'obtenir le Diplôme d'études secondaires (D.E.S.). Le rythme d'alternance (50%) est généralement de deux semaines sur le terrain, où l'étudiant réside chez le formateur en entreprise, et de deux semaines à la MFR, où il loge à l'internat de la MFR, ce qui constitue une autre particularité de la MFR. (informations obtenues sur le site Internet de la MFR, le 10 décembre 2003, à l'adresse suivante : <http://www.mfrgranit.com/centre.html>). Les cinq enseignants – dont trois enseignent des modules en formation professionnelle, et deux enseignent des disciplines de formation générale – et les trois formateurs en entreprise participants ont été recrutés parmi ceux qui interviennent auprès d'un même groupe d'élèves dans le cadre du diplôme d'études professionnelles en production laitière et formation générale en cinquième secondaire à la MFR au cours d'une séquence ciblée. La collecte de données a été réalisée à l'automne 2004 dans le cas de la MFR.

Situé à Coaticook, le CRIFA est un centre de formation professionnelle spécialisé en agriculture et un Centre d'éducation des adultes. Comme dans la majorité des centres de formation professionnelle du Québec, pour être admis à un de ces programmes, il faut être âgé d'au moins 16 ans et être titulaire du diplôme d'études secondaires ou avoir obtenu les unités de 4e secondaire en langue maternelle, langue seconde et mathématique ou détenir un document attestant un niveau d'études équivalentes ou être âgé de 18 ans et posséder les préalables fonctionnels (informations obtenues sur le site Internet du CRIFA, le 10 décembre 2003, à l'adresse suivante : <http://cshauts-cantons.qc.ca/centres/crifa/>). Les trois enseignants et trois formateurs en entreprise participants ont été recrutés parmi ceux qui interviennent auprès d'un même groupe d'élèves dans le cadre du diplôme d'études professionnelles en production horticole. Dans ce programme, on compte 52 jours de formation en entreprise répartis en cinq stages, pour un total de 580 heures, contre 148 jours de formation à l'école représentant 960 heures (Informations tirées du Bilan et plan de réussite, document interne du CRIFA). Un premier stage de deux semaines a lieu au mois de septembre tandis que les autres stages se déroulent majoritairement au printemps, à partir de la fin du mois de février. La collecte de données a été réalisée à l'hiver 2005 dans le cas du CRIFA.

La démarche de recherche

Dans le cadre de notre étude, nous avons d'abord fait le choix d'aborder la question de l'arrimage entre les pratiques à partir de trois étapes successives ou selon trois regards (figure 3). Une première étape consiste à voir l'arrimage

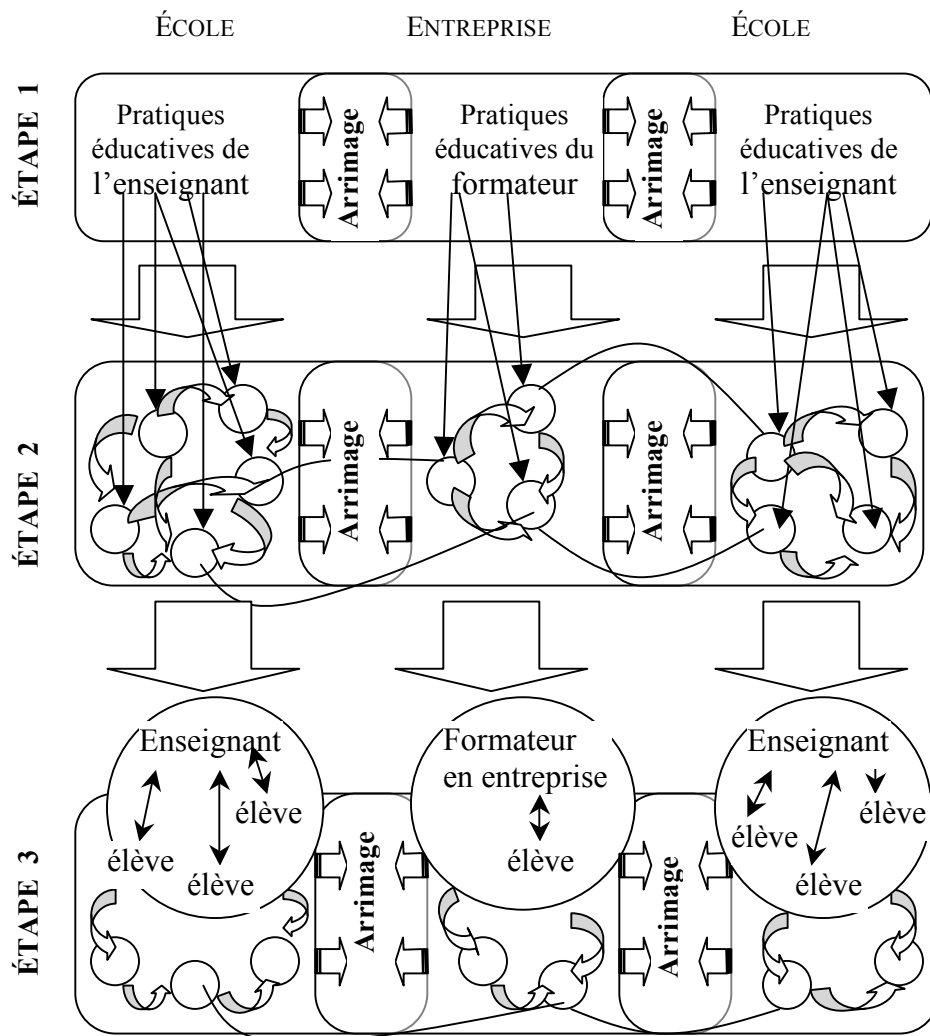


Figure 3 : La démarche d'appréhension de l'arrimage

à travers une séquence école – stage en entreprise – école. Ainsi, si l'alternance réfère globalement à un va-et-vient entre l'école et l'entreprise, un premier regard qui interpelle concerne l'agencement cohérent des pratiques des enseignants et des pratiques des formateurs en entreprise dans ce que nous appellerons une séquence de l'alternance, c'est-à-dire une période regroupant

un séjour à l'école, un séjour en entreprise et un séjour à l'école, qui peut être définie comme un ensemble (continu ou discontinu) de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités (Legendre, 1993) effectuées avant, pendant et après un stage. L'arrimage des pratiques à l'intérieur d'une séquence se veut donc un point de vue assez global entre la période avant, la période pendant et la période après un stage.

Une deuxième étape de notre démarche a consisté à appréhender l'arrimage à travers le système de pratiques professionnelles des enseignants et le système de pratiques professionnelles des formateurs, c'est-à-dire à examiner l'arrimage de façon générale au sein de chaque pratique éducative, en lien avec les autres pratiques éducatives du même système de pratiques professionnelles et en lien avec les pratiques éducatives de l'autre système de pratiques professionnelles.

Enfin, une troisième étape de notre démarche a consisté à appréhender l'arrimage à travers le déroulement d'une pratique spécifique, soit une pratique d'enseignement chez les enseignants et une pratique de formation en entreprise chez les formateurs.

Il faut comprendre ici que la démarche déployée ne visait pas à découper l'arrimage en parties, mais plutôt à entrer de plus en plus finement dans la complexité de l'alternance, sans perdre de vue sa globalité.

La collecte de données

Ainsi, deux méthodes de collecte ont permis de recueillir l'information dans chacun des cas et d'entrer progressivement dans la complexité de l'alternance : les entrevues individuelles auprès des enseignants et des formateurs en entreprise, de même que l'observation en classe et en entreprise. Au regard des différentes pratiques éducatives identifiées, le recours à ces deux méthodes permet d'avoir accès à la pratique d'enseignement certes, mais également aux autres pratiques éducatives de l'enseignant et/ou du formateur en entreprise : aux pratiques de supervision, aux pratiques de tutorat et aux autres pratiques. Les méthodes utilisées tiennent compte des trois phases des pratiques éducatives, qui, selon Marcel (2002), doivent être appréhendées selon une double lecture, c'est-à-dire à la fois à partir du contexte pour le chercheur (par observations) et du contexte pour l'enseignant et dans ce cas-ci du formateur (à partir des entrevues) : la phase préactive (planification de l'action), la phase interactive (l'action auprès de l'élève ou des élèves), et la phase postactive (évaluation de l'action). L'observation renvoie donc à la pratique constatée ou, selon Collerette (1996), à l'expérience vécue par les acteurs en situation, tandis que les entrevues renvoient à la pratique déclarée. Les pratiques déclarées permettent d'avoir accès aux phases préactive et postactive des pratiques

d'enseignement, des pratiques de formation en entreprise, ainsi que des autres pratiques éducatives chez les enseignants comme chez les formateurs en entreprise. L'accès aux documents utilisés dans le cadre de ces pratiques a permis d'enrichir la compréhension de celles-ci.

Une première entrevue individuelle, dite entrevue pré-observation puisqu'elle précédait la période d'observation en classe, pour l'enseignant, ou d'observation en entreprise, pour le formateur, a été effectuée auprès de chaque participant à la recherche. Ces entrevues pré-observation, de type semi-dirigé (Deslauriers, 1991; Mayer et St-Jacques, 2000; Savoie-Zajc, 1997), s'intéressent au contexte, ainsi qu'aux aspects intentionnels et déclaratifs des pratiques. Cette entrevue devait permettre à l'enseignant et au formateur en entreprise de s'exprimer sur ses conceptions de l'alternance (dimension déclarative), sur le contexte et la planification globale de la séquence école-stage-école dans laquelle se situait la période faisant l'objet de l'observation (contextes et dimension intentionnelle), et sur la période faisant l'objet de l'observation en soi (contextes et dimension intentionnelle). Ces entrevues semi-dirigées permettaient également à l'enseignant et au formateur en entreprise de s'exprimer sur d'autres pratiques éducatives.

Ces entrevues ont été suivies d'une période d'observation de chaque participant en classe (ou en atelier) ou en entreprise. Par ailleurs, puisque ce qui nous intéresse, ce sont les pratiques en contexte d'alternance, la consigne donnée aux enseignants et aux formateurs en entreprise pour le choix de la période d'observation était à l'effet qu'elle devait se situer dans la même séquence école-stage-école, et, pour les enseignants, la période d'observation pouvait avoir lieu avant ou après le stage. Autant que possible, enseignants et formateurs en entreprise devaient déterminer eux-mêmes le moment de l'observation en termes de représentativité de leur pratique d'enseignement ou de leur pratique de formation en entreprise en contexte d'alternance. Dans les faits, c'est souvent la disponibilité et la tâche, c'est-à-dire ce qui était prévu à l'horaire et présentait un certain intérêt aux yeux des enseignants ou des formateurs en entreprise pour l'observation, qui ont déterminé la période d'observation.

Pour remédier au problème des traces dont parlent Quivy et Campenhoudt (1995), ces observations ont été enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo. Des notes de terrain ont également été prises lors des observations. Or, si ce moyen technique permet de répondre au problème de traces, il pose davantage le problème dont parlent également ces auteurs de se faire accepter comme observateur. En ce sens, il faut souligner qu'au départ, les milieux à l'étude étaient réticents à ce que l'observation dure plus d'une

heure pour chaque participant, que ce soit en classe ou en entreprise. Aussi, dans le cas du CRIFA, nous avons effectué préalablement des observations informelles des enseignants participants, de façon à ce qu'ils s'habituent, de même que leurs élèves, à la présence du chercheur (sans caméra). Dans le cas de la MFR, notre participation au sein d'autres projets avec ces enseignants a facilité l'acceptation de notre présence en classe et en entreprise dans le cadre de cette étude. Finalement, il a été déterminé avec les enseignants des deux centres de formation que l'observation en classe ou en atelier couvrirait une période plus longue pour être représentative de la pratique réelle, c'est-à-dire en général la durée d'un cours. Ainsi, la presque totalité des observations en classe dure entre deux et trois heures, à l'exception de l'observation d'un enseignant en formation générale à la MFR, qui a duré un peu plus d'une heure, et d'un enseignant en formation professionnelle au CRIFA, qui s'est limitée à un retour de stage d'une heure. La période d'observation de la pratique d'enseignement inclut généralement l'enregistrement d'une période de pause, nous donnant ainsi accès à certaines pratiques de corridor. Pour ce qui est de la pratique de formation en entreprise, l'enregistrement varie entre deux et quatre heures. Lorsque cela se présentait, elle inclut l'enregistrement d'une période de pause.

Suite à l'observation, une seconde entrevue individuelle, dite entrevue post-observation, a été effectuée auprès de chaque participant à la recherche. Les entrevues post-observation visaient particulièrement le déroulement des actions telles qu'elles ont été vécues, de même que l'évaluation de ces actions (phase postactive). En ce sens, bien qu'une partie de l'entrevue soit davantage de type semi-dirigé (concernant l'évaluation), la technique d'entrevue retenue pour la majeure partie de l'entrevue post-observation est l'entretien de rappel stimulé (Tochon, 1996), et s'inspire de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) en utilisant cependant le support de la vidéo. En ce sens, elle s'inspire de la procédure utilisée par Deaudelin, Dezutter, Gagnon, Desjardins, Lebrun et Balslev (2005).

L'explicitation est une prise de conscience accompagnée. Elle suppose un guidage pour que le professionnel adopte cette position de parole. Elle nécessite un questionnement descriptif, plutôt qu'explicatif. Le sujet passe ainsi de son vécu singulier, à un vécu représenté puis verbalisé. Il peut alors donner lieu à réflexion et constituer un objet de connaissance. (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002, p. 154)

Cette entrevue a fait suite à la période d'observation en classe ou en entreprise et permettait de révéler le discours de l'enseignant ou du formateur en entreprise sur sa pratique (entrevue réflexive; pratiques déclarées). Suivant

la procédure utilisée par Deaudelin *et al.* (2005), l'enseignant et le formateur en entreprise devaient visionner l'enregistrement vidéo et sélectionner des séquences qui, pour eux, représentaient le mieux leur pratique en contexte d'alternance. Compte tenu du manque de disponibilité des enseignants et des formateurs en entreprise à cet effet, nous avons dû procéder autrement. Ainsi, après avoir visionné et effectué les scripts³ des enregistrements vidéo, nous avons sélectionné plusieurs (7-8) courtes séquences (2 à 3 minutes) qui permettaient d'avoir des éléments représentatifs de la pratique observée.

Lors de l'entrevue, l'enseignant ou le formateur en entreprise a été amené à décrire l'action en regardant la séquence vidéo, comme si le chercheur avait été aveugle et n'avait pas eu accès à l'action. À diverses reprises au cours de l'entretien, le chercheur (ou la personne interviewée) appuyait sur pause de manière à permettre à l'enseignant ou au formateur en entreprise d'élaborer davantage sa description de l'action et de se remémorer ce à quoi il pensait à ce moment-là. Selon l'étendue du discours de l'interviewé par séquence, l'entretien, d'une durée maximale d'une heure en général (selon la disponibilité de l'enseignant ou du formateur en entreprise), il n'a pas toujours été possible de visionner toutes les séquences sélectionnées. Aussi, dans certains cas, le discours de l'enseignant ou du formateur en entreprise débordait des séquences ciblées.

Le traitement et l'analyse de données

Dans le cadre d'une étude de cas, l'analyse des données évolue par la mise en forme des cas, l'analyse de chacun des cas et l'analyse transversale des cas, passant d'un niveau de compréhension descriptif à un niveau d'abstraction supérieur qui «comporte l'analyse et l'explication devant permettre de saisir les liens unissant les événements qui sont rapportés» (Collerette, 1996, p. 79). La mise en forme des cas procède par le traitement et l'analyse des données issues des entrevues et observations réalisées dans chacun des milieux. Selon Quivy et Campenhoudt (1995), l'analyse de contenu est associée à la méthode des entrevues. Celle-ci «consiste à classer ou à codifier les divers éléments d'un message dans des catégories afin de mieux en faire apparaître le sens» (Nadeau, 1987, dans Mayer et Deslauriers, 2000, p. 161). Mayer et Deslauriers (2000) proposent différentes étapes à l'analyse de contenu : la préparation du matériel, la préanalyse, l'exploitation ou le codage du matériel, l'analyse et l'interprétation des résultats.

Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, une fois les entrevues et observations réalisées, nous avons d'abord procédé à la préparation du matériel qui consiste à constituer le corpus, c'est-à-dire rédiger les verbatims des entrevues et les scripts des enregistrements vidéo. Deuxièmement, nous avons

effectué une lecture flottante du corpus, c'est-à-dire que nous avons procédé à plusieurs lectures des verbatims de manière à nous imprégner du matériel recueilli et à effectuer une préanalyse. À ce moment, nous avons effectué l'élaboration du système catégoriel et le choix des unités de segmentation pour le codage. Troisièmement, nous avons procédé à la codification des verbatims et des scripts à l'aide du logiciel Nvivo. Nous avons ensuite effectué, dans une quatrième étape, la rédaction et l'analyse de chaque cas d'enseignant et de formateur en entreprise. Finalement, nous avons fait une analyse transversale des cas de manière à faire ressortir les éléments de convergence et de divergence. La description de chacune des étapes est détaillée dans les lignes qui suivent.

La préparation du matériel

La préparation du matériel a consisté en la rédaction des verbatims d'entrevue, c'est-à-dire la transcription mot à mot du contenu de l'entrevue, mais dans un français correct, et la rédaction des scripts, dont nous décrivons la procédure ici.

Selon le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE), le script est un outil méthodologique qui sert à décrire, à condenser et à découper des séquences d'enseignement. Il « doit permettre la compréhension des principales parties d'une séquence d'enseignement ainsi que les principaux contenus abordés pour effectuer des comparaisons entre les différentes séquences » (p. 11). Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé le script pour rendre compte de la pratique observée, qu'il s'agisse de la pratique d'enseignement ou de la pratique de formation en entreprise⁴. En nous inspirant de la procédure développée par le GRAFE, nous avons procédé à l'élaboration de nos scripts en deux temps : le découpage de la pratique observée et l'élaboration du script à proprement parler.

Le découpage de la pratique observée comporte trois opérations qui se font quasi simultanément. Il s'agit de visionner l'enregistrement vidéo et de noter chaque nouvelle action dans le déroulement de la vidéo en indiquant également le repère temporel. Un commentaire peut aussi être introduit à ce moment. La rédaction du script doit réellement être centrée sur l'action, qu'il s'agisse de l'action de l'enseignant ou du formateur en entreprise, d'un élève ou de toute autre personne qui apparaît sur le vidéo et qui influe sur l'action des acteurs qui nous intéressent (par exemple, quelqu'un cogne à la porte). Dans certains cas, il pourrait également s'agir d'un événement qui n'implique pas une personne, par exemple lorsque la cloche sonne (influence l'action des acteurs). En ce qui a trait à la rédaction de la description de l'action en tant que

telle, nous avons établi et respecté les règles suivantes pour assurer l'uniformité des scripts :

1. Les abréviations suivantes sont utilisées : E pour enseignant(e); Els pour élèves; Ms pour maître de stage ou formateur en entreprise; Ms1, Ms2... selon l'ordre d'apparition lorsque le formateur en entreprise est multiple; S pour stagiaire; S2 s'il y a un second stagiaire, mais qui n'est pas spécifiquement celui que l'on observe;
2. En classe ou en atelier, lorsqu'un élève spécifique parle, on l'identifie par son nom;
3. Il faut éviter d'écrire ce qui se dit (qui serait plus près du verbatim) et écrire plutôt de façon descriptive l'action en se demandant : *Qu'est-ce qui se passe? Que fait X?*
4. La description doit être courte et précise, presque télégraphique;
5. Il faut décrire l'action avec un terme général tel *pose une question, répond, discutent, montre*, etc., et indiquer entre parenthèses en un ou quelques mots le sujet dont il est question; par exemple plutôt que d'écrire : *L'enseignant demande aux élèves s'ils ont déjà eu une expérience de...*, nous écrivons *E pose question aux Éls (expérience de...)*;
6. Le plus possible, il faut utiliser les mots des acteurs plutôt que d'introduire du vocabulaire qui introduirait une certaine interprétation. Par exemple si le formateur en entreprise dit, au début de son action, «je vais te montrer comment on taille», on écrira *Ms montre (taille)* plutôt que *Ms fait une démonstration de la taille*.

L'élaboration du script à proprement parler consiste à structurer de manière hiérarchique les actions décrites. Il s'agit, dans un premier temps, d'identifier les principales activités ou étapes de la période d'observation. Celles-ci correspondent à un premier niveau hiérarchique (1, 2, 3...). Ensuite, la structuration consiste à identifier les sous-étapes de chaque activité (1.1, 1.2, 1.3; 2.1, 2.2,...) et ainsi de suite (1.1.1; 1.1.1.1, 1.1.1.2, ...). De façon générale, les pratiques que nous avons observées comprenaient entre deux et dix niveaux ou activités découpées en cinq sous-niveaux ou moins.

La préanalyse et l'élaboration du système catégoriel

Selon Mayer et Deslauriers (2000), la codification peut être faite de façon inductive, où les catégories émergent en cours d'analyse, déductive, à partir de catégories prédéterminées à partir d'un cadre théorique, ou mixte, où une partie des catégories est déterminée alors qu'une autre partie émerge. Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé selon une formule mixte.

Dans un premier temps, nous avons effectué plusieurs lectures des verbatims et des scripts de manière à s'imprégner du matériel recueilli. Au fur et à mesure de ces lectures, nous avons noté les catégories qui émergeaient. Par la suite, nous avons fait un croisement entre ces catégories et le cadre conceptuel en lien avec les différentes pratiques (pratique d'enseignement, pratique de formation en entreprise, pratique de supervision, etc.). Ce croisement nous a permis de faire des regroupements, de mieux nommer et de mieux définir certaines catégories. Nous sommes ensuite retournés au canevas d'entrevue pré-observation pour mieux diviser certaines catégories en lien avec les objectifs de recherche.

Cette première version du système catégoriel, qui comprenait 86 catégories, a été soumise à une procédure de double codage. À ce moment, nous avons codé une partie d'une entrevue d'un enseignant avec l'autre codeur afin de vérifier la pertinence et la compréhension de chacun des codes. L'unité de segmentation choisie était la phrase (débutant par une majuscule et se terminant par un point). Cette procédure nous a permis de préciser certaines catégories et d'en ajouter d'autres.

À partir de ce nouveau système catégoriel, nous avons repris la procédure de double codage d'un verbatim complet d'un enseignant (entretien pré) en élargissant cependant le sens de « phrase » en tant qu'unité de segmentation du codage. Ainsi, nous ne considérons plus la phrase simplement comme une unité débutant par une majuscule et se terminant par un point, mais également comme faisant du sens. Ainsi, un élément débutant par une majuscule et se terminant par un point ne faisant pas de sens en lui-même était soit mis dans la catégorie *Poubelle*, soit joint à l'unité précédente si cela permettait d'ajouter au sens de celle-ci. Le deuxième double codage a permis de préciser davantage le système catégoriel.

Enfin, un troisième double codage a été effectué sur deux entrevues pré-observation, deux scripts et deux entrevues post-observation (un enseignant et un formateur en entreprise pour chaque élément de collecte), ce qui représente 14% de notre matériel. Nous avons alors obtenu un accord inter-juges moyen de 84%, ce qui nous a permis de poursuivre le codage de tout le matériel avec ce système catégoriel. La version finale du système catégoriel comporte 91 catégories.

La rédaction des cas

Dans un premier temps, la rédaction des cas a consisté à décrire, de la façon la plus exhaustive possible, chacun des cas. Il s'agissait alors de rassembler, en un seul document par cas, l'ensemble des informations pertinentes se retrouvant dans les entrevues pré et post observation, de même que des indications

concernant le déroulement de la leçon observée en classe (pour les enseignants) ou de la période observée en entreprise (pour les formateurs). Ce type de rédaction visait non seulement à faire état des « faits », c'est-à-dire de la description de ce que l'intervenant a fait ou allait faire au cours de la séquence école-stage-école, incluant les différentes pratiques mises en œuvre, et la description du déroulement de la période observée, mais également à rendre compte de l'analyse propre à ce cas. Cela correspond à ce que Colletette (1996) décrit comme étant la mise en forme des cas et l'analyse de chacun des cas, avant de passer à l'étape ultérieure d'analyse transversale des cas. Aussi n'avons-nous pas limité, à ce stade de la rédaction des cas, les citations illustrant les différents éléments de ceux-ci.

Cette première rédaction terminée, chaque cas s'étalait sur quinze à vingt-cinq pages et comportait, dans l'ordre :

1. Des éléments de définition de l'alternance selon cet intervenant, de même que des indications sur sa perception du rôle de chaque acteur dans l'alternance (lui comme enseignant, les formateurs en entreprise, l'élève, autres);
2. Une description de la séquence école-stage-école selon cet intervenant, représentée par un schéma incluant des indications sur les différentes pratiques auxquelles l'intervenant a pris part ou dont il a eu connaissance; ce schéma était suivi d'un texte explicatif;
3. Une analyse de l'arrimage vu à travers une séquence de cet intervenant en termes d'objets, de processus et d'éléments organisationnels;
4. Une analyse de l'arrimage vu à travers les différentes pratiques éducatives comprises à l'intérieur du système de pratiques de cet intervenant;
5. Une description de la période observée au cours de la séquence, cette description s'appuyant principalement sur l'entrevue pré-observation qui consistait en grande partie à décrire ce qui allait être effectué au cours de la période à laquelle nous allions assister; le déroulement de la période observée, c'est-à-dire les grandes étapes et le temps auquel il correspondait, ont été ajoutés à cette description en s'appuyant sur le script effectué suite à l'observation;
6. Une analyse de l'arrimage vu à travers une pratique spécifique pour cet intervenant.

Les cas des huit enseignants et des six formateurs en entreprise ainsi produits, nous avons effectué l'analyse transversale des cas, en faisant différents regroupements : par centre de formation, par groupe de participants

(enseignants de formation professionnelle, enseignants de formation générale et formateurs en entreprise), etc. Par ailleurs, dans le but de permettre au lecteur d'avoir un portrait global de chacun des cas sans toutefois l'inonder en entrant dans l'analyse détaillée de ceux-ci, analyse dont plusieurs éléments ont été repris dans le chapitre des résultats, une rédaction plus sommaire des cas à l'étude a par la suite été effectuée (synthèse des cas).

Résultats et interprétation : l'arrimage des pratiques dans l'alternance

Comme nous l'avons exposé dans la présentation de notre démarche de recherche, nous avons cherché à entrer de plus en plus finement dans la complexité de l'alternance et à comprendre l'arrimage des pratiques non seulement à travers le discours d'enseignants et de formateurs en entreprise, mais aussi, à travers l'observation de certaines de leurs pratiques. Si nous avons d'abord voulu décrire l'arrimage des pratiques pour chaque enseignant et chaque formateur en entreprise dans son unicité, la présentation des résultats aborde plutôt l'arrimage des pratiques dans l'alternance dans sa globalité pour les enseignants, d'une part, et pour les formateurs en entreprise, d'autre part, en cherchant à faire état de la diversité de nos sujets, de ce qui leur est commun comme de ce qui leur est particulier en regard de l'arrimage. Dans le cadre de ce texte résumé, la présentation des résultats reprend simplement les constats généraux propres à chaque étape de la démarche, et soulève quelques éléments de discussion.

L'arrimage vu à travers une séquence : une préoccupation scolaire à laquelle participent les formateurs en entreprise

Hétérogénéité des types d'alternance

Les résultats montrent une grande hétérogénéité du type d'alternance mis en oeuvre, non seulement chez les intervenants regroupés au sein de chaque centre de formation (variabilité interindividuelle), mais également dans les pratiques de chaque intervenant, enseignants et formateurs en entreprise, que ce soit en regardant les objets, le processus et les éléments organisationnels pris globalement pour chacun des intervenants, ou que ce soit en regardant chaque composante prise isolément (variabilité intra-individuelle). Si cette variabilité des pratiques a souvent été relevée dans les recherches portant sur les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes dans d'autres secteurs de formation que la formation professionnelle et s'il semble y avoir une position commune à cet effet chez les chercheurs qui s'intéressent à ces pratiques (Rey, 2006), du côté des recherches portant sur l'alternance, on semble plutôt attribuer un type d'alternance à un ensemble de pratiques en termes de niveaux de diplômes (Mazalon et Bourassa, 2003) ou en termes de programmes de

formation (Hardy, Dolbec, Landry et Ménard, 2001). Bien que nous n'ayons pas étudié les mêmes éléments des pratiques, nos résultats mettent en relief la difficulté d'attribuer un type d'alternance à un intervenant, et, par conséquent, à un centre de formation. À cet égard, il convient de soulever le cadre unifié autour de l'alternance intégrative proposé par l'organisation des MFR⁵ alors que nos résultats montrent que les pratiques se déploient différemment, chaque acteur s'appropriant à sa façon l'alternance intégrative et la philosophie des MFR, en fonction du contexte de chaque situation éducative.

Aussi, sans nullement prétendre avoir étudié tous les aspects des pratiques, ce constat d'hétérogénéité s'explique, à notre avis, par le niveau de granularité de notre étude, en ce sens que nous avons fait le choix d'aborder les pratiques non pas de façon globale, mais plutôt de façon très fine en nous attardant à différents éléments des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise. Ce constat met par ailleurs en perspective la nécessité, maintes fois soulignée par les chercheurs s'intéressant aux pratiques des enseignants, d'étudier plus finement les différentes dimensions des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise si l'on veut mieux les comprendre. Cette façon de faire a également permis, à notre avis, d'aller plus loin dans la définition des trois types d'alternance : juxtaposition, complémentarité et intégration. En effet, ces trois types d'alternance, maintes fois utilisés dans la littérature portant sur l'alternance, avaient à notre connaissance été définis de façon très globale. Notre recherche a permis de préciser ce qu'on entend par intégration en ce qui a trait aux objets de formation, au processus et aux éléments organisationnels mis en place dans une séquence. Il en est de même pour complémentarité et juxtaposition. En outre, l'hétérogénéité des types d'alternance qui ressort de nos résultats montre qu'il n'y a pas, dans les pratiques, une division claire entre chacun des types, mais bien un enchevêtrement de ceux-ci, un va-et-vient entre les différents types qui permet à chaque intervenant d'atteindre un certain équilibre dans lequel il se sent à l'aise et qui constitue, sans doute, ce qui semble pour lui être le plus approprié pour la formation de l'élève dans la situation.

Intégration des objets de formation

L'intégration des objets de formation est présente chez tous les enseignants de la formation professionnelle et tous les formateurs en entreprise, c'est-à-dire qu'on se trouve face à des objets de formation globaux, communs à l'école et en entreprise, bien qu'ils soient abordés différemment dans chacun des contextes et que nos résultats montrent également la juxtaposition ou la complémentarité des objets de formation pour certains. Alors qu'on est en présence d'une intégration dite « obligée » chez les enseignants de la formation

générale et d'une intégration majoritairement « accidentelle » chez les formateurs en entreprise, cinq éléments ressortent en ce qui a trait à l'intégration des objets de formation chez les enseignants de la formation professionnelle : 1) la planification rigoureuse en vue de cette intégration, 2) la croyance que celle-ci est automatique, 3) la difficulté d'intégration pour les modules qui présentent un risque sur le plan de la santé, 4) la nécessité d'ajuster certains contenus de formation prescrits par le ministère de l'Éducation, et 5) une interdisciplinarité entre les modules qui favorise l'intégration.

En outre, nos résultats montrent que la planification rigoureuse de la part des enseignants de la formation professionnelle visant l'intégration des objets de formation a un impact sur l'ensemble de la formation, qu'elle soit effectuée à l'école ou en entreprise. En effet, il ressort clairement que tout, ou presque, a été planifié par les enseignants de la formation professionnelle de façon à favoriser l'arrimage entre les objets de formation à l'école et les objets de formation en entreprise. En ce sens, le processus et les éléments organisationnels sont souvent tributaires ou fonction des objets de formation. Aussi, non seulement nos résultats montrent que la planification rigoureuse des objets de formation par les enseignants a un impact sur l'ensemble de la formation, mais également que les enseignants ne tiennent pas compte des autres objets de formation abordés en entreprise dans la séquence, ce qui met en perspective l'importance de la structure scolaire de l'alternance définie en fonction des modules ou l'ampleur du contrôle exercé par l'école sur ce qui doit être fait pendant les stages en entreprise, élément qui avait d'ailleurs été soulevé par Savoie-Zajc et Dolbec (2002), Hardy et Ménard (2002) et Mazalon et Bourassa (2003).

À cet égard, l'étude plus fine des pratiques en ce qui a trait aux objets de formation, a certes permis de distinguer, d'une part, ce qui est effectivement enseigné à l'école et effectué en entreprise, et ce qui est enseigné à l'école et n'est pas réalisé en entreprise (par exemple lorsqu'il s'agit d'objets de formation liés à des facteurs de dangerosité), mais également, d'autre part, de distinguer des objets de formation qui sont abordés en entreprise dans la séquence, mais qui ne sont pas enseignés à l'école, du moins pas dans cette séquence. Ainsi, si la structure scolaire constitue un passage obligé étant donné qu'il s'agit d'une formation liée à un diplôme, il faudrait cependant distinguer ce qui relève de l'arrimage vu à travers une séquence, de ce qui relève d'un arrimage que nous qualifierons de diffus, qui pourrait concerner les liens établis entre une période à l'école et une période en entreprise qui ne font pas partie d'une même séquence relativement aux objets de formation, car si une partie des autres objets de formation abordés en entreprise constitue des éléments de

spécialisation ou des objets hors du domaine de formation, une autre partie des objets de formation abordés en entreprise est liée à des objets de formation à l'école qui ont été vus précédemment ou qui seront abordés ultérieurement à l'école.

Par ailleurs, chez les formateurs en entreprise, nos résultats font ressortir une intégration majoritairement accidentelle des objets de formation, étant donné que les formateurs en entreprise ne sont pas tellement au fait de ce qui est abordé à l'école au cours de la séquence. En ce sens, peut-on réellement parler d'intégration des objets de formation chez les formateurs en entreprise? En fait, il ressort que l'intégration est plutôt liée à la répartition de l'ensemble des modules dans l'année selon les travaux effectués en entreprise suivant les saisons (Temps), à l'obligation des élèves d'effectuer un stage dans un type d'entreprise spécifique (Lieux), ou au caractère routinier d'une tâche liée à un module. L'intégration volontaire, c'est-à-dire lorsque la planification des tâches est effectuée dans un but de formation de l'élève et d'arrimage avec la formation à l'école, est plutôt rare ; le formateur prend alors connaissance de ce qui est vu dans cette période à l'école et s'assure de toucher à toutes ces tâches avec le stagiaire. Si l'on peut se contenter d'une intégration accidentelle puisqu'il y a dans ce cas bel et bien arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, l'intégration volontaire est évidemment davantage souhaitable de la part des formateurs en entreprise, car elle assure un plus grand arrimage.

Démarche déductive de formation

En regard du processus de formation, nos résultats montrent une prédominance de la démarche déductive de formation chez les enseignants, puisque dans une majorité des modules ils abordent les contenus, à tout le moins minimalement, avant que les élèves aillent en entreprise. Un peu inconsciemment, les formateurs en entreprise participent à ce mouvement déductif de formation, en ce sens qu'ils effectuent la pratique sans recourir à ce qui a été vu à l'école avant. Chez ces enseignants comme chez les formateurs en entreprise, la période de stage est donc majoritairement vécue comme un moment de pratique ou d'approfondissement, ce qui corrobore les résultats obtenus par Savoie-Zajc et Dolbec (2002), et par Maroy et Doray (2002). L'étude plus fine des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise, en s'attardant aux processus en jeu, a cependant permis de mieux comprendre cette dynamique de formation en place dans l'alternance et de mettre en relief une démarche inductive de formation qui est également parfois présente chez les enseignants, mais qui accompagne toujours une démarche déductive de formation. À cet égard, il convient de souligner que nos résultats font état non pas d'un

processus, mais bien de plusieurs processus en présence en même temps dans une séquence. Par ailleurs, nos résultats mettent en lumière deux raisons qui amèneraient les enseignants à procéder majoritairement par une démarche déductive de formation : 1) le manque d'expérience à procéder selon une démarche inductive, et 2) le manque de temps. Ces deux éléments sont d'autant plus importants que le nouveau cadre de référence sur l'alternance travail-études semble préconiser l'agencement des deux démarches de formation (MELS, 2006).

Impact divers des éléments organisationnels

De façon globale, les résultats montrent que les moyens et les lieux favorisent l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise pour la majorité des enseignants. Cependant, si l'arrimage des moyens chez les enseignants de la formation professionnelle passe d'abord par un cahier de stage, du matériel didactique lié à la réalité en entreprise et des équipements utilisés en entreprise, les formateurs en entreprise utilisent peu le cahier de stage et d'autres documents didactiques, ce qui limite l'arrimage, bien que les équipements utilisés correspondent à ce qui est attendu par l'école. Quoi qu'il en soit, si ces documents sont conçus par les enseignants spécifiquement pour l'arrimage, ils sont élaborés dans un cadre et un format typiquement scolaires, et il est possible que cela ne rejoigne pas les formateurs. En ce sens, dans la perspective d'améliorer l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, peut-être faudrait-il concevoir ces documents autrement, en recourant pour ce faire à la participation de formateurs en entreprise.

Par ailleurs, alors que nos résultats montrent que les formateurs en entreprise recourent peu voir pas du tout aux ressources qui les entourent en termes de moyens, de lieux ou de personnes impliquées, l'utilisation, par un des formateurs participants, de matériel à caractère didactique propre au milieu de travail et d'autres lieux que le lieu principal de travail, ainsi que le recours à des spécialistes dans un aspect de la production au moment où c'est pertinent dans la formation du stagiaire, permet d'envisager une forme d'arrimage intéressante et des pistes de recherche et de formation. Quant aux enseignants, qui n'hésitent pas à sortir du contexte de la classe pour favoriser l'arrimage (lieux), s'ils font peu appel aux ressources du milieu (personnes impliquées) pour la formation à l'école, c'est qu'ils s'appuient principalement sur leurs propres connaissances du métier pour favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, ce qui met en relief l'importance de la poursuite d'une pratique du métier en parallèle à celle d'enseignant, poursuite qui a notamment été constatée par Balleux (2006) chez plusieurs enseignants de la formation professionnelle à leurs débuts en enseignement.

Finalement, il ressort que le temps constitue l'élément le plus limitatif en matière d'arrimage, tant chez les enseignants que chez les formateurs en entreprise. En effet, nos résultats font état d'un manque de temps généralisé dans l'alternance qui limite l'arrimage et se traduit, en entreprise, par un manque de temps spécifique à la formation (pas de temps pour l'exploitation pédagogique de ce qui est fait à l'école, et temps de formation fondu à travers temps de production), et à l'école, par un manque de temps pour revenir sur l'expérience vécue en entreprise. À cet égard, certains aspects liés au temps ont été mis en parallèle avec les paramètres de la grammaire temporelle élaborée par McGrath et Kelly (1992) tels que définis par Savoie-Zajc (2001) : la fréquence, la durée, la périodicité, la séquence et la localisation temporelle. En outre, si l'on veut améliorer l'arrimage avec l'ajout de stages dans la formation, il faut penser du temps supplémentaire à l'école pour effectuer un retour sur l'expérience vécue et faire en sorte que les situations vécues en entreprise soient véritablement prises en compte dans la formation, qu'elles soient davantage source d'apprentissage. En dehors d'une telle liberté aux enseignants, il faut plutôt envisager l'alternance comme des temps de formation distincts auxquels il appartient à l'élève de faire les liens.

L'arrimage vu à travers les pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles de l'enseignant : un tout plus grand que la somme⁶

Ce n'est pas spécifique à l'alternance. Ça adonne qu'il y a un stage là. Mais même s'il n'y aurait pas eu de stage, je l'aurais fait pareil cet exercice-là et... Bien, au début de l'année quand ou l'année dernière, à un moment donné quand ça avait été présenté ça ton projet, moi la première chose qui m'est venue à l'idée, c'est : « Bon, tu sais, y a-t-il de quoi qu'on fait de différent vu qu'on est en alternance travail-études? » Je ne pense pas. (Claude)

En regard des différentes pratiques éducatives des enseignants de la formation professionnelle, un premier résultat qui ressort est l'affirmation des enseignants selon laquelle il n'y aurait pas de pratiques spécifiques dans l'alternance, constat qui va dans le même sens que les résultats obtenus par Pelletier (2000). À notre avis, au moins trois éléments peuvent expliquer ces résultats. Premièrement, ce constat peut s'expliquer par le fait que les enseignants enseignaient pour la plupart auparavant dans des programmes réguliers en formation professionnelle, c'est-à-dire les programmes qui ne sont pas en alternance, mais qui, comme tous les programmes de formation professionnelle, sont liés aux réalités du métier, puisque leur processus d'élaboration passe notamment par une analyse de situation de travail, et

comprennent, pour la grande majorité, au moins un stage en entreprise, ce qui laisse supposer de la présence, dans la plupart des programmes réguliers également, de pratiques de supervision et de retours de stage. En ce sens, la limite est parfois très mince entre un programme régulier et un programme en alternance. Deuxièmement, ce constat peut s'expliquer par le fait que les enseignants de la formation professionnelle sont eux-mêmes issus du métier et en ce sens, ils auraient une tendance naturelle à y référer. Troisièmement, l'engouement des dernières années à l'égard de l'alternance a fait en sorte que les programmes de formation en alternance ont été implantés rapidement et que les responsables comme les enseignants dans les centres de formation professionnelle se sont surtout attardés, de notre point de vue, à développer les outils (cahiers de stage et autres) plutôt qu'à élaborer de nouvelles façons de faire, et ce en concordance avec les documents conçus par le ministère de l'Éducation pour guider la mise en place de projets d'alternance (Demers, 2003; MEQ, 1999; 2001).

En y réfléchissant davantage ou en cherchant ce qui est spécifique à l'alternance, les enseignants parlent majoritairement des pratiques de supervision, non seulement parce qu'elles constituent une bonne part de leurs tâches en contexte d'alternance, mais également parce qu'elles jouent un rôle important en matière d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Hardy, Dolbec, Landry et Ménard (2001). Toutefois, en abordant les pratiques de supervision selon les quatre fonctions définies par Villeneuve (1994), nos résultats ont permis de mettre en relief la part d'arrimage attribuable à chacune des fonctions, et en ce sens font ressortir l'importance de la fonction d'enseignement individualisé en matière d'arrimage, mais également la fonction administrative comme ayant des impacts non négligeables sur l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. En outre, l'absence de fonction de « travail avec » ressort clairement de nos résultats alors que, en ce qui a trait à l'arrimage, cette fonction nous apparaît très prometteuse étant donné la proximité enseignant-élève-formateur en entreprise dans l'action.

En poussant plus loin, les enseignants voient une certaine particularité dans leurs pratiques d'enseignement, ne serait-ce qu'en termes de diminution du temps à l'école et d'augmentation des liens avec l'entreprise, de même que par la spécificité des retours de stage. En outre, nos résultats montrent que les spécificités qu'impose le contexte d'alternance aux pratiques d'enseignement ont des répercussions importantes sur les pratiques informelles comme les pratiques de corridor (pauses) et donnent également à celles-ci un rôle non négligeable en termes d'arrimage.

Finalement, ces résultats montrent bien, à notre avis, un réaménagement de la tâche enseignante insufflé notamment par la diminution du temps pour l'enseignement d'un module étant donné que la majorité des stages s'inscrivent dans la durée prévue du programme, ce dont Doray et Tremblay (2001) parlaient en termes de déficit organisationnel de la transformation de la tâche des enseignants. En outre, un élément important qui ressort concerne les liens entre les différentes pratiques éducatives – et les pratiques du métier – qui vont favoriser l'arrimage. En ce sens, l'arrimage vu à travers les différentes pratiques n'est pas seulement tributaire de la somme de l'arrimage effectué dans chacune des pratiques, mais est également tributaire des liens entre ces pratiques, ce qui met en relief l'impact important de l'organisation de la tâche des enseignants et l'importance de situer l'étude de pratiques particulières dans un système de pratiques.

L'arrimage vu à travers la pratique d'enseignement : l'absence d'une réelle didactique de l'alternance

De façon générale, un premier constat qui ressort de nos résultats est l'absence d'un réel processus de didactique de l'alternance dans les pratiques d'enseignement examinées, qu'il s'agisse de pratiques d'enseignement dites régulières ou de retours de stage. En effet, dans les pratiques d'enseignement dites régulières, nos résultats ont montré que les enseignants n'entrent pas par les situations vécues, bien que celles-ci soient présentes, mais par des apports théoriques, et que l'exploitation de celles-ci en termes d'explicitation, problématisation et modélisation est généralement faible. Dans les retours de stage, bien qu'on entre par des situations vécues par les élèves en stage et que celles-ci fassent l'objet d'explicitation, de problématisation et de modélisation, nous constatons une rupture dans le processus, car celui-ci aboutit peu à des apports théoriques.

D'abord, l'absence d'une didactique de l'alternance dans les pratiques examinées n'est pas étonnante, si l'on réfère à la non-spécificité des pratiques, et particulièrement des pratiques d'enseignement qui ressort des propos des enseignants et dont il a été question précédemment. À cet égard, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur la présence ou non d'un tel processus dans les pratiques d'enseignement des enseignants en contexte d'alternance, et aucune n'a fait état de pratiques observées d'enseignants en formation professionnelle. Aussi notre recherche a-t-elle permis de faire un premier pas en ce sens et de dégager un patron prédominant dans les pratiques d'enseignement des enseignants participants, qui consistent en des apports théoriques, l'apport de situations vécues par un élève ou par l'enseignant, et des apports théoriques.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux situations vécues, il ressort 1) qu'elles sont présentes dans toutes les pratiques, 2) qu'une part importante de celles-ci sont amenées par les enseignants plutôt que par les élèves, et 3) que les situations vécues amenées par les élèves dans les pratiques régulières ne sont majoritairement pas des situations vécues en stages, ces dernières étant cependant majoritairement présentes lors des retours de stage. Alors que la recherche de Barbès (1996) sur les conceptions des élèves à l'égard des actions des enseignants et des maîtres de stage qu'ils jugent favorables à l'intégration théorie-pratique faisait ressortir l'importance, entre autres, de l'apport d'exemples, de vrais cas, d'expériences personnelles de la part de l'enseignant, nos résultats montrent d'une part que ces apports sont effectivement présents dans les pratiques d'enseignement des enseignants participants. En ce sens, les enseignants favorisent l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. D'autre part, il appert que les élèves de la MFR amènent davantage de situations vécues que ceux du CRIFA, et que les situations vécues amenées par les élèves sont en fait surtout des situations vécues chez eux pour les étudiants issus du milieu agricole, et surtout des situations vécues *in situ* à l'école (dans la serre). À notre avis, alors que ce constat peut s'expliquer en partie par le fait qu'au CRIFA les enseignants ont été observés avant la période en stage, il met par ailleurs en relief l'importance de la récurrence des périodes de travail en entreprise pour favoriser l'arrimage. En effet, la récurrence des stages aux deux semaines et le travail sur la ferme familiale chaque fin de semaine semblent permettre l'apport plus substantiel de situations vécues par les élèves de la MFR. À cet égard, il y a lieu que les administrateurs des centres de formation ainsi que les décideurs se questionnent sur la *fréquence* et la *périodicité* des stages, éléments qui avaient d'ailleurs été soulevés par Savoie-Zajc (2001) et Savoie-Zajc et Dolbec (2002) et dont nous avons parlé en regard des limites liées au temps. Par ailleurs, s'il devient facile de raccrocher fréquemment la formation à l'école à des situations vécues lorsque les élèves sont issus du milieu agricole, l'arrimage n'en est que bonifié; mais s'agit-il alors d'alternance?

Pour ce qui est de l'explicitation, nos résultats ont montré qu'elle est effectuée principalement lors des retours de stages alors que dans les pratiques d'enseignement dites régulières, on se contente souvent de nommer une situation vécue sans entrer dans les détails de sa description. Il ressort aussi que l'explicitation se limite à la description du contexte et n'entre pas dans la description du procédural, c'est-à-dire du déroulement de l'action. Quant à la problématisation et la modélisation, nos résultats montrent que ces étapes s'entremêlent et sont davantage faites implicitement par l'enseignant, bien que les élèves y participent. La modélisation est très faible, en ce sens qu'elle

consiste davantage à identifier le module auquel la situation fait référence qu'à poser véritablement le problème. Si pour Gérard (1997; 2000) la problématisation est ce qui permet de donner du sens à la formation, à notre avis, problématisation et modélisation constituent en fait les étapes centrales autour desquelles s'effectue réellement l'arrimage. En ce sens, comment amener les enseignants à passer de l'implicite à l'explicite? Aussi, alors que le processus de didactique de l'alternance conçu par Geay (1993; 1997; 1998) accorde une place prépondérante à l'élève dans la réalisation des différentes étapes, nos résultats ont montré que ce sont les enseignants, en grande partie, qui contribuent à ces étapes. Dans une perspective de construction de sens chez l'élève, il nous apparaît qu'il faudrait aider les enseignants à passer d'un processus majoritairement effectué par eux à un processus majoritairement effectué par l'élève, l'enseignant devenant alors davantage un guide.

Finale, nos résultats montrent la prédominance des apports théoriques dans les pratiques d'enseignement dites régulières et la quasi-absence de ceux-ci lors des retours de stage. Sans qu'ils constituent l'aboutissement d'un processus de didactique de l'alternance, nos résultats montrent que ces apports théoriques sont néanmoins liés à la réalité en entreprise et au vécu des élèves. En ce sens, puisque les apports théoriques occupent la plus grande place dans les pratiques régulières examinées, il nous apparaît que le cadre utilisé n'a pas permis de bien décrire ces pratiques en dehors d'une didactique de l'alternance. Certes, nos résultats ont montré que ces apports théoriques consistent majoritairement à de nouvelles connaissances amenées par le biais d'exposés interactifs et de lectures individuelles ou en grand groupe, à des rappels ou vérifications de connaissances antérieures, à des résumés, à des exemples et des mises en situations ou cas analysés et à des informations amenées sous forme de questions-réponses. Cependant, il importe, à notre avis, de poursuivre l'observation et l'analyse de pratiques d'enseignement en formation professionnelle en affinant le présent cadre, notamment en regard des différents constituants des savoirs professionnels agricoles.

L'arrimage vu à travers la pratique de formation en entreprise : la présence de divers processus de guidage de l'activité

De façon générale, les résultats révèlent la présence d'un guidage de l'activité chez les formateurs en entreprise participants étant donné la présence de chacune des étapes du guidage dans les pratiques des formateurs d'une part, et étant donné que la somme des parts relatives aux trois types d'opérations est supérieure aux actions qui se retrouvent dans la catégorie *Autre*. Cependant, en termes de processus, les pratiques constatées procèdent selon différents

ordonnancements, alors que Savoyant (1995), sans y voir une obligation, proposait plutôt de commencer par des opérations d'exécution, suivies d'opérations de contrôle puis d'opérations d'orientation. En outre, nos résultats montrent que le guidage de l'activité ne s'effectue pas par étapes successives, mais par des opérations simultanées dans l'action.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux opérations d'exécution, qui occupent une part importante des actions, nos résultats montrent qu'elles consistent parfois, pour le formateur en entreprise, à donner simplement des consignes du travail à effectuer au stagiaire, alors que dans d'autres situations elles consistent à décrire le travail de façon plus ou moins détaillée, voire à effectuer une démonstration du travail à effectuer. La part importante des opérations d'exécution chez les formateurs participants relève sans doute du fait qu'elles constituent, selon Savoyant (1996), la partie la plus facilement réalisée du guidage. L'importance de ces opérations peut également s'expliquer, à notre avis, par le faible degré d'autonomie de certains stagiaires. À cet égard, la diversité des opérations d'exécution, qui vont de simples consignes à la démonstration détaillée, dénote bien l'évolution du guidage en fonction du niveau d'autonomie de l'élève dont parlait Savoyant (1995). Nos résultats montrent par ailleurs que ces opérations vont même évoluer jusqu'à être absentes lorsque le stagiaire est en mesure de savoir ce qu'il a à faire sans que le formateur ait eu à intervenir.

Pour ce qui est des opérations de contrôle, qui occupent la part relative la plus faible chez tous les formateurs participants, quatre éléments ressortent de nos résultats : 1) le caractère implicite de ces opérations, 2) une part importante des opérations de contrôle qui vient de demandes du stagiaire, 3) un contrôle qui est effectué tout au long du processus de travail ou seulement en regard du résultat ou du produit fini, et 4) un contrôle qui vise essentiellement à corriger l'exécution par le stagiaire en cas de non-conformité. De même que pour les opérations d'exécution, les opérations de contrôle, qu'elles soient demandées par l'élève ou directement effectuées par le formateur en entreprise, vont également évoluer en fonction de l'autonomie et de l'assurance du stagiaire. Également, nos résultats ont montré la présence d'opérations de contrôle tout au long du processus de travail ou seulement en regard du résultat ou du produit fini, ce qui révèle aussi des degrés d'autonomie du stagiaire différents. En ce sens, le manque d'autonomie du stagiaire expliquerait la part relativement élevée du contrôle observé chez certains de nos participants, en opposition à un degré d'autonomie élevé du stagiaire chez les participants qui effectuent peu d'opérations de contrôle.

Enfin, en ce qui concerne les opérations d'orientation, un premier constat qui ressort est la présence de celles-ci chez tous les formateurs en entreprise, bien qu'elles se déploient différemment d'un formateur en entreprise à l'autre : informations générales, règles d'action, situation de l'action dans une perspective plus large, autres façons d'effectuer l'action. Il appert également que ces opérations se limitent, pour la majorité des formateurs participants, aux informations générales et aux règles d'action, ce qui met en relief la difficulté, déjà soulevée par d'autres auteurs, de « parler » le travail, de mettre en mots la tâche (Bazile, 2000; F. Gérard, 1997; Mayen, 1999) pour des formateurs en entreprise qui sont, d'abord et avant tout, des travailleurs, des producteurs agricoles. En outre, il nous apparaît que les opérations d'orientation, non seulement constituent un nœud central dans l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, mais sont particulièrement importantes dans le cadre des activités agricoles, ce qui, par ailleurs, a déjà été relevé par Mayen (1999). Car, rappelons-le, celles-ci dépendent de facteurs intrinsèques à l'entreprise (caractéristiques du sol, machinerie, capital humain, mais aussi « culture de l'entreprise »), de facteurs externes comme l'environnement social et culturel, la situation géographique, sans oublier le poids des traditions locales, et de facteurs temporels (saisons, cycles biologiques des animaux et végétaux, température, etc.) (Raisky et Loncle, 1993). À ce titre, par exemple, il ne suffit pas, nous semble-t-il, de montrer à l'élève comment faire le labour; il importe de lui expliquer pourquoi il est fait à tel moment plutôt qu'à un autre, et ce qui fait qu'il est effectué de telle façon plutôt qu'une autre, etc. En ce sens, à l'instar de F. Gérard (1997) qui notait le manque de formation des formateurs en entreprise de façon générale à l'égard de l'alternance, nous ne pouvons que proposer que des formations soient mises en place, ne serait-ce que pour que ces acteurs soient à même de reconnaître les divers types d'informations qu'il est possible de transmettre aux stagiaires en cours d'action. Par ailleurs, alors que les résultats obtenus par Savoie-Zajc et Bouteiller (2001) montraient l'importance du rôle des stagiaires pour l'accès à la pratique, notamment en posant des questions, et que Billett (2004) indiquait que l'engagement de l'individu a un effet sur le guidage du travail, nos résultats montrent de façon plus spécifique l'importance des questions de la part des élèves pour susciter les opérations d'orientation. En ce sens, à l'instar de Hardy, Bouteiller et Parent (2000) qui incitaient l'école à jouer un rôle plus actif pour aider l'élève à se développer une stratégie d'apprentissage en fonction de son contexte de stage, nous invitons les enseignants à aider les élèves à formuler des questions de différents ordres.

Finalement, il ressort que l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise passe non seulement par le processus de guidage de

l'activité, mais également par des moments de réalisation de l'action. En effet, nos résultats ont montré qu'une part de l'action consiste simplement à effectuer le travail, celle-ci était d'autant plus importante lorsque le stagiaire a acquis une certaine autonomie. Cependant, la méthodologie utilisée n'a pas permis, à notre avis, de bien faire état de celle-ci. Pour ce faire, il aurait fallu adopter une méthodologie qui, plutôt que d'évaluer la part relative des différentes opérations en termes de nombre d'actions, permette de quantifier le temps et d'évaluer la part relative de chaque opération en fonction de ce paramètre. Ceci pourrait éventuellement être fait à partir des données recueillies et fournirait une comparaison intéressante pour déterminer quelle façon de faire est la plus pertinente. Par ailleurs, la méthodologie et le cadre d'analyse utilisés n'ont pas non plus permis de faire état de guidage indirect dont parlait Billett (2004), qui s'effectue non pas à travers des interactions interpersonnelles de proximité entre formateur et stagiaire, mais plutôt à travers des occasions, pour le stagiaire, d'observer et d'écouter. À cet égard, il nous semble qu'une recherche qui tient compte du point de vue des stagiaires est prometteuse.

Conclusion : des contributions importantes au regard de l'alternance et de la formation professionnelle

L'intérêt d'une telle recherche sur l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance est palpable. D'une part, tel que nous le souhaitions, cette recherche contribue, en partie, à combler le vide en ce qui a trait aux connaissances descriptives sur les pratiques des enseignants en formation professionnelle, et à documenter les pratiques des formateurs en entreprise dans le contexte précis des formations en alternance. De façon générale, cette recherche permet de mieux connaître certaines réalités de la formation professionnelle, secteur de formation qui, faut-il le rappeler, est très peu présent dans les recherches en éducation. D'autre part, alors que les recherches sur l'alternance ont surtout porté sur l'organisation de celle-ci et sur ses effets sur l'apprenant, notre recherche apporte un éclairage sur la dynamique de formation en contexte d'alternance et, de façon plus précise, sur la nécessaire jonction, d'un point de vue éducatif, entre la formation à l'école et la formation en entreprise. En ce sens, elle vient un peu répondre aux besoins exprimés par différents chercheurs, de se préoccuper de l'alternance comme stratégie pédagogique (Landry et Mazalon, 2002) en se tournant vers le travail des acteurs au quotidien (Fusulier et Maroy, 2002). De façon plus spécifique, à notre avis, cette recherche comporte certains apports originaux, tant sur le plan théorique que méthodologique, ainsi qu'en regard des résultats en eux-mêmes.

Sur le plan théorique, cette recherche contribue, en partie, à lever le voile sur un secteur de la formation qui demeure peu présent dans les recherches en éducation, et à cet égard elle a surtout permis de définir le système de pratiques professionnelles des enseignants de la formation professionnelle en tenant compte de ses particularités vis-à-vis du système de pratiques des enseignants de la formation générale, et notamment de la pratique du métier en parallèle pour plusieurs enseignants de la formation professionnelle. Par ailleurs, de nombreux auteurs avant nous ont traité du concept d'alternance et ont eu recours à une typologie allant de la juxtaposition à l'intégration, ou à des appellations similaires. Alors que certains auront vu d'emblée une limite à reprendre des types d'alternance maintes fois utilisés, il nous apparaît qu'un apport important de cette thèse a été d'aller plus loin dans la définition et la compréhension de ces types d'alternance, et de les voir autrement que dans une logique organisationnelle. Cette recherche a en effet permis de circonscrire ces types d'alternance en fonction de composantes précises et concrètes des pratiques, c'est-à-dire en termes d'arrimage des objets, de processus, et d'éléments organisationnels.

Sur le plan méthodologique, l'apport original de cette thèse, s'il en est un, se situe sans contredit dans la démarche de recherche qui a permis de ne pas faire fi de la complexité de l'alternance, mais au contraire d'y pénétrer de plus en plus profondément suivant trois étapes rigoureuses ou trois niveaux de regard sur l'arrimage. En ce sens, il nous apparaît que cette façon de faire constitue un des apports les plus importants de la thèse, car les recherches antérieures, en plus de porter essentiellement sur des perceptions et représentations et de s'attarder principalement aux pratiques de partenariat, se limitaient à un niveau de description très général. En ce sens, la précision, sur le plan théorique, des trois types d'alternance en fonction des composantes des pratiques a permis d'appréhender ces pratiques avec un niveau très fin de granularité. De même, nous avons fait le choix, non pas d'étudier les cas d'enseignants et de formateurs provenant de divers centres de formation, mais plutôt d'analyser des cas impliqués dans un même dispositif de formation. Pour nous, aborder chaque centre de formation par l'analyse des pratiques de plusieurs enseignants et formateurs en entreprise intervenant auprès d'un même groupe d'élèves, à un moment précis, relève d'un souci de compréhension fine d'un phénomène, l'arrimage, et d'un souci de compréhension à la fois dans l'unicité de chaque intervenant et dans la complexité d'un tout. Ce niveau de finesse et de granularité a notamment permis, nous l'avons vu, d'enrichir la compréhension des types d'alternance en mettant en relief la difficulté d'attribuer un type d'alternance à un intervenant, et, par là, à un centre de

formation, et en montrant qu'il n'y a pas une division claire entre chacun des types, mais bien un enchevêtrement de ceux-ci.

Par ailleurs, alors que toutes les recherches recensées étaient axées sur l'utilisation de questionnaires ou le recours aux entrevues – individuelles ou de groupe – pour la collecte de données, notre étude constitue une avancée dans la compréhension des pratiques en formation professionnelle de par l'utilisation de l'observation comme méthode de collecte de données. Certes, nous sommes consciente, pour l'avoir vécu, qu'observer et filmer des enseignants et des formateurs en entreprise relèvent du défi et que ce ne sont pas tous les milieux qui accepteraient telle façon de faire. Nous nous permettrons alors d'insister sur la nécessité, si l'on veut appréhender les pratiques dans l'action, des nombreuses démarches et implications pour se faire accepter du milieu avant même d'envisager utiliser la caméra. Quoi qu'il en soit, il nous apparaît que ces efforts en valent la peine, car il ne s'agit plus de décrire des pratiques déclarées, mais plutôt de rendre compte de pratiques constatées. Dans cette perspective, notre recherche a également permis de préciser la méthode d'élaboration de scripts à partir de ce qui avait été proposé par le GRAFE. Si cette méthode s'avère longue et fastidieuse lorsqu'il s'agit de faire état de deux à trois heures d'observation par intervenant – ce qui correspond entre vingt-cinq et quarante heures de « scriptage », elle en est néanmoins très riche.

Enfin, sur le plan des résultats, ils constituent, à notre avis, un premier pas dans la compréhension de l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise en contexte d'alternance. Alors que certains éléments avaient déjà été notés par d'autres auteurs, l'apport premier de notre recherche est d'articuler ces éléments autour de la question centrale de l'arrimage. Mentionnons notamment, la mise à jour de différents processus en jeu au cours d'une séquence école-stage-école, permettant ainsi de mieux comprendre la dynamique de formation en place dans l'alternance; la description de la place de chacune des pratiques éducatives en regard de l'arrimage, mais surtout la mise en relief de tous ces liens entre les différentes pratiques éducatives pour favoriser l'arrimage, laissant deviner un tout plus grand que la somme et permettant ainsi d'envisager autrement l'organisation de la tâche enseignante en formation professionnelle en contexte d'alternance; la description de l'arrimage à travers le déroulement d'une pratique spécifique de l'enseignant, ou la description de l'action, en ce sens qu'aucune autre recherche, à notre connaissance, n'a appréhendé les pratiques des enseignants de la formation professionnelle dans l'action. Si cette façon de faire nous apparaît assez commune en enseignement général, elle est plutôt novatrice en formation professionnelle. En outre, si l'analyse de l'arrimage dans l'action a permis de faire état de l'absence de processus de didactique de l'alternance dans les

pratiques des enseignants observés, elle a cependant révélé un patron dominant dans le déroulement des pratiques régulières d'enseignement, et la réalisation de liens autrement que par le processus de didactique de l'alternance. Chez les formateurs en entreprise, pour qui les pratiques ont davantage été étudiées par les chercheurs, mais pas nécessairement dans la logique de l'alternance en formation professionnelle, l'apport principal de nos résultats réside, selon nous, à la clarification des différentes étapes du guidage de l'activité et à l'identification de certaines faiblesses dans l'orientation.

Tous ces éléments ouvrent la voie à plusieurs pistes non seulement en termes de recherche, mais également en ce qui a trait aux pratiques d'alternance dans les centres de formation professionnelle, de même qu'à la formation des enseignants en formation professionnelle ainsi qu'à celle des formateurs en entreprise. Le chemin est ouvert, il reste à le parcourir.

Notes

¹ Issue du concept de Maison familiale rurale (MFR) en France, qui s'appuie sur le principe d'association responsable et une pédagogie de l'alternance dite intégrative, la Maison familiale rurale du Granit est la première à voir le jour en Amérique du Nord et constitue un modèle adapté aux réalités québécoises. Notons par ailleurs que l'alternance, telle qu'elle est visée par les MFR, ne concerne pas seulement la formation professionnelle, mais doit, en principe, également être vécue à travers la formation générale.

² Yin (1994) différencie l'échantillon théorique de l'échantillon statistique. Le premier relève d'une logique de reproduction de résultats à d'autres sites, tandis que le deuxième relève d'une inférence statistique entre un échantillon et une population.

³ Première étape du traitement et de l'analyse des données vidéo, le script et la procédure de rédaction utilisée dans le cadre de cette recherche seront décrits un peu plus loin.

⁴ À noter que dans le cadre de cette étude, la rédaction des scripts constituait une étape préalable à la passation des entretiens post-observation.

⁵ Voir à ce sujet le site de l'association des MFR à l'adresse suivante : <http://www.mfr.asso.fr/>.

⁶ Nous ne présentons pas ici les résultats relatifs à l'arrimage vu à travers les pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles du formateur en entreprise; le lecteur trouvera l'essentiel de ces résultats dans la section traitant plus spécifiquement de la pratique de formation et du guidage d'activité.

Références

- Agulhon, C. & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et formation*, 22, 21-34.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Antoine, F., Grootaers, D. & Tilman, F. (1988). *De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles : Vie ouvrière.
- Audet, C. (1995a). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : Défis, limites et conditions de réalisation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Service des études et de la recherche.
- Audet, C. (1995b). *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : Contexte et enjeux. Étude exploratoire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Balleux, A. (2005). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, article accepté, à paraître 10, 3-4.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur* 36(1) 29-48.
- Barbès, P. (1996). *J'apprends quand je fais! L'intégration théorie-pratique chez les élèves : vers la construction d'un savoir professionnel*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme.
- Bazile, J. (dir.) (2000). Situations professionnelles : situations de formation? Dossier spécial de la Revue *Initiatives en enseignement agricole* 1(janvier).
- Billett, S. (2001). Learning through work : workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy : guidance, participation and engagement. *Adult education quarterly*, 53, 27-43.

- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The journal of workplace learning*, 16(6), 312-324.
- Billett, S., Barker, M & Hernon-Tinning, B. (2004). Participatory practices at work. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 233-257.
- Boivin, L. & Boucher, G. (1996) *Les stages coopératifs et la relation théorie-pratique*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme.
- Bourgeon, G. (1979). Socio-pédagogie de l'alternance. Paris : UNMFREO, Mésonnance.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1993). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris : ESF.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Buguet, J. (2003). Pour une pédagogie du lien : pluri, inter et transdisciplinarité en formation BTS (Brevet de Technicien Supérieur). Dans J.-N. Demol (dir.), *Didactique et transdisciplinarité. Alternance III* (p. 129-154). Paris : L'Harmattan.
- Caouette, M., & Tremblay, J. (2001). *Étude sur les ressources humaines et la structure des emplois en agriculture. Rapport-synthèse*. Québec : Comité sectoriel de main-d'oeuvre de la production agricole.
- Caron, L. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle. Synthèse*. Québec : FECS, Centrale des Enseignants du Québec.
- Caron, L., & Payeur, C. (2002). Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 309-344). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Colletette (1996). Études de cas (méthode des). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Paris : Masson & Armand Colin.

- Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant (COFPE) (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Comité sectoriel de main-d'oeuvre de la production agricole (2001). *Avantages de la formation agricole et son impact sur la rentabilité des fermes*. Québec : Comité sectoriel de main-d'oeuvre de la production agricole.
- Deaudelin, C., Dezutter, O., Gagnon, C., Desjardins, J., Lebrun, J. & Balslev, K. (2005, février). *Décrire des pratiques d'évaluation formative dans différentes disciplines : de quelques choix autour des entretiens d'explicitation*. Communication présentée au 5^{ème} Colloque International Recherche(s) et Formation, Nantes, France.
- Dejean, J. (2000). Les états de la situation éducative. Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles. Nouvelle édition revue et corrigée* (p. 123-145). Paris : L'Harmattan.
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, 128, 35-42.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- De Villers, M.-E. (2003). Multi dictionnaire de la langue française. Quatrième édition. Montréal : Québec Amérique.
- Doray, P. & Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Doray, P. & Tremblay, D.-G. (2001, novembre). *Les formes et les logiques organisationnelles des relations entre économie et éducation*. Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec. Récupéré le 25 mars 2005 de http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/Doray_RA01dec.pdf
- Dumont, M., & Wilk, D. (1992). *Pour une alternance qualifiante*. Paris : Centre INFFO.
- Dupré, C. (1997). *Formation en alternance et insertion professionnelle d'élèves en techniques d'usinage*, Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Fédération des syndicats de gestion agricole (2000). *Étude de l'impact économique de l'utilisation des services conseils offerts par les syndicats de gestion agricole*. Québec : Fédération des syndicats de gestion agricole.
- Fonteneau, R. (1993). L'alternance partenariale. *Éducation permanente*, 115(2), 29-34.
- Francq, B., Leloup, X., & Barré, P. (1998). Profils de participation des entreprises en formation en alternance. *Critique régionale*, 26/27, 121-130.
- Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. *Revue française de pédagogie*, 128, 25-34.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- Geay, A. (1997). Didactique et alternance. Dans J.-C. Sallaberry, D. Chartier, & C. Gérard (dir.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 13-34). Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Geay, A., & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Gérard, C. (1997). Pour une pragmatique de l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Du « problème donné » à la problématisation. Dans J.-C. Sallaberry, D. Chartier, & C. Gérard (dir.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 35-51). Paris : L'Harmattan.
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation. Numéro spécial sur les approches systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation*, 3, 27-40.
- Gérard, F. (1997). *À l'écoute des tuteurs. 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*. Paris : Centre INFFO.
- Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A connective model of learning : the implications for work process knowledge. *European educational research journal*, 2(1), 56-73.

- Griffiths, T., & Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy*. Tessaloniki(Pylea): European Centre for the Development of Vocational Training.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.
- Hahn, C. (1997). Mathématique et réalité dans une formation en alternance. Dans J.-C. Sallaberry, D. Chartier, & C. Gérard (dir.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 83-91). Paris : L'Harmattan.
- Hamel, T., & Morisset, M. (1995). Les déterminants de l'obligation scolaire agricole. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 831-858.
- Hardy, M. (2005, septembre). *Évolution des apprentissages en entreprise. Perspectives de stagiaires de formation professionnelle et de leur tuteur*. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research (ECER), Dublin, Irlande.
- Hardy, M., Bouteiller, D. & Parent, C. (2000, novembre). Tuteurs et stagiaires en alternance : quelles relations de formation? Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec. Récupéré le 25 mars 2005 de <http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/communications2k.pdf>
- Hardy, M.; Dolbec, A.; Landry, C. & Ménard, L. (2001, novembre). *Les stages en alternance : étude des résultats pour les élèves*. Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec. Récupéré le 25 mars 2005 de <http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/communications2001.pdf>
- Hardy, M., & Landreville, A. (1992). Pour une analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 463-473.
- Hardy, M. & Ménard, L. (2002). Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs. Texte de communication non publié présenté au Congrès international de l'AFIRSE, Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, PAU, 9 au 11 mai 2002.
- Hardy, M. & Parent, C. (2000). Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise. Dans D.-G. Tremblay & P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 247-257). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Hardy, M., & Parent, C. (2003). Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la direction d'écoles professionnelles. Dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 161-186). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafrénère, G.G. & Fréchette, C. (1997). *L'alternance travail-études. Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise*. Québec : Ministère de l'éducation
- Landry, C. (1992). Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour des jeunes adultes. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Landry, C., Bouchard, Y., & Pelletier, C. (2002). Le stage dans l'alternance travail-études au collégial : Pour quel rapport au savoir? Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (pp. 195-216). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C., & Mazalon, É. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.
- Landry, C., & Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, M. (2000). *Les projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans un programme d'études privilégiant l'alternance travail-études*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Laporte, M. (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation globale de quelques expériences en cours*. Hull : Collège de l'Outaouais.

- Lebel, D. (2002). *Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001*. Québec : Ministère de l'Éducation, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.
- Lemieux, N. (1992). *Stage, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau*, Thèse de doctorat en éducation, Université Laval.
- Lerbet-Sérén, F., & Violet, D. (1999). Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 17-24.
- Malglaive, G., & Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie (I). *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27.
- Malglaive, G., & Weber, A. (1983). École et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 62, 51-64.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Marcel, J.-F. (dir.) (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Maroy, C., & Doray, P. (2002). La formation en alternance : une forme de rapprochement entre économie et éducation. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 249-274). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mathey-Pierre, C. (1998). Alternance (Formations en). Dans P. Champy, & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 71-73). Paris : Nathan.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayer, R., & Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal : Gaëtan Morin.

- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Montréal : Gaëtan Morin.
- Mazalon, É. (1995). *Alternance et relations école-entreprise : analyse des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Mazalon, É., & Bourassa, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. Dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 187-209). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., & Landry, C. (1994). Statuts et savoirs perçus par les jeunes adultes au cours d'une formation en alternance. *Carrièreologie*, 5(3), 35-55.
- McGrath, J.E. & Kelly, J.R. (1992). Temporal context and temporal patterning : toward a time-centered perspective for social psychology. *Time and society*, 1(3), p. 399-420.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2e édition américaine par Martine Hlady Rispal. Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle : rapport d'analyse de situation de travail*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Alternance travail-études. Guide d'élaboration du plan de formation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *L'alternance en formation professionnelle et technique, cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec. Secteur de la formation professionnelle et technique.
- Ministère de l'éducation du Québec (2002). Portrait de la situation des personnes inscrites dans un programme d'études professionnelles ou techniques en formation agricole au Québec. Résultat d'une analyse descriptive. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morandi, F. (1999). Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaissantes ». *Revue française de pédagogie*, 128, 43-54.

- Mucchielli, A. (1996). Compréhensive (approche). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 29-33). Paris : Masson & Armand Colin.
- Nadot, S. (2000). Des savoirs à la pratique. Dans C. Blanchard-Laville, & S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 185-231). Montréal : L'Harmattan.
- Pelletier, P. (2000). *La construction sociale du rapprochement entre éducation et économie : une comparaison entre le Québec et la communauté française de Belgique sur la formation en alternance*. Mémoire de maîtrise en sociologie. Université du Québec à Montréal.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 153-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Raisky, C. (1993). Problème de sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. Dans P. Jonnaert, & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Raisky, C., & Loncle, J.-C. (1993). Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques. Dans P. Jonnaert, & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 339-366). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Rey, A. (dir.) (2000). Dictionnaire historique de la langue française, tome 1. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2001). Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire. Dans C. St-Jarre, & L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 351-371). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. & Bouteiller, D. (2001, novembre). *Accès au travail et dynamiques d'apprentissage : le cas des stages en entreprise. Analyse transversale de 2 programmes : entretien d'aéronef et pâtes et papier*. Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec. Récupéré le 25 mars 2005 de <http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/comm-savoieRA01.pdf>
- Savoie-Zajc, L., & Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier : une vision systémique. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Éducation permanente*, 123, 91-100.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *Bref CEREQ*, 118, 1-4.
- Schneider, J. (1999). *Réussir la formation en alternance. Organiser le partenariat jeune-entreprise-organisme de formation*. Paris : INSEP.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tilman, F., & Delvaux, É. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique Sociale.
- Veillette, S. (2004). *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Veillette, S. (2002). L'enseignement coopératif au collégial : Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 163-193). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Veillette, S., & Perron, M. (1996). *L'enseignement coopératif au collégial : évolution et bilan (1990-1995)*. Jonquière : Cégep de Jonquière, Groupe Écobes et ACDEC-Québec.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2nd ed.) London : Sage.

Zaïd, A. (2004). *Problèmes didactiques d'usage et de constitution d'une documentation et d'une assistance pédagogique en ligne pour des ingénieurs en formation en alternance*. Thèse de doctorat inédite, École Normale Supérieure de Cachan.

***Claudia Gagnon** est professeure en enseignement professionnel au Département de Pédagogie de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est membre du Centre de Recherche sur l'Intervention Éducative (CRIE) et chercheure au Collectif de Recherche sur la Formation Professionnelle (CRFP). Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques professionnelles des enseignants en lien avec le développement des compétences des élèves ainsi que sur les pratiques de formation en entreprise dans le cadre des stages et des projets en alternance. Sur le plan méthodologique, elle s'inscrit dans une approche compréhensive de la recherche et privilégie l'observation non-participante et l'entrevue semi-dirigée.*