

volume 26, numéro 2

Recherches qualitatives

Approches inductives I

Sous la direction de François Guillemette

ARQ Association pour la
recherche qualitative

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

Table des matières

INTRODUCTION

François Guillemette

ARTICLES

L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes

Mireille Blais, Stéphane Martineau

Quand les acteurs mettent en mots leur expérience

Sylvie Guignon, Joëlle Morrissette

Parcours collectif d'apprentissage organisationnel : une stratégie de recherche qualitative porteuse pour l'étude du transfert des connaissances

Julie Béliveau, Robert R. Parent, Joanne Roch

La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non-déficitaire

Annie Malo

Les microgenèses situées : unités et procédés d'analyse inductive-déductive

Kristine Balslev, Madelon Saada-Robert

Perspectives méthodologiques et épistémologiques entourant l'influence du phénomène étudié sur la formation de la sensibilité du chercheur dans les approches inductives à la lumière des notions ricoeuriennes d'expérience vive, d'attestation de l'Autre et de fidélité à soi

Pierre-Yves Barbier

Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement

Carine Villemagne

L'adaptation et la flexibilité d'une chercheure dans l'évolution de sa démarche méthodologique

Johanne April, Hélène Larouche

Introduction

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Ce numéro de la revue *Recherches qualitatives* est le premier de deux numéros qui porteront sur les approches inductives. Ce thème a suscité un grand intérêt chez les chercheurs et nous avons reçu tellement de propositions d'articles que nous avons dû planifier un deuxième numéro sur le même thème.

La thématique des approches inductives a été proposée pour permettre de mettre en lumière cet élément quasi essentiel à la recherche qualitative : le développement de l'interprétation réalisé à partir des données et, plus précisément, à partir de ce que vivent les acteurs et de ce qu'ils en disent. Cette façon particulière de faire de la recherche est considérée par plusieurs comme faisant partie de la spécificité même de la recherche qualitative. N'est-ce pas à cet aspect spécifique que l'on reconnaît l'originalité de la recherche qualitative, notamment dans les enjeux éthiques de la recherche?

Ce qu'ont en commun les différentes contributions à ce numéro est constitué par ce que certains des auteurs de ces contributions ont appelé une « nécessaire induction »; une nécessité qui va même, en quelque sorte, jusqu'à s'imposer au chercheur. Cette invitation perçue par les chercheurs provient de différents lieux. Il arrive que ce soit les données qui, parce qu'elles révèlent de l'inédit avec évidence, imposent la nécessité d'être attentif à ce qui émerge et d'être fidèle aux manifestations empiriques du phénomène étudié. Il arrive que ce soit la posture épistémologique du chercheur qui a comme conséquence de laisser place à la voix des acteurs sociaux dans le processus d'interprétation lui-même.

Il arrive aussi que la nécessité de l'induction impose une grande flexibilité dans la démarche méthodologique elle-même qui devient alors itérative afin de tenir compte, au fur et à mesure, non seulement de ce qui est recueilli comme données de terrain mais aussi de la participation spécifique des acteurs sociaux. Les approches inductives, ce sont aussi celles qui exigent d'adapter les méthodes de recherche aux nécessités qui émergent du « terrain » de l'objet de recherche choisi. Plusieurs articles

de ce numéro fournissent des exemples de ce processus spécifiquement inductif du choix et de l'ajustement des méthodes.

Par ailleurs, à cause de la thématique des approches inductives, les articles font ressortir l'enjeu du recours à des cadres théoriques dans le contexte des recherches qui sont réalisées avec de telles approches. En effet, d'une part, il ressort que ce recours aux cadres théoriques est nécessaire pour la définition des concepts qui servent à délimiter les paramètres de l'objet de recherche ou pour bien situer l'état de la recherche sur cet objet, mais, d'autre part, ce recours aux cadres théoriques dans la démarche de l'interprétation comme telle prend une couleur proprement inductive lorsque la théorisation est le fruit d'une attention prioritaire portée aux données. C'est en cela que les approches inductives se distinguent nettement des démarches déductives. Ceci étant dit, comme on pourra le constater à la lecture des articles de ce numéro, il arrive souvent que l'induction – spécifiquement dans le recours aux cadres théoriques – soit conjuguée avec la déduction dans une démarche générale qui s'apparente beaucoup à l'abduction. Ainsi, les approches inductives accordent généralement une place à la validation des énoncés théoriques qui sont construits dans l'analyse inductive, ce mouvement de validation étant plutôt de nature déductive. De plus, pour inscrire l'apport des résultats dans la communauté scientifique, les théories développées sont mises en discussion avec les théories existantes et, même s'il arrive fréquemment, dans les approches inductives, que les chercheurs proposent de nouveaux concepts, l'ensemble des concepts utilisés dans l'interprétation provient de l'univers des théories déjà existantes. Encore une fois, la théorie de l'abduction permet de saisir les enjeux de cette discussion entre les avancées nouvelles permises par les approches inductives et les théories existantes.

Balsev & Saada-Robert, dans leur article, emploient une expression qui évoque bien les enjeux de l'induction. Cette expression est le « dépouillement interprétatif des données ». Le terme « dépouillement » évoque le dépouillement des votes lors d'une élection, alors que le procédé permet de « découvrir » des résultats qui proviennent des données elles-mêmes. Évidemment, dans le cas d'une élection, les données sont purement quantitatives, mais l'expression laisse à entendre que, même dans le cas de données qualitatives, il est possible de laisser parler les données pour qu'elles guident vers des résultats. C'est là l'essentiel de l'approche inductive. Elle suppose que les données empiriques peuvent parler par elles-mêmes. Par contre, l'expression utilisée par les auteures ajoute un qualificatif au substantif « dépouillement »; elles parlent de dépouillement « interprétatif », laissant entendre que le dépouillement des données qualitatives implique toujours une forme d'interprétation, ne serait-ce que parce que ces données ne sont jamais purement exemptes d'interprétation dans leur nature même. Ceci vient nuancer grandement l'enjeu de la « découverte » par induction. En effet, tout en s'astreignant à une discipline visant l'objectivité dans l'ouverture à ce que disent les données, le chercheur en recherche qualitative sait bien qu'il doit assumer le fait que l'analyse est toujours interprétative et le fait que l'exigence de l'objectivité lui impose la nécessité d'argumenter en faveur du fondement de son interprétation dans les données empiriques.

Comme on pourra le constater en lisant les textes présentés ici, les approches inductives favorisent les découvertes scientifiques et l'avancement des connaissances, notamment parce que les chercheurs qui adoptent de telles approches se placent eux-mêmes dans une attitude fondamentale d'ouverture à l'inédit. N'est-ce pas le propre de la science en elle-même de se distancier du connu et de s'ouvrir à la nouveauté? Même en sciences de la nature, que seraient Darwin et Einstein s'ils n'avaient pas adopté cette posture du chercheur humble qui s'ouvre aux phénomènes avec des lunettes qui sont davantage des lunettes d'inconnaissance que des lunettes de savant?

L'ensemble des articles de ce numéro illustre comment la recherche qualitative est foisonnante d'originalité et de méthodes diverses, cette diversité provenant essentiellement du souci proprement scientifique de rendre compte de la complexité des phénomènes et d'être fidèle le plus possible à la description-interprétation du vécu telle qu'elle est donnée par les acteurs eux-mêmes.

***François Guillemette** est professeur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts de recherche sont le développement professionnel des enseignants, la formation en milieu de pratique et la communication en déficience intellectuelle. En recherche qualitative, il a développé une expertise en Grounded Theory.*

L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes

Mireille Blais, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Stéphane Martineau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Le but de cet article est de décrire l'approche inductive générale d'analyse de données qualitatives telle que proposée par Thomas (2006). Cet article s'adresse autant aux étudiants-chercheurs peu familiers avec cette approche qu'aux chercheurs expérimentés qui souhaitent avoir une vue d'ensemble de l'analyse inductive communément utilisée dans les études de nature qualitative et exploratoire. Les objectifs liés à l'utilisation de l'analyse inductive sont : (1) de condenser des données brutes dans un format résumé, (2) d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et (3) de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes. Ce type d'analyse, qui permet de donner un sens à un corpus de données brutes, requiert un ensemble de procédures relativement simples qui seront détaillées dans le présent article. Notre objectif est de faciliter la tâche du chercheur qui désire produire des résultats respectant les critères de validité de la recherche qualitative en fonction des objectifs de recherche visés.

Mots clés : ANALYSE INDUCTIVE, ANALYSE QUALITATIVE

Introduction

Il est relativement facile aujourd'hui de consulter des livres traitant de l'analyse des données qualitatives. Par exemple, plusieurs chercheurs s'appuient sur la traduction de Miles et d'Huberman (2003) ou sur certains chapitres de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) pour choisir et décrire leur stratégie d'analyse. Des étudiants à la maîtrise et au doctorat se réfèrent régulièrement au chapitre sur l'analyse de contenu de l'Écuyer

(1987) ou à son livre (L'Écuyer, 1990) pour décrire comment ils ont traité leurs données qualitatives. L'ouvrage de Paillé et Mucchielli (2003) demeure un guide essentiel pour tout chercheur intéressé par l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Plus récemment, les chercheurs peuvent consulter l'ouvrage collectif de Paquay, De Ketele et Crahay (2006) pour approfondir leurs connaissances en matière d'analyse qualitative en éducation. Du côté anglophone, les ouvrages de Bogdan et Biklen (1998) et de Patton (2002) constituent des ouvrages de référence indispensables pour tout chercheur utilisant les méthodes qualitatives. Toutefois, à notre connaissance, il semble plus difficile d'avoir accès à un document-synthèse traitant uniquement, dans une approche globale, de l'analyse inductive, et ce, sans avoir recours à des traditions de recherche spécialisées telles que la théorie ancrée (Strauss et Corbin, 1998), la phénoménologie (van Manen, 1990) ou l'analyse du discours (Potter et Wetherell, 1994).

Dans un article intitulé « A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data », David R. Thomas (2006) résume les étapes nécessaires à l'utilisation d'une approche générale d'analyse inductive en recherche qualitative. Cet auteur s'est aperçu que plusieurs chercheurs, peu familiers avec les approches traditionnelles en recherche qualitative, souhaitaient avoir une vue d'ensemble et relativement rapide des étapes de l'analyse inductive : « The primary purpose of the inductive approach is to allow research findings to emerge from the frequent, dominant, or significant themes inherent in raw data, without the restraints imposed by structured methodologies » (Thomas, 2006, p. 238). Dans le même ordre d'idées, nous nous sommes principalement inspirés du contenu de son article pour rédiger le présent texte en langue française, afin de faciliter la tâche d'analyse autant pour les chercheurs débutants que pour ceux ayant acquis une certaine expérience dans ce domaine.

Les trois étapes d'analyse des données qualitatives décrites par Miles et Huberman (2003) sont généralement bien connues de la communauté scientifique : la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données. Pour leur part, de manière quelque peu similaire, Paillé et Mucchielli (2003) parleront des phases de transcription-traduction, de transposition-réarrangement et de reconstitution-narration¹. Dans le présent article, cependant, bien que l'analyse inductive générale soit cohérente avec la démarche de ces différents auteurs, nous mettons davantage l'accent sur le processus de réduction des données en décrivant un ensemble de procédures visant à « donner un sens » à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche, peu importe le domaine privilégié par le chercheur. Bien que la notion de sens n'ait pas été directement abordée par Thomas (2006), elle nous semble être au cœur de l'analyse inductive et nous avons choisi d'en discuter afin de rendre justice à l'ensemble de la démarche qui se veut, justement, inductive.

Qu'entendons-nous par l'expression « donner un sens » à des données brutes?

Il apparaît opportun ici de préciser, ne serait-ce que très succinctement, ce à quoi nous faisons référence quand nous employons la notion de sens. Il est possible d'identifier deux façons d'approcher la question du sens : par l'analyse des processus cognitifs en jeu dans la pensée de l'acteur qui donne sens au monde (démarche inspirée du courant cognitiviste) ou par la compréhension de la signification de sens par l'acteur (démarche essentiellement phénoménologique). Ces deux approches renvoient à deux types de sujets différents : un sujet épistémique (démarche cognitive qui vise à saisir les processus mentaux à l'œuvre dans la création de sens); un sujet héroïque (démarche phénoménologique qui vise à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde). On l'aura compris, c'est à l'intérieur du deuxième type d'approche portant sur le sujet héroïque que s'inscrit notre démarche réflexive, bien qu'il ne soit pas question de phénoménologie dans le cadre du présent article.

Comment apparaît donc le sens ? Le sens dans l'action vient la plupart du temps « après coup ». Il n'est donc pas immédiat mais attribué *a posteriori* par une interprétation. Donner du sens est ainsi une activité herméneutique : le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. En schématisant et en simplifiant, il est possible d'identifier quelques caractéristiques du processus de construction de sens (Barbier et Galatanu, 2000) : il peut être tout autant cognitif qu'affectif; il se réalise sur la base d'une certaine tradition interprétative; il implique une mise en relation des représentations préalables avec des nouvelles; il implique aussi une opération de qualification des nouvelles expériences ou des nouvelles interprétations au regard des anciennes; il conduit à une transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. C'est ainsi que revient au chercheur, dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2000), la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données. Ainsi, le fait d'extraire ce sens permet, en quelque sorte, d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent *a priori* (Denzin, Lincoln et al., 2005).

Description de l'analyse inductive générale et de ce qu'est une « catégorie »

L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. En règle générale, tel que le mentionne Thomas (2006), l'utilisation de l'analyse inductive permet :

1. de condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé;
2. d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes;
3. de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes.

L'analyse inductive se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature. À cet effet, soulignons que le concept de « catégorie » peut sembler flou pour plusieurs étudiants à la maîtrise et au doctorat qui ont à se familiariser avec l'analyse inductive. Paillé et Mucchielli (2003, pp.147-148) définissent bien ce qu'est une catégorie, définition que nous adoptons dans le présent article :

On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (...) À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification.

Nous avons ainsi choisi de ne parler que de catégories dans le présent article, afin d'éviter toute confusion dans les différentes formes d'analyse inductive existantes dans la littérature (par exemple, l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, 2003).

Distinction entre « l'inductif » et le « déductif »

Pour différencier globalement l'analyse inductive de l'analyse déductive, cette dernière se réfère aux différentes approches d'analyse qui visent à tester si les données collectées sont cohérentes avec les hypothèses ou les théories identifiées en prémisses par le chercheur. Il n'est pas ici à propos de discuter longuement des considérations épistémologiques de l'induction et des critiques dont elle a fait l'objet par des épistémologues tels Hume au 18^e siècle ou Poincaré et Popper au 20^e siècle (Nadeau, 1999). Cependant, précisons que l'induction peut être globalement comprise de trois manières : 1) en tant que généralisation empirique directe (par exemple, le soleil se lève tous les matins); 2) en tant qu'induction statistique pouvant donner lieu à des jugements de probabilité (par exemple, les hommes courent deux fois plus de risque de mourir d'un accident d'automobile que les femmes); 3) en tant que réforme des théories, hypothèses ou intuitions à la lumière de l'expérience et de son analyse (par exemple, nos observations en classe nous incitent à penser qu'il y a un lien entre la faible motivation des élèves et les comportements dérangeants). Dans le présent article, c'est à cette dernière acception de l'induction que nous nous référons. Ainsi, l'induction est définie comme un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés

(expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation² et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi.

Un exemple d'utilisation de l'analyse inductive

En consultant quelques études publiées dans lesquelles les chercheurs ont utilisé des méthodes d'analyse qualitative spécifiques, il est intéressant de constater que la plupart d'entre eux s'appuient généralement sur un ensemble de procédures globales relatives à l'analyse inductive. L'exemple suivant, fourni par Thomas (2006), correspond en quelque sorte aux procédures suivies par nombre de chercheurs dans leurs démarches inductives :

The transcripts were read several times to identify themes and categories (...). In particular, all the transcripts were read by AJ and a subsample was read by JO. After discussion, a coding frame was developed and the transcripts coded by AJ. If new codes emerged the coding frame was changed and the transcripts were reread according to the new structure. This process was used to develop categories, which were then conceptualised into broad themes after further discussion (Jain et Ogend, 1999, p. 1597).

Les principes liés à l'approche générale d'analyse inductive

Voici un ensemble de principes mentionnés par Thomas (2006) qui permettent d'analyser efficacement des données qualitatives dans un mode inductif.

1. L'analyse des données doit être guidée par les objectifs ou les questions de recherche, qui ciblent spécifiquement les objets devant être étudiés par le chercheur.
2. L'analyse se fait en prenant soin de lire à plusieurs reprises les données brutes et de les interpréter, ce qui en fait la composante principale de l'analyse justement nommée « inductive ».
3. Bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche au départ, les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de « réponses souhaitées » par le chercheur. Ainsi, les objectifs de recherche, tels qu'ils sont formulés, fournissent un point de vue, une perspective au chercheur pour conduire l'analyse de ses données, mais ils ne constituent pas une série « d'attentes » à produire, c'est-à-dire des résultats spécifiques à obtenir « à tout prix ».
4. L'objectif principal de l'analyse inductive est de développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle. Ce modèle contient habituellement les catégories clés et les procédures identifiées et développées par le chercheur pendant son processus d'analyse.

5. Les résultats proviennent des multiples interprétations du chercheur qui est responsable du codage des données. Inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données collectées.
6. La confiance dans les critères de rigueur des résultats (*trustworthiness*) peut être évaluée en utilisant des techniques similaires à celle qui sont employées avec d'autres types d'analyse qualitative (Lincoln et Guba, 1985). Elles sont décrites plus loin dans le présent article.

Comparaisons avec d'autres approches d'analyse de données

Thomas (2006), s'appuyant sur les traditions de recherche qualitative décrites et expliquées par Creswell (1998), a mis en relation l'approche inductive générale avec d'autres stratégies d'analyse de données : la théorisation ancrée, l'analyse du discours et la phénoménologie. Le Tableau 1 présente une comparaison sommaire de ces stratégies. Thomas (2006) note que l'approche inductive générale ressemble à la théorisation ancrée, mais qu'elle ne sépare pas le processus de codage entre un codage ouvert (repérer, à l'aide des questions d'entrevue par exemple, les sous-thèmes dans le texte, ces sous-catégories qui correspondent à des idées de base, à des mots ou des morceaux de texte) et un codage axial (comparer et regrouper les sous-catégories en dimension plus globale et plus large). De plus, les chercheurs qui utilisent l'approche générale d'analyse inductive limitent habituellement le développement de leur cadre ou de leur modèle à la présentation et à la description des catégories les plus importantes ayant émergées de leur analyse.

Le processus inductif de codification menant à la réduction des données

Les quatre étapes suivantes devraient faire partie intégrante d'une démarche d'analyse inductive intégrant la codification et menant à la réduction des données.

Étape 1 : Préparer les données brutes (faire le grand ménage des données). Pour aménager ses données brutes, le chercheur doit les préparer dans un format commun (par exemple : police *Times New Roman* 12 pts, double interligne, questions ou commentaires du chercheur responsable des entrevues soulignés en jaune, etc.). Il est fortement recommandé d'imprimer ou de faire une sauvegarde pour chacun des dossiers (par exemple : chaque entrevue).

Étape 2 : Procéder à une lecture attentive et approfondie. Une fois le texte prêt pour l'analyse (par exemple : une entrevue), il est lu en détail à plusieurs reprises jusqu'à ce que le chercheur soit familier avec son contenu et qu'il ait une vue d'ensemble des sujets couverts dans le texte. Le chercheur peut produire, par exemple, des résumés pour faciliter la rétention des informations pour chaque participant de l'étude et en discuter avec d'autres chercheurs s'il s'agit d'une équipe de recherche.

Tableau 1
Comparaisons entre des approches d'analyse qualitative
(adapté de Thomas, 2006, p. 241).

	Approche générale d'analyse inductive	Théorie ancrée³	Analyse du discours	Phénoménologie⁴
Objectif général visé	Dégager les significations centrales et évidentes parmi les données brutes et relevant des objectifs de recherche.	Développer une théorie en s'enracinant dans l'analyse des données de terrain.	Fournir une description détaillée du langage et des textes en tant que pratiques sociales de même que de leur organisation rhétorique et argumentaire.	Explorer la manière dont une expérience de vie a été ressentie et comprise par la personne qui l'a vécue.
Résultat attendu au terme de l'analyse	Des catégories étant les plus révélatrices des objectifs de recherche identifiés au départ par le chercheur	Une théorie qui inclut des thèmes ou des catégories mis en relation	Un compte rendu descriptif des diverses significations dans le texte analysé	Une description cohérente et explicite du sens de l'expérience et du vécu des acteurs

Étape 3 : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories. Le chercheur identifie des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unités de sens). Il crée une étiquette (un mot ou une courte phrase) pour nommer cette nouvelle catégorie à laquelle l'unité de sens est assignée. Il en fait de même pour les autres unités de sens. D'autres segments de texte sont intégrés dans les catégories déjà « étiquetées » pour lesquelles les unités sont significatives. À un certain moment dans le processus de codification, le chercheur peut développer une description initiale de la catégorie émergente, modifier les mots de l'étiquette décrivant cette catégorie ou écrire un mémo (courte description avec des mots clés facilitant la mémoire du chercheur) à propos de cette catégorie. Habituellement, le premier niveau de catégories devrait être directement lié aux objectifs ou aux questions de recherche. Les autres niveaux proviennent des lectures

répétitives des données brutes, souvent liées à un codage *in vivo*. Ainsi, dans le processus de codification inductif, les catégories sont généralement créées à partir des phrases ou des sens trouvés dans les portions de texte. Plusieurs procédures peuvent être utilisées pour créer ces catégories. Quand un chercheur utilise un logiciel de traitement de texte, les segments de texte identifiés sont copiés et inclus directement dans la catégorie émergente. Différents logiciels d'analyse de données tels que *Atlas-ti* et *N-Vivo* peuvent être utilisés pour faciliter ou accélérer le processus de codage (Lewis, 2004; Savoie-Zajc, 2000), surtout quand les données sont nombreuses. Certains chercheurs préfèrent utiliser une grille d'analyse fabriquée « à la main » pour faciliter le codage des données.

Étape 4 : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories. À l'intérieur de chaque catégorie, le chercheur est appelé à rechercher des sous-catégories, incluant des points de vue contradictoires ou de nouvelles perspectives. Il est aussi fortement recommandé de sélectionner des citations ou des portions de texte appropriées qui illustrent l'essence même de la catégorie. Notons aussi que des catégories peuvent être combinées ou liées sous une autre catégorie quand leur signification semble similaires.

Il peut arriver que des portions de données (par exemple, 20 % de l'entrevue) soient difficilement codables dans les catégories existantes, du fait, par exemple, qu'elles ne répondent pas aux questions initiales de recherche. Alors, que doit-on en faire? Ces données avaient sûrement un « sens » pour le participant puisqu'il s'est exprimé sur ce sujet. Dans ce cas, si le chercheur considère l'information pertinente, il doit alors se questionner sur la pertinence de créer une nouvelle catégorie, une sous-catégorie ou d'élargir le sens d'une catégorie existante pour accueillir la donnée.

Le processus inductif de codification menant à la réduction des données est illustré au Tableau 2, tel que présenté par Thomas (2006) s'inspirant de Creswell (2002). Le but visé est de créer un nombre restreint de catégories (entre trois et huit catégories), afin que le chercheur puisse avoir une vue d'ensemble des aspects clés qui ont été identifiés dans les données brutes et qui sont considérés comme étant les plus importants, étant donné les objectifs de recherche visés. Si le processus de codification se termine avec un nombre important de catégories (plus de huit catégories), le chercheur devra soit regrouper certaines catégories, inclure des sous-catégories ou juger de l'importance relative de chacune des catégories.

Particularités associées aux catégories développées à partir du codage des données

Rappelons que l'objectif général de l'analyse inductive est de développer un ensemble de nouvelles catégories à l'intérieur d'un modèle qui résume et donne un sens aux données brutes (réduites). Les catégories qui résultent du codage des données, lequel représente le cœur même de l'analyse inductive, devraient posséder les cinq caractéristiques suivantes, à la lumière des recommandations de Thomas (2006) :

Tableau 2
Le processus de codification menant à la réduction des données

Faire une lecture préliminaire des données brutes.	Identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche.	Étiqueter les segments de texte pour créer des catégories.	Réduire les catégories redondantes ou similaires.	Créer un modèle qui intègre les plus importantes catégories.
Plusieurs pages de texte	Plusieurs segments de texte	30 à 40 catégories	15 à 20 catégories	3 à 8 catégories

Source : Thomas (2006, p. 242), adapté de Creswell (2002, p. 266).

1. Une « étiquette » associée à la catégorie : un mot ou une courte phrase utilisée pour identifier la catégorie.
2. Une description de la catégorie : une description du sens donné à la catégorie, incluant ses caractéristiques, sa portée (ampleur) et ses limites.
3. Un texte ou des données associées avec la catégorie : des exemples de portions de texte codées (citation, image, extrait de documents, etc.) qui illustrent les significations, les associations et les perspectives associées avec cette catégorie.
4. Des liens : chaque catégorie peut avoir un lien avec les autres catégories. Ces liens peuvent être de nature hiérarchique (tel un arbre) indiquant une superordination, des liens parallèles ou une subordination.
5. Un type de modèle dans lequel la catégorie s'inscrit : les catégories peuvent être ensuite intégrées dans un modèle ou un cadre de référence. Ces nouveaux « réseaux de concepts » peuvent inclure un réseau ouvert (laissant place à d'autres catégories émergentes), une séquence dans le temps (un processus de questionnement qui commence et se termine selon des questions à se poser) et une cause à effet (une catégorie entraîne un changement dans une ou des catégories). Pour être cohérent avec le processus d'analyse inductive générale, de tels réseaux de concepts représentent le point final de l'analyse. Comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2003, p. 149) : « une catégorie tient à tout un ensemble d'autres catégories, elle prend son sens par rapport à ces autres catégories ».

Un exemple d'une approche générale d'analyse inductive

Afin de faciliter la compréhension de notre propos, décrivons brièvement une procédure d'analyse inductive telle que l'un des deux auteurs du présent article l'a mise en pratique avec des collègues dans une étude portant sur l'incompétence en enseignement (Martineau, Gauthier et Desbiens, 2000; Martineau et Presseau, 2005). Cette étude s'appuyait sur les données obtenues lors d'entrevues semi-directives réalisées auprès de 17 enseignants du secondaire de la Mauricie et de l'Abitibi-Témiscamingue. Ceux-ci étaient amenés à parler de leur représentation de ce qu'est un enseignant incompétent. L'objectif général de cette étude était de mettre au jour les attitudes, les comportements et les pratiques qui, dans le discours des enseignants, sont associés à l'incompétence. La grille d'entrevue comprenait notamment les items suivants :

- Qu'est-ce qu'un enseignant incompétent pour vous ?
- À quoi peut-on reconnaître qu'un enseignant est incompétent ?
- Avez-vous des exemples concrets d'enseignants que vous pourriez qualifier d'incompétents ?
- Est-il possible de remédier à cette situation ? Si oui, de quelles façons selon vous?

Une démarche d'analyse inductive a été utilisée pour traiter les données de ces 17 entrevues et les étapes de codification mentionnées plus tôt dans le présent article seront mises en évidence pour bien situer le lecteur. Rappelons ces quatre étapes :

Étape 1 : Préparer les données brutes.

Étape 2 : Faire une lecture attentive et approfondie.

Étape 3 : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories.

Étape 4 : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories.

D'abord, les entrevues furent transcrites intégralement dans un format commun (étape 1) puis lues plusieurs fois afin de produire, pour chacune, un court résumé (2 à 3 pages) faisant ressortir les points saillants (étape 2). Cette procédure a été faite par le chercheur principal et une assistante de recherche. Les résumés ont été comparés et discutés afin d'arriver à un résumé commun. Cette procédure a permis de bonifier la grille de codification (catégories semi-émergentes) et de se donner une compréhension préliminaire du discours des enseignants sur l'incompétence (début de l'étape 3).

À travers la codification semi-émergente sont apparues des catégories préliminaires qui, dans le discours des enseignants, étaient reliées à l'incompétence en enseignement (poursuite de l'étape 3) : faible connaissance de la matière; faible capacité à s'adapter au changement; mauvaise gestion de classe; incapacité à renouveler son enseignement; pédagogie peu variée; manque de clarté dans l'organisation du contenu d'enseignement et dans les propos tenus en classe; manque

d'organisation et de planification de l'enseignement; incohérence entre le discours et la pratique; absence de dynamisme; ne vise pas la réussite de tous les élèves; négation des problèmes; manque de respect envers les élèves; relation superficielle ou hargneuse avec les élèves; faible disponibilité pour les élèves; attitude blasée; discours témoignant de son désillusionnement; absences ou retards fréquents; faible investissement auprès des collègues; utilisation des stagiaires afin de réduire sa tâche d'enseignement.

Cette première étape de codification a été ensuite raffinée afin de regrouper les catégories préliminaires en quatre catégories (début de l'étape 4). Ces catégories plus larges ont été produites par l'ensemble des chercheurs impliqués (deux professeurs et deux assistants) et furent l'objet de discussions afin d'en venir à un commun accord :

1) AU PLAN PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE :

- Faible connaissance de la matière;
- Mauvaise gestion de classe;
- Incapacité à renouveler son enseignement;
- Pédagogie peu variée;
- Manque de clarté dans l'organisation du contenu d'enseignement et dans les propos tenus en classe;
- Manque d'organisation et de planification de l'enseignement;
- Incohérence entre le discours et la pratique.

2) AU PLAN DES RELATIONS AVEC LES ÉLÈVES

- Ne vise pas la réussite de tous les élèves;
- Manque de respect envers les élèves;
- Établit une relation superficielle ou hargneuse avec les élèves;
- Est peu disponible pour les élèves.

3) AU PLAN DES ATTITUDES AU TRAVAIL

- Faible capacité à s'adapter au changement;
- Absence de dynamisme;
- Attitude blasée;
- Discours témoignant de son désillusionnement;
- Négation des problèmes.

4) AU PLAN DE LA CITOYENNETÉ ORGANISATIONNELLE

- Absences ou retards fréquents;
- Faible investissement auprès des collègues;
- Utilisation des stagiaires afin de réduire sa tâche d'enseignement.

Le regroupement de ces premières catégories a permis de dresser un portrait des représentations de l'incompétence en enseignement (suite de l'étape 4). Une analyse plus poussée de nos données, mise en correspondance avec la littérature spécialisée sur le sujet, nous a permis d'en arriver à une classification de trois types d'enseignant incompétent, classification qui reprend des expressions utilisées par les enseignants eux-mêmes (Martineau et Presseau, 2005) :

- Les « désabusés » : ces enseignants s'investissaient avant dans leur travail, mais à la suite d'événements personnels bouleversants, ils se désengagent.
- Les « paresseux » : ces enseignants ne s'investissent pas dans leur enseignement ni dans les autres tâches (par exemple, parascolaires).
- Les « inconscients » :
 - « *Purs* » : Ils ne savent pas (ou ne reconnaissent pas devant autrui) qu'ils éprouvent des difficultés, en dépit des avertissements reçus, mais ils s'investissent dans diverses facettes de leur enseignement.
 - « *Paranoïaques* » : Ils sont inconscients d'être en difficulté malgré les avertissements répétés et ils sont certains d'être victimes de complots. Les autres ont tort, mais pas eux.

Rappelons que le but de cette démarche d'analyse inductive était d'arriver à dégager le sens derrière les propos tenus par les 17 enseignants de l'étude sur leur perception de l'incompétence en enseignement. Bien entendu, nous ne pouvons rendre compte ici de l'entièreté de la procédure d'analyse suivie et nous n'avons pas intégré de citations d'enseignant dans le seul but d'alléger le présent article. Notre objectif est seulement d'illustrer certaines étapes illustrant les principes associés à l'analyse inductive générale. Cette analyse a permis non seulement de faire émerger les dimensions et les caractéristiques de l'incompétence selon les enseignants, mais aussi de les regrouper sous des catégories plus générales. Plus encore, elle a permis d'élaborer une classification des types d'enseignant incompétent, classification pouvant servir éventuellement de cadre de référence pour la formation initiale et continue en enseignement.

Comment assurer la rigueur de l'analyse inductive

Parmi les critères de rigueur scientifique et les procédures décrites par Lincoln et Guba (1985) pour permettre au lecteur d'avoir confiance dans les résultats du chercheur, celles qui s'appliquent plus spécifiquement à l'analyse inductive des données qualitatives concernent (a) le codage parallèle en aveugle, (b) la vérification de la clarté des catégories et (c) la vérification auprès des participants de l'étude (*member checks*). Voici des exemples de codification réalisée de façon « indépendante » par d'autres personnes (chercheurs, participants, etc.) dans le but d'assurer la validité de l'analyse.

(a) Le codage parallèle en aveugle. Un premier chercheur-codeur procède à une analyse des données brutes et développe un ensemble de catégories constituant les

résultats préliminaires. Un second chercheur-codeur est informé des objectifs de la recherche et de quelques-unes ou de toutes les données brutes à partir desquelles les catégories initiales ont été développées. Sans avoir vu ces catégories, ce chercheur est appelé à créer une deuxième série de catégories à partir de ces données brutes. Ces catégories sont ensuite comparées avec les catégories initiales du premier chercheur-codeur, afin d'établir « l'étendue des chevauchements possibles » dans les catégories. Ainsi, ces deux « ensembles » de catégories peuvent être ensuite combinées ou réorganisées. Quand les catégories des deux chercheurs-codeurs sont différentes, d'autres analyses et des discussions peuvent être nécessaires pour développer des catégories plus solides.

(b) La vérification de la clarté des catégories. Un premier codage des données brutes est complété par un premier chercheur. Un second chercheur est informé des objectifs de recherche, des catégories développées et de leur description respective, sans toutefois avoir de segments de texte (unités de sens) rattachés aux catégories. On donne à ce second codeur un échantillon du texte brut préalablement codé par le codeur initial. Sa tâche consiste à assigner les sections de cette portion de texte aux catégories qui ont été développées. On peut ensuite vérifier si le second chercheur a assigné les mêmes segments de texte aux catégories initialement développées par le premier chercheur. S'il existe des variations entre le codage du premier et du second chercheur (ce qui arrive régulièrement), les catégories initiales peuvent être clarifiées. On donne alors au deuxième codeur un nouvel échantillon de texte qui n'a pas déjà été codé et on lui demande à nouveau d'assigner les sections de ce texte aux catégories initiales.

(c) La vérification auprès des participants (*member checks*). Ce type de vérification améliore la crédibilité des résultats en permettant aux participants (membres) de l'étude de commenter les résultats de recherche, les interprétations et les conclusions du chercheur. Par exemple, les participants ont l'occasion « de juger » si les catégories décrites dans la section « résultats » sont bien reliées à leurs expériences personnelles. Ces participants peuvent porter une attention particulière sur les documents initiaux (par exemple, les transcriptions d'entrevue) et sur l'interprétation de certaines données (par exemple, une portion de texte ou une phrase). Ces vérifications peuvent être réalisées progressivement au cours de l'étude, de façon formelle ou informelle avec les participants. Voici quelques exemples de vérifications possibles avec les participants au cours d'un projet de recherche :

- À la fin d'une entrevue, les données sont résumées et le participant est appelé à corriger certaines « erreurs » de fait ou d'interprétation de la part du chercheur.
- Au cours des entrevues suivantes, le répondant peut être invité à vérifier les interprétations et les informations collectées dans les entrevues précédentes.

- Des conversations informelles peuvent être réalisées avec les participants sur le terrain, à différents moments pendant l'étude, surtout lorsque le temps est restreint pour le participant (ex : en milieu scolaire).
- Des copies d'une version préliminaire des résultats, ou de sections spécifiques d'un document, peuvent être fournies aux participants, qui peuvent commenter oralement ou par écrit ce que rapporte le chercheur. Les participants peuvent approuver les catégories ou encore mentionner leur désaccord pour certaines d'entre-elles, en appuyant leurs commentaires de justifications concrètes.
- Avant la soumission finale d'un rapport de recherche ou d'un manuscrit, le ou les participants de l'étude obtiennent une copie du rapport complet pour en faire une révision finale et apposer leurs commentaires s'il y a lieu.

Ainsi, le codage parallèle en aveugle, la vérification de la clarté des catégories et la vérification auprès des participants de l'étude constituent, selon Thomas (2006), des critères de procédure permettant d'assurer la validité de la démarche d'analyse inductive du chercheur. À notre avis, ces trois procédures peuvent être utilisées séparément ou conjointement, dépendamment de la nature de l'étude et des ressources humaines disponibles (par exemple : des chercheurs sont présents pour analyser les données, des participants souhaitent lire le rapport de recherche, etc.).

Forces et limites de l'approche d'analyse inductive générale

Comme pour toute approche d'analyse en recherche qualitative, celle décrite par Thomas (2006) et présentée dans le présent article comporte ses forces et ses limites. D'une part, cette approche est particulièrement appropriée pour l'analyse de données provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire, pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou de théories. Le chercheur utilise l'analyse inductive pour faire apparaître des dimensions encore inexplorées sur une problématique précise. Dans l'exemple mentionné plus tôt dans cet article sur l'incompétence en enseignement, nous voulions illustrer le fait que même si le sujet avait été documenté dans la littérature, les chercheurs ont choisi un angle nouveau pour l'étudier et ils ont ainsi adopté une approche inductive pour extraire le sens derrière les informations mentionnées par les enseignants. Par ailleurs, l'approche d'analyse inductive générale décrite par Thomas (2006) se veut relativement simple et détaillée pour le chercheur débutant, qu'il s'agisse pour lui d'analyser du verbatim d'entretien, des documents ou des notes d'observation. De plus, elle sert d'appui théorique pour les étudiants aux études supérieures qui doivent se familiariser avec les principes de base de l'analyse inductive afin de les arrimer à leurs objectifs de recherche. De plus, l'analyse inductive générale telle que proposée dans cet article permet de clarifier les différentes étapes liées au processus de codification des données brutes, étapes qui sont parfois difficilement distinguables dans certains ouvrages de recherche qualitative. Enfin, elle se veut transparente et explicite dans ses critères de validation des résultats, afin de

guider le chercheur dans la production de connaissances crédibles et significantes pour les acteurs, les lecteurs et les utilisateurs de la recherche.

Toutefois, l'approche de Thomas (2006) comporte certaines limites. L'approche peut être perçue par certains chercheurs qualitatifs comme une série d'opérations linéaires qui fait peu appel à l'esprit et à la créativité du chercheur, ce que Paillé et Mucchielli (2003) appellent « le piège de la technicisation », c'est-à-dire que le chercheur réduit l'acte d'analyser à des questions de méthodes ou à une opération essentiellement logico-pratique. Bien qu'il fasse réduire les données brutes à l'essentiel par différentes tâches de classification, de regroupements et de validation, c'est au chercheur que revient la tâche fondamentale de faire émerger une mise en ordre compréhensive et un sens explicatif global des données collectées, en utilisant les étapes décrites dans le présent article d'une façon cyclique plutôt que linéaire. Cependant, rappelons que notre objectif en écrivant cet article est d'aider les chercheurs, surtout débutants, à clarifier les différentes étapes d'une démarche d'analyse inductive, sans les inciter à les suivre à la lettre mais plutôt en les encourageant à s'inspirer de cette démarche pour guider leur travail d'analyse. D'ailleurs, comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2003), le travail d'analyse qualitative, dans son ensemble, doit reposer sur quelques règles de méthode et quelques principes de référence afin d'éviter que le chercheur fasse de ce travail une ré-écriture personnelle déconnectée des faits observés ou rapportés.

En guise de synthèse

Les chercheurs qui analysent pour la première fois des données qualitatives expérimentent souvent la tâche difficile de choisir parmi les approches d'analyse possibles en recherche qualitative et d'utiliser efficacement les stratégies qui y sont associées (Paillé et Mucchielli, 2003; Thomas, 2006; Van der Maren, 1996). Le but de cet article était de contribuer, de façon modeste, à la diffusion d'une description relativement simple et détaillée de l'approche générale d'analyse inductive communément utilisée dans plusieurs études de nature qualitative et exploratoire. L'analyse inductive générale permet de réduire les données brutes pour en arriver à extraire le sens derrière ces données. Elle est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes méthodes utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes.

Nous croyons que le présent article peut être utile pour les chercheurs débutants et expérimentés qui éprouvent le besoin d'avoir une vue d'ensemble des étapes d'une démarche d'analyse inductive relativement facile à utiliser, qui ne requiert pas d'approches théoriques spécialisées et qui produit des résultats pouvant être défendables au sein de la communauté scientifique. Comme le mentionne Thomas (2006), bien que l'analyse inductive ne soit pas aussi « solide » que d'autres approches

permettant le développement de modèles et de théories, elle permet de fournir un ensemble de procédures simples et directes afin de produire de nouvelles connaissances liées aux objectifs de recherche initialement visés par le chercheur. Le recours au codage parallèle en aveugle, à la clarification des catégories et à la vérification des résultats auprès des participants constituent, à notre avis, des stratégies efficaces permettant d'assurer la rigueur de l'analyse inductive et des résultats qui en découlent, et ce, dans le but d'élaborer un sens à partir des données initialement recueillies.

Notes

¹ Nous invitons les lecteurs à consulter l'ouvrage de Paillé et Mucchielli (2003) et plus particulièrement le chapitre 9 sur l'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes, afin de connaître une autre forme d'analyse qui se rapproche sensiblement de celle décrite dans le présent article.

² Nous entendons par généralisation le processus par lequel le chercheur dépasse la simple accumulation d'observations en liant les phénomènes entre eux de telle sorte qu'il leur attribue peu à peu des schèmes interprétatifs. Il s'agit ici d'un processus essentiellement herméneutique où la pensée remonte graduellement du phénomène unique vers l'interprétation globalisante de manière à donner un sens à ce qui est analysé.

³ Sans entrer dans les détails, le principe central de la théorisation ancrée (*grounded theory*) est le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques. L'analyse prend comme point de départ les premiers épisodes de collecte des données et elle se poursuit dans un processus de validation qui consiste à revenir constamment, soit aux données déjà collectées, soit à de nouvelles données. Ainsi, le chercheur s'ouvre à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données de terrain et ce, tout au long de la démarche analytique. Pour les chercheurs qui aimeraient en connaître davantage sur le sujet, l'article de Duchesne et Savoie-Zajc (2005) constitue un bel exemple d'étude à consulter pour mieux comprendre une démarche inductive de théorisation ancrée.

⁴ La phénoménologie prend pour point de départ l'expérience en tant qu'intuition sensible des phénomènes, afin d'en extraire les dispositions essentielles des expériences ainsi que l'essence de ce dont on fait l'expérience. Pour les chercheurs qui s'intéressent à cette approche théorique, il est possible de consulter électroniquement un numéro consacré à la phénoménologie, paru au printemps 2005 sur le site Internet de la revue *Recherches qualitatives* (volume 25, numéro 1).

Références

- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston : Allyn & Bacon.

- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. et al. (2005). *Handbook of qualitative research* (3e ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95. Disponible sur : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- L'Écuyer, R. (1987) L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, R.B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field methods*, 16(4), 439-469.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Martineau, S., Gauthier, C., & Desbiens, J.-F. (2000). Ce n'est pas toujours la faute à El Niño. À propos de l'incompétence en enseignement. Dans C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer* (pp. 299-332). Université de Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2005). *L'incompétence pédagogique : un tabou solidement ancré*. Communication prononcée lors du colloque *Tabous et contre-tabous en éducation* dirigé par Denis Jeffrey et Érik Falardeau, ACFAS, 11 mai 2005, Chicoutimi.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique analytique de l'épistémologie*. Paris : PUF.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., De Ketele, J-M., & Crahay, M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Paris : De Boeck.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1994). Analyzing discourse. Dans A. Bryman et R. Burgess (dir.), *Analyzing qualitative data* (pp. 47-68). London : Routledge.

- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2^e ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- 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. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal / Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Canada : Althouse.

Mireille Blais est professeure au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval, elle enseigne principalement des cours de formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé au premier cycle. Ses intérêts de recherche portent sur l'intervention en éducation à la santé en milieu scolaire et sur les habitudes de vie des enfants, des adolescents et des adultes. Elle s'intéresse particulièrement aux dimensions méthodologiques liées à la recherche qualitative.

Stéphane Martineau est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, responsable du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Formé en sociologie, en anthropologie et en psychopédagogie, il s'intéresse plus particulièrement à l'analyse du travail enseignant à partir d'une approche inspirée de la phénoménologie et de l'herméneutique.

Quand les acteurs mettent en mots leur expérience

Sylvie Guignon, doctorante

Université Laval

Joëlle Morrissette, doctorante

Université Laval

Résumé

Cet article offre une réflexion sur la place des acteurs dans la recherche en s'appuyant sur une investigation qui a porté sur des interventions de coaching en entreprise. Il a pour but de montrer comment les choix qui ont présidé à cette recherche témoignent d'une conception d'acteur compétent, c'est-à-dire capable de réfléchir à ses pratiques et capable d'en parler. Ainsi sont présentées les propositions théoriques qui ont permis d'éclairer l'agir professionnel des coachs, la méthode d'enquête qui a conduit à la construction de récits de pratique ancrés dans leur expérience, de même que la méthode d'analyse inductive qui a facilité la mise en relief des savoirs pratiques mobilisés par des coachs lors d'une intervention. Finalement, une réflexion critique sur ces différentes étapes, en relation avec le statut des données et les places respectives de l'acteur et du chercheur sera posée.

Mots-clés : ACTEUR COMPÉTENT, SAVOIRS PRATIQUES, AGIR PROFESSIONNEL, RÉCIT DE PRATIQUE, APPROCHE INDUCTIVE

Introduction

La recherche adopte traditionnellement une approche de type *research down* dans nombre de domaines tels que ceux de la formation enseignante, de la didactique, ou encore de la gestion (par exemple, dans le cadre de l'application de modélisation d'optimisation de flux). Souvent réalisée dans la perspective d'une démarche déductive, elle s'alimente de règles théoriques déjà posées et vise à en vérifier la bonne application. Cette perspective, plutôt prescriptive, prend appui sur des conceptualisations théoriques qui sont mises en relation avec l'agir des acteurs étudiés, amenant souvent à pointer des manques, des écarts. Malgré les apports significatifs de

cette approche pour notre compréhension collective de différents phénomènes, il n'en demeure pas moins que cette optique fait peu de cas du point de vue des acteurs, considérant leur vision comme un cas particulier, alors qu'elle pourrait être envisagée comme un point de vue complémentaire unique. Rappelons d'ailleurs que Blumer (1937), et d'autres chercheurs issus de la tradition sociologique de Chicago à sa suite, ont été parmi les premiers à reconnaître la compétence des acteurs en introduisant différentes méthodes de recherche qui mettent à l'avant-scène le sens que les acteurs donnent aux situations qu'ils vivent, telles que l'observation participante ou encore le courrier privé. La perspective de recherche développée par cette tradition, connue sous l'appellation « interactionnisme symbolique », est aujourd'hui reconnue par plusieurs auteurs (par exemple, Pessin, 2004) qui considèrent qu'elle a renouvelé de façon très féconde la compréhension des problématiques urbaines, des mondes du travail, de la culture et de l'art, et tracé ainsi la voie à de nombreuses recherches contemporaines dans différents domaines.

Dans le cadre d'une recherche portant sur la pratique du *coaching* en entreprise, menée par l'une d'entre nous (Guignon, 2006), nous avons adopté une perspective selon laquelle l'expression de l'acteur est ainsi valorisée, accordant par là-même une place importante à la compréhension que ce dernier peut avoir de son propre agir. C'est donc à partir du point de vue des coachs que nous nous sommes intéressée aux savoirs pratiques mis en œuvre lors d'une intervention de *coaching*, à travers certaines dimensions de leur agir professionnel.

Le but de cet article est de montrer comment notre façon de problématiser, d'éclairer cet objet de recherche de même que de l'investiguer suggère une certaine conception de l'acteur, celle d'un acteur compétent au sens où l'entend Giddens (1987), c'est-à-dire capable de réfléchir à son agir et d'en rendre compte lorsque sollicité. L'argumentation ici déployée s'attache donc tout d'abord à rapporter quelques aspects de la problématique traitée par notre recherche en relation avec la place accordée à l'acteur dans les recherches sur le *coaching*. Nous présentons les choix théoriques retenus qui prennent appui sur des modèles d'acteurs compétents selon lesquels le point de vue de l'acteur sur ses pratiques est considéré unique et pouvant être exprimé lorsque sollicité. Puis, nous relatons l'approche méthodologique choisie pour investiguer les savoirs pratiques des coachs, approche qui s'ancre à des fondements théoriques et méthodologiques en relation avec l'accueil et l'interprétation de la pratique réalisée par l'acteur invité à expliciter son agir. Enfin, nous posons une réflexion critique sur notre perspective qui s'inscrit surtout dans une démarche inductive.

De la place de l'acteur dans les recherches sur le *coaching*

Dans le cadre de notre recherche, l'analyse des écrits recensés met en exergue que les auteurs qui étudient le *coaching* en entreprise adoptent surtout un regard « extérieur », campant principalement les « décors », c'est-à-dire des cadres d'intervention dans les entreprises (contraintes économiques, évolutions organisationnelles, etc.), des populations cibles (dirigeants, gestionnaires, etc.), des mandats, des démarches, des techniques et des outils mis en œuvre, ou encore établissant des portraits de coachs au

regard de leur formation, de leur parcours professionnel ou de ce qui est conçu comme leurs « qualités ». Ces recherches permettent ainsi d'éclairer le coaching de diverses manières, mais tel que le relève Liljenstrand (2003), elles adoptent un point de vue extérieur en faisant peu de place au sens que l'un des acteurs pivots du processus, le coach lui-même, donne à ses pratiques.

Dès lors, il semble intéressant d'aborder autrement la question du *coaching*, en privilégiant la parole des acteurs qui le mettent en œuvre, plus précisément celle des coachs, afin d'appréhender avec eux ce qu'ils envisagent de leurs actions durant une intervention en entreprise. Pour ce faire, nous puisons au domaine des savoirs pratiques, domaine de recherche fondé en Amérique du Nord par des auteurs tels que Schön, Elbaz, Connelly et Clandinin, etc. qui ont posé les fondations de ce domaine dans le champ de l'enseignement depuis plus d'une vingtaine d'années, ou encore développé en Europe depuis un peu plus d'une dizaine d'années par des auteurs comme Barbier, Mialaret, Darré ou encore Laborde qui s'ancrent à différents champs professionnels (par exemple, l'agriculture, la kinésithérapie, etc.) pour investiguer les savoirs pratiques. Nous nous appuyons donc sur certaines conceptions de l'acteur qui lui reconnaissent une réflexivité au quotidien, comme celle développée par Schön (1983, 1994, 1996) autour du praticien réflexif ou encore celle de Laborde (1998) autour de l'acteur improvisant. Il convient ici de préciser que le vocable « compétence » ne renvoie pas à une qualité qui s'opposerait par conséquent à « incompetence », mais au sens qu'en donne Giddens (1987) lorsqu'il définit l'acteur social compétent¹, c'est-à-dire qui jouit d'une marge de manœuvre, dispose de ressources pour agir, réfléchit sur cet agir et peut le théoriser lorsque sollicité. En ce sens, il ne s'agit pas d'une qualité, mais d'une condition d'action.

De la pertinence du point de vue de l'acteur et de sa capacité à l'exprimer

Le cadre théorique retenu pour éclairer la pratique des coachs en entreprise, à savoir celui de l'acteur compétent tel qu'entendu par Giddens, met tout d'abord l'accent sur la reconnaissance des savoirs pratiques ainsi que sur des éléments permettant d'appréhender l'agir de l'acteur. Il permet aussi d'aborder certains aspects concernant la verbalisation du sens de la pratique et la difficulté que peut rencontrer l'acteur à la produire. À la suite, un dispositif d'aide à la narration visant à faciliter la mise en mots de l'expérience est décrit.

La reconnaissance des savoirs pratiques

La pertinence accordée au point de vue du praticien passe, entre autres, par la reconnaissance de ses « savoirs pratiques », expression employée surtout en Amérique du Nord, ou « savoirs d'action » en Europe francophone (Barbier, 1996). Plusieurs chercheurs attribuent une « valeur » à ces savoirs issus de l'expérience, construits dans le cadre des différents contextes dans lesquels le praticien œuvre. En effet, des auteurs tels Desgagné (1997, 1998, 2005), qui développe l'axe de la recherche collaborative avec des praticiens enseignants, Schön (1983, 1994, 1996), qui a exploré la réflexion dans l'action d'un acteur dans une pratique professionnelle, envisagent que ces savoirs pratiques viennent non pas s'opposer aux savoirs théoriques développés par les chercheurs, mais les compléter et étendre la pertinence sociale des modèles proposés.

Dans cette veine, Cyrulnik (2003), chercheur et neuropsychiatre, soutient qu'il existe un fossé entre chercheur en laboratoire et artisans du terrain: les premiers étudient « un objet partiel, propre, manipulable, vérifiable et réfutable » tandis que les seconds font face à « un objet global, incertain et variable » (p. 72). Ainsi, c'est en posant le constat de la non adéquation des seuls savoirs théoriques face à des situations d'actions professionnelles, autrement dit des contextes incertains et non « fabriqués » en laboratoire, que des auteurs ont avancé l'intérêt de reconnaître l'à-propos des savoirs construits dans l'action, qui se confrontent à la complexité des contextes. Se manifestant dans l'agir du praticien, ils révéleraient une capacité à s'adapter aux situations, à créer des réponses en relation avec le contexte, à mobiliser un « répertoire d'actions » (Schön, 1983) développé et transformé dans l'expérience.

Certains auteurs critiquent le modèle de la rationalité technique qui a dominé le monde de la recherche tout au long du XX^{ème} siècle. Pour Barbier (1996), chercheur dans le champ des pratiques professionnelles en éducation, ce modèle privilégie des savoirs assimilés aux connaissances théoriques qui sont l'aboutissement de travaux de recherche menés par la communauté dite scientifique, selon des normes de production spécifiques. Ces savoirs sont reconnus socialement et donnent lieu à des modélisations techniques pour utilisation dans les domaines professionnels. Dans ce cadre particulier, la relation entre le monde de la recherche et celui de la pratique s'établit de façon unidirectionnelle et hiérarchisée, le chercheur faisant « don » de sa science au praticien, ce dernier « appliquant » les techniques qui en découlent pour résoudre les problèmes qu'il rencontre dans le cadre de sa pratique.

C'est en des termes semblables que St-Arnaud (1997), qui mène des investigations dans le champ du développement organisationnel en entreprise, parle de ce modèle selon lequel « le savoir guide l'action » et au sein duquel tout le processus de résolution de problème repose sur les outils confiés au praticien et sur ses habiletés à les mobiliser. Pour sa part, Berry (1996), chercheur dans le domaine des sciences de la gestion et du management qui s'intéresse à la problématique des échanges entre le monde scientifique et celui de la pratique, illustre par exemple les résultats de l'application de modèles issus de théories dans le cadre du domaine de la gestion. Il retient que ce domaine fait l'objet de recherches scientifiques donnant lieu à la modélisation de certaines de ses pratiques: les modèles financiers, les modèles d'optimisation des flux ou encore les méthodes d'ordonnancement, autant de démarches qui ancrent certains processus de gestion dans les savoirs théoriques. Selon l'auteur, en raison de la complexité des terrains d'application, nombre de ces savoirs théoriques se révéleraient inappropriés. C'est ainsi qu'il note que les modèles scientifiques pourraient rendre le service attendu s'ils étaient employés dans un environnement « aseptisé », où les décisions hiérarchiques seraient prises seulement en fonction de critères « objectifs », mais qu'ils ne sont pas adaptés puisque les contextes de pratique impliquent des processus de négociation dans lesquels interviennent différents enjeux de pouvoir entre acteurs par exemple, des enjeux qui n'entrent pas dans les modélisations théoriques.

Ces différents auteurs considèrent donc que, dans la pratique, les problèmes ne se présentent pas déjà définis tel que le laisse croire le modèle de la rationalité technique,

c'est-à-dire dépossédés des caractéristiques contextuelles. Ils avancent donc que c'est à ce titre que les savoirs mis en action par l'acteur revêtent un intérêt, puisqu'ils s'organisent en contexte, dans le cadre de situations en partie indéterminées, pour lesquelles les interactions amènent des développements qui peuvent être anticipés ou non. Dès lors, ces savoirs pratiques viennent, non pas s'opposer aux savoirs théoriques pensés par les chercheurs, mais les compléter et étendre la pertinence sociale des modèles proposés en usant des modèles scientifiques pour interroger la situation tout en laissant le libre-arbitre du praticien s'exprimer dans la prise de décision comme le propose Berry (1996), construits à la lumière de l'interprétation de multiples expériences. En ce sens, reconnaître l'à-propos des savoirs pratiques de l'acteur amène à s'intéresser directement à son agir professionnel pour mieux envisager sa compétence.

Une théorie de l'agir professionnel

Schön (1983, 1994, 1996) soutient que, en contexte, la pratique professionnelle est caractérisée par l'ambiguïté, la contradiction, l'indétermination, et non par une définition claire et stable d'un problème posé *ex nihilo*. Ce constat l'amène à supposer l'existence de savoirs pratiques construits dans l'action qui se confrontent à la complexité des situations. En cela, il développe une théorie des savoirs pratiques tacites mobilisés dans l'agir professionnel. Il traite alors d'une prise en compte du contexte de la pratique, d'une réflexion qui préside à l'agir, d'un éventail des actions possibles, ainsi que de pratiques routinières.

Une prise en compte du contexte par le praticien

Pour Schön (1983, 1994, 1996), le modèle de la rationalité technique néglige des phénomènes qui font partie intégrante de la pratique tels que la complexité, l'incertitude, l'instabilité, la singularité et les conflits de valeurs. Or, il estime que pour construire ses stratégies d'action, le praticien tient compte de ces phénomènes en ce qu'ils sont particuliers à chaque situation rencontrée. On trouve également ces considérations chez Laborde (1998), qui a étudié les savoirs tacites des *bertsularis*, ces artistes basques qui improvisent durant des joutes des poèmes chantés, versifiés et rimés. Selon cet auteur, les règles de cet art particulier fourniraient à ces artistes des balises sur lesquelles prendre appui pour improviser, et les réactions de l'assistance les amèneraient à créer des agencements inédits. Ainsi, les *bertsularis* développeraient une capacité à improviser en contexte pour faire face à des situations singulières, compétence qui leur permettrait de prendre en charge les contraintes qui émergent de leur interaction avec les spectateurs au fur et à mesure de l'improvisation.

Ainsi Schön (1983, 1994, 1996) et Laborde (1998) posent que c'est en tenant compte des éléments indéterminés et instables des situations rencontrées que l'acteur définirait les objectifs à poursuivre, les moyens à mettre en œuvre, les décisions à prendre pour atteindre les buts fixés. Celui-ci adapterait donc ses savoirs à une conjoncture particulière en accomplissant un certain type de raisonnement en prenant appui sur les contraintes et les ressources de la situation qui l'amènerait à définir les problèmes auxquels il fait face.

Des « conversations réflexives » du praticien

Schön (1983, 1994, 1996) conçoit en effet que le praticien, confronté à une situation problématique, doit définir le problème qui se pose à lui, apprécier les développements possibles et arrêter une stratégie d'actions en fonction de sa compréhension du contexte particulier de son intervention; ce travail de cadrage lui permettrait de rendre la situation « traitable ». Pour l'auteur, ce processus consisterait en une « conversation réflexive » que le praticien engage en lui-même, soit une dialectique entre les savoirs pratiques acquis et l'intervention en cours.

Selon l'auteur, la réflexion, menée en cours d'action et sur l'action (*reflection in action*), permettrait de mettre en rapport le problème qui se pose avec les schémas construits dans l'expérience, des théorisations que le praticien dégage de son agir. En fait, ce processus viserait à définir la situation par un jeu d'analogie (« voir-comme » ou « faire-comme ») afin de reconnaître les stratégies déjà utilisées dont le praticien pourrait s'inspirer pour agir en situation.

Laborde (1998) rejoint cette conception puisqu'il considère que le *bertsulari* puiserait à ses expériences pour répondre à la situation en cours, mais surtout projeterait par avance les suites possibles pouvant découler des gestes qu'il pose au fur et à mesure que progresse son improvisation. Bref, les auteurs posent que c'est en menant une réflexion dans le cours de l'action et sur l'action en différé que l'acteur s'adapte et crée une réponse jugée pertinente.

Lorsque Schön (1983, 1994, 1996) et Laborde (1998) évoquent une réflexion posée par l'acteur en cours d'action et sur l'action, ils renvoient aux savoirs pratiques déployés par ce dernier pour composer avec les phénomènes caractérisant les situations qu'il rencontre. Bref, les auteurs posent que c'est en menant une réflexion dans le cours de l'action et sur l'action en différé que l'acteur s'adapte et crée une réponse à partir d'un certain « répertoire d'actions ».

Le « répertoire d'actions » du praticien

Pour Schön (1983, 1994, 1996), l'activité du praticien serait fondée sur l'usage d'un « répertoire d'actions » qui permettrait d'appréhender et de résoudre les situations-problèmes auxquelles il est confronté dans sa pratique. L'auteur avance que ce répertoire, en tant qu'éventail de possibles, serait exploité et construit par le biais des différentes « conversations réflexives » qu'engagerait l'acteur avec les situations problématiques qu'il rencontre. Dès lors, il envisage que le praticien serait en mesure de poser des hypothèses en regard de l'ensemble de ses expériences, de « compiler un répertoire d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'actions » (p. 175) pour interpréter la situation et agir. Cette délibération du praticien dans l'action, cette dialectique entre expérience et action, lui permettrait donc de comprendre, de projeter et de décider comment adapter les actions connues ou comment en créer de nouvelles pour prendre en compte les spécificités d'une situation. Ce mouvement conversationnel mobiliserait le « répertoire d'actions » et l'enrichirait en retour. Il en résulterait, selon le cas, une validation, un ajustement, un abandon ou un ajout d'une stratégie d'action au « répertoire d'actions » qui serait ainsi enrichi par chaque situation-problème rencontrée. C'est en s'appuyant sur une logique similaire que Laborde (1998) conçoit

l'existence d'actions répertoriées acquises au cours du temps. En effet, l'auteur estime que l'activité d'un *bertsulari* permettrait la mise en relation de desseins poursuivis, de contraintes côtoyées, conduisant alors à la création d'une infinité de poèmes chantés improvisés, façonnés par les réactions de la foule avec qui il interagit.

Ainsi pour les auteurs, l'exploitation du répertoire permettrait de caractériser la situation rencontrée, en évaluant en quoi elle est semblable aux situations déjà familières, et en quoi elle s'en différencie, et ce, dans le but d'adapter la réponse à apporter. Les cas connus, familiers, agiraient comme des modèles auxquels seraient comparés chacun des cas présents afin d'en apprécier la spécificité. Dans cette optique, le répertoire tiendrait lieu de collection personnelle de grilles de lecture disponibles pour mieux interpréter les situations rencontrées et donc agir.

Des routines mobilisées par le praticien

Chaque « conversation réflexive » engagée par l'acteur, tel que décrite par les différents auteurs, contribuerait à enrichir le « répertoire d'actions », autant par confirmation que par création ou restructuration des expériences. Pour Schön (1983, 1994, 1996), c'est ainsi que chacune des situations non familières abordées deviendrait à son tour familière, puisqu'elle finirait par faire partie intégrante des routines d'action du répertoire qui sont disponibles au praticien. Cela renvoie à l'idée que les expériences réussies fixeraient des schémas d'actions pertinents, tandis que les expériences vécues comme des revers ou celles qui surprennent questionneraient les routines, suscitant des modifications, voire leur abolition abandon.

En somme, ces auteurs estiment que l'acteur détient des savoirs pratiques qui se manifestent dans son agir, qui en est la source et l'expression. Tel qu'envisagé, cet agir serait constitué de plusieurs dimensions. De fait, il relèverait d'une capacité à prendre en compte les caractéristiques liées à des contextes singuliers et donc d'une capacité à s'adapter à des situations indéterminées. Également, cet agir se déploierait dans la création de réponses adaptées *in situ* grâce à une réflexion posée dans le cours de l'action. De plus, il s'appuierait sur un « répertoire d'actions » diversifié qui se développerait et se transformerait dans l'expérience, lequel orienterait la façon de définir les problèmes et d'intervenir pour les résoudre. Enfin, cet agir se dévoilerait au travers de routines qui s'appliquent à la « reconnaissance » des situations, comme au travers de la capacité à créer des solutions innovantes pour faire face aux imprévus des contextes rencontrés. Décrit en ces termes, l'agir de l'acteur pourrait mettre en jeu d'autres caractéristiques que les seuls critères théoriques de la rationalité technique, puisque ce serait la pratique de l'acteur qui permettrait d'engendrer l'action dans des contextes indéterminés et de la reproduire.

La reconnaissance de la compétence de l'acteur amène à s'intéresser au sens qu'il donne à ses actions, et par conséquent, à favoriser l'expression de ce regard porté de l'« intérieur », un point de vue unique sur ses pratiques. Mais, tel que le soulignent Filteau, Bourassa et Leclerc (2001) à propos des savoirs construits dans la pratique, « pour être reconnus et appréciés à leur juste valeur, les savoirs d'expérience doivent pouvoir [...] se rendre visibles et dicibles » (p. 7). Les auteurs soulignent ainsi que l'acteur peut éprouver une certaine difficulté à rendre compte du sens de ses pratiques.

Une verbalisation du sens de la pratique

Plusieurs auteurs (par exemple Desgagné, 1994, 2005) s'engagent dans des recherches qui privilégient le point de vue des acteurs pour faire émerger un sens associé aux pratiques. Ils favorisent un regard porté de l'« intérieur » pour questionner les pratiques et, par conséquent, ont en commun une certaine conception des acteurs, centrée sur la reconnaissance de leur compétence. Ils adoptent ainsi une perspective compréhensive qui reconnaît la valeur de la parole des acteurs qui sont en mesure de livrer un sens unique sur les pratiques, un sens à interpréter par le chercheur. Par ailleurs, d'aucuns considèrent que cette expérience peut être difficile à mettre en mots car elle témoigne, entre autres, de savoirs automatisés, implicites et familiers (par exemple, Giddens, 1987; Schön, 1983, 1994, 1996).

Ainsi, pour Giddens (1987), qui propose une conception de l'acteur social compétent, l'acteur ne serait pas forcément en relation consciente avec ses savoirs mis en action. L'auteur marque une différence entre ce qu'il appelle « la conscience discursive » et « la conscience pratique ». Il considère que la distinction entre ces deux consciences s'établit par le discours: l'acteur serait apte à énoncer certaines actions qu'il pose, mais serait incapable d'en verbaliser d'autres. Dans cette perspective, des actions seraient effectuées en connaissance de cause, réfléchies, pesées, jaugées avec des causes et des effets, et *a contrario*, d'autres seraient plutôt le fruit de routines, d'automatismes, qui ne donneraient plus lieu à réflexion préalable.

De son côté, Schön (1983, 1994, 1996) considère que le praticien, « même s'il utilise consciemment des théories et des techniques, s'appuie sur des reconnaissances, des jugements et des compétences qui sont tacites » (p. 76). En posant ce postulat, il souligne, tout comme Giddens (1987), que l'acteur ne serait pas en mesure de mettre en mots ses savoirs pratiques dès lors que ceux-ci auraient trait à des actions routinières, des schémas d'actions couramment mis en œuvre. Ainsi, ces auteurs amènent à concevoir que l'acteur évoluerait entre une « compétence consciente », lorsqu'il est attentif à ses propres schémas d'action, et une « compétence inconsciente », lorsqu'il est guidé par une routine dans l'action. Ils soulèvent la difficulté que rencontrerait alors l'acteur pour mettre en mots son expérience lorsque celle-ci renvoie à des automatismes auxquels il n'est plus attentif, obstacle levé s'il a mobilisé des ressources réflexives en cours d'action, par exemple s'il a été surpris d'une quelconque façon par la situation et qu'il a alors dû y être attentif pour résoudre le problème posé.

Or, il appert que certains dispositifs d'expression sauraient atténuer la difficulté posée par la mise en mots de l'expérience. C'est dans cette optique que certains auteurs privilégient la formation (par exemple, Schön, 1983, 1994, 1996), d'autres les entretiens de groupe (par exemple, Filteau et *al.*, 2001), les récits de pratique (par exemple, Desgagné, 2005) ou encore un journal réflexif (par exemple, Bourassa, Serre et Ross, 1999). Ces différentes démarches permettraient d'évoquer des séquences professionnelles, mettant ainsi en relief un « savoir-agir » ou « savoir-intervenir » mis en œuvre en situation. Elles viseraient à aider le praticien à prendre conscience des savoirs cachés dans ses actions, des règles auxquelles il se conforme, des stratégies d'action dont il fait usage. Ainsi, ces différentes démarches représenteraient pour lui des

occasions de développement professionnel, tout en permettant aux chercheurs de mener des investigations.

Un dispositif d'aide à la narration

Pour faciliter la mise en mots d'une intervention de *coaching* par les coachs, nous avons développé un dispositif d'aide à la narration pour notre propre recherche qui prend appui sur les travaux de Bertaux (1997), de Desgagné (2005) et de Desgagné, Gervais et Larouche (2001). L'approche proposée par ces auteurs au travers du récit de pratique nous a semblé pouvoir relever les défis posés par notre investigation, à savoir mettre en relief les savoirs pratiques dont témoigne l'évocation faite par les coachs d'une intervention en entreprise.

Le récit de pratique s'inscrit dans une tradition sociologique qui considère à sa source « l'histoire de vie » d'un acteur. Si « l'histoire de vie » fait référence aux événements qui se sont déroulés, qui ont été vécus par un acteur, il peut sembler fécond d'emprunter « le récit de vie » pour en avoir une meilleure compréhension, étape qui vise une reconstruction des événements par l'entremise des mots. L'acteur témoigne alors de différents sujets liés à sa vie personnelle, Bertaux (1997) dirait qu'il livre son « intériorité ». Le récit de pratique, pour sa part, poursuit d'autres objectifs. Selon Desgagné (2005), il revêt tout son intérêt dès lors que l'attention se porte sur la pratique mise en oeuvre et non sur le « vécu personnel », que la narration d'expériences propres et de leurs contextes d'action est sollicitée. Cette narration se fait donc comme un récit, envisagé par Bertaux (1997) ou Desgagné et *al.* (2001) comme une forme de narration d'une histoire la plus à même de rendre compte du déroulement de l'action dans le temps, comme une étape significative dans une pratique. Ainsi, amener un acteur à se raconter dans une situation vécue lui permettrait de renouer avec les contraintes qu'il a prises en compte et les ressources qu'il a mobilisées pour affronter un problème. Considérée de la sorte, cette mise en discours fournit un moyen d'aborder par exemple l'usage fait par le praticien de son « répertoire d'actions » (Schön, 1983, 1994, 1996), une des dimensions d'intérêt évoquées précédemment. Les contraintes de la mise en mots de l'action en situation paraissent donc pouvoir être atténuées par une méthodologie de recherche adaptée à la particularité de l'évocation d'interventions préalablement vécues, telle qu'une démarche en collaboration qui permet au praticien de reconstruire l'action passée, dans le récit d'une pratique singulière.

Ainsi, s'appuyant sur ces fondements théoriques, nous inscrivons notre recherche dans une perspective qui tient l'acteur pour compétent, qui reconnaît la pertinence de ses savoirs pratiques développés grâce à la réflexivité qu'il engage au quotidien. Par ailleurs, nous retenons un moyen qui semble pertinent pour l'assister dans l'évocation d'expériences, alimentant en cela la compréhension des savoir-faire qu'il mobilise dans sa pratique professionnelle. C'est à partir de cette posture que nous avons élaboré un dispositif méthodologique centré sur la parole de l'acteur.

De l'accueil et de l'interprétation du sens donné à la pratique

Évoquer l'approche théorique qui a présidé à notre recherche a permis d'explicitier en quoi il est pertinent de donner la parole aux acteurs, parole conçue comme une voie privilégiée pour mieux appréhender les savoirs pratiques mobilisés dans le contexte

d'une intervention. L'approche méthodologique employée, dont nous rapportons ici les éléments, s'inscrit en toute cohérence dans cette conception de l'acteur compétent susceptible de faire le récit d'une pratique singulière, lorsque sollicité.

C'est par le biais d'entretiens semi dirigés que nous avons invité des coaches à narrer l'une de leurs interventions de *coaching* en entreprise, en retenant le récit d'une pratique comme moyen d'expression, estimant que ce dispositif rencontre les objectifs décrits et relève les défis posés par notre investigation. Par la suite, notre approche inductive conduit à une construction de sens accordée aux données acquises et restituées sous forme de discours par un recours à l'analyse de contenu.

Un entretien semi dirigé

Comme l'énoncent par exemple De Ketele et Roegiers (1996) et Poupard (1997, 1993), l'entretien est l'outil privilégié par de nombreuses recherches de type qualitatif. Or, il existe différents types d'entretien, qualifiés d'individuel ou de collectif, de formel ou d'informel, d'ouvert ou de fermé, etc.

Pour notre recherche, nous avons employé l'entretien de type semi dirigé qui semblait le plus adéquat pour la poursuite de nos objectifs, dans la mesure où, tel que décrit par les auteurs, cette méthode d'investigation tend à faciliter la libre expression de l'acteur, tout en permettant au chercheur de cadrer le discours dans la perspective de la recherche; de plus, il serait susceptible de minimiser l'influence exercée par le chercheur et ses questions. Autrement dit, l'entretien semi dirigé prétend procurer un espace d'expression à l'interviewé dans la mesure où celui-ci laisse libre cours à sa pensée et à sa verbalisation, sans avoir à se restreindre en répondant à des questions précises. Cependant, précisons que le récit reste tout de même balisé par un cadre de narration, construit autour de l'objet de recherche et négocié dans le contrat de communication qui guide l'évocation. Bref, tel que l'avance Desgagné (2005), la narration de l'acteur soutenue par le chercheur en cours d'entretien représente une étape de « co-opération », qui revêt la forme d'une action conjointe. En effet, au cours de celle-ci, le praticien, détenteur de l'histoire, se raconte, tandis que le chercheur accompagne sa narration, en tentant de s'abstenir de juger ou d'approuver, garant du fil conducteur temporel et du *focus* choisis pour la reconstruction de cet événement en regard de la demande faite.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous nous attachons à définir quelques éléments en vue de préparer les rencontres, à élaborer des consignes inspirées des travaux de Desgagné et *al.* (2001) visant à baliser la narration. D'abord, nous déterminons les indications que nous souhaitons transmettre aux coaches afin qu'ils puissent s'y référer pour choisir l'intervention à narrer. Ainsi, nous leur demandons d'opter pour une situation précisément identifiée afin d'éviter un discours généraliste, un événement significatif qui fait sens pour lui dans sa pratique. Ce faisant, nous permettons aux coaches d'envisager la teneur de la rencontre à venir et de privilégier une expérience singulière et située. Ensuite, nous identifions les caractéristiques qui nous semblent pouvoir constituer un fil conducteur pour accompagner les coaches dans leur narration. À cet effet, nous choisissons un certain nombre de balises telles que la description des contextes pour mieux comprendre le sens qu'il accorde aux contraintes

ou aux ressources qui l'influencent pour cadrer le discours dans la perspective de la recherche, ou encore telles que les gestes posés afin de centrer l'explicitation sur le « comment », c'est-à-dire les enchaînements des actions pour recomposer le récit dans toute sa complexité. Ainsi, nous retenons des caractéristiques qui amènent le praticien à décrire finement son engagement dans l'action.

C'est suite aux entretiens menés que des verbatims sont réalisés sur la base d'enregistrements produits au cours de ceux-ci. La transcription des rencontres est faite de façon quasi intégrale, en inscrivant nos interventions (reformulations, répétitions, interrogations), en notant certains éléments de contexte (les rires par exemple), en rapportant la plupart des répétitions ou onomatopées qui pouvaient émailler un récit (par exemple, « oui, oui »), en faisant apparaître les hésitations (par exemple, « heu »). Même si ces différents éléments des récits ne sont pas nécessairement pris en compte lors de l'analyse, ils permettent de rendre présent le contexte de l'entretien lors de l'exploitation du verbatim.

Puis, au-delà de la première mise en mots réalisée par les acteurs, nous leur rendons l'entière propriété de leur récit en leur permettant d'amender la transcription que nous en avons faite; ils y apportent alors les ajustements qu'ils considèrent importants afin de rendre compte au mieux du sens qu'ils attribuent à leur pratique. Ainsi, ils ont, pour certains, voulu préciser leur dire ou encore donner des exemples complémentaires pour étayer leurs propos. Cette étape n'invalidé pas le récit reconstitué mais s'inscrit dans la perspective de la reconnaissance de la compétence du praticien et de l'intérêt accordé à sa pratique, telle qu'il se la représente. Elle a pour objectif de permettre à l'acteur de reprendre possession de son récit, afin qu'il vérifie sa conformité au regard qu'il porte sur sa pratique. Par ailleurs, cette validation par l'acteur nous permet de répondre au critère de fidélité qui assure à l'acteur le respect du sens des propos tenus dans l'instant avec le sens de l'expérience vue de l'extérieur; cette position nouvelle pour l'acteur qui se découvre mis en mot peut l'amener à préciser, nuancer, établir des liens qui enrichissent le récit déposé. Ainsi, comme le soutient Desgagné (2005), le narrateur assume son expérience tant lorsqu'il se dit que lorsqu'il se lit. En ce sens, nous respectons le point de vue de l'acteur sur son expérience.

Bref, ces quelques éléments rapportés sur notre conception de l'entretien semi dirigé, mis en relation avec l'exploitation que nous en avons faite pour notre recherche, explicitent certains des principes mis en œuvre pour permettre aux coachs de se raconter dans une pratique singulière. Voyons maintenant le processus d'analyse de contenu qui nous a permis de donner du sens aux différents récits construits à partir des interventions narrées par les coachs.

Une analyse des verbatims

L'analyse de contenu est en relation avec différents types d'écrits et se décline selon différentes perspectives, telles les analyses de style, les études de procédés, les examens de structures, etc., comme en traitent différents ouvrages d'analyse qualitative (par exemple Bardin, 1986; L'Écuyer, 1987; Mucchielli, 1998; Paillé et Mucchielli, 2003). C'est une analyse de contenu dans le sens où la conçoit L'Écuyer (1987) que

nous avons retenue pour construire notre compréhension des actions mises en œuvre par les coachs en fonction de thèmes clés que nous avons créés à partir des récits de pratique, et dont nous exposons ici les principales étapes.

L'Écuyer (1987) identifie plusieurs temps pour procéder à une analyse de contenu: la prise de connaissance du matériel à analyser, la délimitation d'unités de sens – recherche de formulations de sens proche – en relation avec l'objet de l'analyse, puis le regroupement en catégories génériques sur la base d'un dénominateur commun, mettant en évidence des caractéristiques identifiées par le chercheur. Les catégories dont il est question ici peuvent être plus ou moins préexistantes à l'analyse conduite. En effet, L'Écuyer (1987) rapporte trois modèles d'analyse : le premier, le « modèle ouvert », est construit autour de catégories qui sont créées à partir du contenu analysé; le second, le « modèle fermé », est plutôt conçu autour de catégories déterminées préalablement par le chercheur; finalement, le « modèle mixte » qui consiste en une combinaison des deux approches décrites précédemment. Pour notre recherche, nous avons opté pour le « modèle ouvert » tel que défini ci-dessus, car nous étions soucieuse de ne pas imposer des catégories pré-établies dans lesquelles « emboîter » les discours des coachs. Enfin, toujours selon L'Écuyer (1987), vient l'étape d'interprétation des données produites par ce travail de classification.

Ainsi, à partir de cette méthode d'analyse, nous exerçons dans un premier temps une lecture « flottante » des verbatims afin de nous remettre en contact avec le contexte du récit; ce faisant, nous renouons avec le fil de l'histoire, avec l'action relatée. Suite à cette première lecture, nous travaillons à dégager ce qui nous paraît être des actions effectuées par le coach. En effet, l'objet de la recherche visant à explorer entre autres le « répertoire d'actions » (Schön, 1983, 1987, 1996) mis en œuvre par ce dernier dans le cadre d'une intervention, nous orientons notre attention autour de la recherche de verbes d'action, d'intentions d'action, d'activités et de situations exprimées par le coach, en procédant à un repérage systématique dans notre corpus. Cela prend l'apparence de tout ou partie de phrases ou de paragraphes, découpés pour nous permettre d'y apposer un ou plusieurs mots-clés, en relation avec le sens que nous leur accordons en regard du récit.

Par la suite, procédant à une analyse de type « modèle ouvert », nous créons des thèmes en effectuant des regroupements de mots-clés présentant une certaine proximité de sens. À partir de là, il convient de procéder par itération, en fusionnant des thèmes redondants, en en scindant d'autres. Cette reconfiguration s'accompagne d'un travail sur le plan de la dénomination et de la définition du thème, visant à les expliciter plus avant. Pour ce faire, les retours aux récits sont fréquents afin de renouer avec l'événement narré dans sa globalité. Cette phase de documentation aide activement à lever les ambiguïtés latentes. Nous organisons ainsi l'ensemble des verbatims au sein de différents thèmes, considérant l'exhaustivité des propos recueillis.

Enfin, en regroupant les thèmes traitant de ce qui semble être un même domaine d'actions, nous constituons des catégories mutuellement exclusives qui permettent de donner un sens plus global à la démarche mise en œuvre par le coach. Une première version de la grille d'analyse est ainsi construite, et c'est la codification répétée des

verbatim et l'ajustement subséquent de celle-ci qui nous amènent à la stabiliser. Finalement, l'ensemble des verbatims est codifié en fonction de la grille ainsi créée.

L'analyse de contenu conduite de la sorte nous permet donc de proposer une représentation de la pratique des coachs à partir du récit qu'ils en font, sur la base de perspectives qui reconnaissent la pertinence de leur point de vue sur celle-ci.

Une réflexion critique sur l'approche employée

Telle que nous venons de la présenter, l'approche mise en œuvre inscrit notre recherche dans une démarche inductive qui offre une place privilégiée à l'acteur en ce qu'elle s'appuie sur son expérience vécue, restituée par lui-même au cours d'entretiens semi dirigés. Pour autant, il est nécessaire de mettre à plat un certain nombre de choix qui teintent la production scientifique issue de notre démarche, notamment par rapport à nos inférences dans le processus ainsi que par rapport aux conceptions épistémologiques qui la sous-tendent. Dans cette optique, nous revenons sur le cadre théorique choisi ainsi que sur le dispositif méthodologique mis en œuvre afin de préciser la place respective que les coachs et nous-mêmes avons occupée dans le processus de recherche.

La reconnaissance des savoirs construits dans l'expérience amène à s'intéresser aux pratiques des acteurs et, qui plus est, à partir du point de vue qu'ils ont sur celles-ci. En effet, la théorie sur le praticien réflexif développée par Schön (1983, 1994, 1996) et retenue comme éclairage principal pour notre recherche se définit autour de concepts tels que « conversation réflexive » ou encore « répertoire d'actions », des construits qui renvoient à la réflexivité des acteurs sur leur expérience. Par conséquent, une meilleure compréhension des pratiques passe par un point de vue « intérieur », ce qui confère aux acteurs une position privilégiée pour en parler. C'est dans ce but que des chercheurs tels que nous accordent une place centrale à leurs discours, reconnaissant qu'ils sont les mieux placés pour nous parler de leur façon de « négocier les situations » qu'ils rencontrent, dirait Fourez (1999), des choix qu'ils ont arbitrés. Le postulat mis ainsi de l'avant consiste à reconnaître la pertinence du sens que l'acteur donne à sa pratique, et s'opérationnalise en prenant appui sur ce matériau pour construire une connaissance de la compétence mise en œuvre.

La reconstruction narrative de l'expérience empruntée dans notre recherche au récit de pratique prétend faciliter la reconstruction des savoirs pratiques des coachs. Pourtant, nous n'envisageons pas le récit de pratique comme un moyen d'« accès » à des souvenirs qui seraient l'exacte restitution d'un passé formellement enregistré. En fait, le récit, tel qu'évoqué par l'acteur, correspond à la commande qui lui en est faite. En d'autres termes, lors de sa narration, le coach fait émerger une forme qui répond aux critères de l'évocation, critères que nous lui avons d'ailleurs soumis. En effet, si nous avions modelé notre demande et nos consignes sur d'autres perspectives que l'action et son contexte, nous aurions obtenu une autre narration du même événement.

Nous convenons par ailleurs qu'en verbalisant son expérience, le coach en construit une restitution, retraçant l'expérience d'hier avec la compréhension qu'il en a aujourd'hui. Cette perspective s'inscrit dans un paradigme constructiviste qui, tel que conçu par Fourez, Engelbert-Lecomte et Mathy (1997), pose qu'il n'existe pas une

réalité objective faisant office de référence absolue, ni d'informations « pures », mais bien des références relatives, des discours interprétés, car « toute information est déjà organisée par notre connaissance » (p.12). Autrement dit, et sans disqualifier le récit de pratique, il faut considérer, comme l'affirme Bertaux (1997), que l'évocation d'une pratique renvoie, non à des faits², mais au sens que l'acteur donne à son action, et que ce sens est une « réalité » qu'il met en mots grâce à l'éclairage de toute ses expériences antérieures et postérieures à l'événement relaté.

De la même manière, il convient d'interroger la technique d'entretien. Il paraît intéressant d'envisager, à l'instar des propositions de Poupert (1997, 1993), une épistémologie qui définit le contenu d'un entretien comme le fruit d'une co-construction issue de l'interaction entre les protagonistes de la rencontre. Selon cette perspective, le chercheur joue aussi un rôle actif dans cette phase de production des données, participant à leur élaboration par sa présence, par son interaction, par son attitude au cours de l'entretien. Quelles que puissent être ses conduites, il va influencer peu ou prou la constitution du récit en écoutant sans intervenir ou en relançant la narration.

Ce regard critique sur cette méthode ne déprécie pas l'entretien semi dirigé. Il permet d'être conscient, comme le mentionne Poupert (1997, 1993), que chacun des entretiens obtenus est unique au regard des échanges qui ont présidé à leur construction, et donc très situé dans l'espace et dans le temps. Il rend possible une certaine distanciation quant au statut des données issues d'une activité de co-construction de sens autour d'une pratique entre le coach et nous-même.

Une distance critique face à l'activité interprétative à laquelle s'adonne le chercheur pour donner du sens aux verbatims issus des entretiens menés est également à prendre. En effet, les descriptions méthodologiques que nous avons faites laissent entrevoir que le chercheur a un rôle actif dans l'attribution de sens qu'il donne au récit qu'il analyse. Qu'il applique des catégories préconçues ou qu'il cherche à en dégager des verbatims, il crée une image, un modèle, à partir de sa compréhension de l'événement décrit, de sa position épistémologique par rapport aux données produites, et des cadres théoriques auxquels il se réfère. En effet, la construction interprétative posée par le chercheur sur son objet de recherche est guidée par l'ensemble de ces considérations. En ce sens, il intervient directement dans le traitement des données en leur accordant une signification au regard de son objet de recherche. C'est pourquoi les différents niveaux d'interprétation posés sur les données doivent s'accompagner d'un retour fréquent au récit lui-même, afin de limiter les inférences du chercheur qui peut avoir tendance à faire dire au verbatim ce qu'il souhaite y trouver.

Pourtant, l'analyse de contenu thématique n'est nullement une pratique de recherche à disqualifier, pour peu que soient explicités ses potentialités et ses limites. De fait, le statut des données doit être envisagé par rapport à l'objectif qu'elles permettent d'atteindre et circonscrit par des limites explicites. Ces précautions permettent de « resocialiser » la production scientifique, tel que le fait valoir Larochelle (2003), de montrer qu'elle n'est pas une activité au-dessus des chercheurs et de leurs projets respectifs. Et réinsérer des savoirs produits dans leur contexte de production

permet de leur donner une dimension spatiale et temporelle, une histoire, qui ancre cette production tout en la relativisant. Ainsi, notre activité de reformulation et d'interprétation de l'expérience des coachs a été guidée par un projet précis, celui de reconstruire les savoirs pratiques de ces praticiens.

En conclusion, notre contribution au travers de cet article vise à faire valoir l'intérêt d'accorder une place centrale à l'acteur en recherche, à son point de vue, à la façon dont il rationalise son agir dans le cadre des limites liées à l'explicitation que nous avons évoquées et à en proposer une illustration au travers d'une recherche menée auprès de coachs. C'est ainsi que nous avons soutenu que donner à l'acteur une place dans la recherche sous-tend une certaine conception qui lui reconnaît sa capacité de réfléchir à son agir et à en rendre compte. Nous avons aussi relevé qu'il peut être nécessaire d'accompagner l'acteur dans son effort d'explicitation de son agir, afin de faciliter la mise en mots de pratiques tacites intégrées à ses pratiques. Et c'est là une des raisons qui amène à solliciter la participation de ce dernier: les savoirs dont peut témoigner son agir ne peuvent être mis en lumière par un seul regard « extérieur », leur reconstruction nécessitant le concours de cet acteur.

Cette perspective de recherche nous semble féconde en ce qu'elle donne un moyen de profiter de la multiplicité des expériences singulières de l'acteur, de la diversité de ses points de vue sur celle-ci, ce qui permet d'enrichir notre compréhension des pratiques mises en œuvre; elle permet également de construire des modèles interprétatifs en relation avec les contextes singuliers et ainsi produire des savoirs plus situés. À l'instar des chercheurs qui s'inscrivent dans la tradition sociologique de Chicago, elle nous permet de poser un regard autre, complémentaire, que seul un dispositif valorisant le point de vue de l'acteur sur son expérience peut faire émerger.

Notes

¹ Nous concevons que les propositions de Giddens donnant lieu à modèle d'acteur social constituent une perspective parmi d'autres représentations possibles, lesquelles peuvent faire appel à d'autres modèles traitant d'action sans mettre en scène d'acteur (par exemple, Parsons, 1937).

² Nous concevons, tel Fourez et al. (1997), que parler de « faits » revient à réifier un événement qui n'a de sens que dans un espace temporel, social et culturel, et ne rend compte que d'une interprétation possible d'une situation par un acteur qui y trouve du sens.

Références

- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Berry, M. (1996). Savoirs théoriques et gestion. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 43-56). Paris: Presses universitaires de France.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Paris: Nathan Université.

- Blumer, H. (1937). Social psychology. In E.P. Schmidt (eds.), *Man and society: A substantive introduction to the social science* (pp. 144-198). New York (NY): Prentice-Hall.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cyrulnik, B. (2003). Les sentiers de chèvres et l'autoroute ou le premier temps de l'éthique. Dans V. Duclert, et A. Chatriot (dir.), *Quel avenir pour la recherche ? Cinquante savants s'engagent*. Paris: Flammarion.
- de Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratiques enseignantes. Analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique: son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 203-223). Québec: Éditions du CRP.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe »: analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.
- Filteau, O., Bourassa, B. et Leclerc, C. (2001). *Clientèles en voie de développement requièrent accompagnateurs. Rapport de recherche sur la reconnaissance des savoirs d'expérience des intervenantes et des intervenants des services d'intégration professionnelle*. Québec: CRIEVAT Laval.
- Fourez, G. (1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes. *Forum*, mai, 26-31.
- Fourez, G., Engelbert-Lecomte, V. et Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Guignon, Sylvie (2006). *Des savoirs pratiques construits à partir de récits d'intervention de coaches en entreprise*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Laborde, D. (1998). Enquête sur l'improvisation. Dans M. De Fornel et L. Quéré (dir.), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (pp. 261-299). Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Larochelle, M. (2003). Rapport au savoir et socialisation à la cité scientifique. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactique* (pp. 51-79). Paris: Fabert.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Liljenstrand, A. M. (2003). *A comparison of practices and approaches to coaching based on academic background*. Unpublished thesis, California (CA), Faculty of California School of Organizational Studies and Alliant International University.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: ESF.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York : Mac Graw-Hill.
- Pessin, A. (2004). *Un sociologue en liberté. Lecture de Howard S. Becker*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 93-110.
- St-Arnaud, Y. (1997). Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention. Dans C. Nelisse (dir.). *L'intervention: les savoirs en action*. (pp. 165-181). Paris: Presses universitaires de France.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic books.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: Presses universitaires de France.

Sylvie Guignon est doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval. Détentrice d'une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval et d'une maîtrise en informatique de gestion de l'Université de Rennes (France), ses travaux de recherche et ses publications puisent aux domaines du management, des savoirs pratiques, de l'interactionnisme symbolique ainsi qu'à la sociologie des professions. Elle y privilégie les méthodes qualitatives et les recherches participatives.

Joëlle Morrisette est doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval. Ses travaux de recherche et ses publications croisent trois domaines : celui de l'évaluation des

apprentissages, de l'interactionnisme symbolique ainsi que celui des savoirs pratiques. Ses champs d'intérêt professionnel s'orientent sur le plan théorique vers la sociologie et les perspectives interactionnistes, de même que l'épistémologie des sciences. Sur le plan méthodologique, ils s'orientent vers l'analyse de discours et vers les investigations collaboratives sur le terrain par le biais d'entretiens avec les enseignantes et les enseignants.

Parcours collectif d'apprentissage organisationnel : une stratégie de recherche qualitative porteuse pour l'étude du transfert des connaissances

Julie Béliveau, doctorante

Université de Sherbrooke

Robert R. Parent, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Joanne Roch, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Les experts en apprentissage organisationnel et en gestion des connaissances souhaitent une plus grande utilisation des méthodologies qualitatives de recherche pour comprendre les concepts liés à l'apprentissage et à la connaissance. L'objectif de cette communication consiste à proposer l'utilisation du *learning history*, une méthodologie de recherche qualitative créée par Kleiner et Roth (1995a), pour l'étude du transfert de connaissances. Souvent utilisée dans un contexte de recherche-action, cette méthodologie est conçue pour permettre aux parties prenantes de reconnaître leurs apprentissages passés et pour les guider dans la génération dialogique de leurs actions futures. Cette communication survolera d'abord la littérature sur le *learning history*. Ensuite, nous démontrerons les avantages liés à l'utilisation de cette approche pour étudier le transfert de connaissances en présentant deux études de cas. Enfin, les leçons tirées de nos projets en cours nous permettront de proposer quelques implications pour la recherche et la pratique.

Mots clés : APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL; TRANSFERT DE CONNAISSANCES, LEARNING HISTORY

Note: Les auteurs tiennent à remercier les évaluateurs pour leurs judicieux commentaires.

« Rien ne se produit sans réflexion [...] Les gens n'apprennent que par des récits. »
 Larry Prusak (*The Gurus Speak*, 1999, p. 84)

Introduction

Dans un environnement de plus en plus dynamique et complexe, les organisations se doivent d'apprendre à survivre en employant des mécanismes pour réfléchir collectivement à leurs expériences passées, en saisir la signification et évaluer leur investissement dans les efforts d'apprentissage (Roth & Kleiner, 1998). Quand on leur a demandé quel enjeu aurait la plus grande incidence sur l'avenir de l'apprentissage organisationnel (AO) et de la gestion des connaissances (GC), des experts ont répondu « les méthodes de recherche et les mesures de l'AO/GC » (Easterby-Smith & Lyles, 2003). Ces experts cherchent des outils de recherche plus adéquats pour aborder les concepts d'apprentissage et de connaissance, tous deux d'approche difficile. Certains suggèrent un plus grand recours à des méthodes qualitatives de recherche sensibles aux facteurs contextuels, comme les méthodes narratives, pour mieux comprendre les processus liés à l'apprentissage organisationnel et à la gestion des connaissances (Easterby-Smith & Lyles, 2003; Scholl, König, Meyer & Heisig, 2004).

Jusqu'à présent, peu d'idées ont été présentées sur la façon d'améliorer l'apprentissage tiré de l'expérience et sur les méthodes de collecte et de diffusion des connaissances dans les organisations. De nombreux efforts visant à aider les organisations à apprendre ont échoué, parce que les compétences nécessaires à la réalisation d'interventions efficaces en AO/GC, comme la réflexion et le dialogue, sont difficiles à maîtriser et ne fournissent pas toujours des solutions efficaces de promotion de l'apprentissage et de résolution des problèmes organisationnels (Cross & Rieley, 1999). Les sondages auprès des employés, les rapports sur les meilleures pratiques, les études de cas traditionnelles et le recours à des consultants sont tous des outils qui ne semblent pas parvenir à aider les organisations à réfléchir collectivement sur l'expérience acquise d'une manière qui les prépare à agir par la suite (Farr, 2000).

Entre-temps, les chercheurs et les praticiens favorisent de plus en plus l'usage de récits pour aider les organisations à apprendre et à transférer leurs connaissances tacites (Cortese 2005; Royrvik & Bygdas, 2002; Sole & Wilson, 2002). En effet, la narration est perçue comme une forme privilégiée de construction et d'expression des récits personnels (Lyotard, 1979), et les organisations sont considérées comme des artefacts narratifs (Cortese, 2005; Klein, 2005).

Souvent utilisée dans un contexte de recherche-action (Lewin, 1951) et conçue pour permettre aux parties prenantes de reconnaître leurs apprentissages passés et pour les guider dans la génération dialogique de leurs actions futures (Bradbury & Mainemelis, 2001), la méthodologie du *learning history* semble répondre aux besoins des experts en AO/GC cités auparavant. Cependant, peu d'auteurs ont démontré le

potentiel de cette méthodologie de recherche qualitative pour l'étude de la gestion des connaissances et, plus particulièrement, des activités de transfert des connaissances.

Cette communication vise à suggérer une nouvelle méthodologie d'action, le *learning history*, proposée par Roth et Kleiner (1995a), pour l'étude des initiatives de transfert des connaissances. Le *learning history* ou parcours collectif d'apprentissage organisationnel (ci-après PCAO) est conçu à la fois pour les chercheurs et les praticiens désireux d'explorer de nouveaux moyens d'étudier les concepts de connaissance et d'apprentissage.

D'abord, nous présentons un survol de la littérature sur le PCAO, pour illustrer les racines, les buts, les contributions, les avantages, les défis et les conditions de succès de cet outil de recherche, ainsi que les méthodes et les tactiques employées pour assurer sa validité. Ensuite, nous démontrons les avantages du recours aux PCAO pour l'étude du transfert des connaissances en présentant deux études de cas où cette méthodologie est utilisée dans une logique de recherche-action participative. Enfin, nous faisons état des leçons tirées de nos études de cas en cours et proposons des implications pour la pratique et la recherche.

Survol de la méthodologie du pcao

Créé en 1994 au *Center for Organizational Learning* du *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), le PCAO a d'abord été conçu pour aider les organisations à transférer l'apprentissage réalisé dans le cadre de projets pilotes aux autres secteurs de l'organisation. Toutefois, étant donné qu'il est possible de concevoir tout projet de changement comme une occasion d'apprentissage, le PCAO peut servir à réfléchir à n'importe quelle initiative de changement organisationnel, en retraçant ce qui s'est produit et ce que les gens ont appris collectivement afin de décider ensemble des actions à prendre (Kleiner & Roth, 1996). Cette vision du changement ressemble à celle de Crozier et Friedberg (1977), pour qui le changement constitue un processus d'apprentissage de nouvelles formes d'action collective. Ils appellent apprentissage collectif « le processus à travers lequel un ensemble d'acteurs, partie prenante d'un système d'action, apprennent – c'est-à-dire inventent et fixent – de nouveaux modèles de jeu, avec leurs composantes affectives, cognitives et relationnelles » (p. 342).

Sous l'angle de la gestion des connaissances, le PCAO peut permettre une certaine mesure qualitative des connaissances (Greco, 1999) ou s'avérer un outil particulièrement efficace pour la gestion des connaissances tacites, qui sont à la fois personnelles et contextuelles (Milam, 2005).

Le PCAO est assimilé à la recherche inductive, étant donné que les chercheurs n'essaient pas de prouver ou de réfuter des hypothèses de départ, mais plutôt de passer à l'abstrait à partir du concret en cernant les éléments caractéristiques d'un phénomène donné (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, 1997). La perspective naturaliste/constructiviste sert à recueillir et à construire des récits par la collecte de données d'un vaste groupe de personnes (Lincoln & Guba, 1985).

Inspiré par l'outil ethnographique de Van Maanen (1988) appelé *jointly-told tale* (récit collectif), le PCAO relate, dans un texte de 20 à 100 pages, les épisodes critiques récents d'une organisation, présentés dans un format captivant en deux colonnes (Bradbury & Mainemelis, 2001; Kleiner & Roth, 1997a). La colonne de droite narre les événements pertinents. Chargé d'émotion, le récit est émaillé de citations de protagonistes (champions et sceptiques), de personnes touchées par les événements ou de gens qui les ont observés de près. La colonne de gauche contient l'analyse des historiens de l'apprentissage, qui tentent de faire ressortir les thèmes récurrents du récit, posent des questions sur les hypothèses sous-jacentes et signalent les contradictions dont il est nécessaire de discuter (Argyris, 1990). Le contenu de la colonne gauche repose sur des recherches reconnues dans les domaines de la pensée systémique, de l'efficacité organisationnelle et du comportement organisationnel (Cross & Rieley, 1999). Une fois rédigé, le PCAO est diffusé par le biais de groupes de discussion regroupant des participants à l'effort de changement et d'autres personnes susceptibles d'en tirer des leçons. Le PCAO est donc autant un produit qu'un processus (Roth & Kleiner, 1995a). Il fait remonter les connaissances tacites à la surface, les codifie et les transforme en base de connaissances propice à l'action (Kleiner & Roth, 1996).

Quels sont ses fondements théoriques?

Les racines du PCAO sont multiples. Dans leur première communication sur la méthodologie, Roth et Kleiner (1995a) affirment que le PCAO s'inspire des théories et des techniques provenant de l'ethnographie (pour comprendre la réalité des membres de l'organisation à partir de leur point de vue), du journalisme (pour présenter le récit d'une manière accessible et fascinante), de la recherche-action (pour orienter les nouvelles actions par la réflexion et l'évaluation des efforts d'apprentissage), de l'histoire orale (pour décrire les événements par des récits) et du théâtre (pour diffuser des récits souvent chargés d'émotion).

Le design du PCAO est principalement influencé par les théories de l'apprentissage, qui soulignent l'importance d'intégrer la réflexion et l'action (Argyris & Schön, 2002), et celles du dialogue organisationnel, qui visent à promouvoir l'habileté des participants à s'interroger sur les valeurs sous-jacentes à leurs façons de travailler, un processus favorisant l'apprentissage par rétroaction double (Argyris, Putnam & McLain Smith, 1985).

Adoptant une approche systémique des organisations, la méthodologie du PCAO repose sur le principe que les gens font de leur mieux et qu'il est nécessaire de comparer les résultats aux attentes de départ pour assurer une amélioration (Roth, 2000). Cependant, le processus du PCAO diffère de la plupart des approches évaluatives, où l'analyse de l'expert constitue la seule rétroaction que reçoivent les membres de l'organisation (Roth & Senge, 1996).

Le PCAO peut aussi être perçu comme une méthodologie d'intervention qui se situe dans le domaine de la recherche-action au niveau d'analyse organisationnel (Coghlan, 2002), plus précisément dans une optique de recherche-action participative,

étant donné que la recherche est conçue et mise au point conjointement (Anadón, 2007; Reason & Bradbury, 2001; Whyte, Greenwood & Lazes, 1991).

Enfin, la méthodologie du PCAO tire parti de la recherche sur la culture organisationnelle en utilisant des équipes de collaborateurs internes et d'intervenants externes qui jouent conjointement le rôle d'historiens de l'apprentissage (Roth, 2000). Les recherches réalisées avec de tels groupes s'avèrent particulièrement utiles quand elles visent à produire une appréciation de situations immédiates ou en pleine évolution qui soit riche et repose sur l'expérience des participants de l'organisation, ou quand elles ont pour but de renseigner sur les croyances et les hypothèses de ces participants (Louis & Bartunek, 1992). Contrairement à certaines approches de la recherche traditionnelle, où les chercheurs recueillent et analysent les données sans la participation des membres de l'organisation, ce type de recherche favorise le dialogue continu et les interprétations hétérogènes, ce qui peut résulter en une théorisation plus robuste (Louis & Bartunek, 1992). Tandis que l'intervenant externe cherche des connaissances transférables à de nombreuses situations, le collaborateur interne veut développer des connaissances qui lui seront utiles dans la pratique. En ce sens, les collaborateurs internes et les intervenants externes se complètent, ce qui favorise une meilleure compréhension des façons par lesquelles les membres d'une organisation saisissent leur monde (Louis & Bartunek, 1992). De surcroît, grâce à ce genre d'équipe, on évite que l'évaluation des experts soit séparée des efforts d'apprentissage de l'organisation (Roth & Kleiner, 1995a).

Cependant, pour capter les différences d'horizons entre les différents membres de ce type d'équipe, il est nécessaire de bien comprendre les distinctions entre la théorie et la pratique. Traditionnellement, la théorie tente de savoir *pourquoi* un phénomène donné se produit (Sutton & Staw, 1995). Par exemple, pourquoi les conflits surviennent-ils et se résolvent-ils? Cependant, une théorie qui nous révèle pourquoi un phénomène advient ne nous dit pas vraiment *comment* il se produit, ni même surtout comment nous pouvons le susciter, le développer ou le prévenir. Selon Friedlander (2001), pour transformer la théorie en pratique, nous devons demander « comment ». Pour faire le contraire, nous devons demander « pourquoi ». Le praticien tend à poser la première question et le chercheur, la seconde. Mais c'est l'intégration du comment et du pourquoi qui engendre une théorie-pratique holistique, systématiquement enrichie et utile. Ainsi, comprendre comment résorber les conflits nous permet de mieux savoir pourquoi ce phénomène se produit, et comprendre pourquoi les conflits se résorbent nous permet de savoir comment nous pouvons les atténuer.

Quels sont les buts visés par cette méthodologie?

Les opinions divergent quant au but des PCAO. Selon certains, ils visent à améliorer la qualité et l'efficacité des conversations des membres d'une organisation au sujet de leurs efforts d'amélioration, afin que l'organisation puisse évoluer efficacement (Bradbury & Mainemelis, 2001; Roth, 2000). Du point de vue de la construction sociale de la réalité (Berger & Luckmann, 1966), les conversations possèdent le

pouvoir de créer le changement dans les organisations; signifiant alors qu'il faut juger les PCAO en fonction de la qualité des conversations qu'ils provoquent (Kleiner & Roth, 1996).

D'autres auteurs soutiennent que les PCAO aident les organisations à tirer des leçons de leurs bons et de leurs moins bons coups (Cross & Rieley, 1999); facilitent la diffusion des efforts d'apprentissage organisationnel (Roth, 2004); favorisent la créativité en documentant les expériences et les perceptions des gens tout en permettant de créer une mémoire organisationnelle (Milam, 2005); catalysent l'apprentissage par rétroaction double, en amenant les gens à réexaminer consciemment leurs valeurs et leurs pratiques pour réaliser un avenir souhaité (Bradbury & Reason, 2003); recueillent les leçons tirées de l'expérience d'une organisation (Parnell, Von Bergen & Soper, 2005); créent une organisation apprenante grâce à la mise en commun des récits sur les projets (Kleinsmann & Valkenburg, 2005); aident au transfert des connaissances d'une partie d'une organisation à une autre, non en copiant ce que les autres ont fait, mais en comprenant leurs raisonnements, leurs impulsions et leurs intuitions, afin de les utiliser dans leurs propres efforts d'apprentissage (Farr, 2000).

De leur côté, Roth et Kleiner (2000) espèrent que les PCAO serviront de pédagogie d'apprentissage pour les gestionnaires et les étudiants en gestion, en fournissant une approche stimulante par laquelle ils peuvent explorer leurs propres hypothèses, valeurs et expériences dans les organisations. Bref, en favorisant les conversations au sein des organisations, les PCAO permettent à celles-ci de tirer des leçons de leurs expériences passées et de se remettre en question.

Quelles sont ses contributions?

La méthodologie du PCAO s'éloigne quelque peu des sciences sociales traditionnelles en exigeant du chercheur qu'il soutienne activement un cycle d'apprentissage (Bradbury & Mainemelis, 2001). De plus, elle offre quelque chose de différent aux spécialistes des sciences sociales qui veulent « se plonger » dans l'organisation tout en demeurant des chercheurs, et non des consultants ou des agents de changement (Bradbury & Mainemelis, 2001). Ce faisant, elle amène les chercheurs et les praticiens à agir en synergie à titre d'« historiens engagés » (Bradbury, 2001); en utilisant un texte comme point d'ancrage d'un dialogue entre de multiples perspectives pour intégrer la réflexion et l'action (Bradbury, 2001; Roth & Kleiner, 1998) et pour dégager des intuitions générales utiles qui sont difficiles à obtenir par des activités courantes de recherche-action, dans le contexte desquelles les particularités de cadres précis semblent limiter les généralisations des chercheurs (Roth & Senge, 1996).

Par ailleurs, le document du PCAO est captivant et donne une image exhaustive du chemin parcouru et des apprentissages effectués, grâce aux perspectives de nombreux participants et parties prenantes (Coghlan, 2002; Kransdorff & Williams, 2000; Roth & Kleiner, 1995a). Et, comme les participants et les chercheurs entremêlent leurs récits, le PCAO appartient aux deux groupes (Bradbury & Lichtenstein, 2000).

En plus de contribuer aux sciences sociales et à la recherche-action, la méthodologie du PCAO procure une nouvelle technique de rétroaction sur le développement organisationnel, en créant, à partir d'entrevues avec un groupe, un document qui devient le fondement d'une conversation entreprise par d'autres groupes de la même organisation ou d'autres organismes (Roth, 2000). Enfin, alors que le récit personnel perd souvent son pouvoir de changer les comportements organisationnels en présentant un point de vue unique, les PCAO entremêlent les témoignages de nombreux acteurs de l'organisation, ce qui accroît leur valeur pour le reste de l'organisation (Sole & Wilson, 2002).

Quels sont les avantages liés à son utilisation?

D'abord, la méthodologie du PCAO constitue une autre façon pour les chercheurs de rendre leurs travaux disponibles à la collectivité plus vaste des chercheurs et des praticiens (Bradbury & Mainemelis, 2001), en utilisant un texte pour focaliser la conversation et l'apprentissage organisationnel. Elle contribue donc au corpus des connaissances transférables sur ce qui fonctionne ou non en matière de gestion (Kleiner & Roth, 1997a). En outre, les PCAO génèrent beaucoup de renseignements sur la façon dont l'organisation apprend, ce qui permet aux historiens de l'apprentissage de se servir de ces documents comme ressources et de produire à partir de ceux-ci, d'autres documents, des programmes de formation et des outils d'apprentissage (Roth & Kleiner, 1995b) et de faciliter les recherches futures (Jacques, 1997).

Pour les participants, le PCAO est un processus collectif et inclusif (Farr, 2000), qui peut engendrer un changement social positif (Bradbury & Lichtenstein, 2000). D'abord, il peut susciter la confiance quand les gens voient leurs commentaires anonymes dans le document du PCAO (Farr, 2000; Kleiner & Roth, 1997a). Il peut également démontrer aux employés que leurs opinions comptent (Farr, 2000). Par exemple, dans une organisation, le PCAO a forcé les cadres supérieurs à reconnaître le degré de stress des équipes et à donner suite aux recommandations relatives au processus de dotation lors de projets futurs (Cross & Rieley, 1999). En outre, les discussions de groupe visent à favoriser la réflexion collective et à permettre aux gens d'exprimer ouvertement leurs craintes, leurs préoccupations et leurs hypothèses. Une certaine confiance et un sentiment d'appartenance peuvent s'en dégager, étant donné que les participants peuvent sentir qu'ils ne sont pas seuls à tenter d'améliorer l'organisation (Kleiner & Roth, 1997a). Les entrevues narratives peuvent également représenter un élément positif pour les participants, en leur permettant de faire un retour sur l'expérience d'apprentissage et de constater qu'ils continuent d'apprendre grâce au processus du PCAO (Cortese, 2005).

De surcroît, le PCAO peut être vu comme une nouvelle méthode qualitative de mesure des efforts d'amélioration d'une organisation sans en abolir la valeur éducative (Kleiner & Roth, 1997b), car il vise à permettre aux gens de raconter leur histoire sans crainte d'être évalués (Roth & Kleiner, 1995a). En transformant les connaissances tacites en connaissances explicites, le texte du PCAO peut agir comme objet

transitionnel par lequel les opinions deviennent sujettes à discussion d'une manière concrète parce qu'elles renvoient à des données observables (Bradbury & Mainemelis, 2001). Selon Argyris (1990), ces conditions facilitent le raisonnement, ce qui favorise à son tour l'apprentissage. Ainsi, Kleinsmann et Valkenburg (2005) ont utilisé la méthodologie du PCAO pour leur étude de cas de l'apprentissage réalisé dans le cadre du développement d'un nouveau produit. Ils ont constaté que cette méthode convenait au repérage des possibilités d'apprentissage et qu'elle constituait un moyen structuré et transparent d'analyse de données des études de cas.

Quels défis pose-t-il?

L'introduction de ce type d'outil dans de grandes organisations peut s'avérer une initiative révolutionnaire. Le PCAO dissout les privilèges hiérarchiques et favorise les conversations qui créent un sens et des objectifs communs pour orienter les interventions futures de l'organisation (Roth, 2000). Dans ce contexte, les chercheurs n'obtiennent pas toujours l'appui nécessaire de l'organisation. Même si la plupart des organisations conviennent de l'importance de l'apprentissage organisationnel, peu sont disposées à investir le temps, le courage et l'honnêteté exigés (Argyris, 1990; Roth & Kleiner, 1998). Ainsi, certains dirigeants sont réticents à entreprendre un processus de PCAO en raison de son coût, tant sur le plan du temps des employés que sur celui des honoraires de consultation et de recherche (Parnell *et al.*, 2005).

En outre, la mise en place d'une collaboration avec des intervenants externes peut prendre un certain temps, étant donné que les collaborateurs internes ne possèdent pas toujours les compétences nécessaires en recherche et peuvent avoir besoin d'une formation (Louis & Bartunek, 1992). Qui plus est, dans une culture organisationnelle qui glorifie l'action, il est fréquemment difficile pour les gestionnaires de trouver du temps pour réfléchir (Milam, 2005; Roth & Kleiner, 1998). Dans ce contexte, pour que le processus de PCAO soit le plus profitable possible, le climat organisationnel doit conduire les acteurs à percevoir les contradictions, l'incertitude et les conflits comme des occasions d'apprentissage (Milam, 2005). Si le contexte ne favorise pas une approche transformationnelle de l'apprentissage, le PCAO risque d'enflammer les esprits et de faire partir en fumée la bonne volonté et les ressources de l'organisation (Roth & Kleiner, 1995a).

Les réactions des participants aux documents du PCAO ne sont pas toujours positives. Les gestionnaires et les consultants qui promeuvent les efforts d'apprentissage sont souvent troublés par ce que le PCAO dévoile (Kleiner & Roth, 1996). En outre, l'insatisfaction est plus visible quand les gens prennent conscience des écarts entre leurs aspirations et leur réalité organisationnelle (Kleiner & Roth, 1997b). Cependant, c'est précisément là que réside la réelle valeur des PCAO : en faisant ressortir les récits sous de multiples angles, ils révèlent à l'organisation ce qui est collectivement caché (Roth, 2000), comme les problèmes psychologiques et émotifs affrontés durant l'effort de changement (Milam, 2005). En ce sens, les PCAO sont comme des miroirs pour les organisations. Ils mettent au jour les problèmes dont les

gens veulent parler, mais dont ils ont peur de discuter ouvertement (Kleiner & Roth, 1997a).

Le texte du PCAO fait également ressortir les contradictions entre les voix étouffées et les mieux connues, ainsi qu'entre la manière dont les choses sont censées être faites et les pratiques réelles au sein de l'organisation (Bradbury & Mainemelis, 2001). Pour relever ces défis, les historiens de l'apprentissage doivent trouver la bonne façon de mettre les problèmes du récit en évidence sans blâmer quiconque (Kleiner & Roth, 1996), une tâche pour le moins exigeante. De plus, le processus de réflexion collective suscité par le PCAO va parfois à l'encontre des attentes des membres de l'organisation qui croient que la direction devrait leur dire quoi faire (Roth, 2000). Dans ce contexte, les chercheurs doivent parfois négocier la participation des praticiens dans le PCAO (Bradbury & Mainemelis, 2001). Ils peuvent, par exemple, offrir des sessions d'information sur le PCAO avant d'entreprendre le projet pour présenter cette méthodologie de recherche aux participants potentiels et illustrer les avantages liés à leur participation.

Par ailleurs, des conflits sur le sens et les causes des événements organisationnels peuvent surgir au sein de l'équipe de recherche (Louis & Bartunek, 1992). Les collaborateurs internes et les intervenants externes doivent pouvoir en discuter ouvertement et ne pas se fier à des compromis susceptibles d'appauvrir la recherche ou même d'entraîner la dissolution de l'équipe. Il est également crucial de voir à ce qu'aucune perspective donnée ne soit surreprésentée au sein de l'équipe de recherche.

La méthodologie du PCAO pose un autre défi : sa présentation en deux colonnes, qui doit être réalisée avec soin pour éviter la confusion des lecteurs (Coghlan, 2001). Pour les chercheurs qui ne sont pas habitués à raconter par la voix d'autrui, le format peut être difficile à maîtriser. Certains ne savent pas quoi écrire dans la colonne de gauche (Kleiner & Roth, 1996). De plus, le rapport social entre les deux colonnes introduit la dimension politique de la méthodologie, et il nous incombe de se poser les questions de Law (1991) et de Latour (2001) : Qui a le droit d'interpréter? Qu'est-ce que le chercheur sait que les participants ne savent pas? Le chercheur, par ses choix, peut imposer son interprétation. Cependant, la méthodologie du PCAO prévoit plusieurs étapes de validation du document auprès des participants de façon à enrichir l'analyse des données, et ainsi éviter les écueils de l'interprétation comme propriété privée du chercheur.

Les chercheurs doivent également relever le défi de créer un texte captivant pour de nombreuses personnes aux styles d'apprentissage différents (Bradbury & Mainemelis, 2001). Pour leur part, les gestionnaires voudraient un document plus normatif qui inclut plus de synthèses, d'analyses et de recommandations (Kleiner & Roth, 1996).

Somme toute, la présentation en deux colonnes nécessite des essais plus poussés, car l'expérience de son utilisation est limitée. Mentionnons toutefois que d'autres auteurs proposent ce type de format pour faciliter l'analyse des conversations entre des

individus. Par exemple, Argyris (1983) l'utilise pour analyser les différentes approches employées par les consultants lors de leurs interventions dans les organisations. De son côté, Racine (1991) s'inspire des travaux de Argyris, Putnam et McLain Smith (1985) pour proposer un outil pédagogique destiné aux étudiants en service social, avec entre autres comme objectif d'aider les étudiants à prendre conscience des théories de l'action qui sous-tendent leurs techniques d'intervention auprès des usagers de façon à ce qu'ils puissent les remettre en question et les modifier au besoin. Cet outil se présente sous forme de tableau dont la colonne de gauche contient des extraits du dialogue entre l'étudiant et l'usager. Les autres colonnes sont complétées par l'étudiant dans le but de lui permettre d'effectuer une « analyse en profondeur d'une séquence d'intervention en vue d'un apprentissage à l'identification de ses théories d'usage » (Racine, 1991, p.16).

Dans la même veine, St-Arnaud (1992) utilise les principes de la science-action, développée par Argyris et Schön (1974), pour proposer à tous les praticiens un guide d'autoperfectionnement présenté dans un format en deux colonnes. La colonne de droite renferme le dialogue entre un praticien et son interlocuteur, ainsi que les réactions de l'interlocuteur à chacune des interventions du praticien. Dans la colonne de gauche, le praticien écrit ce qu'il pensait ou ce qu'il ressentait pendant le dialogue. L'objectif de ce guide d'autoperfectionnement consiste à développer chez les praticiens la réflexion dans l'action pour augmenter l'efficacité de leurs interventions.

Quelles sont ses conditions de succès?

Chaque phase du PCAO est assortie de conditions à remplir pour assurer sa réussite. Le Tableau 1 indique les conditions à respecter afin que le processus du PCAO produise les résultats escomptés.

Quels sont ses critères de validité?

Dans les conditions très contextualisées de la recherche sociale (Poupart *et al.*, 1997), être utile et être utilisé constituent d'importants critères quand vient le temps d'évaluer la validité d'une étude organisationnelle. Basant notre analyse sur les principaux critères de validité énoncés par Guba et Lincoln (1985; 1989) pour une recherche constructiviste qualitative, nous démontrons la validité de la méthodologie du PCAO dans le Tableau 2.

Tel que présenté dans le Tableau 2, différentes méthodes et tactiques utilisées dans le cadre de la méthodologie du PCAO permettent de répondre aux principaux critères d'évaluation de la validité des méthodologies de recherche qualitatives (Guba & Lincoln, 1985, 1989), soit la confirmabilité, la crédibilité et la transférabilité de la recherche.

Tableau 1
Conditions nécessaires à la méthodologie du parcours collectif d'apprentissage
organisationnel (PCAO)

Phase du PCAO	Conditions de succès
Avant le commencement des conditions préalables	La culture organisationnelle favorise une approche transformationnelle de l'apprentissage, ce qui implique l'examen de tout ce qui est fait, y compris les différentes visions du monde, afin d'accroître la capacité de l'organisation et de s'attaquer aux problèmes difficiles (Roth & Kleiner, 1995a). L'équipe de direction apprécie la mise en commun des meilleures pratiques et des erreurs, reconnaît les contradictions et préfère les solutions à long terme aux solutions miracles (Greco, 1999; Milam, 2005; Roth & Kleiner, 1995a). Les collaborateurs internes et les intervenants externes participent activement, s'intéressent à la question étudiée et travaillent ensemble au décodage du sens attribué par l'organisation aux interprétations et aux actions (Bradbury & Mainemelis, 2001; Roth, 2000; Roth & Senge, 1996).
Phase des entrevues	L'entrevue commence par un examen des résultats observables (Roth, 2000). Les questions passent de l'exploration (que s'est-il produit?), au diagnostic (pourquoi cela s'est-il produit?), à la confrontation (qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement?) pour chaque résultat évident (Jacques, 1997; Schein, 1987). Le chercheur doit recourir à des conversations libres et réfléchies pour avoir accès aux pensées et au récit des actions des participants (Roth, 2000). L'intervieweur ne demande pas aux interviewés d'évaluer le changement auquel ils prennent part, mais plutôt de dire ce qui s'est produit ou ce qui se produit selon eux (Kleiner & Roth, 1996). Pour empêcher les gens de n'accepter que leur propre interprétation des événements, l'intervieweur doit demander : « sur quelles observations fondez-vous cette interprétation? » (Roth, 2000).
Phase de distillation	Le récit raconté dans le document du PCAO devrait le plus possible reproduire les mots des participants (Roth & Kleiner, 1995a). Le document devrait aussi respecter l'impératif de la recherche (en tenant le récit enraciné dans les données), l'impératif mythique (en racontant une histoire fascinante qui captive et retienne l'attention des gens) et l'impératif pragmatique (en racontant l'histoire d'une manière qui puisse se lire, s'entendre et se discuter dans les organisations) (Roth & Kleiner, 1998). Les récits des participants doivent être séparés de la compréhension de la situation par l'historien de l'apprentissage (Roth, 2000). Les participants doivent valider le document d'apprentissage avant qu'il soit largement diffusé (Roth, 2000).
Phase de diffusion	Pour discuter des PCAO d'une manière productive, les gens ont besoin de nouvelles compétences et aptitudes afin d'utiliser et d'interpréter les données, comme l'échelle d'inférence et l'apprentissage par rétroaction double (Roth, 2000). Le document d'apprentissage doit être présenté aux participants comme étant un document interactif visant à favoriser la conversation et non à saisir une vérité statique (Bradbury & Mainemelis, 2001; Roth, 2000).

Tableau 2
Méthodes et tactiques employées pour assurer la validité de la méthodologie du
parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO)

Critères d'évaluation de la recherche qualitative	Méthodes et tactiques utilisées dans la méthodologie du PCAO
Confirmabilité (validité de construit)	Définition claire de l'objet de recherche et validation auprès de l'organisation. Étude de cas approfondie et longitudinale. Triangulation des perspectives avec différentes méthodes (entrevues, observation sur le terrain et données secondaires). Enregistrement et transcription des entrevues, des observations sur le terrain et des mémos.
Crédibilité (validité interne)	Validation des transcriptions d'entrevues par les participants. Validation de l'échantillonnage par les informateurs clés de l'organisation (les historiens de l'apprentissage internes). Utilisation de méthodes propres à la théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 1990) pour créer des thèmes enracinés dans les données, discerner les rapports entre les thèmes et organiser le déroulement du PCAO afin de relier étroitement les thèmes. Vérification constante des conclusions par rapport aux données brutes recueillies sur le terrain et par les membres de l'équipe du PCAO en tenant compte des trois impératifs de réflexion (pragmatique, mythique et de recherche). Production et analyse conjointes des données par l'équipe de collaborateurs internes et d'intervenants externes pour s'assurer que les données sont ancrées dans la théorie locale et éclairées par les écrits scientifiques pertinents. Étude longitudinale sur le terrain. Triangulation des sources et des méthodes de collecte des données. Utilisation d'une présentation en deux colonnes pour rendre les biais explicites (la colonne de gauche révèle les biais des historiens de l'apprentissage et celle de droite, ceux des participants). Reflet juste du point de vue des participants.
Transférabilité (validité externe)	Dissémination du document du PCAO pour favoriser la conversation, pour éviter de donner l'impression que le dossier est clos et qu'il y a unité d'interprétation, et pour vérifier tout désaccord entre les participants dans l'interprétation du texte comme tremplin de la promotion de l'apprentissage organisationnel. Échantillonnage délibéré qui repose sur une représentation des principales parties prenantes. Utilisation des méthodes propres à la théorisation ancrée pour regrouper les thèmes en catégories axiales plus abstraites dans le cadre d'une deuxième analyse conçue pour une diffusion du PCAO à la communauté élargie des chercheurs et des praticiens. Aucune version de la vérité, aucun récit synthétisé de ce qui est survenu dans l'organisation : les lecteurs sont invités à juger par eux-mêmes. Description riche des contextes organisationnels, afin de permettre aux utilisateurs potentiels des résultats du PCAO de se prononcer sur leur transférabilité.

Dans cette première section de notre communication, nous avons présenté un aperçu de la méthodologie du PCAO. Nous avons débuté par les racines de cette nouvelle approche, puis traité de ses buts et de ses contributions à la recherche en sciences sociales. Nous avons ensuite expliqué les contextes les plus appropriés à l'utilisation de la méthodologie, ainsi que les avantages et les défis qui lui sont associés. Nous avons terminé notre première section avec deux tableaux : le premier énumère les conditions que les organisations doivent mettre en place pour assurer le succès de la méthodologie du PCAO, tandis que le deuxième illustre les moyens employés pour assurer la validité de cette méthodologie.

La prochaine section établira la pertinence du recours aux PCAO pour l'étude des activités de transfert de connaissances. Pour ce faire, nous présenterons deux études de cas élaborées par le Laboratoire de recherche sur la dynamique de transfert des connaissances de l'Université de Sherbrooke, où le PCAO est utilisé dans une logique de recherche-action participative afin de capter les apprentissages qui ont lieu lors de projets de recherche sur le transfert de connaissances.

Le transfert des connaissances grâce aux parcours collectifs d'apprentissage organisationnel (pcao) et à une logique de recherche-action participative

Créé en 2003 grâce à des fonds des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Laboratoire de recherche sur la dynamique de transfert des connaissances (LRDTC) du Centre d'étude en organisation du travail de l'Université de Sherbrooke étudie le transfert de nouvelles connaissances pour l'amélioration des méthodes de prévention et de gestion dans le secteur des soins de santé. Il compte quatre professeurs chercheurs, deux professionnels de recherche à plein temps, six étudiants au doctorat et deux étudiants à la maîtrise qui effectuent de la recherche sur le transfert des connaissances (TC). Le LRDTC a pour objectifs :

- d'accroître la compréhension de la théorie et de la pratique du TC;
- d'élaborer et d'évaluer de nouveaux outils et de nouvelles stratégies de TC;
- d'intégrer une compréhension des principes et des pratiques de TC dans la formation et l'éducation permanente des chercheurs et des professionnels du secteur des soins de santé.

Depuis sa création, le LRDTC a élaboré plusieurs initiatives et projets de recherche sur le transfert des connaissances et les PCAO, notamment :

- des revues de la littérature scientifique dans les domaines du TC, de la gestion des connaissances et des PCAO;
- un cours de maîtrise en TC;
- un séminaire sur le TC pour les chercheurs du domaine de la santé et de la sécurité au travail;

- un recueil des meilleures pratiques de TC pour l'utilisation de réseaux établis (« capital social ») ainsi que des méthodes et des outils de transfert des résultats de recherche dans les milieux de travail;
- plusieurs études de cas sur le transfert de connaissances, dont deux sont présentées ici.

Dans un article précédent, le LRDTTC a défini la connaissance comme étant « toute idée ou représentation organisée du réel, qu'elle soit fondée sur le vécu expérientiel, l'expérimentation, l'expérience, la science, les faits ou les croyances », et le transfert des connaissances comme étant « le produit dynamique de l'interaction des acteurs qui tentent de comprendre, de nommer et d'agir sur la réalité » (Roy, Guindon & Fortier 1995).

1^{ère} étude de cas : le consortium de recherche de l'est du canada sur la santé et la sécurité au travail

1) Contexte de l'étude

Nous avons commencé à utiliser la méthodologie du PCAO dans notre premier projet de recherche, qui portait sur le transfert, d'une province canadienne à une autre, de résultats de recherches sur la santé et la sécurité au travail. Nous avons amorcé les travaux en réalisant, au sujet de cette initiative quinquennale de recherche à volets multiples, un PCAO des aspects liés à la gestion de projets.

Rassemblée en consortium en 2003, l'équipe du projet était constituée, d'une part, de chercheurs et d'administrateurs d'une province rurale anglophone qui étaient spécialisés en santé et sécurité au travail, d'autre part, d'administrateurs chargés de la recherche dans ce domaine et venant d'une province francophone à la fois urbaine et rurale, ainsi que de notre équipe de chercheurs. Les chercheurs provenaient de multiples disciplines, notamment la sociologie, la psychologie, le management, les sciences politiques, l'ergonomie ainsi que la santé et la sécurité au travail.

2) Objectif de recherche

Nous souhaitions faire un récit collectif du projet dans une étude de cas qui soit fidèle à l'expérience et aux perspectives de tous les participants. Nous avons aussi l'intention d'utiliser le PCAO afin de faire le suivi des jalons du projet pour l'établissement de rapports. Enfin, et peut-être plus important encore, nous voulions stimuler et éclairer les échanges sur les événements, leurs causes et la manière dont l'équipe pouvait en tirer des leçons. Autrement dit, nous espérions suivre les suggestions de Houshower (1999), c'est-à-dire aller bien au-delà de l'examen d'un projet après sa vérification et mener une enquête plus approfondie sur la motivation des participants à l'initiative.

3) Logique de recherche utilisée

Nous avons commencé en concevant le projet dans une logique de recherche-action participative. Dans son examen du domaine de la recherche-action, William Foote Whyte (1991) distingue la recherche-action de la recherche-action participative (Whyte, Greenwood & Lazes, 1991). En recherche-action participative, les gens de

l'organisation ou de la collectivité collaborent avec le chercheur tout au long du processus de recherche, de la conception initiale à la présentation finale des résultats et à la discussion de leurs implications au chapitre des actions. Ils prennent donc une part active à la quête d'information et d'idées destinées à orienter leurs gestes futurs. Ils participent sans intermédiaire aux processus de recherche, qui, par la suite, sont appliqués de manière à profiter directement à tous les participants. La recherche-action participative est habituellement qualifiée de cyclique, l'action et la réflexion se produisant tour à tour. La réflexion sert à examiner l'action précédente et à planifier la suivante.

4) Échantillonnage et collecte de données à partir du PCAO

En tout, six dirigeants du projet ont participé, à distance, à la première phase du PCAO. Ils représentaient une multitude d'horizons sur les plans de la langue, de la culture, des disciplines de recherche, de l'emplacement géographique, du niveau d'instruction, des responsabilités, des besoins et des objectifs. Ainsi, certains membres du groupe s'intéressaient au transfert des connaissances, d'autres à la santé et à la sécurité au travail, d'autres au financement nécessaire à la survie de leur groupe, etc.

Notre recherche se concentrait sur les activités des participants qui étaient axées sur le projet et qui se distinguaient des opérations régulières, parce que ces activités impliquaient la réalisation de quelque chose qui n'avait jamais été fait auparavant et qui était, par conséquent, unique (Project Management Institute, 1996). En focalisant sur l'unicité du projet, nous pouvions séparer les travaux courants des participants, qui étaient de type opérationnel, de ceux de type exploratoire, qui étaient associés à un nouveau projet (March, 1991).

La méthodologie du PCAO nous a permis de recueillir les propos des participants sur les événements, les causes de ceux-ci et leurs perceptions à cet égard. Un professionnel de recherche du LRDTTC a joué le rôle d'historien de l'apprentissage. Il a réalisé les entrevues rétrospectives avec un protocole de PCAO, qui traitait des thèmes de base à aborder. Aux fins du PCAO, le processus d'entrevue a commencé au début de la deuxième année du projet quinquennal. Mentionnons que chaque participant a pu valider la transcription (verbatim) de son entrevue, ce qui a contribué à assurer la validité de construit de notre recherche (Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1989).

D'entrée de jeu, certains des participants au projet ne se sont sentis que partiellement concernés par le PCAO. Par exemple, tous le percevaient comme un moyen approprié de suivre l'évolution des faits « tangibles » et des événements du projet pour l'établissement de rapports. Toutefois, certains membres de l'équipe avaient de la difficulté à comprendre et à entrevoir comment le PCAO permettrait concrètement de stimuler et d'éclairer les conversations sur les événements, leurs causes et l'amélioration possible des actions futures. Néanmoins, l'équipe a décidé de poursuivre le PCAO.

5) Analyse des données et présentation des résultats

Pour ce PCAO, la méthode d'analyse employée a été l'examen, la catégorisation et la classification des données recueillies, afin de préciser les jalons du projet, y compris ceux relatifs à l'apprentissage. En général, une telle analyse consiste à élaborer une structure descriptive du projet en fonction des propositions théoriques qui orientent l'étude (Yin, 1997). L'objectif est atteint quand on dispose d'une narration adéquate des faits et des circonstances entourant le projet. Au fil de l'évolution du projet et des entrevues, l'historien de l'apprentissage a commencé à soupçonner l'existence d'importantes différences de perspective entre les trois organismes partenaires dans ce projet. Tandis que le document initial du PCAO commençait à être diffusé parmi les participants, il était devenu évident que les objectifs du projet et les besoins des trois organisations partenaires variaient considérablement.

Ces différences ont surgi de deux manières distinctes. Elles sont apparues la première fois quand le directeur du LRDTTC a utilisé le PCAO pour rédiger un rapport de cas sur l'évolution de l'équipe de projet, l'a présenté aux six partenaires et leur a demandé de le lire et d'en devenir les coauteurs. À la demande de l'organisme de financement, le rapport traitait des activités qui s'étaient bien déroulées (les cas de réussite), de celles qui avaient moins bien fonctionné (les histoires d'horreur) et d'autres encore, dont l'incidence était neutre (les non-événements). Rapide et décisive, la réaction des coauteurs d'une des organisations partenaires a clairement reflété des opinions divergentes sur ce qui s'était produit jusqu'à présent, y compris des prédispositions ontologiques différentes envers l'élaboration de théories et de réseaux, le transfert des connaissances et le développement de la capacité d'agir. Les intérêts contradictoires ont été suffisamment importants pour retarder la décision d'aller de l'avant avec le cas proposé, jusqu'à ce que les auteurs puissent se rencontrer en personne pour discuter du cheminement du projet.

Le deuxième indice que le projet éprouvait des difficultés a émergé lors de la troisième assemblée annuelle, où les différences entre les groupes ont commencé à susciter des tensions. Estimant qu'on le blâmait pour les ratés du projet, un groupe a accusé les deux autres de ne pas soutenir l'initiative. Il était évident pour tous les intéressés que plus de temps devait être consacré à l'aplanissement des divergences mises au jour dans le PCAO. Lors de cette rencontre, tous se sont rendu compte de la difficulté d'obtenir des résultats « tangibles » (le transfert de résultats et de programmes de recherche de haute qualité d'une province canadienne à une autre) en mettant l'accent sur des concepts jugés « intangibles » (de bonnes communications, la transparence, l'honnêteté et la confiance, le réseautage, l'établissement de relations). Après deux jours de conversations parfois complémentaires et parfois contradictoires, l'équipe a terminé la rencontre avec une compréhension plus harmonisée de ce que chacun tentait d'accomplir. Les participants ont également convenu d'aller de l'avant avec une version améliorée du projet.

6) Contributions du PCAO et de la logique de recherche-action participative

Si le groupe n'avait pas disposé du PCAO pour mettre ces tensions en évidence, il n'est pas irréaliste de supposer que celles-ci seraient demeurées latentes beaucoup plus longtemps, jusqu'à ce qu'il ait probablement été trop tard pour s'y attaquer. Comme le PCAO s'inscrivait dans une logique de recherche-action participative, le groupe disposait d'une bonne combinaison d'outils et de techniques pour résoudre les problèmes et ajuster le centre d'intérêt du projet. Par ailleurs, le PCAO a été très utile pour la rédaction du rapport de mi-mandat qu'exigeaient les bailleurs de fonds du projet.

Le projet se trouve maintenant dans la deuxième moitié du mandat de cinq ans. Le mariage du PCAO et de la recherche-action participative a énormément contribué à l'amélioration du fonctionnement de l'équipe. Il reste encore à surmonter de nombreux obstacles, mais les participants sentent maintenant qu'ils possèdent les connaissances, le niveau de confiance et les outils appropriés pour continuer à développer et à améliorer les modalités de collaboration.

Étant donné la valeur perçue du PCAO et de la recherche-action participative dans notre premier projet de transfert des connaissances, nous avons décidé de les réutiliser dans une deuxième étude de cas au Centre de réadaptation Estrie.

2^e étude de cas : le centre de réadaptation estrie

1) Contexte de l'étude

Au Québec, les acteurs du réseau de la santé sont confrontés à la hausse continue des coûts liés à la santé, aux besoins changeants d'une population vieillissante et à la rareté des ressources financières et humaines. Dans ce contexte, le service à la clientèle, l'attraction et la rétention du personnel constituent des enjeux et des préoccupations de premier ordre et priment sur tous les autres aspects de la gestion de l'organisation.

En 2003, pour faire face à ces enjeux, le Centre de réadaptation Estrie (CRE), un établissement régional de réadaptation, spécialisé auprès des personnes présentant une déficience physique, revoit sa philosophie de gestion, en plaçant le développement des ressources humaines en priorité. Au cours de sa démarche pour transformer sa culture organisationnelle dans une optique d'humanisation de la gestion et des soins, le CRE constate que ses valeurs, ses orientations et ses actions correspondent étroitement à celles des établissements affiliés au groupe *Planetree*.

La philosophie humaniste *Planetree*, développée aux États-Unis, priorise la compassion et des soins personnalisés aux patients et à leurs familles en s'assurant que les travailleurs de la santé prennent aussi soin d'eux-mêmes et de leurs collègues de travail. Ses principes se distinguent des approches traditionnelles parce qu'ils décrivent non seulement le genre de soins et de services que les clients désirent recevoir, mais aussi le genre de soins et de services que le personnel veut offrir. Ce modèle est actuellement appliqué dans plus d'une centaine d'établissements, dont certains, comme le *Griffin Hospital*, le *Longmont Hospital* et le *Hackensack University Medical Center*, sont classés parmi les organisations d'excellence dans leur pays.

2) Objectif et question de recherche

L'objectif de notre recherche visait donc à rendre compte et à soutenir les efforts de transfert et d'adoption d'une philosophie humaniste d'offre de soins (la philosophie *Planetree*) au contexte particulier d'un Centre de réadaptation du Québec et à mieux comprendre les conditions à mettre en place pour favoriser ce transfert. Notre question de recherche s'énonçait ainsi : quels sont les facteurs qui expliquent le succès ou l'échec des initiatives de transfert des connaissances dans le cadre de la mise en place de la philosophie *Planetree* au CRE?

3) Stratégie de recherche utilisée

L'étude de cas en profondeur nous est apparue comme étant la stratégie de recherche la mieux adaptée à l'objet d'étude, puisqu'elle nous permet de comprendre un phénomène en évolution, en retraçant les étapes du changement au cours du temps. Pour ce faire, nous avons analysé de manière plus précise la portée qu'ont eu certaines initiatives de transfert qui se sont déroulées au CRE au cours de l'automne 2004 à l'automne 2005.

4) Échantillonnage et collecte de données à partir du PCAO

De manière à saisir les réactions des cadres et des employés à l'égard des initiatives de transfert de la philosophie *Planetree*, nous avons retenu la méthodologie du PCAO, qui a servi d'outil privilégié de collecte de données. Pour commencer, nous avons recueilli les perceptions des parties prenantes directement concernées en utilisant des entrevues semi-structurées. Les participants au projet de recherche ont été identifiés sur une base volontaire. L'échantillon¹ retenu était composé de 52 participants provenant de tous les programmes et de tous les niveaux hiérarchiques du CRE. Chacun des six programmes était représenté par au moins cinq participants. Précisément, chaque programme était représenté par un chef de programme, un ou deux coordonnateurs cliniques, au moins trois intervenants cliniques et une personne au soutien administratif. À cela s'ajoutaient un membre du conseil d'administration du CRE, les trois représentants de la direction ainsi que quelques membres de leur équipe conseil et de soutien.

Composé de dix questions et de quelques sous-questions, notre grille d'entrevue visait à savoir si les initiatives mises de l'avant par le CRE avaient eu un impact auprès des participants, et si oui, de quelles façons. Nous leur avons également demandé quelles pourraient être les barrières au transfert de l'approche *Planetree* au CRE et ce qui devrait être mis en place pour en faciliter l'appropriation par les gens du CRE.

Suivant les recommandations de la méthodologie de l'historique formatif, les questions passaient de l'exploration (que s'est-il produit depuis le virage humaniste?), au diagnostic (quel impact cela a-t-il eu?), à la confrontation (qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement?) (Jacques, 1997; Schein, 1987). De plus, nous ne demandions pas aux interviewés d'évaluer le changement auquel ils prenaient part, mais plutôt de dire ce qui s'était produit ou ce qui se produisait selon eux (Kleiner & Roth, 1996). Enfin, pour empêcher les gens de n'accepter que leur propre interprétation des événements,

nous leur demandions également : « sur quelles observations fondez-vous cette interprétation? » (Roth, 2000).

Chaque participant a pu valider la transcription (verbatim) de son entrevue, ce qui a contribué à assurer la validité de construit de notre recherche (Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1989).

5) Analyse des données : la phase de distillation dans la méthodologie du PCAO

À la suite des entrevues, nous avons effectué une première analyse des données recueillies, appelée la phase de distillation dans la méthodologie du PCAO. Cette analyse s'est faite en deux étapes : une analyse de contenu réalisée par les membres de l'équipe de recherche au moyen du logiciel Atlas/TI, suivie d'une analyse conceptuelle par l'équipe de recherche à partir de la codification réalisée avec Atlas/TI. Cette codification nous a permis d'effectuer la condensation des données et de dégager des patterns (thèmes clés).

À titre d'exemple, voici comment nous avons procédé pour analyser la question portant sur ce que les répondants ont considéré comme étant des forces freinantes et à ce qui devrait être mis en place pour faciliter l'appropriation de l'approche *Planetree* au CRE. La codification effectuée sur Atlas/TI nous a permis d'identifier les citations d'entrevues associées à des freins et à des enjeux. Suivant la méthodologie du PCAO, les fragments ont été codifiés sans grille d'analyse préalable dans le but d'identifier une catégorisation émergente. Une première phase de codification a donné lieu à une première série de codes. Nous avons ensuite regroupé ces codes en familles de codes impliquant des thématiques similaires.

6) Présentation des résultats dans le document du PCAO

Le Tableau 3 illustre un exemple de la façon dont nous avons présenté nos résultats à l'intérieur du document en deux colonnes du PCAO.

7) Contribution des chercheurs

Une fois le document en deux colonnes complété, nous avons poursuivi notre processus de validation en le présentant à la direction du CRE. Cette dernière nous a alors indiqué que les résultats de notre recherche confirmaient ses préoccupations à l'égard de la résistance perçue des employés face au processus de changement en cours et à l'appropriation des nouvelles connaissances liées à la philosophie humaniste *Planetree*. Ainsi, la perspective externe de l'équipe de recherche a permis de "mettre des mots" sur ce que la direction du CRE sentait déjà et a renforcé certaines perceptions existantes. Par exemple, l'équipe de recherche a longuement discuté du stress des employés lié à leur compréhension de l'application concrète et tangible de la philosophie *Planetree*. En conséquence, la direction du CRE a revu le rythme de déploiement de son plan de transfert de l'approche *Planetree* au CRE. De fait, la direction a placé en priorité les séminaires expérientiels conçus pour aider les employés à comprendre *de visu* la philosophie *Planetree*. Comme Cross et Rieley (1999) le mentionnent, la rétroaction des chercheurs aura amené la direction du CRE à

Tableau 3
Exemple du document en deux colonnes du PCAO du CRE

Commentaires des chercheurs	Citations des participants
Les préoccupations à l'égard des ressources humaines (climat, intégration, besoins de formation, etc.) représentent le premier regroupement de barrières au transfert de l'approche <i>Planetree</i> au CRE.	« <i>La résistance de certains employés aux changements ou plutôt non, c'est un peu la méfiance, à chaque fois que la direction propose quelque chose...Il y a des gens qui sont désillusionnés. Ça, je pense que ça peut être un frein.</i> »
Elles renvoient notamment à des inquiétudes à l'égard de la résistance des employés face à l'appropriation du projet ou encore à une crainte de démobilisation possible de ceux-ci.	« <i>Les employés peuvent partir parce que ce n'est pas assez stable ou parce qu'ils changent tellement souvent de clientèle... Là où je travaille, on est sept... Des gens qui étaient là en octobre l'année dernière, il n'en reste que trois sur sept.</i> »

reconnaître les défis auxquels ses employés font face et lui aura permis d'agir rapidement pour diminuer les barrières existantes.

8) Étapes à venir : les groupes de discussion

La prochaine étape de notre projet de recherche sera de valider et de trianguler notre analyse des données d'entrevues à travers des groupes de discussion avec les participants. Pour ce faire, nous disséminerons le document en deux colonnes du PCAO à tous les participants avant la tenue des groupes de discussion, de façon à ce qu'il puisse servir de point d'ancrage aux discussions. Une présentation PowerPoint sera également utilisée par les chercheurs pendant ces groupes de discussion pour communiquer les résultats de la recherche et recueillir la rétroaction des participants sur le document et le processus du PCAO. Les groupes de discussions donneront l'occasion aux participants d'exprimer leurs peurs, de discuter des problématiques implicites et d'essayer de trouver ensemble des solutions. Cette démarche devrait accélérer le transfert de l'approche *Planetree*, étant donné qu'elle permettra aux participants de créer "leurs solutions" ensemble et, ce faisant, de s'approprier encore davantage le projet. Les prochaines actions de la direction seront construites à partir des apprentissages tirés de ce dialogue.

Conclusion

Cette communication a présenté une vue d'ensemble de la méthodologie actuelle du PCAO. Nous avons commencé avec les racines de cette nouvelle approche, puis traité de ses buts et de ses contributions à la recherche en sciences sociales. Nous avons ensuite expliqué les avantages liés à l'utilisation de la méthodologie, ainsi que les défis qui lui sont associés. Nous avons terminé notre première section avec deux tableaux : le premier énumère les conditions que les organisations doivent mettre en place pour

assurer le succès d'une initiative de PCAO, tandis que le deuxième montre les moyens pour assurer la validité de la méthodologie. Cette vue d'ensemble aidera les chercheurs et les praticiens qui commencent à se familiariser avec la méthodologie du PCAO à connaître rapidement ses origines, ses objectifs, ses avantages et ses limites, tout en étant mis au courant des conditions nécessaires à son succès et à sa validité.

Cette communication a également contribué à la recherche empirique en présentant deux études de cas où la méthodologie du PCAO sert à examiner les activités de transfert des connaissances dans une logique de recherche-action participative.

Jusqu'à présent, nos résultats empiriques permettent de tirer de nombreuses leçons. D'abord, il est nécessaire d'obtenir le ralliement clair et précoce de tous les participants à la méthodologie du PCAO (par des séances d'information ou d'autres moyens). Deuxièmement, les aspects « tangibles » d'un PCAO peuvent être très utiles pour l'établissement de rapports, tandis que les aspects « plus intangibles » visent à recueillir les opinions des participants et à stimuler les conversations sur les événements, leurs causes et les façons d'améliorer les actions futures. Nous avons également apprécié la capacité du PCAO à soulever les problèmes importants qui doivent être résolus pour que le projet produise les résultats escomptés. Nous avons aussi découvert que plus la rédaction et la diffusion du PCAO se font en temps réel, plus nombreuses sont les possibilités offertes au groupe de changer et d'améliorer son rendement avant la fin d'un projet.

Même s'il faut énormément de temps pour élaborer et tenir à jour un PCAO, nous croyons que le temps et l'énergie investis sont largement compensés par la valeur des connaissances produites. Enfin, l'expérience de ces deux projets de recherche a renforcé notre engagement envers la valeur des conversations suscitées par le PCAO comme ressources précieuses quand il s'agit de régler les conflits entre les membres d'un projet et d'édifier un avenir dialogique.

Bien que le PCAO procure un moyen nouveau et efficace d'étudier les concepts d'apprentissage et de connaissance, il se trouve encore à un stade expérimental. Le potentiel de cette nouvelle méthodologie pour l'étude des activités de transfert des connaissances n'a toujours pas été entièrement exploré. Les limites sont surtout associées à la quantité de travail nécessaire à l'élaboration d'un PCAO. Davantage de recherches empiriques s'imposent afin de démontrer son efficacité pour l'étude des processus d'apprentissage organisationnel et des initiatives de transfert des connaissances.

Notes

1. Population totale des employés au CRE= 229.

Références

Anadón, M. (dir.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Argyris, C. (1983). *Reasoning, learning, and action: individual and organizational*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defences*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : Université De Boeck
- Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, NY: Anchor Books.
- Bradbury, H. (2001). Learning with the Natural Step: Action Research to Promote Conversations for Sustainable Development. Dans P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice* (pp. 307-313). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bradbury, H. & Lichtenstein, B. (2000). Relationality in Organizational Research: Exploring The Space Between. *Organization Science*, 11(5), 551-564.
- Bradbury, H. & Mainemelis, C. (2001). Learning History and Organizational Praxis. *Journal of Management Inquiry*, 10(4), 340-357.
- Bradbury, H. & Reason, P. (2003). Action Research: An Opportunity for Revitalizing Research Purpose and Practices. *Qualitative Social Work*, 2(2), 155-175.
- Coghlan, D. (2001). Car Launch: The Human Side of Managing Change/Oil Change: Perspectives on Corporate Transformation. *Irish Journal of Management*, 22(1), 219-224.
- Coghlan, D. (2002). Interlevel Dynamics in Systemic Action Research. *Systemic Practice and Action Research*, 15(4), 273-283.
- Cortese, C. G. (2005). Learning Through Teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-117.
- Cross, R. & Rieley, J. B. (1999). Team Learning: Best Practices and Tools for an Elusive Concept. *National Productivity Review*, 18(3), 9-18.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (2003). Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. Dans M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 1-15). Malden, MA: Blackwell Publications.
- Farr, K. (2000). Organizational Learning and Knowledge Managers. *Work Study*, 49(1), 14-18.

- Friedlander, F. (2001). Participatory Action Research as a Means of Integrating Theory and Practice. Dans *Proceedings of the Fielding Graduate University Action Research Symposium*, Alexandria, VA, 23-24 juillet 2001.
- Greco, J. (1999). Knowledge Is Power. *The Journal of Business Strategy*, 20(2), 18-22.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Houshower, H. (1999). *A Voyage Beyond the Horizon and Back: The Heartland Refinery's Continuous Improvement Story*. Cambridge, MA: Society for Organizational Learning,
http://www.solonline.org/repository/download/9907_GlobalOilLearningHist.PDF?item_id=359662
- Jacques, M. L. (1997). Learning Histories: The S in PDSA of Learning. *The TQM Magazine*, 9(1), 6-9.
- Klein, L. (2005). Systemic Inquiry – Exploring Organisations. *Kybernetes*, 34(3-4), 439-447.
- Kleiner, A. & Roth, G. L. (1996). *Field Manual for a Learning Historian, Version 4.0*. Cambridge, MA: MIT Center for Organizational Learning.
- Kleiner, A. & Roth, G. L. (1997a). How to Make Experience Your Company's Best Teacher. *Harvard Business Review*, 75(5), 172-177.
- Kleiner, A. & Roth, G. L. (1997b). When Measurement Kills Learning. *The Journal for Quality and Participation*, 20(5), 6-15.
- Kleinsmann, M. & Valkenburg, R. (2005). Learning from Collaborative New Product Development Projects. *Journal of Workplace Learning*, 17(3), 146-156.
- Krandsdorff, A. & Williams, R. (2000). Managing Organizational Memory (OM): The New Competitive Imperative. *Organization Development Journal*, 18(1), 107-117.
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*. Paris : Institut national de la recherche agronomique.
- Law, J. (dir.). (1991). *A sociology of monsters: essays on power, technology and domination*. London: Routledge.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper & Row.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Liotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de minuit.
- Louis, M. R. & Bartunek, J. M. (1992). Insider/Outsider Research Teams: Collaboration across Diverse Perspectives. *Journal of Management Inquiry*, 1(2), 101-110.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.

- Milam, J. (2005). Organizational Learning through Knowledge Workers and Infomediaries. *New Directions for Higher Education*, 131 (automne), 61-73.
- Parnell, J. A., Von Bergen, C. W. & Soper, B. (2005). Profiting From Past Triumphs and Failures: Harnessing History for Future Success. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 70(2), 36-59.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Project Management Institute (1996). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. Upper Darby, PA: Project Management Institute (PMI), PMI Standards Committee.
- Prusak, L. (1999). The Gurus Speak: Complexity and Organizations – A Panel Discussion at the Second International Conference on Complex Systems. *Emergence: A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 1(1), 81-86.
- Racine, P. (1991). L'usage des théories de l'action dans la formation à l'intervention sociale. *Service social*, 40(2), 7-25.
- Reason, P. & Bradbury, H. (dir.). (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Roth, G. L. (2000). Constructing Conversations: Lessons for Learning from Experience. *Organization Development Journal*, 18(4), 69-78.
- Roth, G. L. (2004). Lessons From the Desert: Integrating Managerial Expertise and Learning for Organizational Transformation. *The Learning Organization*, 11(3), 194-208.
- Roth, G. L. & Kleiner, A. (1995a). *Learning about Organizational Learning*. Cambridge, MA: MIT Center for Organizational Learning, Sloan School of Management, <https://dspace.mit.edu/retrieve/2285/SWP-3966-37617962.pdf>
- Roth, G. L. & Kleiner, A. (1995b). Learning Histories: "Assessing" the Learning Organization. *The Systems Thinker*, 6(4), 1-7.
- Roth, G. L. & Kleiner, A. (1998). Developing Organizational Memory through Learning Histories. *Organizational Dynamics*, 27(2), 43-60.
- Roth, G. L. & Kleiner, A. (2000). *Car Launch: The Human Side of Managing Change*. New York, NY: Oxford University Press.
- Roth, G. L. & Senge, P. M. (1996). From Theory to Practice: Research Territory, Processes and Structure at an Organizational Learning Centre. *Journal of Organizational Change Management*, 9(1), 92-106.
- Roy, M., Guindon, J.-C. & Fortier, L. (1995). *Transfert de connaissances : revue de littérature et proposition d'un modèle*, Report-099. Montréal, Canada: Institut de recherche en santé et en sécurité du travail.

- Royrvik, E. A. & Bygdas, A. L. (2002). Knowledge Hyperstories: The Use of ICT Enhanced Storytelling in Organizations. Dans les Actes de *Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities*, Athènes, Grèce, 5-6 avril 2002.
- Schein, E. H. (1987). *Process Consultation, Vol. II*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scholl, W., Konig, C., Meyer, B. & Heisig, P. (2004). The Future of Knowledge Management: an International Delphi Study. *Journal of Knowledge Management*, 8(2), 19-35.
- Sole, D. & Wilson, D. G. (2002). Storytelling in Organizations: The Power and Traps of Using Stories to Share Knowledge in Organizations. Boston, MA: LILA, Harvard Graduate School of Education, http://lila.pz.harvard.edu/_upload/lib/ACF14F3.pdf
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Grounded Theory Methodology – An Overview. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sutton, R. I. & Staw, B. M. (1995). What Theory Is Not. *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 371-384.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field, on Writing Ethnography*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Whyte, W. F., Greenwood, D. J. & Lazes, P. (1991). Participatory Action Research: Through Practice to Science in Social Research. Dans W. F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research* (pp. 19-55). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1997). The Abridged Version of Case Study Research. Dans L. Bickman & D. J. Rog (Eds), *Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 229-259). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Julie Béliveau est doctorante à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur le transfert des connaissances et sur l'apprentissage organisationnel et empruntent les approches méthodologiques de l'étude de cas et de la théorisation ancrée.

Robert R. Parent est professeur au Département de management de la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Dans ce champ disciplinaire, il est devenu un expert des stratégies de transfert des connaissances. Avec l'outil de la recherche-action, il a étudié les parcours collectifs d'apprentissage organisationnel, notamment en utilisant la méthode du learning history.

***Joanne Roch** est vice-doyenne à la recherche à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Elle est une spécialiste en gestion stratégique, en développement organisationnel et en gestion du changement. Elle s'intéresse aux approches qualitatives, notamment à la méthode du learning history.*

La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire¹ (niveau 1)

Annie Malo, professeure

Université d'Ottawa

Résumé

Dans toute recherche où il y a prise en compte du point de vue de l'acteur, le chercheur est amené à se questionner sur l'articulation des catégories issues du discours de l'acteur aux catégories savantes qu'il utilise ou développe lui-même. Sur le plan épistémologique, plusieurs postures sont possibles en ce qui concerne le statut accordé à la parole des acteurs dans la démarche de recherche. Par conséquent, sur le plan méthodologique, la façon de solliciter, d'interpréter et de présenter cette parole peut également varier. Le but de cet article est d'illustrer, à partir d'une recherche menée dans le champ de la formation à l'enseignement, comment la construction du sens de l'expérience d'apprentissage chez des stagiaires s'est effectuée et d'explorer des variations possibles quant à la place accordée à la voix du chercheur et à celle des participants à différentes étapes de la démarche de recherche.

Mots-clés : POINT DE VUE DE L'ACTEUR, VOIX DU CHERCHEUR, CO-CONSTRUCTION, RECHERCHE QUALITATIVE, ÉPISTÉMOLOGIE

Le propos méthodologique exposé dans cet article se situe dans le champ de la recherche sur l'enseignement². Ce champ de recherche est relativement récent et celui sur la formation à l'enseignement encore davantage. Au Québec, l'essor de la recherche sur la formation à l'enseignement correspond, logiquement, avec l'universitarisation de la formation, laquelle a eu lieu en 1969, dans la foulée du rapport Parent (Vanhulle et Lenoir, 2005). On peut constater, par ailleurs, dans cet essor relativement récent de la recherche sur la formation à l'enseignement que les recherches faites du point de vue des stagiaires sont encore peu nombreuses³ (Malo, 2005; soumis; Vanhulle et Lenoir, 2005). De quelle façon aborde-t-on l'apprentissage à enseigner? Comment a-t-on construit le sens de cette expérience, du point de vue des stagiaires?

Cet article se compose de quatre parties. La première partie constitue une présentation succincte de trois postures possibles à l'égard du sens de l'expérience, lesquelles situent différemment «le lieu» du sens. Dans un deuxième temps, est explorée de façon plus particulière l'une de ces postures, appelée analytique, où il est question de co-construction du sens. En troisième lieu, une illustration de cette posture est proposée; afin de bien mettre en lumière les choix effectués, ceux-ci seront mis en lien avec d'autres variations possibles. Dans la quatrième et dernière partie de ce texte, il est question de la part de la voix du chercheur dans la posture analytique et, de façon plus particulière, dans l'illustration présentée. Finalement, en conclusion, seront mises en lumière différentes constructions de sens possibles dans le champ de recherche sur l'apprentissage à enseigner.

Trois postures de recherche face au discours des acteurs (niveau 2)

Dans le cadre de cet article, il est question de différentes postures de recherche possibles à partir du «point de vue de l'intérieur» (Pires, 1997), c'est-à-dire à partir d'une démarche de recherche qui mise sur la subjectivité de l'acteur pour comprendre des faits sociaux, en l'occurrence, l'apprentissage à enseigner. À cet effet, les chercheurs Demazière et Dubar (1997) ont dégagé trois postures possibles de la part du chercheur envers le matériau de la recherche, soit principalement du discours, qu'ils qualifient de postures illustrative, restitutive ou analytique. En fait, il s'agit de «trois postures cohérentes», écrivent Demazière et Dubar (1997, p. 16)⁴, pour résoudre le problème du mariage de deux discours : le discours du chercheur et le discours des acteurs. Pour eux, il s'agit de trois façons de résoudre le problème épistémologique de la question de «la valeur et de la place à accorder à la parole des gens» par rapport à celle du chercheur (Demazière et Dubar, 1997, p. 16).

Dans la première posture, qu'ils appellent «la posture illustrative», le sens du discours des acteurs est mené par le chercheur. En fait, «la parole des gens», comme disent Demazière et Dubar, est mise au service des démonstrations du chercheur. C'est le chercheur qui donne sens au discours des acteurs, les paroles de ceux-ci venant appuyer, confirmer, illustrer la pertinence du propos du chercheur et de son hypothèse explicative. En ce qui concerne la collecte de données, le chercheur sollicite l'acteur à s'exprimer, au sujet de son expérience, à partir des catégories prédéterminées; l'entretien directif, voire semi-directif, en est un moyen. De la même façon, l'analyse des données se structure à partir des catégories du chercheur à l'aide d'un découpage et d'un codage qui en facilite la comparaison et éventuellement la généralisation sur le plan thématique, taxinomique. La présentation des résultats prend la forme d'une illustration des hypothèses du chercheur à l'aide d'extraits du discours des acteurs. Les catégories conceptuelles, du chercheur, permettent de donner sens aux catégories du langage ordinaire, lesquelles ne sont pas pleinement «objectives», conscientes ou transparentes; comme chercheur, il faut donc se méfier des catégories du langage ordinaire (comme l'acteur, interpellé, peut se méfier des questions du chercheur et répondre ainsi de façon stratégique aux questions en choisissant de dissimuler certains

faits, par exemple). Il faut donc, comme chercheur, réinterpréter les catégories du langage ordinaire à la lumière de certaines déterminations dont l'acteur n'est pas conscient.

Dans la posture restitutive, à l'inverse, le sens se trouve pleinement dans le discours de l'acteur. La «parole des gens», dans cette posture, est considérée comme transparente; il suffit de donner accès à cette parole pour que le sens en soit livré. Le discours de l'acteur est porteur de sens en soi, cet acteur étant le moteur de ses comportements et le producteur conscient des raisons qui le fait agir. Son discours rend donc compte de façon transparente de ses pratiques. À l'inverse, sa pratique est transparente pour l'acteur, il en saisit pleinement le sens. Le chercheur sert donc de porte-parole, voire de porte-voix, à travers lequel le discours de l'acteur peut se faire entendre et passer «de la sphère privée à la sphère publique» (Bourdieu, 1993). Il s'agit, par exemple, de montrer comment la parole des acteurs leur permet de construire le monde social en structurant leur interaction. La parole est action (instrumentale), dans la mesure où elle coordonne les conduites des membres. En termes de collecte de données, la présence du chercheur permet de rendre plus explicite les allant de soi des «membres» du groupe social visé, ces derniers, par leur compétence de membres, sont les mieux placés pour livrer au chercheur le sens des savoirs pratiques. Pour le chercheur, il s'agit d'avoir accès au contexte de pratique pour pouvoir y entendre le discours échangé entre membres et d'organiser des entretiens avec ceux-ci afin de les inviter à lui expliciter le sens de ce discours. En termes d'analyse du matériau, les catégories conceptuelles sont construites sur les catégories du langage des membres, dans leurs détails, pour mettre en évidence les allant de soi des membres. La présentation des données prend la forme de compte rendu détaillé et dynamique des échanges entre les membres qui rendent compte des savoirs sociaux en action dans ce contexte particulier. La compréhension des catégories des acteurs est rendue possible grâce à la mise en contexte de celles-ci par le chercheur qui, ce faisant, dévoile les règles du jeu social de ce groupe, incluant les règles du jeu de l'entretien, le cas échéant. Les catégories du chercheur, quand elles sont présentes ne serait-ce en forme de titres et ou d'agencement des entretiens, servent à orienter le regard du lecteur, à susciter sa sensibilité tout en lui laissant le soin de faire ses propres analyses, comparaisons et synthèses à partir des matériaux bruts, ou presque, et de dégager, à partir de ces histoires particulières, ces cas singuliers, des processus généraux.

Dans la posture analytique, le sens se trouve dans la situation d'échange entre l'acteur et le chercheur qui donne lieu à un travail d'analyse de part et d'autre. Au cours de cet entretien, «centré sur le sujet», l'acteur est interpellé et construit (ou reconstruit) le sens de son action par la mise en mots effectuée. Le chercheur, quant à lui, interprète lui aussi le sens exprimé à la lumière des questions qu'il se pose et au sujet desquelles il a sollicité l'acteur. Le discours de l'acteur est considéré comme un mode d'appropriation des formes sociales, par le biais duquel l'acteur se socialise et «le social "prend forme"» (Demazière et Dubar, 1997, p. 38). La mise en mots permet

la construction de sens de l'expérience, laquelle n'est pas immédiatement transparente pour l'acteur. Cependant, cette mise en mots amène l'acteur à produire ses propres «catégories du social» pour relater son expérience. En termes de collecte de données, le chercheur sollicite l'acteur au cours d'un entretien «centré sur le sujet» à propos d'«événements sociocognitifs» et «provoque l'expression de sentiments, de jugements, de récits, d'argumentations» (Demazière et Dubar, 1997). En termes d'analyse des données, il s'agit pour le chercheur d'interpréter le «sens subjectif» que ces événements revêtent pour l'acteur, tout en tenant compte du contexte dans lequel ils s'inscrivent, incluant le contexte d'énonciation, soit l'entretien de recherche. L'interprétation par le chercheur du discours de l'acteur, de la mise en mots, porte autant sur la structure que sur le contenu du discours afin de repérer, recouper et reproduire le travail de catégorisation qu'a effectué l'acteur au cours de l'entretien. La présentation des données rend compte des catégories du social de l'acteur et du processus de leur mise en mots, tout en rendant visible le travail d'analyse (et donc des choix) du chercheur.

Co-construction de sens : une illustration (niveau 2)

La distinction de ces trois postures permet à Demazière et Dubar (1997) d'avancer qu'une collecte de données qui interpelle le discours des acteurs ou leurs représentations du monde ne correspond pas nécessairement à un usage compréhensif de leur discours ou, disons d'une façon plus nuancée, de rendre compte de la même façon des catégories des acteurs.

C'est en effet ce qu'il est possible de constater dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement et, plus particulièrement, au sujet des recherches sur l'apprentissage à enseigner des stagiaires. Parmi ces dernières, on y retrouve différentes façons de rendre compte des apprentissages des stagiaires et des significations que cette expérience revêt pour eux. Pour illustrer sommairement une de ces différences, plusieurs recherches arrivent à des conclusions selon lesquelles les stagiaires apprennent peu, tandis que d'autres recherches soulignent à quel point le stage est une des composantes, sinon la composante la plus significative de leur formation aux yeux des étudiants⁵. Outre la façon de définir les apprentissages, n'y a-t-il pas lieu de se questionner sur la façon dont les chercheurs s'y sont pris pour «analyser pour comprendre» l'expérience des stagiaires et pour «articuler les catégories ordinaires» des stagiaires aux «catégories savantes» de la recherche (Demazière et Dubar, 1997)?

Sur le plan méthodologique, ces recherches se distinguent par une diversité d'approches et de pratiques. Certaines recherches sont menées d'un point de vue de l'extérieur, c'est-à-dire en favorisant l'observation des conduites humaines de l'extérieur, en s'intéressant aux causes matérielles, c'est-à-dire aux «conditions ou facteurs objectifs [...] pour expliquer les actions des acteurs sociaux» (Pires, 1997, p. 31); cependant peu d'entre elles recourent aux analyses quantitatives pour ce faire (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). La majorité de recherches sur la formation à

l'enseignement font appel aux représentations et aux significations des stagiaires et misent, donc, sur le «point de vue de l'intérieur» (Pires, 1997) pour comprendre les conduites humaines, ici l'expérience de l'apprentissage à enseigner. Cependant, pour Demazière et Dubar (1997), la posture illustrative peut véhiculer le même rapport à la parole des gens, en partant du «point de vue de l'intérieur» mais en faisant une analyse «objective, systématique», voire quantitative du discours des gens (Demazière et Dubar, 1997, p. 18).

La grande majorité des recherches menées dans le champ de la formation à l'enseignement et plus particulièrement de l'apprentissage à enseigner semblent donc miser sur le «point de vue de l'intérieur» (Pires, 1997), tout en présentant des variantes qui dénotent des choix divers et distincts en ce qui concernent les questions méthodologiques et épistémologiques sur le statut accordé à la voix des participants à la recherche⁶. Dans ce cas, on est en mesure de se demander en quoi et sur quoi ces options varient. Comme les trois postures proposées par Demazière et Dubar (1997) se distinguent sur l'articulation des «catégories ordinaires» et des «catégories savantes» en concordance à l'attribution du «lieu du sens», cet article propose une exploration des choix méthodologiques d'une recherche et de la part accordée à l'une et l'autre des voix, soit celle de l'acteur (ou des acteurs) et celle du chercheur dans la démarche de recherche.

Plutôt que de continuer dans l'abstrait, une illustration de la part accordée à l'une et l'autre de ces voix est proposée en s'appuyant sur une recherche menée dans le champ de la recherche sur l'apprentissage à enseigner, recherche menée à partir d'une perspective de recherche, appelée ici, non déficitaire. Afin de mettre en lumière les choix effectués dans cette recherche et les variations possibles à ce sujet, une brève illustration est d'abord présentée d'une recherche menée également dans le champ de la formation à l'enseignement, mais cette fois-ci, à partir d'une perspective de recherche, appelée ici, comparative⁷, qui comprend un ensemble très varié de recherches et dont l'exemple retenu ici n'en est qu'un parmi tant d'autres.

La construction de sens dans une perspective comparative (niveau 3)

Dans une perspective comparative, l'apprentissage des futurs enseignants est situé par rapport à un modèle de comparaison, un modèle attendu d'apprentissage. Ce modèle peut être défini à partir de référents divers, que ce soit un modèle théorique, par exemple l'approche constructiviste, ou un modèle pratique, par exemple la pratique d'un enseignant d'expérience. En termes de collecte de données, le modèle attendu d'apprentissage permet de circonscrire le territoire à couvrir, ou les thèmes de discussion pour l'entretien, comme par exemple les stratégies d'enseignement, ou encore une matière d'enseignement en particulier, comme les sciences, ou bien le mode d'apprentissage, comme le processus réflexif. Ainsi, des apprentissages peuvent être identifiés dans la mesure où il y a diminution de l'écart, voire concordance, entre les catégories des acteurs, participants à la recherche, et les catégories tirées du modèle de comparaison. En termes d'analyse (codage) et d'interprétation, les catégories des

acteurs sont classées en fonction des catégories de référence (savantes ou pratiques) et ordonnées entre elles en fonction d'un plus ou moins grand écart par rapport aux catégories du modèle de référence. Voici une illustration, choisie parmi tant d'autres, où on utilise un point de comparaison renvoyant aux principes, concepts et fondements du modèle théorique de référence pour identifier les apprentissages effectués ou non.

Dans l'extrait qui suit, au départ, le point de vue de l'étudiant en formation à l'enseignement est très éloigné du modèle de référence :

le problème qui se pose [au futur enseignant] n'est pas de savoir, par exemple, *ce qui permettrait la structuration d'un questionnement systématique chez l'apprenant*⁸ mais plutôt ce qui pourrait SUSCITER [l']A MOTIVATION [de l'élève]» ou encore «la science n'apparaît pas comme un *phénomène à repenser dans le cadre de l'enseignement des sciences* mais bien comme un OBJET À VULGARISER, un objet d'ailleurs qu'il [le futur enseignant] traite AU SINGULIER de préférence au *pluriel* (Ruel, 1997).

Plus loin, la chercheuse rapporte que l'étudiant complexifie ses représentations, en intégrant des concepts et principes véhiculés par le modèle de référence :

La complexification de l'idée de science de G-3 [le futur enseignant interrogé], inclu[t] selon toutes apparences *UNE IDÉE DE MODÉLISATION DE LA RÉALITÉ*⁹ plutôt qu'un savoir-reflet de celle-ci (Ruel, 1997).

Au terme de la collecte de données, la chercheuse sous-entend que l'apprentissage de l'étudiant n'est peut-être pas complet dans la mesure où elle ne peut «supputer en profondeur la teneur “constructiviste” de ces nouveaux concepts chez G-3», elle conclut par contre ainsi :

nous pouvons tout de même observer que, tout au long de son discours, ils [ces nouveaux concepts] ont du sens pour lui [le futur enseignant] puisqu'il les intègre tant dans l'expression de ses idées sur l'enseignement et l'apprentissage que dans les pratiques pédagogiques qu'il leur associe (Ruel, 1997).

Ainsi, l'analyse de l'apprentissage de ce futur enseignant démontre qu'il y a eu réduction de l'écart entre les catégories du participant à la recherche et les catégories tirées du modèle de référence utilisé, mais sans pouvoir conclure s'il y a eu concordance complète (disparition de l'écart) entre les deux types de catégories au terme de la collecte de données. Le recours aux catégories savantes permet de situer les catégories du discours du participant; le sens de l'expérience d'apprentissage à enseigner du participant est interprété à la lumière des catégories savantes choisies par la chercheuse, celles-ci permettent d'apprécier dans quelle mesure il y a eu apprentissage ou non. C'est la voix de la chercheuse qui reconstruit le sens des apprentissages du participant au moment de l'entretien en orientant son discours sur certains objets de son apprentissage et au moment de l'analyse en recourant à des

catégories issues du modèle de référence pour interpréter et reconstruire le sens des apprentissages exprimés par le participant.

La construction de sens dans une perspective non déficitaire (niveau 3)

Il existe d'autres façons de procéder à la construction de sens que celle présentée précédemment. Une variation possible renvoie à une recherche menée à partir d'une perspective, appelée ici, non déficitaire. Dans cette perspective, les apprentissages des futurs enseignants ne sont pas définis en fonction d'un modèle de comparaison, soit de la réduction d'un écart (un déficit) entre ce modèle et les catégories des acteurs. Comme il n'y a pas recours à un modèle de référence, les thèmes retenus pour les entretiens ne sont pas orientés par ce modèle. Les apprentissages sont définis en fonction des transformations apportées au répertoire du stagiaire, futur enseignant, et donc des modifications apportées aux catégories propres du participant. Autrement dit, la comparaison s'effectue entre les différentes catégories de l'acteur exprimées au fil du temps. Le point de comparaison s'effectue donc toujours à partir du point de vue de l'intérieur, soit à partir du discours même de l'acteur, sans recourir à un modèle de référence extérieur pour analyser et interpréter les apprentissages. Ainsi, en termes de collecte de données¹⁰, les futurs enseignants sont invités à relater des situations où ils ont dû effectuer des transformations, autrement dit relater des problèmes qui les ont amenés à modifier leur façon de faire ou de penser. En termes d'analyse et d'interprétation¹¹, comme mentionné précédemment, la comparaison s'effectue à l'intérieur du discours produit par un même acteur, un même stagiaire, à différents moments. De plus, il ne s'agit pas d'ordonner, ensuite, les catégories des acteurs, mais de dégager ce qui est commun à chacun, en termes de processus. L'extrait qui suit permet de comprendre comment, sans recourir à un modèle extérieur, se présente ce processus de comparaison entre des catégories énoncées par l'acteur, c'est-à-dire, dans l'extrait qui est reproduit ici, une stagiaire participant à la recherche.

I. L'amorce du projet: une «mise en oeuvre»

Après avoir décidé «d'annuler [l]a retenue»¹² (Rf2-03-34) d'un l'élève, Patricia¹³ a pour projet de faire une intervention «plus équitable pour l'élève» (Rf2-03-44).

II. Le déroulement du projet et les transformations opérées

Pour ce faire, Patricia «demand[e] [...] [à l'élève] [...] de rester [...] lors de la pause» (Rf2-03-33). Lors de cette RENCONTRE, Patricia ne fait pas que *réprimander l'élève et souligner les comportements à bannir*. «Je spécifiai par contre que je m'attendais et que je voulais QU'IL CONTINUE À PARTICIPER AUX COURS [...], mais cela de façon constructive, [...] car il était un garçon intelligent qui comprend très vite ce qu'on lui explique. Il approuva» (Rf2-03, 36-37), dit-elle.

C'est ainsi que d'une perception plutôt négative à titre d'«élève très bavard et énervé [...] [auquel elle a] laissé plusieurs chances depuis le

début de l'année» (Rf2-03-20), Patricia en arrive à affirmer «en le rencontrant, [avoir] découvert que c'était UN PETIT GARS DANS LE FOND QUI N'ÉTAIT PAS MÉCHANT» (RG3-225).

III. L'aboutissement du projet: une «réalisation»

Les résultats obtenus par Patricia la satisfont: «lors des cours suivants, dit-elle, j'ai remarqué des changements dans son comportement. Il était beaucoup moins bavard, mais il s'efforçait de répondre souvent et intelligemment aux questions» (Rf2-03, 38-39).

Son projet de rétablir la situation avec l'élève de façon à ce que ce soit équitable pour lui semble être réalisé: «J'avais ainsi obtenu les résultats escomptés, mais d'une façon que je ne voudrais pas revivre, puisque je me suis sentie mal dans cette situation [référant à la retenue]» (Rf2-03-40) (Malo, 2005).

Ainsi, dans l'extrait précédent, l'expérience de l'apprentissage à enseigner est analysée à partir des catégories exprimées par une même stagiaire autour d'un même événement problématique; les indices d'apprentissage sont identifiés à partir des transformations apportées aux catégories de son discours au sujet des mêmes aspects de la situation.

En comparant les deux exemples utilisés, on peut comprendre qu'une variation possible, sur le plan méthodologique, en ce qui concerne la construction de sens renvoie à l'utilisation ou non de catégories extérieures ou savantes, en recourant à un modèle de comparaison extérieur au point de vue du participant pour qualifier ses apprentissages, autrement dit pour interpréter les catégories des participants au sujet de leur expérience d'apprentissage à enseigner.

La part de la voix du chercheur dans la perspective non déficitaire (niveau 2)

On pourrait croire, par sa désignation, que la perspective non déficitaire laisse la part grande, sinon totale, au point de vue de l'acteur, du futur enseignant, et qu'elle consisterait alors à une posture restitutive. Pourtant, la voix du chercheur est belle et bien présente, et une place est faite, reconnue, voire revendiquée, à ses catégories. Cependant, l'articulation de celles-ci, les catégories du chercheur, aux catégories ordinaires des acteurs est explicite, tant par des explications fournies par le chercheur que par des traitements particuliers dans la présentation des données, en distinguant par exemple, à l'aide de typographies différentes, le discours des acteurs et celui du chercheur.

Afin d'explorer plus en détail comment et quand s'articule ces deux voix, quatre moments de la démarche de recherche et de la co-construction du sens sont empruntés à Desgagné (Audet et Desgagné, 2005; Desgagné, 2005). Ainsi, quelle place occupent la voix du chercheur et celle des acteurs, leurs catégories respectives, au moment de

canaliser le sens, de reconstruire le sens, d'interpréter le sens et de donner forme au sens?

La place de la voix du chercheur et celle de l'acteur au moment de canaliser le sens (niveau 3)

Au moment de la collecte de données, voire même avant, les catégories du chercheur sont déjà présentes au moment de canaliser le sens, c'est-à-dire de choisir sur quoi solliciter l'acteur, de cibler sur quels aspects de son expérience le faire discourir. Par exemple, dans le champ de recherche sur l'apprentissage à enseigner, le chercheur peut choisir de faire discourir le stagiaire sur sa relation avec les élèves, sur un aspect particulier de l'enseignement comme l'intégration des nouvelles technologies ou sur les apprentissages signifiants qui ont ponctué son expérience de stage. Dans le cas de la recherche menée à partir d'une perspective non déficitaire, et de la définition de l'apprentissage en termes de transformations apportées au répertoire du stagiaire, la canalisation du sens s'est organisée autour de problèmes rencontrés. Ces problèmes devaient concerner, de façon plus ou moins directe, des problèmes de gestion de classe. Par ailleurs, ce sont les stagiaires qui choisissaient, en cours de stage, les problèmes rencontrés sur lesquels ils voulaient réfléchir davantage. Ainsi, le territoire des apprentissages était peu limité ou orienté par la chercheuse, les stagiaires étant libres de traiter d'un problème ou d'un autre. Cet aspect est repris plus loin dans le texte quand il est question d'explorer les variations entre la part de la voix du chercheur dans les perspectives non déficitaire et comparative. Cependant, on peut dire ici qu'à l'étape de la canalisation de sens, une catégorie du chercheur est déjà présente en termes de thématisation de l'expérience d'apprentissage des acteurs.

La place de la voix du chercheur et celle de l'acteur au moment de reconstruire le sens (niveau 3)

La collecte de données donne lieu, proprement dit, à la construction du sens par l'acteur qui reconstruit le sens de son expérience passée par la mise en mots sollicitée et entendue par le chercheur au moment de l'entretien, comme le précisent Demazière et Dubar (1997) à propos de la posture analytique. Le chercheur participe à cette construction dans la mesure où il rend possible cette mise en mots, par son invitation, son écoute et ses relances, en tentant de construire à son tour le sens de l'expérience de l'acteur, de façon à «comprendre» les raisons, comme le dit Bourdieu, c'est-à-dire à le faire du point de vue de l'acteur, de telle sorte que de «sa place, il serait et penserait sans doute comme lui» (Bourdieu, 1993, p. 925). Dans quelle mesure les catégories du chercheur jouent-elles ici? Dans une perspective non déficitaire, menée pour comprendre l'apprentissage des stagiaires en termes de problèmes rencontrés, les catégories de la chercheuse ont orienté le discours des acteurs de deux façons : afin de comprendre les raisons d'agir des stagiaires, la chercheuse s'est intéressée à la mise au jour des éléments du contexte, contexte contraignant, mais aussi habilitant dirait Giddens (1984/1987). De plus, la chercheuse a orienté la mise en mots de situations concrètes, ponctuelles et locales dirait Pépin (2000, 2004), en guidant la verbalisation

de façon à «connecter l'acte de dire et faire» (Desgagné dans Audet et Desgagné, 2005). Ainsi, au moment de la collecte de données, le participant n'était pas invité à faire un long monologue sur une expérience vécue dans des termes généraux du genre : «Dans mon stage, ce que j'ai trouvé le plus dur c'est d'arriver à faire travailler certains élèves. J'ai tout essayé et rien n'a marché.» Le participant était invité à relater une expérience précise, avec suffisamment de détails pour que la chercheuse en arrive à prendre et comprendre son point de vue, ses raisons d'agir à ce moment-là, face à ce problème-là. La sollicitation ressemble plutôt à une description comme celle-ci : «Mercredi, j'avais mon groupe C et quand j'ai eu terminé de donner mes consignes, Benjamin regardait ses voisins au lieu de se mettre à travailler ...»

À l'étape de la reconstruction de sens, lors des entretiens, la voix de la chercheuse se fait entendre¹⁴ en guidant la reconstruction de sens de l'acteur et en l'orientant vers la description d'une situation concrète et précise. Elle conduit l'entretien en étant à l'écoute de la reconstruction de sens de l'acteur de façon à pouvoir parvenir à comprendre sa logique d'action, ses raisons d'agir, à ce moment.

La place de la voix du chercheur et celle de l'acteur au moment d'interpréter le sens (niveau 3)

Au moment de l'analyse plus systématique¹⁵ de sa part, le chercheur doit trouver sa voix... et l'assumer en quelque sorte. En fait, dans la recherche menée à partir d'une perspective non déficitaire, cette étape a été laborieuse, voire déchirante en termes de deuils à faire. Après avoir suivi les participants pendant quatre mois et recueilli leurs propos au sujet de leur expérience riche et complexe, la chercheuse s'est retrouvée face à un dilemme : adopter une posture restitutive, où les «données parlent d'elles-mêmes» et où le discours des acteurs est suffisamment riche pour le livrer avec un minimum d'intervention de la part de la chercheuse en termes de catégories; ou, au contraire, adopter une posture analytique où le discours des acteurs est, en quelque sorte, trop riche et trop complexe pour le livrer sans autre travail de la part de la chercheuse. C'est alors qu'a démarré un long travail de «décantation» et de «stratification» des différentes couches d'analyse possibles pour interpréter le sens de l'expérience d'apprentissage des stagiaires. En effet, au départ, tous les niveaux d'analyse et donc toutes les catégories savantes utilisées pour interpréter le sens du discours des acteurs se mêlaient, sans distinction aucune, à même leur discours. Ces catégories étaient «incorporées» dans leur discours, la voix de chercheuse étant imbriquée à la voix des stagiaires, tout en croyant ne faire voir que plus clairement ce qui est déjà là... Ces quelques termes, ajoutés ici et là, dans la description du parcours d'un stagiaire, n'avaient pour fonction, aux yeux de la chercheuse, que de souligner certains passages plus importants à l'égard du processus d'apprentissage et donc d'attirer et de diriger le regard du lecteur. En faire plus, c'est-à-dire structurer davantage le parcours des stagiaires et mettre davantage en évidence ses propres catégories de chercheuse, semblait à la fois «trahir» la voix des acteurs tout en ne présentant rien de nouveau ou d'original par rapport à ce qu'ils disaient déjà eux-

mêmes. Ainsi, la chercheuse en est venue à se demander : «Comment affirmer de plus en plus sa voix sans trahir celles qui ont permis de la trouver, tel semble le problème “éthique” à résoudre.» (Malo, 2005, p. 313, note 216)

Le problème à résoudre était le suivant : analyser les apprentissages des stagiaires sans faire intervenir une comparaison à un modèle extérieur, ce qui, d'une perspective non déficitaire, serait contradictoire. L'analyse s'est donc opérée de l'intérieur même du discours de chaque stagiaire, en tentant de retrouver des changements, des transformations que les stagiaires ont relaté avoir effectués, ce qu'ils ont été amenés à modifier, à faire de nouveau ou différent, pour tenter de résoudre un problème. Plus précisément, cette étape a consisté à comparer entre elles des séquences de transformation adjacentes, vécues et relatées par des stagiaires, et à y retracer ce qui est dit et fait de différent, et à nommer dans quelle mesure ces éléments sont différents, donc de quelle façon ils sont transformés. Par exemple, d'une séquence à l'autre, est-ce que le stagiaire dit avoir ajouté quelque chose à ses façons de faire, modifié ses façons de faire ou encore suspendu ce qu'il faisait. Ainsi, tout en faisant intervenir, à un autre niveau, des catégories extérieures au discours des acteurs (les catégories de la chercheuse sur le processus de transformation et d'apprentissage), l'analyse s'est déroulée à partir de la comparaison des éléments d'un même discours, en rendant compte des catégories des acteurs et de leur logique d'action.

Cette façon de mener l'analyse ne semble pas particulière à un objet de recherche relatif à l'apprentissage. En effet, Demazière et Dubar (1997) au sujet de récits d'insertion professionnelle procèdent par analyse des «contrastes dans le discours» des acteurs en repérant les «identifications et différenciations, les disjonctions et conjonctions» qui structurent la mise en mots des acteurs¹⁶; Bourdieu (1993) parle d'analyse des «schèmes classificatoires», c'est-à-dire des couples de termes opposés (fort/faible, rigide/souple, etc.) exprimés dans leur réponse par les personnes interviewées. Alasuutari (1995) parle d'analyser les classifications «*emic*», c'est-à-dire les classifications trouvées à l'intérieur même du discours de l'acteur. C'est par ce travail d'organisation, de sélection, de réduction (de «dégraissage», écrivent Demazière et Dubar, 1997) et de schématisation, plutôt que de codage, que le chercheur articule ses catégories à celles des acteurs, dans une posture analytique et une perspective non déficitaire, peut-on ici ajouter, et ce, dans un rapport dialectique plutôt que hiérarchique. À cet effet, Barbier (2001), cette fois au sujet de recherches sur des champs de pratique (plutôt que des recherches disciplinaires), souligne que les catégories d'analyse des chercheurs permettront de joindre le repérage tant de «régularités» (ce que recherchent généralement les recherches disciplinaires) que de «singularités» des pratiques des acteurs, de façon à tenir compte non seulement des significations, mais aussi de la temporalité exprimées par les acteurs.

La place de la voix du chercheur et celle de l'acteur au moment de donner forme au sens (niveau 3)

À l'étape de la présentation des données, ces deux systèmes de catégories, celles des acteurs, appelées «catégories ordinaires», et celles du chercheur, appelées «catégories savantes» se trouvent côte à côte, mais aussi distingués l'un de l'autre. Par ailleurs, une large place est faite à la mise en mots de l'acteur, notamment sous la forme de récits de pratique ou encore d'études de cas. Dans le cas de la recherche menée à partir d'une perspective non déficitaire au sujet de l'apprentissage des stagiaires, la présentation des données a pris la forme de six cas reconstruits donnant accès à la logique de chacun des stagiaires et au flux de leur expérience d'apprentissage, de façon à permettre au lecteur de comprendre leur parcours, et ce, du point de vue respectif de chacun des acteurs. Cependant, l'appareil théorique, le système de catégories de la chercheuse, permet d'organiser le développement du savoir professionnel des stagiaires à partir d'une grille commune, tout en présentant chacun des parcours dans son unicité. Cette façon de faire permet, par ailleurs, de considérer les différences entre chacun des parcours sans tomber dans une logique où ces différences s'expliquent par des déficits de certains par rapport à une norme établie par l'ensemble. Ainsi, la voix de la chercheuse est alors visiblement assumée et celle des acteurs, toujours accessible.

Conclusion : différentes constructions de sens (niveau 2)

En conclusion, il est intéressant de revenir sur la distinction entre la perspective comparative et la perspective non déficitaire pour résumer les variations possibles, dans le déroulement de la recherche et dans la construction de sens, au sujet de la place accordée à la voix des acteurs, aux catégories ordinaires, et à la voix du chercheur, aux catégories savantes. Comme il a été mentionné au départ, les deux perspectives interpellent les significations des acteurs et semblent emprunter une approche compréhensive et interprétative à l'égard de l'expérience de ces acteurs, en tentant de comprendre cette expérience d'apprentissage de leur point de vue. Cependant, sur le plan méthodologique, et notamment sur la place faite à la voix du chercheur et à ses catégories, ces deux perspectives semblent aussi se distinguer. Cette distinction s'opère au moins sur quatre aspects. Le premier concerne la «canalisation de sens». Beaucoup de recherches dites comparatives, par leur entrée disciplinaire, vont solliciter les futurs enseignants au sujet d'un certain contenu de leur apprentissage. Les thèmes à aborder et sur lesquels discourir sont donc choisis par le chercheur. Déjà, à cette étape, les catégories du chercheur portent sur le contenu des apprentissages des participants. Dans le cas de la perspective non déficitaire, comme il a été souligné plus haut, les futurs enseignants sont sollicités sur des problèmes rencontrés; le choix du contenu de leur apprentissage est donc laissé en grande partie à leur discrétion. Il s'agit là d'une première distinction, qui ne vaut pas pour toutes les recherches considérées ici comme comparatives. En effet, certaines d'entre elles portent, par exemple, sur le processus de réflexion des futurs enseignants. Ainsi, le

thème de ces réflexions est laissé, dans ces cas-là également, à la discrétion des participants. Ces recherches ne se distinguent donc pas toujours forcément sur le plan de la canalisation de sens plus ou moins ouverte à différents contenus d'apprentissage.

Un autre aspect qui peut distinguer, sur le plan méthodologique, les recherches relevant d'une perspective comparative ou non déficitaire concerne la «reconstruction du sens» ou plutôt les outils méthodologiques utilisés pour le faire. Dans la perspective non déficitaire, c'est le point de vue de l'acteur qui est considéré et, pour y accéder, son discours, oral ou écrit, s'avère le matériau recherché, et ce, en faisant porter ce discours sur la pratique concrète des futurs enseignants, autrement dit en «connectant le dire et le faire». Dans certaines recherches comparatives, on l'a mentionné, le recours à un modèle de référence (théorique ou de pratique) oriente la reconstruction du sens. Il peut arriver que ce modèle de référence soit la pratique même des futurs enseignants où on cherchera, lors de la collecte de données, non pas à «connecter» le dire et le faire, mais à «comparer» le dire et le faire des participants, en accordant préséance au faire, à ce qui est observable, et donc moins aux raisons, au sens de le faire. Dans d'autres cas encore, cette comparaison entre les changements déclarés et observés fera alors intervenir les catégories du chercheur dans la mesure où il procédera lui-même à l'observation de la pratique du participant à partir, alors, de ses propres catégories.

Le troisième aspect sur lequel semblent se distinguer les perspectives comparative et non déficitaire concerne l'interprétation du sens. C'est sur ce plan que la distinction est la plus évidente et peut-être la plus constante. Dans les recherches comparatives, le chercheur recourt à un modèle extérieur pour interpréter le sens exprimé par les acteurs; il utilise des catégories autres (savantes ou ordinaires d'autres acteurs) pour comprendre ou expliquer les catégories des participants. En ce qui concerne les recherches sur l'apprentissage à enseigner, cette interprétation prend souvent la forme d'une appréciation de l'écart entre les catégories exprimées par des futurs enseignants et celles véhiculées par le modèle de référence. Ce modèle de référence peut être tout aussi bien un modèle de référence théorique, comme dans le cas présenté sur l'enseignement constructiviste, qu'un modèle de référence pratique, soit la pratique d'un enseignant d'expérience. Dans ce dernier cas, on peut interpréter que les futurs enseignants font des apprentissages quand leurs catégories se rapprochent de celles de l'enseignant d'expérience, soit en termes d'une planification plus souple, par exemple, ou d'une prise de décision plus éclairée.

Ainsi, les perspectives comparative et non déficitaire semblent le plus se distinguer au moment d'effectuer le travail de comparaison des données lors de l'analyse. Quand ce travail de comparaison fait intervenir un modèle de référence théorique, soit les catégories savantes, il repose davantage sur un travail de «codage» qu'Alasuutari (1995) distingue du travail d'«analyse» en tant que tel, où il s'agit d'effectuer la comparaison à l'intérieur du discours même de l'acteur.

Cette distinction semble se poursuivre au moment de donner forme à la construction du sens. Dans la perspective non déficitaire, les différents discours des acteurs sont structurés de façon à donner accès à la logique de chacun des acteurs, en fonction du contexte où il se situe, dans lequel il agit, et en tenant compte de la temporalité des événements. Une structure commune, à l'ensemble des discours, ou des parcours reconstruits, est présentée. Cependant, il n'y a pas de mise en ordre quelconque de ces différentes expériences, ni à l'intérieur d'un même parcours, ni à l'intérieur de l'ensemble des parcours. Autrement dit, la mise en forme de l'expérience ne cherche pas à y donner un sens, c'est-à-dire une direction. En effet, comme le rappelle Grondin (2003), parmi les nombreux sens de la vie, il y a, entre autres, le sens «significatif» et le sens «directionnel». Dans une perspective non déficitaire, notamment en ce qui concerne la notion d'apprentissage, il n'y a pas nécessairement de direction «linéaire» et «progressive». Ainsi, chaque parcours est ponctué par plusieurs séquences, lesquelles comportent des transformations, mais celles-ci ne s'avèrent pas de «meilleures» adaptations que les précédentes, parce qu'elles leur succèdent. Ces dernières, en fonction des nouvelles situations, pourront à leur tour être changées, modifiées, délaissées. Il s'agit alors de rendre compte d'un processus «toujours provisoire et inachevé» (Demazière et Dubar, 1997). De même, les discours des différents acteurs ne sont pas ordonnés entre eux. Cependant, dans une perspective comparative, il arrive que les discours des acteurs soient ordonnés entre eux, faisant alors intervenir, et parfois à ce seul moment, un modèle de référence retenu par le chercheur. Il s'agit, ici, d'un quatrième aspect sur lesquels il est possible d'observer des variations entre la part accordée à la voix du chercheur dans les recherches à partir d'une perspective comparative ou non déficitaire. Ainsi, l'interprétation du sens peut s'être effectuée en recourant à des comparaisons de l'intérieur même du discours de chaque acteur, mais au moment de donner forme à ces reconstructions, l'ensemble des discours est mis dans un certain ordre ou classé en fonction d'un modèle de référence retenu par le chercheur pour donner un sens, une direction aux expériences, que ce soit en termes de processus (certains acteurs sont plus ou moins réflexifs, se sont plus ou moins investis dans une démarche d'analyse de leur pratique) ou en termes de contenu (une gestion de classe plus ou moins efficace, un enseignement plus ou moins constructiviste). En un tel cas, l'ordre de présentation des discours des acteurs donnera une direction, le premier représentant la position la plus éloignée et le dernier la position la plus rapprochée du modèle de référence retenu par le chercheur (qu'il soit alors explicite ou non).

Comme on peut le constater, la part de la voix du chercheur n'occupe pas la même place, n'intervient pas sur les mêmes éléments ni au même moment dans des recherches menées à partir d'une perspective comparative ou non déficitaire, c'est-à-dire parmi des recherches misant sur le point de vue de l'intérieur et sur la construction de sens de l'expérience de l'acteur. L'élément le plus éclairant, en termes de distinction, est sûrement le fait de jumeler, ou non, deux considérations du sens de

l'expérience des acteurs, la signification et la direction qu'on peut lui accorder, soit d'un point de vue de l'intérieur, de l'acteur, ou de l'extérieur, du chercheur.

Cependant, ne pas se prononcer sur la direction des expériences, revient-il, comme le souligne Bourdieu (1993) à non seulement «rendre raison», mais aussi à «donner raison» à des significations et à des pratiques de certains acteurs? Autrement dit, quelle responsabilité le chercheur prend-il dans le fait de rendre publique des discours? De ce seul fait, est-ce à dire qu'il les légitime? Le chercheur est-il tenu de ne rendre publique que des pratiques sociales «acceptables», recourant alors, à cet autre moment, à des catégories savantes pour procéder à cette sélection? Ainsi, l'enjeu du chercheur au moment de donner forme aux constructions de sens des acteurs, et de les rendre publiques, est de rendre intelligibles ces discours, dit Bourdieu, mais sans les légitimer. Il s'agirait donc de maintenir la crédibilité à la fois du discours de l'acteur et du propre discours du chercheur aux yeux du lecteur.

Par ailleurs, les conditions actuelles de diffusion des résultats de recherche permettent-elles de maintenir une posture analytique au moment de donner forme aux constructions de sens des acteurs? Ces conditions ne forcent-elles pas le chercheur, comme on pourrait le reprocher à l'auteure dans cet article, à adopter une posture plus illustrative qu'analytique pour rencontrer les exigences de publication des revues et des ouvrages collectifs publiés par des maisons d'édition universitaires? Et comment, dans le cadre d'un colloque et d'une communication, rendre compte des constructions des acteurs, dans toute leur singularité et leur complexité, à l'intérieur d'un espace de temps limité? Ce sont là des questions qui méritent d'être approfondies et qui posent le problème de la cohérence dans une démarche de recherche : la cohérence de la recherche est-elle compromise si, au moment de donner forme au discours des acteurs, on délaisse la posture analytique pour une autre posture, qu'elle soit illustrative ou restitutive? Et qu'en est-il quand cette diffusion s'adresse aux acteurs mêmes? Le mariage des deux discours, celui des acteurs et celui des chercheurs, comporte encore bien des défis et des enjeux à explorer, au moment notamment, de rendre publiques et donc de donner une forme à ces discours.

Notes

1. L'auteure tient à remercier la professeure Dominique Robert au département de criminologie de l'Université d'Ottawa pour les échanges réalisés au sujet de la méthodologie de la recherche qui ont contribué à la structuration de cet article.
2. Ce propos méthodologique découle d'un travail de réflexion effectué *a posteriori* sur la recherche relatée dans cet article. Il s'agit d'une réflexion menée pour tenter de mieux comprendre et articuler la démarche méthodologique employée en la mettant en tension avec d'autres types de recherches et en s'inspirant de propos méthodologiques d'autres chercheurs. En ce sens, il ne découle pas d'une recherche documentaire empirique recourant à une méthodologie spécifique. Il serait évidemment intéressant de mener une telle entreprise afin de poursuivre et de consolider les pistes de réflexions proposées ici.

3. Le champ de «recherches sur la formation à l'enseignement» (*research on teacher education*) regroupe une variété d'objets de recherche : politiques et financement des programmes, contextes et modèles des programmes, différents acteurs de la formation, contenus des programmes, disciplines d'enseignement, recrutement, sélection et évaluation des enseignants, formation continue, nouveaux enjeux en enseignement, etc. (Houston, 1990; Sikula, 1996). Parmi cet ensemble, une mince proportion concerne les recherches sur l'apprentissage à enseigner (*research on learning to teach*), lesquelles abordent davantage (mais pas exclusivement) la question à partir du point de vue ou de l'expérience des apprenants. Ces apprenants sont parfois des étudiants en formation initiale, mais aussi des enseignants en poste et qui continuent à apprendre à enseigner tout au long de leur carrière (Borko et Putnam, 1996; Carter, 1990). C'est pourquoi on note que les recherches faites du point de vue des stagiaires (étudiant en formation initiale aux moments de la formation pratique) sont encore peu nombreuses, comparativement à l'ensemble des recherches sur la formation à l'enseignement.

4. Il faut cependant préciser que leur ouvrage sert essentiellement à défendre une seule de ces postures, soit la posture analytique.

5. On retrouve de façon récurrente ces conclusions dans les synthèses nord-américaines anglophones, parues, notamment dans les «*Handbooks*» concernant la recherche sur l'enseignement et la formation des enseignants (*Handbook of educational psychology*, 1996; *Handbook of research on teacher education*, 1990, 1996; *Handbook of research on teaching*, 1986, 2001; ainsi que les synthèses de Calderhead, 1997 et de Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998).

6. Les participants à la recherche, dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement et sur l'apprentissage à enseigner peuvent être de statut divers, généralement des «novices», mais pas exclusivement puisqu'on peut s'intéresser à la formation continue, à l'apprentissage tout au long de la carrière. En ce qui concerne les participants qui représentent des «novices», on peut encore les classer en trois groupes: 1) les étudiants qui ne sont pas encore admis ou nouvellement admis en formation initiale (*pretraining teachers* ou *candidates prior to student teaching*); 2) les étudiants qui sont en formation initiale (*prospective teachers, learning teachers, student teachers, university interns*), de ce groupe on peut distinguer encore deux sous-groupes, ceux qui n'ont pas encore fait leur formation pratique et ceux qui réalisent leur formation pratique, les stagiaires (dans certains programmes, cette formation pratique ne se réalise qu'à la dernière année de la formation ou, à tout le moins, le volet le plus important se déroule pendant la dernière année de formation); 3) les enseignants débutants proprement dits (*novice teachers, new teachers, first-year teachers*). On remarque par ailleurs que certains termes peuvent désigner plus d'un de ces groupes, tels que celui de «futurs enseignants» (*prospective teachers*).

7. L'auteure n'a pas utilisé elle-même ces deux perspectives, non déficitaire et comparative, dans le cadre d'une même recherche. Elle met à contribution, ici, la

perspective de recherche appelée comparative afin de mieux spécifier, *a posteriori*, les choix effectués dans sa propre démarche.

8. Pour les besoins de la présentation, dans l'extrait cité, le discours de la chercheuse est mis en italiques quand elle réfère au modèle théorique de référence et mis en petites majuscules quand la chercheuse interprète le discours et les catégories énoncés par un étudiant participant à la recherche.

9. Ici, l'extrait est en petites capitales et en italiques puisque la catégorie du participant se rapproche d'une catégorie du modèle théorique de référence.

10. Les outils de collecte de données utilisés sont la méthode des cas et l'entretien d'explicitation, lesquels sollicitent la construction de sens par les acteurs.

11. Les outils d'analyse des données, l'étude de cas multiples et l'analyse de contenu, ont été retenus de façon à reconstruire la construction de sens effectuée par l'acteur et à en rendre compte. L'unité d'analyse retenue, «projet», a permis de mener le processus de comparaison à l'intérieur du discours de chaque acteur sans avoir à référer à un modèle extérieur pour rendre compte des apprentissages. Pour de plus amples détails sur la méthodologie, consulter Malo, 2005.

12. Pour les besoins de la présentation, dans l'extrait cité, le discours de la chercheuse est mis en italiques quand la chercheuse réfère à des catégorisations énoncées antérieurement par la stagiaire et mis en petites majuscules quand la chercheuse réfère à des catégorisations énoncées subséquemment par la participante à la recherche.

13. Il s'agit d'un pseudonyme.

14. La «voix» de la chercheuse se fait aussi «entendre» par les consignes indiquées pour la rédaction des réflexions écrites, réalisées au préalable des rencontres de groupes et des entretiens individuels.

15. On parle ici d'étape d'analyse plus systématique de la part du chercheur car l'analyse débute dès l'entretien, par la mise en mots de l'acteur.

16. D'ailleurs, cette façon d'analyser repose sur leur conception du langage et donc de la nature du matériau d'analyse, soit le discours des acteurs.

Références

- Alasuutari, P. (1995). The factist perspective. Dans *Researching culture: qualitative method and cultural studies* (pp. 47-62). London: Sage.
- Audet, G. & Desgagné, S. (2005). *Que signifie « rechercher le sens » et où le trouver?* Communication présentée dans le cadre du colloque «Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les dix questions de l'heure» tenue au 74^e congrès de l'Association francophone pour le savoir – ACFAS, Université McGill, Montréal.
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 305-317). Bruxelles : De Boeck.

- Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (dir.). (1996). *Handbook of educational psychology* (1^{re} éd.). New York : Macmillan.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde* (pp. 903-939). Paris: Seuil.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). Postures de recherche et statut de la parole des gens. Dans *Analyser les entretiens biographiques* (pp. 15-45). Paris, Nathan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Calderhead, J. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (trad. M. Audet). Paris : Presses universitaires de France. [Ouvrage original paru en 1984].
- Grondin, J. (2003). *Du sens de la vie*. Saint-Laurent: Bellarmin
- Houston, W. R. (dir.). (1990). *Handbook of research on teacher education* (1^{re} éd.). New York: Macmillan.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif*. Thèse de doctorat inédite. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Malo, A. (soumis). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Sherbrooke: CRP.
- Richardson, V. (dir.). (2001). *Handbook of research on teaching* (4^e éd.). Washington, DC: American educational research association.
- Ruel, F. (1997). Quelques illustrations discursives d'une représentation sociale à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement - le cas d'un futur enseignant de sciences. *Éducation et francophonie*, 25(1). Numéro thématique «L'apprentissage et l'enseignement des sciences et des mathématiques dans une perspective constructiviste. Document accessible à l'adresse URL <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-1/rxxv1-03.html>.
- Sikula, J., Buttery, T., & Guyton, E. (dir.). *Handbook of research on teacher education* (2^e éd.). New York : Macmillan.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : CRP.

- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.
- Wittrock, M. C. (dir.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). New York: Macmillan.

Annie Malo est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est engagée dans l'accompagnement des étudiants lors des stages en formation initiale et enseigne les cours de fondements portant, entre autres, sur les processus d'apprentissage et la gestion des différences. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'apprentissage, l'épistémologie et la construction du savoir professionnel des stagiaires en enseignement.

Les microgenèses situées.

Unités et procédés d'analyse inductive - déductive

Kristine Balslev, docteure

Université de Genève

Madelon Saada-Robert, professeure

Université de Genève

Résumé

L'objectif de cette contribution est d'explicitier les procédés d'interprétation des données qualitatives dans un cadre théorique spécifique, celui des microgenèses situées. Il s'agit de présenter brièvement ce cadre, puis de mettre en lumière ses exigences méthodologiques et ses procédés d'analyse. Ce faisant, la contribution met en évidence la nécessité d'un double mouvement dans l'interprétation des données. Le mouvement déductif se fonde sur les connaissances théoriques préexistantes alors que le mouvement inductif consiste à tirer un sens des données observables, exigeant un abandon des cadres théoriques par le chercheur et une ouverture empathique vers les acteurs.

Mots-clés : DEMARCHE COMPREHENSIVE INTERPRETATIVE, ELABORATION DES DONNEES QUALITATIVES, UNITES D'ANALYSE, MICROGENESES SITUEES

Introduction

En sciences humaines et sociales, et parmi elles en sciences de l'éducation, un objectif central de la recherche est de *comprendre les processus signifiants* qui se déroulent entre les acteurs, à l'intérieur des systèmes dans lesquels ils agissent. Pour cela, les démarches inductives (Dépelteau, 2000), et plus particulièrement la démarche qualitative par théorisation (Mucchielli, 1996 ; Paillé, 2006), qui font une large part aux données émergentes des terrains d'études sont tout particulièrement appropriées.

Ajoutant à la complexité de telles démarches, notre contribution soutient la nécessité de procéder à la fois inductivement et déductivement, si l'on veut comprendre et expliquer les processus en constante transformations. Il s'agit ici des processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déroulent effectivement en

situation et que nous cherchons à comprendre au moyen d'une approche *interprétative*. Cette dernière met en jeu à la fois le *sens construit par les données* elles-mêmes et le recours aux *modèles théoriques* visant à expliquer les données par un système de concepts liés aux significations construites dans l'inter-action (Leutenegger & Saada-Robert, 2002 ; Balslev & Saada-Robert, 2002).

Les procédés d'analyse proposés ici sont issus de l'étude des « microgenèses situées ». Nous ne présentons pas ici le cadre conceptuel complet des microgenèses situées explicité ailleurs (Saada-Robert & Balslev, sous presse), pour permettre de détailler les procédures méthodologiques ainsi que leur caractère à la fois inductif et déductif. Cependant nous donnons quelques définitions utiles à la compréhension des propos ultérieurs. Le champ des études microgénétiques porte sur « l'étude des processus d'acquisition des connaissances sur un temps court et dans une situation particulière » (Nguyan-Xuan, 1990, p. 197). Les microgenèses *situées* se différencient des autres courants microgénétiques par l'importance donnée au caractère *situé* de ces processus par opposition aux processus étudiés en laboratoire. Leur étude est spécifiée comme celle des « processus permettant d'expliquer les micro-transformations des connaissances qui prennent place en situation » (Saada-Robert, Gamba & Auvergne, sous presse). Sa visée est de rendre compte de la dynamique du système didactique (savoir enseigné, enseignant, apprenant) et de saisir la progression du savoir au sein d'une « zone de compréhension commune » entre l'enseignant et les apprenants (Saada-Robert & Balslev, 2004). L'étude des microgenèses situées s'intéresse principalement aux significations, c'est-à-dire aux connaissances locales et contextuelles attribuées à, et construites par, les partenaires de l'interaction. Elle porte sur quatre objets distincts : 1) les processus de coconstruction des connaissances ou l'enchaînement des interactions entre enseignant et apprenant grâce auquel ce dernier parvient à modifier ses connaissances ; 2) portant sur des contenus de savoir signifiants ; 3) s'élaborant en significations dont la fonction est d'organiser les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles ; 4) se déroulant en temps et en lieu réels dans un contexte institutionnel et culturel défini. Après la présentation des modèles qui caractérisent selon nous les différents courants de la recherche sur les microgenèses (Saada-Robert & Balslev, sous presse)¹, cette contribution porte sur les principes et les procédés particuliers qui sous-tendent l'analyse des microgenèses situées², prise en tant que *méthode d'analyse des processus de changements intervenant lors de la coconstruction des savoirs en situation*. Les procédés de recueil et d'interprétation des données présentés ici se veulent prototypiques (et donc transposables) pour tout objet de recherche qui concerne le fonctionnement des savoirs en lieu et en temps réels.

Un défi : l'unité d'analyse peut-elle porter sur les interactions ?

Dans le cas des microgenèses situées, c'est l'*unité du matériau de base* construit pour l'analyse ultérieure qui nous intéresse tout particulièrement dans un premier temps. Or cette unité constitue la difficulté majeure du découpage de l'objet d'analyse microgénétique, pointée notamment par plusieurs auteurs. Marková (1997) définit deux manières de concevoir l'interaction, soit comme une « interaction entre deux unités »

considérées dans leur indépendance, soit comme un tout, « une interaction complémentaire ». Moro et Rodriguez (2004) pointent le processus de sémiose comme dénominateur commun des interactions dans la triade bébé-adulte-objet, alors que Moro et Wirthner (2002) et Leutenegger (2004) s'interrogent sur ce même dénominateur dans l'analyse du système didactique comprenant l'apprenant, l'enseignant³ et l'objet de savoir. Comme Coll et Marti (2001), ces auteures posent une exigence méthodologique essentielle : celle de l'unité de travail « interaction », au-delà de chacun des partenaires pris séparément et en intégrant l'objet de l'interaction, le savoir. Le défi tient alors dans l'élaboration d'une telle unité de dépouillement et d'analyse.

C'est en intégrant le concept de *sens*, variable selon les contextes et construit dans l'interaction (Rastier, 2000) que le défi peut à notre avis être relevé. Nos analyses des interactions verbales reposent sur le repérage d'*unités de sens*, qui se définissent selon les intentions que chacun des partenaires exprime par rapport à l'autre, à un moment donné ou à un autre du déroulement des interactions, avec l'enjeu du savoir comme objectif contractuel permanent (Figure 1). Brousseau (1979) également fait intervenir le concept de *sens créé par l'enseignant* comme unité de découpage et d'analyse: « Le découpage [d'une séance] décidé par le maître fonctionne comme le montage d'un film: il crée des unités de sens, des « signes » qui ne devraient pas être analysés seulement suivant le découpage technique mais aussi suivant le sens créé » (p. 137). Deux éléments de cette citation sont à relever: (1) le *sens créé*, « intentionné » de l'enseignant, mais qui de notre point de vue se crée dans une dynamique avec les élèves et qui est donc présent des deux côtés à propos d'un objet de savoir (Saada-Robert & Balslev, 2004), et (2) l'analogie avec le déroulement d'un film et son *découpage* en unités diachroniques (pour nous les séquences).

Un schéma peut résumer l'unité d'analyse qui tient compte de la dynamique entre les trois pôles (Figure 1). Dans ce schéma, S correspond au savoir mis en fonctionnement dans la situation *hic et nunc*. E représente l'enseignant et A les apprenants. L'unité d'analyse nécessitée par l'étude des microgénèses situées est représentée par la zone triadique centrale⁴.

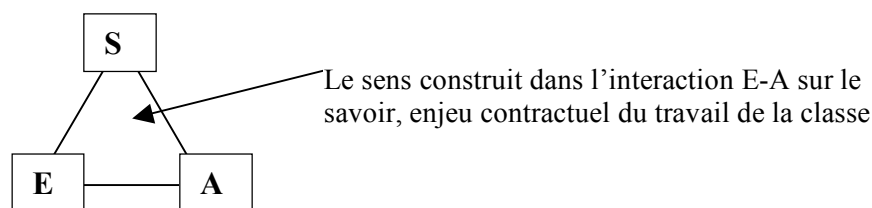


Figure 1. Unité d'analyse triadique des microgénèses situées

Présentation de la contribution

L'exposé de la démarche méthodologique générale propre à l'analyse des microgenèses situées précèdera celui des deux grandes étapes de dépouillement. La première consiste en l'élaboration des données d'analyse. Plusieurs sous-étapes permettant d'y aboutir sont distinguées, chacune d'entre elles correspondant à un procédé spécifique de dépouillement interprétatif. La seconde étape revient aux analyses des données ainsi élaborées.

Démarche méthodologique générale et posture du chercheur

Dans la recherche scientifique, le paradigme expérimental pris dans son sens strict (Leutenegger & Saada-Robert, 2002), procède par une démarche hypothético-déductive qui dessine des frontières relativement nettes entre modèles théoriques et hypothèses à tester d'une part, entre dépouillement et analyse des données d'autre part (Hubermann & Miles, 1991 ; Robert, 1988). Dans l'approche compréhensive-interprétative au contraire, et dans l'analyse microgénétique en particulier, il s'agit d'une démarche de construction progressive qui fait usage à chaque étape de retours en arrière inductifs autant que de déductions proactives, et qui utilise plusieurs procédés emboîtés les uns par rapport aux autres. En ce qui concerne par exemple les *données* recueillies sur le terrain, elles sont interprétées sur la base d'une démarche dialectique caractérisée par un double mouvement, déductif et inductif (Balslev & Saada-Robert, 2002) et qui procède à *l'élaboration interprétative des données d'analyse*, après une première approche de la problématique et des questions de recherche.

Quelques principes généraux d'élaboration des données

Les grandes lignes qui guident les procédés techniques du chercheur dans cette démarche inductive-déductive reposent sur (1) le concept de *sens construit dans l'interaction* entre les partenaires, (2) la distinction entre *indices de surface* et *indices latents* nécessaire à la prise en compte du sens caché, et (3) le concept de *séquence* qui rend compte du fonctionnement du savoir entre les partenaires. Le sens construit dans l'interaction renvoie à la rencontre des significations que chacun des partenaires attribue à – et construit dans – l'activité en cours et les énoncés de son interlocuteur (Rastier, 2000).

Concept de sens construit dans l'interaction par les partenaires

Se référant au sens « mouvant » et construit dans l'interaction, les « unités de sens » se définissent par les intentions que chacun des partenaires exprime par rapport à l'autre, avec l'enjeu d'un savoir comme fil rouge permanent. Sur le plan de l'opérationnalisation, trois catégories d'*indices*, c'est-à-dire d'éléments tirés des observables énoncés, ou encore des consignes proposées aux élèves, permettent d'avoir accès aux intentions des partenaires. Les deux premiers constituent les indices internes au protocole de transcription des échanges verbaux et d'autres gestes significatifs, le troisième les indices externes appartenant au dispositif didactique (indices situationnels). Les indices *diachroniques* (Saada-Robert, 1992) interviennent, dans le déroulement de l'activité, avant ou après l'action ou l'énoncé en question : actions, énoncés, gestes, mimiques, etc. Les indices *synchroniques* (ibid.) interviennent

par contre au même moment et concernent également les gestes, pointages, regards, soupirs, etc. venant confirmer ou infirmer le sens d'un énoncé verbal. Ces deux types d'indices ont pour fonction d'éclairer les unités de sens de manière à en confirmer ou infirmer l'interprétation en termes d'intentions. Par exemple, l'unité de sens « d'accord ? », bien que relativement claire en soi, nécessite de savoir où se dirige le regard, quels sont les gestes synchrones, pour savoir à qui et dans quelle circonstance s'adresse l'énoncé ; mais de plus, le contenu de l'accord ne peut être saisi que par la prise en compte de ce qui précède, de même que l'effet de l'énoncé ne peut être saisi que par la suite du dialogue. L'interprétation de cette unité de sens selon l'intention de l'énonciateur se fonde donc sur le recoupement entre ces différents indices. Ils ne suffisent pas pour autant à une interprétation adéquate (en regard de l'objet d'étude) et nécessitent le recours aux indices *situationnels*. Ces derniers concernent l'objet de savoir en jeu dans la situation-problème, le dispositif, et les objectifs et attentes de l'enseignant. Pour qu'ils puissent servir d'appui à l'interprétation, les indices situationnels nécessitent une analyse *a priori* de la tâche (Saada-Robert & Mazurczak, 2002) qui revient à expliciter les composantes du savoir mises en jeu dans l'activité, les objectifs d'apprentissage visés et le dispositif de travail prévu.

Indices de surface et indices latents

L'interprétation des intentions sous-jacentes aux actions et verbalisations et la prise en compte des unités de sens supposent également une distinction entre les indices de surface et les indices latents. Ce sont en effet les indices latents qui sont porteurs du sens explicite ou caché, et non pas les indices de surface. Par exemple, une question ou une réponse, en soi, constituent des *indices de surface* qui portent sur la forme extérieure des énoncés. Ainsi, « *et alors ?* » prend la forme d'une question, mais revient à l'intention de pousser l'autre plus loin, de le relancer et par là de lui déléguer l'initiative de la progression. On parlera alors d'*indices latents*, les seuls à même de reconstituer le sens donné à l'énoncé par celui qui le produit (cf. infra, les modalités énonciatives). Une approche inductive est indispensable pour accéder aux indices latents, face à chacun des énoncés, il est en effet nécessaire de se demander quelle était l'intention de l'enseignant ou de l'apprenant lorsqu'il a émis un énoncé précis, ce qui revient à adopter un point de vue interne aux acteurs.

L'unité « séquence »

Pour rendre compte de la dimension diachronique de la construction du savoir et des significations, l'unité *séquence* permet de rendre compte de la transformation du savoir en connaissances, transformation prise en charge par l'ensemble des partenaires (Saada-Robert, Balslev & Gamba, 2004). Opérationnellement, elle se définit selon deux critères : une suite de plusieurs échanges portant sur un contenu de savoir dominant.

Première étape de l'analyse des microgenèses situées : le dépouillement interprétatif

L'élaboration des données d'analyse par un dépouillement interprétatif suppose une *posture interprétative*, et ceci dès le passage des données brutes (audiovisuelles), au protocole retranscrit. Plusieurs phases d'élaboration permettent d'aboutir aux données d'analyse et chacune d'entre elles correspond à un procédé spécifique de dépouillement interprétatif. Ce sont : le recueil des données brutes par *enregistrement audiovisuel complet et sans interruption* d'une séance de travail en classe⁵ ; une première phase d'élaboration des données brutes par la *transcription verbatim* des enregistrements (Deslauriers, 1991) en protocole ; une deuxième phase d'élaboration par le découpage des énoncés du protocole en *unités de sens* ; une troisième phase par la *catégorisation interprétative* des unités de sens ; une quatrième par le découpage du protocole en *séquences microgénétiques* ; une cinquième par le repérage de la *dynamique interlocutoire*, c'est-à-dire le repérage des prises d'initiatives et des reprises de l'énonciateur latent de chaque énoncé, enfin une dernière phase d'élaboration des données s'obtient par le repérage et la catégorisation de *patterns de construction de sens* entre les partenaires (Tableau 1).

Tableau 1
Les procédés du dépouillement interprétatif propres à chacune des phases d'élaboration des données pour l'étude des microgenèses situées

Phases d'élaboration	Procédés de recueil et de dépouillement
Données brutes	0. observation par enregistrement vidéo en continu
Données élaborées 1	1. transcription de l'enregistrement vidéo
Données élaborées 2	2. découpage des énoncés du protocole en unités de sens
Données élaborées 3	3. catégorisation / interprétation des unités de sens
Données élaborées 4	4. découpage du protocole en séquences microgénétiques
Données élaborées 5	5. repérage de la dynamique interlocutoire
Données élaborées 6	6. repérage et qualification des patterns de construction de sens

Si les trois premières phases (l'enregistrement des données brutes, leur transcription et le découpage des unités de sens) se déroulent de manière séquentielle, l'une étant nécessaire à la réalisation de la suivante, elles ne constituent pas pour autant des données d'analyse à proprement parler. Ce sont plutôt les données élaborées lors de la phase 3 qui en constituent les primitives ; en effet, les procédés 4, 5 et 6 ne peuvent s'effectuer que si les unités de sens ont été identifiées puis catégorisées.

Nous proposons de passer en revue chacune de ces phases et d'en spécifier le procédé-type par une description des opérations que le chercheur met en œuvre pour la faire fonctionner.

Procédé de recueil des données brutes : l'observation par enregistrement audiovisuel en continu

La mise en place de l'enregistrement audiovisuel est conditionnée par une triple opération. En premier lieu, une prise de contact préalable vise la mise sur pied d'un *contrat de confiance* entre le chercheur et les acteurs qui seront observés (professionnels de l'éducation et apprenants). La fiabilité des données recueillies dépend en partie de la compétence du chercheur à rendre sa problématique et sa présence recevables aux yeux des acteurs. La deuxième opération de la prise de données est évidente : elle consiste à s'assurer de l'autorisation des acteurs à être filmés, comme de celle des personnes responsables (les parents par exemple) et des autorités institutionnelles. La troisième opération est plus technique : elle concerne le nombre et l'emplacement des caméscopes en fonction de l'objet de la recherche.

Procédé 1. La transcription de l'enregistrement audiovisuel

Les données élaborées lors de la phase 1 sont constituées d'un protocole dit complet et continu (Mucchielli, 1996). Il retranscrit, selon des conventions précises, la totalité des données enregistrées en vidéo, sans interruption du début à la fin de la séance de travail. En effet, tout indice, verbal ou non-verbal, participe à l'interprétation des unités de sens. L'exemple donné ci-après est celui d'une transcription en protocole d'une séance de Lecture Interactive d'un livre illustré en début d'année scolaire (cette activité consiste à lire un livre illustré avec des enfants en leur demandant de faire des hypothèses sur le déroulement de l'histoire avant de le leur lire). La transcription de la séance est d'abord effectuée sous une forme *brute*, puis sous forme *organisée*.

Transcription organisée

Issu d'une transcription brute, le protocole organisé est découpé en lignes et en colonnes (Tableau 2). La première est réservée au minutage, une autre aux numéros des tours de parole, la suivante aux énoncés de l'enseignant et la dernière à ceux des apprenants. Chaque tour de parole constitue une ligne distincte. Cette manière d'organiser la transcription brute permet la compréhension, le repérage et le découpage des unités de sens de manière plus aisée et rapide.

Procédé 2. Le découpage des énoncés du protocole en unités de sens

Le repérage des unités de sens est la première intervention proprement interprétative de la part du chercheur. Deux opérations permettent d'y procéder : l'imprégnation du protocole par le respect d'une posture d'ouverture optimale par rapport aux acteurs, puis le repérage-découpage, guidé par les composantes du savoir et leur gestion avec des allers et retours dans le protocole pour vérifier l'interprétation donnée.

Tableau 2
 Protocole organisé d'une séance de Lecture Interactive du livre imagé
 « Léo et Popi. Le toboggan »

Minutage	Tour de parole	ENSEIGNANTE	ELEVES
0.00.08	1	Allez les enfants // alors qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? on va lire un livre / une histoire / on va essayer de connaître cette histoire alors on va la lire plusieurs fois / on travaillera autour de cette histoire parce que vous / quand vous la connaîtrez bien cette histoire / vous la lirez chacun à un plus grand à un deuxième enfantine qui ne connaît pas cette histoire // et puis lui qu'est-ce qu'il va faire quand il aura lu l'histoire avec vous ? lui il pourra en faire un livre à lui de cette histoire // vous êtes d'accord ?	
0.00.54	2		Gr ⁶ⁱ Oui
0.00.57	3	Et bien, on va rentrer dans cette histoire. /// Alors voilà (prend le livre du rayon de la bibliothèque derrière elle)	
0.00.59	4		X ⁷ Je crois que je le connais
0.01.02	5		Rom ⁸ Moi aussi !
0.01.05	6		Ali Moi / je l'ai à la maison
0.01.09	7		Gr Moi aussi
0.01.11	8		Jea Moi j'en ai beaucoup des Popi
0.01.14	9		Rom Moi / j'en ai beaucoup aussi
0.01.18	10		Jea Non quelques-uns
0.01.20	11		Lec Moi / je connais pas
0.01.23	12		Aug Moi aussi je connais pas

En premier lieu, seule une lecture d'imprégnation du protocole peut assurer un repérage pertinent des unités de sens. Il va être lu, relu, jusqu'à ce que le chercheur ait l'impression d'être totalement « dans » ce qui se passe entre les partenaires pendant la leçon. Il se laisse surprendre par son déroulement, il revient en arrière, saute des passages, repart en avant, s'étonne de certains énoncés, en apprécie d'autres, ne comprend rien à certains échanges, anticipe un déroulement qui ne se produit pas, etc. Cette opération est essentiellement *inductive* ; elle revient à *faire parler les données* du protocole et demande une décentration conséquente de la part du chercheur, tant en ce qui concerne son cadre théorique que par rapport à sa connaissance du terrain.

Pour ce qui est de la délimitation des unités de sens, seconde opération de cette étape, elle suppose que chaque énoncé de chaque partenaire soit considéré en fonction des énoncés précédents et de ses effets sur les suivants. Deux questions se posent quant à cette opération, fondamentale pour toutes les étapes suivantes : comment *interpréter* un énoncé en unité de sens, telle que les partenaires la produisent et la comprennent, et quelle en est la *taille* ? Commençons par la seconde : pour *ce* protocole, les unités correspondent aussi bien à des mots-clés, des expressions-clé, des propositions, des paragraphes, etc., pourvu qu'ils contiennent un *seul et même sens*. Elles concernent les verbalisations et les actions. Dans l'absolu, en dehors du protocole particulier à découper, la grandeur des unités de sens dépend de trois éléments : de l'objet d'enseignement et d'apprentissage défini pour la séance ; de sa place dans le curriculum (*relire* à 5 ans n'a pas le même sens qu'à 15 et ne peut constituer le même objet d'enseignement) ; finalement de l'ensemble du protocole (*relire* peut constituer un enjeu fortement travaillé à un moment de la leçon, donc décortiqué en plusieurs unités de sens, alors qu'il devient un simple outil à d'autres moments, donc repéré comme une seule unité).

Interpréter un énoncé et le découper en unités de sens dépend de la phase précédente d'imprégnation (posture inductive) et du sens que les partenaires donnent à leurs énoncés, *destinés à être compris par les autres*, dans le cadre d'une *situation mettant en jeu une ou des composantes de savoir dans le but de provoquer une transformation des connaissances* chez les apprenants. En microgénèses situées, il s'agit bien pour le chercheur de reconstituer le sens caché derrière les énoncés (posture inductive), mais il ne peut le faire qu'en fonction de ce qui fait l'enjeu du travail, i.e. le savoir et ses composantes. C'est donc également dans une posture déductive, guidé par l'analyse a priori des composantes du savoir contenues dans la situation, que le chercheur va repérer les unités de sens. Il lui faut donc avoir accès aux références scientifiques disciplinaires lui permettant une telle analyse, et le cas échéant s'en tenir aux analyses existantes de l'activité considérée.

Par exemple, le premier tour de parole correspond à huit unités de sens différentes: 1a) *Allez les enfants* : recherche de l'attention-engagement des enfants ; 1b) *Alors qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ?* : mise en scène pragmatique de l'activité ; 1c) *On va lire un livre / une histoire / on va essayer de connaître cette*

histoire alors on va la lire plusieurs fois : apport d'information sur le contenu et le déroulement de l'activité ; 1d) *On travaillera autour de cette histoire parce que vous quand vous la connaîtrez bien cette histoire vous la lirez* : énoncé du but de l'activité ; 1e) *chacun à un plus grand à un deuxième enfantine qui ne connaît pas cette histoire* : énoncé du destinataire de l'activité ; 1f) *Et puis lui qu'est-ce qu'il va faire quand il aura lu l'histoire avec vous* / : recherche d'engagement des élèves et amorce du projet ; 1g) *lui il pourra en faire un livre à lui de cette histoire* // : énoncé du projet final de l'activité ; 1h) *Vous êtes d'accord ?* : recherche d'engagement des élèves.

Dès cette première intervention interprétative du chercheur sur le protocole, pourtant encore loin de l'analyse proprement dite, la dialectique entre induction et déduction est pleinement à l'œuvre.

Procédé 3. La catégorisation / interprétation des unités de sens

Ce procédé constitue le fondement de la microanalyse structurale (cf. infra). Il est constitué de deux opérations : l'élaboration des catégories pertinentes puis la confection d'un tableau dans lequel seront insérées toutes les unités de sens.

Définition des catégories

Élaborer les catégories de dépouillement pertinentes relève d'une démarche à la fois inductive à partir des unités de sens, et déductive, faisant appel aux concepts interprétatifs pertinents. Plusieurs critères sont à respecter dans une telle élaboration⁹ : la *pertinence* des catégories par rapport à la *problématique théorique*, aux *questions de recherche* et en même temps aux *données brutes* (voir plus bas les critères de pertinence) ; l'*homogénéité* de chaque catégorie (une catégorie « Autre » peut être créée en cas de non classement possible) ; le *nombre étendu* de catégories pour rendre compte de la richesse des données, quitte à les fusionner plus tard ; l'*exclusion de catégories abstraites* qui ne révèlent pas les données observées ; le *grain descriptif* de la catégorie (par exemple, il est différent de parler d'addition - soustraction ou de détailler qu'il s'agit du comptage de x puis de l'ajout de y) ; la définition précise de chaque catégorie et son exemplification ; une *analyse interjuge* pour limiter le risque de subjectivité ; dans un deuxième temps, la *réduction du nombre de catégories* par leur recoupement, afin de faciliter l'analyse.

La pertinence des catégories, quant à elle, se définit par trois éléments : elles sont centrales, reliées de manière cohérente à plusieurs autres et apparaissent fréquemment dans les données ; bien qu'issues principalement des données, elles ont un lien avec la problématique théorique qui sert de cadre au chercheur et permettront de répondre ultérieurement aux questions de recherche.

Les catégories basées sur les contenus de savoir

Les catégories élaborées dans le cas des microgenèses situées portent sur le contenu des unités de sens (les composantes du savoir et leur gestion) d'une part, sur les modalités par lesquelles ces unités sont énoncées d'autre part. Elles sont élaborées de manière *ad hoc* dans la mesure où elles changent selon le contenu de savoir en jeu, puis sont ajustées après la première élaboration approximative. En ce qui concerne le contenu des énoncés, il renvoie à l'*analyse a priori* du savoir à enseigner (cf. supra),

tout en étant ajustable selon le déroulement *hic et nunc* de l'activité (posture à la fois déductive et inductive du chercheur). Pour l'activité de Lecture Interactive par exemple, les composantes du savoir en jeu comprennent la composante pragmatique, les connaissances du monde (pratiques du livre et références aux contextes de vie), la composante sémantique textuelle et lexicale, la composante sémiopicturale (élaboration du sens du récit par l'image), la composante sémiographique (conceptualisation de l'écrit, organisation textuelle, repérage lexical et sublexical, lecture du texte). Les composantes de gestion didactique concernent l'organisation et la progression de la tâche, le plus souvent à charge de l'enseignant, la composante métacognitive (manières de résoudre le problème), la mise en argumentation ou en confrontation des points de vue, l'engagement des élèves par rapport au savoir, enfin la gestion du groupe ou les conditions de travail sur la tâche.

Les catégories basées sur les modalités énonciatives

Pour ce qui est des modalités énonciatives, elles sont également ajustables selon les particularités dynamiques des échanges propres à chaque groupe de partenaires, d'enseignant avec ses élèves. Pour l'activité de Lecture Interactive, dans une classe d'élèves de 4 ans, les modalités énonciatives renvoient aux intentions des partenaires, et consistent en relances (les plus fréquemment de la part de l'enseignant), en passages de contrôle aux élèves, en injonctions à agir ou à dire, en reformulations pour comprendre, pour valider ou pour corriger, en réorientations de la tâche, en apports d'informations ou en commentaires et finalement en validations. Du côté des élèves, les modalités énonciatives se distinguent selon que leurs interventions sont attendues par l'enseignant ou non, et dans chacune de ces catégories selon qu'elles sont provoquées directement, suscitées, ou seulement invoquées par des énoncés antérieurs. Il convient ici de préciser que l'élaboration des modalités s'est basée sur une lecture approfondie des données et a été guidée par la question suivante : « quelle est l'intention de l'enseignante (ou de l'élève) par rapport à la tâche et par rapport à son interlocuteur ? ». Même si cette élaboration suit un mouvement fortement inductif ou quasi « athéorique » (Mucchielli, 2006), elle repose sur le postulat suivant : l'intention finale de l'enseignante est d'enseigner et l'intention finale des élèves est d'apprendre. Dès lors, les modalités représentent les intentions locales par lesquelles les intentions principales sont réalisées. Le Tableau 3 résume le procédé 3.

Comme le montre le tableau 3, le premier tour de parole comprend huit unités de sens. La première, *Allons les enfants*, revient pour l'enseignante à faire entrer les élèves dans l'activité (progression de l'activité, PROGACT); elle s'énonce sur la modalité de l'injonction (Inj). La deuxième unité de sens, *alors qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ?* porte sur un contenu pragmatique (PRAGM) énoncé sur une modalité de passage de contrôle destiné aux élèves (Pass contr). La troisième, *on va lire un livre* porte sur le contenu sémiographique qui constitue l'objet d'enseignement de cette séance de lecture SEMIOGR) ; elle est énoncée sur la modalité de l'apport

Tableau 3
 Dépouillement interprétatif selon les composantes du savoir en cours d'élaboration
 et leur modalité énonciative pour chaque unité de sens (US)

<i>n°US</i>	<i>US enseignante</i>	<i>US élèves</i>	<i>Contenu</i>	<i>Modalité</i>
1a	Allez les enfants //		PROGACT	Inj
1b	alors qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ?		PRAGM	Pass contr
1c	on va lire un livre / une histoire /on va essayer de connaître cette histoire /		SEMIOGR	App info
1d	alors on va la lire plusieurs fois //		SEMIOGR PRAGM	App info
1e	on travaillera autour de cette histoire parce que vous / quand vous la connaîtrez bien cette histoire / vous la lirez chacun à un plus grand à un 2 ^{ème} enfantine qui ne la connaît pas cette histoire //		SEMIOGR PRAGM	App info
1f	et puis lui // qu'est-ce qu'il va faire quand il aura lu l'histoire avec vous ?		PRAGM PROACT	Pass contr
1g	lui il pourra en faire un livre à lui / de cette histoire //		PRAGM SEMIOGR	App info
1h	vous êtes d'accord ?		PROGACT	Pass contrôle
2		Gr Oui	PROGACT	RAprov
3	Et bien, on va rentrer dans cette histoire /// Alors voilà (prend le livre de la bibliothèque)		PROGACT	Inj
4		X Je crois que je le connais	PRAT LIVR ENGA+	INAinv
5		Rom Moi aussi !	PRAT LIVR ENGA+	IAprov
6		Ali Moi, je l'ai à la maison	CONT VIE ENGA+	IASusc
7		Gr Moi aussi	CONT VIE ENGA+	IAprov
8		Jea Moi j'en ai beaucoup des Popi	PRAT LIVR SEMANT	INAinv
9		Rom Moi, j'en ai beaucoup aussi	PRAT LIVR SEMANT	IAprov
10		Jea Non quelques uns	PRAT LIVR CONT VIE	RNAprov
11		Lec Moi, je connais pas	PRAT LIVR	INAsusc
12		Aug Moi aussi je connais pas	PRAT LIVR	IAprov

d'information (App info). C'est bien l'analyse *a priori* de la situation-problème et la suite du déroulement de l'activité qui permet le contrôle d'une telle interprétation.

Élaboration d'un tableau de fréquences

Établir un tableau de fréquences revient à faire apparaître (a) les catégories en abscisse (par exemple les composantes du savoir et les éléments de gestion du savoir), (b) les catégories en ordonnée (par exemple les modalités énonciatives) et c) les unités de sens (leur numéro) à l'intérieur du tableau en fonction de leur interprétation.

À ce stade de l'élaboration des données, deux questions de recherche peuvent déjà être traitées ; elles concernent toutes deux les postures respectives tenues par les partenaires : les mêmes composantes du savoir sont-elles traitées avec la même fréquence par l'enseignant d'un côté, par les élèves de l'autre ? Les modalités énonciatives produites par l'enseignant et celles qui sont sous-jacentes aux interventions des élèves, sont-elles de nature plus ou moins ouvertes (relances, passage de contrôle, reformulations de compréhension, etc., confirmées par des réponses non attendues invoquées ou suscitées qui font avancer la leçon), plutôt fermées (apport d'informations, injonctions, réorientations, corrections, confirmées par des réponses attendues provoquées), ou encore typiques d'un « guidage interactif »¹⁰ (apport d'informations, réorientations, relances, reformulations de compréhension et de validation positive, confirmées par des réponses attendues et non attendues, plus invoquées et suscitées que provoquées) ?

Une difficulté incontournable

À toute catégorisation est liée la difficulté du choix et des *décisions* à prendre dans l'interprétation lorsque les indices ne sont pas suffisants pour lever une certaine opacité. Deux critères de rigueur scientifique sont alors utilisés : une explication claire des décisions prises et le calcul d'un accord interjuge, qui, s'il est trop faible (en dessous de 80%), peut entraîner un remaniement ou une redéfinition des critères pour chaque catégorie (Hubermann & Miles, 1991). Après la précision des catégories, l'interprétation interjuge devrait aboutir à un accord de 90%.

Procédé 4. Le découpage du protocole en séquences microgénétiques

Le découpage du protocole en séquences microgénétiques a pour visée de mettre en évidence le *déroulement* intervenant lors d'une séance de travail, plus précisément *l'enchaînement* marquant la progression du savoir et la construction du sens. Le découpage en séquences est basé sur le contenu dans lequel sont engagés les partenaires. De plus, les échanges qui se déroulent concernent des *unités de sens* renvoyant à une *composante dominante du savoir*, différente de la précédente et de la suivante.

Ce procédé de découpage se déroule selon deux opérations: (1) repérer les unités de sens conjointes entre les partenaires du point de vue de leur contenu; (2) définir les séquences et les nommer selon le contenu dominant. Le tableau 4 montre, à propos du

Tableau 4
Découpage des séquences selon les composantes du savoir dominantes

<i>n°US</i>	<i>Enoncé enseignante</i>	<i>Enoncé élèves</i>	<i>Contenu</i>	<i>Modalité</i>	<i>Reprise de....</i>
SEQUENCE I: progression de l'activité et composante pragmatique (Enseignante)					
1a	Allez les enfants,		PROGACT	Inj	Gr
1b	alors qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ?		PRAGMAT	Pass contrôle	
1c	On va lire un livre....		SEMIOGR	App info	Ens
...	...	...	...	...	...
1h	Vous êtes d'accord ?		PROGACT	Pass contrôle	Gr
2		Gr Oui	PROGACT	RAprov	1h Ens
SEQUENCE II: référence aux pratiques du livre (Elèves)					
3	Et bien, on va rentrer dans cette histoire /// Alors voilà (prend le livre de la bibliothèque)		PROGACT	Inj	2 Gr
4		X Je crois que je le connais	PRAT LIVR ENGA+	INAinv	3 Ens
5		Rom Moi aussi !	PRAT LIVR ENGA+	IAprov	4X 3 Ens
6		Ali Moi, je l'ai à la maison	CONT VIE ENGA+	IASusc	4X 3 Ens
7		Gr Moi aussi	CONT VIE ENGA+	IASusc	6 Ali
8		Jea Moi j'en ai beaucoup des Popi	PRAT LIVR SEMANT	INAinv	3 Ens
9		Rom Moi, j'en ai beaucoup aussi	PRAT LIVR SEMANT	IAprov	8 Jea 3 Ens
10		Jea Non quelques uns	PRAT LIVR CONT VIE	RNAprov	9 Rom
11		Lec Moi, je connais pas	PRAT LIVRE	INAprov	8 Jea 3 Ens
12		Aug Moi aussi je connais pas	PRAT LIVRE	IAprov	11 Lec
13		Ali Moi j'ai la même chose à la maison	CONT VIE	INAsusc Réform.répét°	6 Ali
14		Nic Moi il est en plus petit	REF LIVRE CONT VIE	INAinv	3 Ens 6 Ali
15		Aug A la bibliothèque, il y en a des <i>Théo</i> (pointe le livre du doigt)	PRAT LIVRE	INAinv	3 Ens

Tableau 4 (suite)

SEQUENCE III: Composantes sémiopicturale et sémantique (enseignante et élèves) ; US 15 charnière, rupture 16-19.						
15		Aug	A la bibliothèque, il y en a des <i>Théo</i> (pointe le livre du doigt)			
16	C'est des <i>Théo</i> ça ?			GD PROGACT SEMANT	Relance	3 Ens 15 Aug
...	...	...		...	...	...
20a	Alors écoutez ...			GD PROGACT	Relance	3+16 Ens
20b	On va regarder cette couverture de livre			GD PROGACT	Inj	16 Ens
21		Lou	Elle est jolie	SEMIOPIC	App info	20b Ens
22		Nic	Il s'appelle <i>Léo</i>	SEMIOPIC	App info	20b Ens
23	Il s'appelle <i>Léo</i> ?			SEMANT	Reform.compr	20b Ens 22 Nic
24		Nic	Oui	SEMANT	RAprov	3 Ens
25	Qui s'appelle <i>Léo</i> ?			SEMANT	Reform.compr	22-24 Nic
26		Nic	Celui qui est sur le livre	SEMIOPIC	RAusc	25 Ens

même exemple de Lecture Interactive, comment sont regroupées les unités de sens en séquences, ainsi que leur libellé.

De cette étape du dépouillement, plusieurs constats peuvent être tirés concernant le fonctionnement du savoir en jeu, et le déroulement dynamique de la séance de travail. La première séquence est prise en charge par l'enseignante qui présente l'activité : la composante pragmatique caractérise de façon dominante les unités de sens et on note à ce moment du déroulement la diversité modale pratiquée par l'enseignante : l'apport d'informations typique des consignes est d'emblée modulée par l'injonction à agir et le passage de contrôle aux élèves. L'unité de sens 1h, *Vous êtes d'accord ?*, renvoie à une réponse attendue-provoquée de la part du groupe d'élèves et vise essentiellement leur engagement dans la tâche plutôt que leur accord réel. Les pratiques sociales autour du livre constituent la composante dominante de la deuxième séquence, prise en charge par les élèves (à travers une intervention non attendue invoquée – INAinv – de l'US 4). Bien que ce soit l'enseignante qui ait initié cette deuxième séquence en cherchant à faire progresser l'activité (*Et bien, on va rentrer dans cette histoire /// alors voilà*), elle laisse les élèves prendre l'initiative, ceux-ci intervenant de manière inattendue et invoquée au début (US 4, *Je crois que je le connais*), puis de façon attendue suscitée (US 6 et 7, *Moi je l'ai à la maison, Moi aussi*) mais également non attendue et invoquée (US 15, *A la bibliothèque, il y en a des Théo*). Cet apport d'information nouvelle donnée par un élève constitue l'amorce de la troisième séquence. En effet, l'enseignante relance cet énoncé par une question (US 16,

C'est des Théo, ça ?), avec l'intention de faire progresser l'activité vers l'identification de la collection du livre qui est aussi le héros de l'histoire (Léo, et non pas Théo). Cette troisième séquence est dominée par les composantes sémiopicturale et sémantique, partagées par l'enseignante et par les élèves.

La suite des séquences qui rendent compte de la progression du savoir et de la dynamique interlocutoire entre les partenaires est résumée dans un tableau synthétique (Tableau 5).

Les sept séquences dépouillées dans le tableau 5 montrent que l'objet d'enseignement, la sémiographie (la prise en compte du texte écrit pour construire le sens de l'histoire, pour confirmer ou infirmer le sens tiré des images) est introduite par l'enseignante dans la séquence IVa, sans succès ; elle est réintroduite en séquence V, sans plus d'appropriation par les élèves. Elle est finalement partagée par l'enseignante et les élèves à la séquence VII. Les trois colonnes centrales du tableau 5 se réfèrent aux procédés 5 et 6.

Procédé 5. Le repérage de la dynamique interlocutoire: les modalités énonciatives, les prises d'initiatives et les reprises

Après le découpage des séquences, l'analyse de leur *enchaînement* s'effectue d'un double point de vue: selon l'objet de savoir dominant et selon la dynamique interlocutoire qui domine dans chaque séquence. Cette dernière s'effectue au moyen des modalités énonciatives, des prises d'initiatives et des reprises (colonnes centrales du tableau 5).

Cinq opérations permettent d'aboutir à une analyse de la dynamique interlocutoire. En premier lieu, il s'agit d'analyser les *modalités énonciatives* porteuses des contenus de savoir, selon les partenaires, enseignant (éducateur, formateur) et apprenants. La deuxième opération porte sur les *prises d'initiatives*. Elle revient à relever qui est l'initiateur de chaque séquence en différenciant *l'initiateur de surface* de *l'initiateur latent*, celui qui a provoqué l'initiation actuelle (indice de dynamique intra-séquence). La troisième opération porte sur les *reprises* : partant d'un énoncé, il s'agit de retrouver quel énoncé antérieurement produit a provoqué ou suscité l'énoncé présent (indice de dynamique interséquence). La quatrième opération consiste à interpréter *l'effet de l'initiation* sur l'autre : pas d'effet, réponse attendue et provoquée du type oui-non, réponse avec justification, explicitation, argumentation simples (attendues ou non attendues, suscitées), enfin réponse avec justification et développement qui fait avancer l'échange par l'apport d'une nouvelle information (non attendues, invoquées). Les modalités énonciatives insérées dans le tableau structural du procédé 3 constituent les données sur lesquelles cette opération s'appuie. Enfin, la cinquième opération revient à caractériser la dynamique interlocutoire par une synthèse basée sur les modalités énonciatives, les prises d'initiative et les reprises.

Tableau 5
Suite des séquences d'un extrait de travail interactif sur la sémiopicturalité
et la sémiographie (extraits pour les US 1 à 172)

SEQUENCES Contenu dominant de savoir	Modalités énonciatives (dominances)	Initiateur de surface/latent	Reprises interséquences	Unité de sens - clés du protocole
I. composante pragmatique US 1a-1h + 2	Apport Info Adhésion El au but	Ens Ens₁ El		Aujourd'hui on va lire un livre tous ensemble.... Vous êtes d'accord ?
II. référence aux pratiques du livre US 3-15	INA invoquées	El El₁ Ens		Moi j'ai le même à la maison..., moi j'en ai des Popi... moi pas...
III. composante sémiopicturale US 15-34	Relances + reformcompr + confr° INA invoquées	Aug Ens₁ El 1xEns 2xEl	[3Ens: Ens] [1cEns: Ens]	Aug dit que.. et Nic dit que.. Comment peut-on savoir ?
IVa. Compos. sémantique sémiographie 1 US 35-71	Relances, réorientat° RA+NA susc.,	Ens Ens₁ El	[1cEns: El]	Oui des images, et encore ?
IVb. Comp. sémiopictur., 1 ^{er} détour US 72-94a	Relances + reform. compr. RA, RNA, INA susc + inv	Pao Ens₁ El	[71Ens: El]	Je suis déjà allé au parc... y en avait un toboggan
V. Sémiographie 2 sémiopicturalité US 94b-101a	Relances, réorient°, confr° RA, RNA susc	Ens Ens₁ El	[15 à 47 Gr: E] [61Ens: E]	On peut savoir comment il s'appelle ?
VI. Sémiopict + cont.vie 2 ^{ème} détour US 101b-129	Injonct°+Pass-contr, + reformcompr. RA, RNA prov = susc.	Ens Ens₁ El	[35Ens, 1cEns: E], [72Pao: E], [80Pa: E], [94cEns: E]	Et puis qu'est-ce qu'il fait encore ?
VII. Sémiographie 3 partagée US 129-172	Relances Ra prov = Ra susc	Ens Ens₁ El	[61Ens: E]	A part le petit garçon et l'image, vous voyez autre chose ? Lou: des choses écrites

Par exemple, pour les trois premières séquences décrites ci-dessus pour l'exemplification du procédé 4, le constat suivant peut être effectué. Les modalités énonciatives de l'enseignante se déroulent sur un mode pluriel et ouvert vers les élèves (relances et passage de contrôle fréquents), alors que les modalités qui caractérisent les énoncés des élèves se font sur un mode aussi bien inattendu qu'attendu, et de manière aussi bien invoquée, suscitée que provoquée. La dynamique interactive entre les

partenaires apparaît lors de cette première analyse : la place dévolue aux apprenants est large (réponses/interventions inattendues, suscitées et invoquées). En ce qui concerne les prises d'initiative, les deux partenaires sont également présents ; pour ce qui est des reprises, on peut également constater que tous les partenaires sont écoutés (leurs énoncés sont pris en compte), que les énoncés ne se suivent pas dans un ordre fixe question-réponse, que certains énoncés sont exprimés sans effet immédiat (Ens, US 61) mais avec reprise ultérieure soit en boucle (plusieurs reprises avec détours intermédiaires) soit une seule fois, très loin après.

Procédé 6. Le repérage et la qualification des patterns de construction de sens

Les patterns caractérisent la manière dont les partenaires interagissent pour *chaque séquence*, du point de vue du sens qu'ils participent à construire à l'intérieur d'une *zone de compréhension commune*. Différents patterns peuvent se présenter (Balslev, 2006 ; Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006), résumés dans le tableau 6. Quoique répondant à une hypothèse théorique forte (les connaissances se construisent à travers l'élaboration d'une zone de compréhension commune aux partenaires), l'émergence méthodologique des patterns suit une démarche inductive. En effet, se demander si les énonciateurs se comprennent revient à analyser les significations échangées. Autrement dit, c'est partir des données, et croiser celles qui sont relatives aux modalités énonciatives, aux initiatives de prise de parole, et aux reprises interséquences.

Par exemple, dans la suite des trois premières séquences de Lecture Interactive présentées dans le tableau 5, la première se déroule selon le pattern de « significations imposées », fréquent en début de travail. La deuxième relève d'une « juxtaposition des significations » entre l'enseignante, dont l'intention est d'amener les élèves à élaborer le sens de l'histoire par le texte lu, et les élèves qui se réfèrent à l'objet culturel « livre » et à leur contexte familial de vie. Enfin, la troisième séquence se déroule d'abord sur un effort de l'enseignante pour « accéder aux significations des élèves » puis sur le mode du « partage de significations » entre eux et des « significations conjointes en construction ».

Chaque séquence étant caractérisée par un pattern, l'ensemble de la séance se définit donc par une suite de patterns dont *certaines peuvent se révéler dominants*. Les questions seront alors de savoir si un objet de savoir entraîne un pattern dominant, alors que d'autres objets seraient négociés par d'autres patterns ; si un groupe d'apprenants par rapport à un autre, tous les deux pris en charge par un même enseignant dans une même leçon, vont donner lieu à des patterns différents ou non ; enfin si deux enseignants avec un même groupe d'élèves et pour un même objet d'enseignement vont créer des patterns du même type et selon la même succession pendant les leçons ou non.

Tableau 6
Définition et exemples des patterns de construction de sens

Patterns	Définition	Exemples
<i>Juxtaposition des significations</i>	Lorsque l'enseignant et l'apprenant activent des significations disjointes à propos du savoir en jeu.	Alors que l'enseignante demande aux élèves de pointer un mot spécifique dans le texte, ceux-ci répètent le titre du livre.
<i>Significations imposées</i>	Lorsque l'enseignant impose ses significations sans chercher à connaître celles de l'élève.	L'enseignant explique pourquoi il faut une majuscule au début de la phrase sans se demander si son explication est recevable par les élèves.
<i>Accès aux significations de l'apprenant</i>	Lorsque l'enseignant cherche à percevoir les significations sous-jacentes aux actions de l'élève ou que celui-ci donne spontanément à voir ses significations.	Sur demande ou non de l'enseignant, l'élève explicite la manière dont il s'y est pris pour reconnaître un mot dans le texte écrit.
<i>Significations conjointes en construction</i>	Lorsque l'enseignante, consciente des significations attribuées par l'élève, pose des questions ou fournit des explications permettant à ce dernier de trouver une solution nouvelle.	L'élève pointe le mot « Léo » en disant qu'il est écrit « Théo » et l'enseignante lui demande comment il s'y est pris pour lire le mot, le poussant vers un contrôle alphabétique.
<i>Significations partagées</i>	Lorsque l'enseignant et l'apprenant se comprennent immédiatement, c'est-à-dire qu'ils activent les mêmes significations.	L'enseignante demande à l'élève de repérer certains mots et celui-ci y parvient rapidement.

Deuxième étape de l'analyse microgénétique : l'interprétation des données élaborées

La seconde étape de l'analyse des microgénèses situées revient en premier lieu à effectuer une microanalyse en quatre étapes, sur la base des données élaborées 2 à 6, étapes dont l'importance peut varier selon la problématique théorique privilégiée (cf. infra).

- une *microanalyse structurale* pour répondre aux questions de base : quelle composante du savoir fonctionne, à quel moment du déroulement de la séance, par quel partenaire ? (données élaborées 2 et 3) ; selon quelle modalité énonciative fonctionnent les échanges, quelles intentions sous-jacentes et sur quelle composante du savoir ?

- une *microanalyse séquentielle* portant sur la progression du savoir : comment l'enchaînement des énoncés s'organise-t-il en séquences et comment caractériser l'enchaînement entre les séquences (données élaborées 4 et 5) ?
- une *microanalyse de la dynamique interlocutoire* dans le but de cerner le fonctionnement du savoir pour chaque séquence et dans leur enchaînement : selon quels types d'initiations (de surface ou latentes) et quelles reprises fonctionne le savoir ? (données élaborées 4 et 5) et selon quelle modalité énonciative ? quel partenaire y est engagé ?
- une microanalyse des *patterns de construction de sens* entre les partenaires pour répondre à la question de la *construction conjointe d'une zone de compréhension*, avec le savoir comme enjeu majeur (données élaborées 4, 5 et 6)

Le Tableau 7 reprend en résumé chaque procédé d'interprétation, les opérations qu'il requiert et les analyses qu'il permet d'élaborer.

Après la microanalyse en quatre étapes, *l'analyse microgénétique* proprement dite, revient à une méta analyse qui reprend les points forts des précédentes. Elle est centrée sur l'analyse du fonctionnement du savoir en situation, en fonction des partenaires engagés dans la transformation des connaissances, et s'exprime en terme de double coconstruction, celle des savoirs et celle des significations. Ce sont en effet ces dernières et la zone de compréhension qu'elles élaborent, qui constituent la condition de stabilisation des connaissances chez l'apprenant.

Analyse microgénétique, analyse inductive-deductive de la coconstruction des significations et des savoirs

Le point fort de l'étude des microgénèses situées consiste à retracer l'enchaînement des séquences microgénétiques pour en extraire la double coconstruction émergeant de l'interaction, celle des savoirs et celle des significations. En ce qui concerne les savoirs, leur enchaînement peut être cerné grâce à la suite des séquences ; plusieurs microgénèses peuvent être ainsi comparées. Pour ce qui est des significations, c'est la suite des patterns de construction de sens qui permet d'en saisir la dynamique. Il est ainsi possible de rendre compte du traitement et de l'appropriation des savoirs par les interlocuteurs à travers l'élaboration d'une zone de compréhension commune, qui peut être également comparée d'une microgénèse à une autre.

À quelles questions l'analyse microgénétique permet-elle de répondre ? En ce qui concerne l'analyse structurale des composantes du savoir traitées en regard des objets fixés *a priori* (objets d'enseignement), elle suffit déjà à cerner quelques questions : les composantes effectivement traitées correspondent-elles aux composantes projetées ? Les composantes traitées par l'enseignant correspondent-elles à celles traitées par les élèves ? Le contrat a-t-il donc abouti ou s'est-il modifié en cours de séance ? Pour quelles raisons en première approche ? En ce qui concerne les modalités énonciatives et leur répartition, quelles postures révèlent-elles du côté de l'enseignant et de la part des élèves ? La correspondance entre les modalités

Tableau 7
Résumé des procédés de dépouillement et des microanalyses qui s'y réfèrent

Données: phases d'élaboration	Procédés de dépouillement interprétatif	Opérations du chercheur	Microanalyses
Données brutes	observation par enregistrement vidéo en continu	Définir le nombre, l'emplacement des caméscopes et leur champ de visée	<i>(Etape préliminaire à l'élaboration des données 1)</i>
Données élaborées 1	1. transcription de l'enregistrement vidéo	Se référer aux conventions permettant de faire ressortir les indices pertinents pour l'interprétation	<i>(Etape préliminaire à l'élaboration des données 2)</i>
Données élaborées 2	découpage des énoncés du protocole en <i>unités de sens</i>	S'imprégner de la situation par la lecture décentrée du protocole ; interpréter les énoncés en unités de sens et les découper selon les intentions cachées	<i>(Etape préliminaire à l'élaboration des données 3)</i>
Données élaborées 3	<i>catégorisation / interprétation</i> des unités de sens	Elaborer les catégories d'énoncés (contenu et modalité) pour classer les unités de sens ; classer les US dans un tableau structural	Microanalyse structurale : analyse des contenus de savoir traités et des modalités par lesquelles ils sont énoncés
Données élaborées 4	découpage du protocole en <i>séquences microgénétiques</i>	Repérer le contenu de savoir dominant et commun ; nommer chaque séquence ; définir la progression inter-séquences	Microanalyse séquentielle de la progression : analyse de l'ordre et de l'enchaînement des contenus de savoir traités
Données élaborées 5	repérage de la <i>dynamique interlocutoire</i>	Repérer les modalités, les prises d'initiatives, les reprises, dans la succession des séquences	Microanalyse interlocutoire de l'enchaînement des séquences : analyse de la dynamique conversationnelle par laquelle les connaissances sont coconstruites
Données élaborées 6	repérage et qualification des <i>patterns de construction de sens</i>	Qualifier les patterns de construction de sens ; repérer leur dominance et leur enchaînement	Microanalyse des patterns de construction de sens et de leur enchaînement : analyse de la coconstruction des significations

énonciatives produites par l'enseignant et par les élèves est-elle systématique, fixe, liée à la culture de ce groupe-classe ? Ou déterminée par le contenu enseigné ? Comment réguler l'enseignement pour la suite ? Sur quelles composantes ? Selon quelles modalités ?

Pour ce qui est de l'analyse microgénétique de la transformation du savoir qui renvoie à celle de l'enchaînement des séquences, en ce qui concerne également l'analyse fonctionnelle de la coconstruction partenariale dans le contrat didactique, les questions suivantes doivent pouvoir être cernées à travers l'analyse des initiations et de la dynamique des reprises : quelle dynamique préside à la construction des composantes du savoir ? Et à la construction d'une zone commune de compréhension par laquelle le savoir peut fonctionner ?

Les concepts d'interactions en situation d'enseignement-apprentissage, comme ceux de médiation sémiotique, de guidage interactif, de régulations proactives, de tutorat, etc. devraient trouver là matière à approfondissement. C'est également ce que vise l'analyse de patterns de construction de sens entre partenaires, qu'il s'agisse de professionnels, d'enseignants /formateurs avec leurs apprenants, d'apprenants seuls, en duos ou en équipes. Les questions seront alors de savoir si un objet de savoir entraîne un pattern dominant de construction de sens alors que d'autres objets seraient négociés par d'autres patterns ? Si un groupe d'apprenants par rapport à un autre, tous les deux pris en charge par un même enseignant dans une même leçon, va donner lieu à des patterns différents de l'autre groupe ou non ? Enfin si deux enseignants avec un même groupe d'élèves et pour un même objet d'enseignement vont créer des zones de compréhension du même type et selon la même succession pendant les leçons ou non ? En bref, c'est bien la transformation médiatisée et signifiée des connaissances qui est en jeu dans ce type d'analyse, à travers la construction d'une zone de compréhension qui ne fonctionne pas sans un ajustement réciproque des différents partenaires en présence.

La présente contribution a tenté d'explicitier chacune des étapes de l'interprétation de données qualitatives issues d'interactions entre une enseignante et ses élèves. Cette démarche interprétative puise une large part dans un mouvement inductif qui cherche à tirer le sens latent, à première vue caché derrière les données observées, mouvement exigeant qui demande de la part du chercheur une mise à distance de ses cadres théoriques et une ouverture empathique vers les acteurs. Mais également, les « unités de sens » ainsi dégagées doivent encore être rapportées aux cadres conceptuels existants, notamment ceux qui définissent les composantes d'un savoir constitué, dans un mouvement qui devient alors déductif. En bref, il nous semble que la compréhension de processus complexes passe par ce double mouvement inductif et déductif que nous avons tenté de détailler ici, à condition toutefois de ne pas forcer les données pour les faire rentrer dans les cadres conceptuels, mais au contraire de reconsidérer ces cadres pour qu'ils conviennent aux données.

Notes

1. Le lecteur y trouvera une discussion argumentée sur la définition des microgenèses situées/didactiques et leur fondement théorique.

2. Nous remercions tout particulièrement M. Auvergne, C. Martinet et C. Gamba pour leur relecture attentive autant que suggestive du présent manuscrit.
3. Comme pour l'apprenant, nous utilisons ici le masculin générique qui représente également les personnes du genre féminin.
4. Le lecteur y trouvera une discussion argumentée sur la définition des microgénèses situées/didactiques et leur fondement théorique.
5. La classe est prise ici en tant que situation d'enseignement/apprentissage prototypique d'autres situations.
6. « Gr. » pour « Groupe ».
7. « X » est le code utilisé lorsque l'enfant qui a parlé n'a pas été identifié.
8. Les prénoms des enfants ont été remplacés par trois lettres.
9. Adapté de Mucchielli (1996) et de Van der Maren (1995).
10. Pour une définition, voir Saada-Robert et al. (2003).

Références

- Balslev, K. (2006). *Microgénèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. Thèse n°370. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 308 pages.
- Balslev, K., Martinet, C., & Saada-Robert, M. (2006). La lecture interactive d'albums de jeunesse à 4 ans en classe. Étude microgénétique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15 (coordonné par L. Pasa), 41-52.
- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Analyser l'apprentissage situé de la lecture/écriture : une démarche inductive/déductive. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons Éducatives.
- Brousseau, G. (1979). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-140.
- Coll, C., & Marti, E. (2001). Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix d'unités d'analyse. Dans J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard* (pp. 43-58). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. À la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : de Boeck.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Thema.
- Hubermann, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Ed.), (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons Éducatives.

- Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques: le point de vue de l'observateur. Dans C. Moro & R. Rickenmann (Eds), *Situation éducative et significations* (pp. 271-300). Bruxelles : de Boeck.
- Marková, I. (1997). On two conceptions of interaction. Dans M. Grossen & B. Py (Ed.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 23-44). Berne : Peter Lang.
- Moro, C. & Rodriguez, C. (2004). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Peter Lang.
- Moro, C., & Wirthner, M. (2002). Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche scolaire. *Actes du 8ème Colloque de la DFLM, Les tâches et leurs entours en classe de Français*. [CD-Rom], Neuchâtel, 26-28 septembre.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2006, juin). Processus fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *1^{er} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales*, Béziers.
- Nguyen-Xuan, A. (1990). Apprentissage et développement. Dans J. F. Richard, C. Bonnet, & R. Ghiglione (Eds), *Traité de psychologie cognitive 2. Le traitement de l'information symbolique*. (pp. 196-206). Paris: Dunod.
- Paillé, P. (2006, juin). L'analyse qualitative. *1^{er} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales*, Béziers.
- Rastier, F. (2000). Problématique du sens et de la signification. Dans J.-M. Barbier & O. Galatanu (Ed.), *Signification, sens, formation*. (pp. 5-24). Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Québec : Ed. Edisem ; Paris : Maloine S.A.
- Saada-Robert, M. (1992). La construction microgénétique d'un schème élémentaire. Dans B. Inhelder & G. Cellérier (Ed.), *Le cheminement des découvertes chez l'enfant: recherches sur les microgénèses cognitives* (pp. 119-138). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Saada-Robert, M. & Balslev, K. (sous presse). Les microgénèses situées. Études sur la transformation des connaissances. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*.
- Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2004). Une microgénèse située des significations et des savoirs. Dans C. Moro & R. Rickenmann (Ed.), *Situation éducative et significations*. (pp. 135-164). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons Éducatives.
- Saada-Robert, M., Balslev, K., & Gamba, C. (2004). Analytical process of online settings in reading and writing. *Proceedings of the 9th SigWriting Conference*, [Cd-Rom], Geneva, september 20-22.

- Saada-Robert, M., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Ed.) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp. 7-28). Bruxelles : De Boeck.
- Saada-Robert, M., & Mazurczak, K. (2002). Le texte pour entrer dans l'écrit : analyse comparative de deux situations didactiques textuelles. *Actes du colloque de la DFLM: Les tâches et leurs entours en classe de français*. [CD-Rom], Neuchâtel, 26-28 septembre.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. et Veuthey, C. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 100*. Genève : Université de Genève.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'Éducation*. De Boeck Université, Les Presses Universitaires de Montréal.

Kristine Balslev est chercheure au sein de l'équipe de recherche dirigée par Madelon Saada-Robert et qui travaille notamment sur la littératie et l'entrée dans l'écrit à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève.

Madelon Saada-Robert est professeure à cette même faculté. L'équipe qu'elle dirige s'intéresse tout particulièrement à l'analyse des interactions enseignant-apprenant de même qu'aux processus actualisés dans ces interactions dans le contexte de la littératie et de l'entrée dans l'écrit. Ses projets de recherche s'inscrivent dans les démarches d'analyses interprétatives et dans les approches de recherche collaborative.

Perspectives méthodologiques et épistémologiques entourant l'influence du phénomène étudié sur la formation de la sensibilité du chercheur dans les approches inductives à la lumière des notions ricoeuriennes d'expérience vive, d'attestation de l'Autre et de fidélité à soi

Pierre-Yves Barbier, Ph.D.

Université de Moncton

Résumé

Cet article se livre à une extrapolation d'une étude doctorale antérieure portant sur des phénomènes de conscience accompagnant le processus d'intériorisation-incorporation, étude faite dans une perspective phénoménologique et herméneutique. Il traite de conditions épistémologiques utiles pour prendre en compte ce processus au sein des approches inductives et des conséquences possibles pour la compréhension de l'opérationnalisation des modalités non-cognitives de la subjectivité en situation de recherche, dans un parcours analogue à l'analyse par théorisation ancrée et à travers une interrogation sur les implications méthodologiques des notions ricoeuriennes d'expérience vive, d'attestation de l'Autre et de fidélité à soi.

Mots clés : SUBJECTIVITE, APPROCHE EXPLORATOIRE, CONNAISSANCE IMPLICITE, IMAGINATION, ONTOLOGIE

Introduction

Les approches inductives supposent que le mouvement de l'analyse qualitative se construit à partir d'une alternance soutenue entre le phénomène objectivé et l'activité interprétative du chercheur de telle sorte que celle-ci soit tributaire du processus répété de retour au phénomène humain et social étudié. Cette alternance des regards posés sur

le phénomène étudié et sur l'activité interprétative est influencée par la théorie implicite du chercheur et est médiatisée par les instruments de collecte de données qui contribuent à donner forme au phénomène et à son interprétation. Une conséquence importante de cette alternance est un approfondissement de la compréhension du phénomène et un élargissement du champ conceptuel auquel il appartient. Qui plus est, à la faveur d'une implication prolongée sur le terrain, le chercheur est amené à se rapprocher du phénomène étudié, peut-être même à le vivre, et à dégager par la réflexivité ce qu'il a pu absorber à travers l'intensité de l'expérience. " C'est une expérience tout entière qui est sollicitée par le terrain : sa saisie personnelle du monde, ses sentiments, ses intuitions, ses valeurs " (Laperrière, 1997, p.396). Accompagnant l'expérience acquise en contexte naturel par la réflexivité, il est encouragé à prendre une distance par rapport à l'expérience et à faire jaillir le sens approximatif tant de la phase particulière du phénomène étudié que de l'impact de son regard sur ce dernier. Ainsi toute la richesse sensible et intuitive de l'expérience, se retrouve peu à peu décantée et ramenée dans le champ conceptuel balisé par la raison. Comme nous nous engageons par notre être entier dans notre projet nous sommes confrontés, par l'exigence d'intelligibilité, à consolider et unifier l'exercice à l'intérieur de schémas cognitifs susceptibles de modifier sinon de contrôler ces modalités expérientielles qui permettent justement l'ancrage subjectif dans le phénomène et son contexte. Bien qu'il y ait des raisons fort judicieuses qui expliquent cet état de fait, il n'en demeure pas moins que c'est un défi pour la réflexion méthodologique que d'élaborer des stratégies dont les objectifs sont de mieux éclairer et gérer les rapports entre l'expérience et la compréhension ainsi que l'influence mutuelle du phénomène étudié et du chercheur quant aux aspects estimés non cognitifs de l'expérience du phénomène telles que : les émotions, les sensations, les intuitions.

Qui plus est, puisque le chercheur est soumis, dans les approches inductives, à l'exigence de considérer l'ensemble des données empiriques puis de procéder à une analyse jusqu'à saturation des catégories, on voit mal comment on peut faire l'économie des données reçues et travaillées à travers les modalités non-cognitives d'appréhension du réel et de ne pas les inclure ultimement dans sa réflexion, dans la mesure où elles sont rendues conscientes. Par ailleurs, puisque la distance, dans les études qualitatives, entre le chercheur et le phénomène étudié est nécessairement rapprochée et puisqu'en sciences sociales, le phénomène étudié est un phénomène humain, les possibilités d'influences mutuelles sont nombreuses et complexes. Par conséquent, présenter un parcours visant à éclairer les modalités de rapprochement et de distanciation entre le chercheur et le phénomène étudié dans le cadre des exigences d'un examen de "l'ensemble des données" et de la "saturation analytique" peut s'avérer utile pour les méthodes inductives.

L'horizon de notre propos s'articule à partir de notre compréhension quant à certains aspects de l'ontologie pratique de l'herméneutique critique de Paul Ricoeur. L'ontologie, dans sa dimension pratique, évoquerait une "quasi-expérience ontologique" (Amalric, 2005, p.42) susceptible d'attester de l'Autre (le phénomène étudié) à la lumière de la "fidélité à soi" (le chercheur) à la faveur de "l'expérience vive" qui est à la fois témoignage et confiance (pp. 40-41).

Cet article présente donc une extrapolation d'un parcours d'interprétation de textes élaboré par l'auteur (Barbier, 2001), lequel visait à intégrer ces aspects non-cognitifs dans une démarche interprétative à caractère ontologique. Ce caractère ontologique n'est pas en référence à une recherche de "la réalité en soi" mais s'inscrit, pour le chercheur, dans une démarche pratique d'authenticité marquée justement par l'attestation, une attestation qui implique l'altérité et la fidélité à soi, une "attestation [qui] caractérise très exactement le statut épistémologique de l'herméneutique critique de Ricoeur" (idem, p.41). Certes le parcours d'interprétation de textes ne tombe pas dans le champ immédiat des approches inductives mais il est néanmoins utile pour en introduire l'extrapolation à la méthodologie des approches inductives. Ce parcours, qui agit à titre de référence, a été élaboré dans la perspective d'une phénoménologie herméneutique et à l'occasion de l'application de l'analyse par théorisation ancrée sur des phénomènes de conscience. La question centrale qui a animé la poursuite de ce parcours est la suivante : par quel travail interne et grâce à quelle expérience un chercheur peut-il pénétrer plus pleinement le sens de l'influence de son sujet d'étude sur sa sensibilité puis prendre conscience et modifier éventuellement son attitude et sa posture de recherche en vertu d'une attestation de l'Autre en soi découverte à l'occasion d'une authentique fidélité à soi ? Sous la forme extrapolée de ce parcours, nous souhaitons explorer tout spécialement l'influence du sujet d'étude au sens large (la présence de l'Autre) sur la sensibilité du chercheur et une manière de travailler à l'approfondissement puis à l'intégration de l'impact de cette influence (fidélité à soi) au sein d'une méthodologie qui se veut rigoureuse et applicable aux approches inductives. Sans avoir la prétention de généraliser les étapes de ce parcours en un modèle théorique, nous l'avons extrapolé aux approches inductives. Pour rendre compte du sens et de la portée tant du parcours que de son extrapolation, nous discutons d'abord de la problématique de la subjectivité en recherche qualitative, de sa mise en "outillage" puis de l'épistémologie de l'imagination susceptible de favoriser l'intégration des aspects non-cognitifs de la subjectivité à la démarche méthodologique. Nous concluons enfin sur des considérations sur la notion d'intersubjectivité, garante de la validité externe.

Quelques aspects de la problématique de la subjectivité dans l'activité de recherche

Expérience et compréhension

L'importance de la subjectivité dans l'appréhension des phénomènes sociaux "a été fortement soulignée par les approches interprétative (Weber), phénoménologique (Schutz) et interactionniste (Mead et Blumer)... [et se traduit] sur le plan méthodologique... par la reconnaissance du rôle central de l'intentionnalité et des valeurs, tant du côté des sujets étudiés que de la chercheuse" (Laperrière, 1997, pp.394-395). Au niveau de l'opérationnalisation, "on a relevé l'importance d'une analyse constante, par la chercheuse, des effets de ses choix théoriques et de son implication sociale et émotive sur son objet de recherche, son jugement étant requis à chacune des étapes cruciales du processus de recherche: dans le choix de la question de recherche et des méthodes pour y répondre, dans la délimitation du phénomène ou de la situation à étudier, des modes d'approches des répondants, des dimensions et perspectives à privilégier au plan de l'échantillon et de l'analyse, etc." (pp. 395-396).

La subjectivité est ainsi loin d'être un obstacle à la validité des résultats, pourvu qu'elle soit bien exploitée, grâce à des procédés comme la rédaction de mémos (Paillé, 1994. p.163, Laperrière, 1997, p.396) et le journal de bord (Savoie-Zajc, 2000, pp.195-197, Laperrière, 1997, p.396), lesquels soutiennent les fonctions fondamentales d'interactivité, de distanciation et de réflexivité du processus de recherche. Les "discussions entre pairs" visent ensuite à confronter le positionnement subjectif et à amener le "consensus intersubjectif", lequel participe à la redéfinition du concept d'objectivité dans le paradigme interprétatif (Laperrière, 1997. p. 412).

Comment on le voit ces techniques privilégient la saisie rationnelle de l'expérience et visent à fixer l'intégration de celle-ci autour de concepts et des référents du chercheur qui sont à leur tour sujets à des débats et à des remises en questions. Bien que mémos et journaux de bord puissent évidemment contenir toutes sortes d'informations et de réactions traduisant l'immersion dans le phénomène étudié, comment le processus de distanciation mis en branle par la réflexivité à travers le langage est-il influencé par les configurations de l'expérience ? Beaucoup repose, semble-t-il, sur l'individualité du chercheur. Qui plus est, comme beaucoup de recherches à caractère inductif prennent comme point de départ la réflexivité même des sujets de l'étude c'est-à-dire les représentations d'événements vécus par les sujets, la fidélité de la traduction de ces événements et expériences en idées et concepts est une entreprise délicate reposant bien souvent sur la confiance et la relative familiarité entre le chercheur et les sujets de son étude, donc sur une base échappant en partie à la réflexivité. Certes, les différentes formes de triangulation, temporelle, spatiale, des acteurs, des observateurs, etc (Pourtois et Desmet, 1997, pp.52-57) contribuent au

passage du fait biographique au fait scientifique, mais une approche comme la triangulation des sources par exemple qui se préoccupe de la multiplication des instruments de collecte de données donc des angles de réflexivité est “ une pratique souvent décrite mais peu utilisée » (p.52). Quoiqu'il en soit, l'objectif de la triangulation penche vers une réflexivité plus rigoureuse et plus large, non nécessairement vers une prise en compte plus subtile et plus raffinée des rapports entre l'expérience vécue et incarnée, tant du chercheur que du sujet d'étude, avec la réflexivité vue comme système de représentations.

Posture et attitude

Aux techniques de saisie réflexive de la subjectivité durant et après la cueillette de données, s'ajoute un travail préalable d'élucidation. En effet, dans les approches inductives, le chercheur est encouragé à expliciter sa posture:

“Pour l'enquêteur s'apprêtant à séjourner sur le terrain..., les éléments initiaux de son regard théorique constituent sa posture... C'est là où il se situe au moment d'entrer sur le terrain, portant avec lui un certain nombre de référents, de repères, de leviers et de ressources diverses qui composent en quelque sorte sa boîte à outils (Paillé et Muchielli, 2003, pp. 44-45)... [On arrive à se saisir de sa posture en procédant:] avant le début de l'enquête, à un inventaire des référents interprétatifs initiaux (p.44-45)... [qu'on investit ensuite dans la démarche inductive.] L'inventaire... n'est ni prédictif, ni prévisionnel, ni même véritablement normatif, mais plutôt suggestif et instrumental.... Il permet donc de rendre explicites les postulats de départ les plus importants...et d'aiguiser la sensibilité du chercheur" (p.45).... [Mais posture n'est pas attitude:] Il faut...distinguer clairement la posture et l'attitude dans leur rapport à l'acte d'analyse... La posture concerne “qui je suis”, du point de vue théorique large, au moment de l'enquête, alors que l'attitude relève du “comment”: comment je vais considérer, approcher, appréhender, traiter les données de l'enquête» (pp. 48-49).... [Est mis en jeu alors le rapport de la posture avec l'attitude dans l'exercice de la sensibilité théorique et expérientielle:]...L'utilisation in situ, au moment de la recherche, des outils d'analyse issus ou non de l'inventaire initial va dépendre de l'exercice de la sensibilité théorique et expérientielle du chercheur, que l'on peut définir comme la capacité, pour le chercheur, tout à la fois de déceler de mieux en mieux des variations fines des phénomènes, et d'activer les éléments pertinents d'ordre théorique et expérientiel susceptibles de faire avancer la compréhension de la situation à l'étude (p.46).... La posture ne peut [ainsi] évoluer que si l'attitude est correcte, c'est-à-dire si elle faite

d'ouverture, d'écoute, de respect, si donc elle rend possible une remise en question des acquis" (p.49).

Le passage de l'idée à l'acte est assuré, dit-on, par l'attitude qui suppose ouverture, écoute et respect bref ces qualités non immédiatement associées à la réflexivité et issues des dimensions personnelles de la subjectivité. Ce serait en fait cette sensibilité, elle-même pourtant sous l'influence des référents personnels identifiés dans la posture, qui, paradoxalement, en permet une transformation à la lumière de son rapport avec l'objet d'étude.

Est-ce l'attitude d'ouverture d'écoute et de respect qui, en soi, fait oeuvre d'agent de transformation de la posture du chercheur ou bien c'est ce qu'une telle attitude laisse entrer en provenance du sujet d'étude qui permet au chercheur d'être touché et affecté qui provoque le changement des référents posturaux? Souvent dans les recherches par approche inductive, se sont des personnes à part entière qui sont les sujets d'étude. L'influence personnelle et émotive qu'elles exercent sur la sensibilité du chercheur peut être significative particulièrement in situ et met en jeu toutes sortes d'interrogations sur le degré et la proximité de la participation de même que sur la façon, pour la subjectivité, de devenir un outil.

Les modalités négligées de la subjectivité

L'utilisation de la subjectivité dans l'élaboration de la posture, la syntonisation des attitudes avec le phénomène étudié et le développement de la sensibilité théorique et expérientielle sont aussi tributaires des conceptions qui leur sont associées. Ces conceptions touchent tout autant les modalités d'opérationnalisation que les référents épistémologiques et les enjeux à la base du projet de recherche. Même dans une approche comme la phénoménologie, par exemple, laquelle fait une large place à la subjectivité, il appert qu'il soit difficile de dépasser une notion cognitive et rationaliste de l'intentionnalité, élément central de la subjectivité et élément autour duquel tourne tant le projet du chercheur que la disponibilité des sujets d'étude.

Meyor (2005) soutient, en effet, que la méthode scientifique, même phénoménologique, sous-estime la subjectivité particulièrement ses styles et modalités de présence aux phénomènes (p.26), ce dont la sensibilité théorique et expérientielle est précisément constituée. Pourtant, la phénoménologie scientifique de Giorgi (1997, p.342 cité dans Meyor, 2005, p.27) consiste justement en "l'étude des structures de la conscience, ce qui inclut une corrélation entre les actes de la conscience et leur objet (...) et les divers styles et modalités de présence manifestées par la conscience" (p.27). La subjectivité s'évanouit notamment parce qu'on ne retient que la transcendance de son intentionnalité et qu'on néglige son immanence, son incarnation dans une multiplicité de styles, modalités et tonalités (p.34). Méthodologiquement, l'auteure suggère que la phénoménologie en tant que pensée et méthode (p.35) s'attache à faire

parler la subjectivité à travers le phénomène (p.34), à la dévoiler, et à s'attarder aux nuances de ses modalités d'incarnation (p.35) en exerçant attention, ouverture et accueil à la conscience même du chercheur phénoménologue (p.36) ainsi qu'en élucidant la manière et les modes par lesquels l'objet se donne au sujet (p.38) et que le sujet se dévoile à travers l'objet (p.34).

Bien sûr, les approches inductives ne sont pas toutes d'inspiration phénoménologique, encore qu'il soit reconnu avantageux de cultiver une attitude et approche phénoménologiques (Muchielli, 1996, p.58) par la suspension du jugement et des a priori théoriques. Mais comment s'y prendre justement pour dévoiler la subjectivité à travers l'objet dans ses dimensions intentionnelle et non-intentionnelle et élucider ses structures universelles à partir d'une incarnation du regard sans sombrer dans le subjectivisme?

Le détour par l'association des idées et images

La théorie psychanalytique offre un intéressant éclairage quant à la manière d'opérationnaliser la prise en compte des dimensions affectives de la subjectivité en situation de recherche. En effet, pourquoi ne pas étendre la technique des libres associations aux activités de recherche (Drapeau et Letendre, 2001, p.74) c'est-à-dire tant à l'occasion de la cueillette de données, en ayant des questions suffisamment larges pour permettre à l'esprit d'associer librement (p.77), qu'à l'occasion de la réflexion critique. C'est à ce moment qu'une tierce personne, indépendante mais sympathique au projet de recherche, peut contribuer à faire émerger les positions trop subjectivistes du chercheur (pp. 83-84)? La libre association d'images, d'idées permettrait ainsi au subjectivisme de s'exprimer librement bien qu'à l'intérieur des balises de l'étude elle-même. Apparaissant à la conscience, on peut alors en faire l'examen critique donc la soumettre à l'altérité et à la lumière de l'intersubjectivité. Mais pourquoi ce détour et comment appliquer une technique pareille à la perception et à l'analyse du sujet d'étude?

“L'étude d'une dimension subjective... ne vise ultimement qu'à atteindre une compréhension la plus globale et complète possible de l'expérience étudiée. Dans un premier temps, cependant, il s'agirait de miser sur une description très concrète et d'étudier le sens de l'expérience d'une façon s'éloignant le plus possible de toute inférence (Drapeau et Letendre, 2001, p.79).... Pour pouvoir rendre compte du sens proposé par le sujet ou pour prétendre "élucider" sa réalité (empirique)... le chercheur doit aussi accepter momentanément une certaine passivité "anti-narcissique" indispensable pour se laisser pénétrer par le sujet" (Angelergues, 1994: 1535 cité dans Drapeau et Letendre, 2001, p. 84).... Ce n'est qu'après cette étape que le travail de recherche peut redevenir actif et tendre vers une traduction des métaphores et symboles partagés. Le propre de cette dynamique, comme de la notion de tiers en général, est de

permettre l'opposition systématique et dynamique de deux états: un premier de subjectivisme où sont permises associations libres, voire régressions momentanées, et un second d'élaboration, de subjectivité intégrée et critique." (Drapeau et Letendre, 2001, p.85).

Le jeu des manifestations transférentielles et contre-transférentielles, lesquelles se réfèrent "aux dérivés conscients des réactions et réponses émotionnelles du chercheur et du sujet" (Voir Lepage et Letendre, 1998, note dans Drapeau et Letendre, 2001) se retrouverait ainsi partie prenante du processus méthodologique et intégré épistémologiquement à la rationalité, à la réflexivité. Toutefois, toutes les rêveries n'ont pas la même pertinence ! L'expérience démontre en effet qu'elles peuvent n'avoir de liens avec la personne et, à plus forte raison avec le sujet d'étude, que de façon aléatoire, hasardeuse, illusoire. Mues par les désirs, les émotions, comment ces rêveries arrivent-elles à être ensuite comprises, interprétées? Comment départager le jeu transférentiel et contre-transférentiel projeté dans l'imagerie en situation d'analyse qualitative sans dériver complètement vers l'analyse psychologique?

Subjectivité et épistémologie de l'imagination

Quel est après tout le statut épistémologique de l'image ? Dans la perspective de l'herméneutique symbolique l'image participe à désigner l'existence de l'Autre dans la perception et à organiser son appréhension à partir d'une compréhension qu'elle prépare et influence. Elle participe ainsi à la découverte du sens grâce à ses fonctions analogiques et permet la prise en compte des éléments non-cognitifs de la subjectivité :

"le réel n'est jamais pensable que sous forme d'une image, car pour la conscience qui dans l'acte perceptif rencontre le monde, le monde n'est qu'une totalité d'images en puissance qui se rapportent tout à coup à un centre de perception, le Moi. La perception constitue ainsi une sorte d'ajustement de deux systèmes d'images, celui du Moi et celui du Monde. Dans une telle perspective, on peut donc prêter à l'image...un double caractère: d'abord celui d'être en relation avec un dehors, un Non-Moi, qui dans l'acte perceptif m'est donné à travers une impression sensorielle d'origine externe; ensuite d'être en relation adhérente avec d'autres images psychiques subjectives puisque l'image...s'insère dans un continuum de représentations sensibles qui constitue le vécu psychique" (Wunenburger, 2002, p. 16).

Le glissement de sens ici nous laisse supposer que l'image, étant partie prenante de la perception, est, en soi, ouverte vers l'Autre donc porteuse d'une altérité constitutive tout en étant insérée dans la vie psychique en propre d'une subjectivité.

"L'image est donc intimement liée à la possibilité de constituer une représentation du réel, autrement dit de le reconstituer tel qu'il se donne à nous sur un plan

phénoménal. Il reste que même préparée et informée par des images a priori, l'image perceptive a pour horizon la chose même, ce qui l'amène à adapter le plus possible l'état subjectif à l'état objectif, en particulier par le biais de l'attention portée aux choses. Pourtant ce halo, cette aura d'images qui encadrent le perçu et s'y superposent souvent, peuvent insensiblement recouvrir le donné intuitif de la perception....La conscience s'abandonne alors à une sorte de rêverie éveillée, en présence même des choses, mais en baissant son attention, en diminuant sa vigilance, pour progressivement laisser les images mnésiques ou diverses anticipations envahir le contenu perceptif externe...On passe ainsi par degrés souvent insensibles d'images déterminées par des informations adventices, à d'autres images davantage déterminées par des souvenirs, des affects, des désirs ou des verbalisations poétiques...La conscience substitue au réel une sorte d'irréel...[ce qui donne] à l'image une fonction à la fois de masque du monde puisqu'elle le cache, l'estompe, le modifie et de miroir, puisqu'elle sert à fixer des états psychiques internes au sujet. Se perdre ainsi dans ses pensées...tout en étant là, présent aux choses et aux autres, constitue donc un mode d'être au monde où l'imagination ... l'emporte ... sur la soumission aux objets extérieurs " (Wunenburger, 2002, pp. 16-17).

Mais qu'en est-il du rapport entre les images et la compréhension scientifique? Sont-elles des obstacles épistémologiques qu'il faille rectifier (p.31)? La métaphore, à laquelle appartient l'image, serait au contraire au coeur "des démarches discursives à finalité abstraite ... [spécialement] dans le contexte de la découverte où elle participe fondamentalement au travail d'inférences de représentations heuristiques" (p.32)?... [La métaphore] "n'a peut-être pas cette fonction néfaste, voire invalidante qu'on lui prête dans la genèse même des contenus de pensée" (p.32)... Le passage entre la perception d'exemples concrets et la saisie conceptuelle du modèle est scandée par l'élaboration d'images généralisantes. Car l'image chez Platon sert fréquemment d'intermédiaire à la connaissance entre le concret et l'abstrait" (pp.32-33)... [Sa structure consiste en] l'action de croiser harmonieusement le Même et l'Autre, la ressemblance et la différence" (p.33)... [alors que son intelligibilité et son utilité pour la réflexivité s'appuient sur le fait que la métaphore extraie] de sa concrétude imagée les structures logiques générales qui y sont préformées (p.34).... La métaphore préparerait la pensée en lui fournissant un espace,...un espace déjà socialisé, un contexte épistémologique d'émergence de la subjectivité en propre comme en mode d'altérité: la métaphore est un des outils les plus importants pour essayer de comprendre ce qui ne peut être compris totalement: nos sentiments, nos expériences esthétiques, nos pratiques morales et notre conscience spirituelle" (p.36).

Vers la dimension ontologique

Ce retour en grâce de l'image et de la métaphore dans l'activité de la pensée se retrouve aussi au coeur de l'herméneutique critique de Paul Ricoeur, spécialement lorsqu'il s'agit

de penser des situations et des expériences limites comme celles associées à la volonté et à l'action mauvaises, expériences qui enjoignent à "opérer un long détour par l'interprétation des symboles et des mythes" (Amalric, 2005, p. 35). En provenance de ce que Ricoeur appelle "le "penser à partir du symbole" ... on passe d'une pensée conceptuelle en quête d'univocité et d'auto-fondation à une pensée ouverte au langage indirect des symboles et dynamisées par cette équivocité même" (p. 35). Si, par ailleurs, tous les mythes et symboles "disent la situation de l'être de l'homme dans l'être du monde" (Ricoeur, 1950, p. 487 cité dans Amalric, 2005, p. 37), la compréhension qui s'articule grâce à ceux-ci, n'arrive néanmoins pas à atteindre, en soi, la dimension ontologique dont elle est pourtant la visée, car "partir du "plein du langage et des symboles", ce n'est pas partir du monde réconcilié dans la présence pleine du sens mais c'est se trouver confronté à la pluralité conflictuelle des interprétations" (p.37). Le recours à la phénoménologie est justifié, selon lui, pour rendre compte fidèlement de la pluralité d'expériences humaines (p.28) mais l'expérience ontologique et plénière qu'il recherche, éminemment sociale bien qu'intimement personnelle ("l'attestation de soi dans la fidélité à soi [ayant] la promesse pour modèle" (p.40)) et qu'il désigne comme "expérience vive" (p.28) demeure une sorte d'horizon pour le langage et la réflexion (p.28), un horizon que la pensée symbolique peut peut-être entrevoir et espérer (p.28), vers laquelle elle peut tendre dans son élan unificateur, mais qui lui demeure étranger.

L'expérience vive

"L'expérience vive qu'il s'agit de ressaisir par le détour de la réflexion et de l'interprétation est celle d'un soi dont le maintien c'est-à-dire l'attestation de soi dans la fidélité à soi, a la promesse pour modèle Parce qu'elle est fondamentalement attestation de soi, l'attestation apparaît alors comme ce qui rend possible l'affirmation de notre identité sur le mode de l'ipséité : elle est ce qui permet de donner une consistance à la question "qui-suis-je?". D'un côté elle est l'acte d'affirmation d'un soi qui cherche à se comprendre mais qui se sait exposé à la critique et au soupçon dans son effort d'auto-interprétation; d'autre, elle implique constitutivement l'altérité en ce qu'elle se conçoit toujours comme une réponse à l'injonction de l'autre. ...Sans attestation, l'herméneutique reste finalement coupée de tout lien avec l'être : certes, l'interprétation des symboles et des mythes nous donne accès à une poétique de l'expérience mais cette poétique reste encore coupée de l'expérience vive dans la mesure où elle est livrée à l'infini des variations imaginatives et au conflit des interprétations. Pour prétendre rejoindre l'expérience vive, il faut donc que le soi se positionne et s'affirme pratiquement dans un "ici, je me tiens"...Une herméneutique sans témoignage est condamnée à la régression infinie dans un perspectivisme sans commencement ni fin.... Si la subjectivité posante doit renoncer à son vœu d'autoposition et se reconnaître comme toujours déjà posée dans l'être, l'attestation

correspond alors peut-être à une sorte de position seconde qui ne repose que sur une assurance pratique. En ce sens, c'est bien l'attestation qui nous permet de passer pratiquement de la structure eidétique d'une expérience et de sa configuration poétique à son caractère vif : c'est elle qui nous fait passer du sens à la référence, de l'expliquer au comprendre et elle apparaît dès lors comme le prolongement indissociablement ontologique et pratique du dynamisme créateur de l'interprétation. Mais la structure, le sens et l'expliquer ne s'abolissent jamais dans la présence pleine d'une expérience ontologique. Pour Ricoeur, il y a bien une expérience qui vise l'être mais cette expérience doit rester une quasi-expérience ontologique; elle n'est pas l'événement d'une présence mais elle est un mixte d'expérience et d'acte, d'affection et d'initiative" (Almaric, 2005, pp.40-42).

L'attestation devient ainsi une manière de consolider l'intersubjectivité comme forme particulière d'objectivité en recherche qualitative.

Notre parcours de référence

C'est à partir des représentations des actions de la conscience surgissant et existant dans le champ de la réflexivité que notre perspective articule son regard. Le parcours original a été inspiré d'une approche développée par l'épistémologue Georg Kühlewind (1988) et elle consiste en une stratégie cognitive qu'il a désignée sous le nom de méditation pensée (thought meditation) (pp.175-181). Il n'y a pas à notre connaissance d'études empiriques portant sur cette approche. Il existait néanmoins une communauté de praticiens à laquelle l'auteur participait à l'époque de la traduction anglaise du livre et peu avant d'entamer ses études doctorales. Le caractère exploratoire de l'entreprise doit être souligné. La preuve appartient bien sûr à une étape bien ultérieure du processus de recherche. Il s'agissait de transformer l'état de saisie du sens, c'est-à-dire de passer du sens à l'état d'information (les aspects cognitifs seulement) au sens à l'état d'expérience (les aspects non-cognitifs joints aux aspects cognitifs). Le sens à l'état d'expérience représente l'étape de la réflexivité intériorisée proprement dite. Cette étape est précédée des moments préparatoires désignés sous le nom de " musing » (p. 175). On y cherche alors à penser ensemble le sens de tous les énoncés, y compris leurs contradictions et leurs ambiguïtés. Premièrement, chaque mot ou groupe de mots est assemblé en une " phrase ». Deuxièmement, il s'agit de réfléchir (musing) sur chacun de ces mots et de s'efforcer librement d'en comprendre le sens et de sensibiliser à leur expressivité. Si on peut en rester au niveau de la pensée abstraite, on s'efforce toutefois, petit à petit, de se sensibiliser aux prédicats ou aux qualités de ces mots et aux verbes qu'ils suggèrent. Autrement dit, le sens est aussi porteur d'une subtile qualité émotive, ou prédicat, qui nous échappe habituellement et à laquelle on est invité à se sensibiliser. On n'y arrive que si on parvient à penser ces énoncés sans énonciation de mots (*wordless thinking*) (p. 176) tout en étant sensibles à leurs tonalités émotives et

intuitives. Contradictions et ambiguïtés peuvent venir, par ailleurs, de différentes sources: de l'auteur lui-même, des référents de la réflexivité du lecteur voire de ses habitudes ou de la mémoire sociale implicite et incorporée. En s'efforçant de penser sans énonciation de mots mais avec le support de l'idéation seulement, c'est-à-dire en restant silencieusement présent au sens, on cherche à placer l'attention dans une modalité plus fluide et en mode du ressenti afin de saisir en quoi le texte nous touche, comment il nous affecte et quelle réponse émerge de la mémoire implicite. L'attention cherche alors à suivre la réponse de la mémoire implicite aussi loin que cela lui est possible et en fonction exclusivement de l'impulsion initiale, celle de la logique du texte. Elle est dès lors sujette à toutes sortes de ballottements avec comme seule boussole la perception de la qualité de l'attention elle-même, l'imprégnation originale de la logique du texte et notre compréhension des indications de la technique réflexive indiquée. Nous avons pris note de tous ces ballottements dans un journal de recherche lors de la recherche initiale.

Petit à petit en acquérant la capacité de penser le thème, sans mots, l'attention apprend à devenir réceptive. Au début, c'est, en effet, la volonté qui dirige l'attention sur le thème. Tant qu'il en est ainsi nos présupposés, nos acquis, nos référents influencent et modèlent la réflexivité individuelle (1) sans aucun espace d'imprévisibilité. En lâchant prise peu à peu et en devenant à l'écoute de ce que la mémoire implicite peut apporter comme écho aux schèmes utilisés pour articuler la réflexivité individuelle, l'attention peut aussi suivre les intimations de la socialisation implicite mémorisée. La frontière entre la réflexivité individuelle et la réflexivité sociale devenant poreuse, le poids des habitudes et de la socialisation se faisant moins dense, le thème initial lancé par la logique du texte peut se penser plus librement. Quand la volonté qui dirige l'attention cesse d'être active et devient réceptive s'opère alors ce que Kühlewind appelle le renversement de la volonté (*reversal of the will*). Le thème semble se penser lui-même grâce à notre attention, à l'intérieur de schèmes cognitifs élargis et plus complexes.

L'étude des résultats de cette approche faite à l'aide de la théorisation ancrée et de la phénoménologie herméneutique suggère que c'est la relation réciproque de l'ensemble des processus cognitifs qui sont associés à son application qui provoque un repositionnement du sujet par rapport à l'objet (Barbier, 2001). Ce repositionnement ouvre à de nouvelles perspectives tant sur l'objet que par rapport au sujet, redéfinit l'expérience de l'altérité et éclaire, à nos yeux, la conjonction entre l'attestation de l'Autre (exprimée ici à travers le texte) et la fidélité à soi à travers l'expérience vive qui en est le signe.

Extrapolation du parcours dans la pratique des approches inductives

Le parcours ayant pris forme à partir d'une analyse par théorisation ancrée du processus de réflexivité de l'auteur, sa transférabilité potentielle dans le champ de la méthodologie de recherche qualitative repose sur une validité de signifiante à déterminer par les contextes de réflexivité des lecteurs et des chercheurs. Pour faciliter cette transférabilité, nous avons cru utile d'extrapoler le parcours, lui-même issu d'une approche inductive et phénoménologique portée sur des phénomènes de conscience, à une situation générique de recherche par l'approche inductive. Cette extrapolation n'est en aucune façon normative! Elle se veut uniquement illustrative!

Il vaut la peine de mentionner que les procédés méthodologiques évoqués plus haut pour rendre compte de la subjectivité dans la pratique de la recherche qualitative tournent essentiellement autour de l'idée de gérer la connaissance implicite du chercheur. Il est manifeste par la description de notre parcours que notre perspective pousse plus loin les exigences en cette matière. Nous travaillons à partir d'une perspective holistique qui ajoute à la prise en compte de la connaissance implicite, une démarche d'intensification de l'attention, de relation sensible, délicate et confiante au phénomène étudié ainsi que d'une réflexion contemplative orientée vers la remise en question du rapport initial entre le sujet et l'objet (Voir Miller, 2006), laquelle est, pensons-nous, analogue à l'expérience vive de Ricoeur.

- 1- Tout commence par l'attention portée à ce que le milieu ou sujet d'étude apporte au projet de recherche puisque le parcours s'inscrit dans le processus d'intériorisation-incorporation et s'efforce de suivre aussi loin que possible, selon les dispositions et capacités du chercheur, comment et en quoi le sujet d'étude affecte, influence, enjoint, dérange bref impacte son cadre de référence afin qu'il investisse, en bout de ligne, le fruit de ses découvertes tant dans son analyse que dans la saisie de sa posture et des attitudes qui animent sa sensibilité théorique et expérientielle. C'est un peu comme regarder comment quelque chose inspire ou devrait inspirer, chez les sujets de l'étude ou chez le chercheur lui-même, sans s'abandonner complètement au contenu même de l'inspiration. Quelque chose doit être donné par l'Autre et doit engager la sensibilité, de façon immédiate ou à l'occasion d'une interrogation sur le vide, le manque ressenti.
- 2- Alors que le chercheur se retrouve en situation de collecte de données et avant de procéder à l'analyse préliminaire du contenu donc de procéder en mode plus avancé de réflexivité, et à l'aide aussi de ses notes de terrain, de son journal de bord et alors que son esprit est encore rempli de l'expérience, peut-être pourrait-il identifier des chaînes segmentées d'événements ou de réflexivité tant chez les sujets d'étude que chez lui. Inscrire ses chaînes, les résumer puis les faire vérifier auprès des sujets d'études devrait ensuite assurer une relative fiabilité. Ces descriptions serrées de

segments choisis à l'exhaustivité limitée mais néanmoins complètes dans leur configuration forment le matériau de base pour la suite du travail. Il serait sans doute souhaitable de ramener ces descriptions à des énoncés synthétiques qui peuvent s'imprégner dans la mémoire. La longueur et la densité d'informations et de références affectives sont affaire de choix et de capacité du chercheur.

- 3- Le travail d'intériorisation peut se poursuivre en permettant à la mémoire de s'imprégner entièrement du contenu, ce qui implique la contribution d'activités réflexives comme la compréhension, la mise en relation, l'évaluation, le positionnement. C'est une activité plus complexe qu'il n'apparaît au premier coup d'oeil. Par la mémorisation individuelle des nouveaux schèmes on les place en situation d'interaction avec les schèmes déjà intériorisés et incorporés de la mémoire et de la réflexivité sociale. Sans cette mémorisation, le contenu reste en surface et n'établit aucun contact avec la mémoire implicite. Nous avons trouvé utile de procéder à une première mémorisation le soir avant le coucher puis de reprendre l'exercice le lendemain matin. C'est la réponse de cette interaction qui deviendra le fil d'Ariane, spécialement ce qui émerge au niveau affectif et des sensations corporelles, lesquelles pour remonter à la surface ont souvent besoin d'une représentation imagée.
- 4- On peut ensuite laisser agir son 'son petit cinéma' intérieur (Kaufmann, 2001) et laisser dérouler les images comme elles viennent, comme un spectateur intéressé. Sur la base de l'intérêt intrinsèque des images, on choisirait alors celles qu'on décide d'explorer dans le plus grand détail.
- 5- Une fois le tableau saturé d'éléments puisés tant dans notre mémoire individuelle que dans la mémoire sociale puis reconfiguré grâce à l'imagination, dans un beau mélange d'échanges relativement impossible à départager, on s'interroge sur le sens du tableau c'est-à-dire qu'on en fait un signe et un symbole. Le sens pourra alors se multiplier dans plusieurs directions et apparemment sans limites autres que celles de l'auteur lui-même aux prises sans doute avec des émergences de son cadre de référence. Il s'agit de réinvestir ce sens dans la mémoire de la description à l'origine de cette exploration et éventuellement, plus tard, de comparer la structure compréhensive ainsi dégagée avec des structures symboliques de mythes et de symboles, légués justement par la mémoire sociale.
- 6- Au fil de cette exploration, des intimations discrètes de la conscience pourront se faire jour bien qu'on reste libre de franchir ou non ces portes fermées. Les schèmes de la posture apparaissent comme solides, rigides, comme des manières d'être suggérées par le rapport entre le chercheur et ce qu'il a laissé entrer de son sujet d'étude. C'est là où l'intersubjectivité vient faire pression sur son territoire d'être et questionne intimement son projet d'être. La réponse est affaire éminemment

personnelle et la suite des choses est tout entière dans les mains et la responsabilité du chercheur. Les intimations perçues, si elles sont poursuivies, mènent, estimons-nous, à ce que Ricoeur désigne comme "l'expérience vive", laquelle se manifeste comme une sorte de basculement dans l'altérité portée en soi. Sans cette expérience, l'attention n'est pas décentrée et il ne lui est pas loisible de saisir les schèmes sociaux à l'œuvre dans la réflexivité individuelle au niveau postural.

- 7- Ce qui est ainsi découvert peut dès lors servir d'indication pour remanier des schèmes intériorisés et des mémoires affectant les attitudes de conduite de la recherche voire même la posture et contribuer d'autant à l'éducation de la sensibilité théorique et expérientielle. Nous avons découvert que répéter l'exercice sur la même base descriptive ou sur d'autres aspects saillants qui émergent durant la collecte de données, facilite grandement l'ouverture des schèmes fermés.

Les conséquences méthodologiques du parcours

Un autre ancrage

L'interprétation que nous avons donnée originellement à notre parcours épistémologique (Barbier, 2001) se servait de l'analyse par théorie ancrée (Paillée, 1994) pour comprendre des "faits" de conscience. Le modèle initial qui en était ressorti, s'il mettait en évidence des processus cognitifs et une compréhension du phénomène en cause, ne nous est ici utile qu'indirectement parce qu'il n'était pas contextualité par une intention explicite de mieux comprendre la démarche inductive. La relecture à laquelle nous venons de procéder est plus souple et plus nuancée et a permis de replacer le parcours, d'en accentuer d'autres aspects et de faire naître de nouvelles questions.

Le premier aspect est en rattaché à la notion d'ancrage elle-même et à celle de l'alternance que nous évoquons au tout début entre la construction et la saisie des contours du phénomène à l'étude avec les étapes de l'analyse au gré de concepts de plus en plus abstraits. Cette alternance est balisée entre d'une part l'exigence d'exhaustivité et celle de saturation qui mises ensemble, reviennent à conclure: tout dire sur l'essentiel du phénomène, avec l'appui des diverses formes de triangulation (Pourtois et Desmet, 1997, pp.52-57) pour en maximiser la fiabilité. Combien complète est l'exhaustivité si le phénomène à l'étude est d'emblée ontologiquement ramené à sa rationalité pour s'ajuster à la réflexivité du chercheur et à celle de ses collaborateurs?

Qui plus est, l'ancrage dans un contexte ontologique provient tout autant du phénomène étudié que des dispositions du chercheur. Il dépend du lien créé, du dynamisme affectif, des injonctions ressenties et c'est ce lien qui guide voir organise toute la trame de la réflexivité du chercheur et autour duquel sa propre subjectivité est invitée à prendre racine. Ce qui est de l'ordre du transfert et du contre-transfert ne serait

pas quelque chose qu'il faille exorciser mais qu'il faille partager et comprendre puis intégrer comme fibre inhérente au phénomène. L'intégration de tel contexte existentiel et de valeurs dans l'analyse n'est pas étrangère aux approches critiques (Guba et Lincoln, 1994) encore qu'il est traité, méthodologiquement, par « excès » de sympathie et non par « excès critique ». Le processus itératif, si caractéristique de l'approche inductive, y est respecté voire poursuivi de manière à mettre en dialogue ces éléments des subjectivités respectives, du chercheur et des sujets d'étude, et à maintenir ce dialogue jusqu'à ce que l'intersubjectivité des manières d'être-au-monde soit éclairée au point de faire du phénomène humain et social aussi un phénomène ontologique. L'ancrage ne s'articulant pas seulement autour des dissonances entre la réflexivité individuelle et la réflexivité sociale, mais aussi à l'occasion d'un patient passage à travers les dissonances des habitudes personnelles et des schèmes incorporés en provenance des cadres de socialisation, peut alors bénéficier de la « marée » du processus d'intériorisation-incorporation qui accompagne la création de schèmes identitaires en amont et en aval de la dynamique de la subjectivité (Kaufmann, 2001, pp.221-232) (1).

Ajoutons d'autre part que l'ancrage initial provient d'une représentation de la logique du texte. Cet aspect est à nos yeux fondamental! Il ne s'agit pas de fantasmer sur ce qui, de prime abord, nous intéresse mais de se représenter dans leur entièreté des tranches de l'événement. Dans le cas qui nous a occupé, il s'agissait de la logique du texte, alors que dans le cas d'une enquête sur le terrain il s'agira du dévoilement d'une séquence significative d'actions entreprises par les sujets de l'étude. Ces actions émanent des habitudes personnelles et de la mémoire sociale incorporée des acteurs ou bien des schèmes cognitifs de la réflexivité individuelle des acteurs, si le chercheur se penche sur leurs représentations. Il faut travailler à partir de chaînes complètes, non seulement à partir des maillons choisis. Ces chaînes de signification doivent ensuite être intériorisées par le chercheur au point qu'il puisse les évoquer de mémoire et à volonté. L'intensité de l'attention est préparée par la concentration puis l'immersion afin que la mémoire s'en imprègne.

La prise en compte des modalités de la subjectivité

Si l'aboutissement du parcours présenté est d'ordre ontologique, il ne faut pas oublier qu'il a été jalonné par une prise en compte d'éléments non intentionnel de la subjectivité aiguillé par l'ancrage initial. L'exploration tout azimut des segments non-intentionnels de la subjectivité n'est pas nécessaire. Une économie dans ce domaine est relativement rafraîchissante en fait! Une attention exclusive sur les éléments rationnels n'est par contre pas suffisante car on en resterait aux limites déjà existantes de la réflexivité du chercheur. Cette perspective modérée est difficile à trouver et à maintenir car les excès,

créées par les dissonances abondent entre les pôles de la dynamique subjective. Tout bonnement, c'est la pratique qui est formatrice.

Par ailleurs, un aspect inattendu émerge du travail avec les modalités de la subjectivité. Cet aspect à voir avec l'authenticité qui, sans être un critère de scientificité, contribue à la communicabilité de la situation de recherche (Muchielli, 1996, p.61). Le chercheur croit que les sujets de son étude sont authentiques, que les erreurs possibles dans la communication de leur réflexivité individuelle sont de bonne foi et ont leur cause ailleurs que dans leur volonté. Qui plus est, le processus d'extériorisation-objectivation tend à privilégier les aspects forts de la subjectivité et cette partialisation bien que nécessaire entraîne un questionnement sur la nature de l'être-vrai (Kaufmann, 2001, pp.259-269). Tant le chercheur que les sujets de l'étude sont aux prises avec cette problématique qui est liée de près avec celle de l'identité. Il n'y a pas de réponse simple à ces interrogations! L'authenticité est un ingrédient de la confiance et l'être-vrai est associé à l'authenticité et dépend du rapport entre le dire et le faire, entre la réflexivité et les habitudes personnelles. Trop de dissonances dans ce domaine ne risque-t-il pas de provoquer une crise de confiance?

Logique critique et logique participative

Il y a plusieurs aspects inusités dans la technique initiale utilisée : se représenter une chaîne logique, en imprégner la mémoire, détacher mots et idées, avoir l'attention rechercher puis poursuivre l'expérience des idées à travers les prédicats et les verbes, se laisser aller à une libre association d'images, entrer ensuite dans une sorte d'immobilité, de réceptivité, de passivité alerte pour intuitionner le sens de l'image choisie, penser le thème initial à l'aide de l'idée découverte en fonction de ses schèmes cognitifs et référentiels, devenir sensible à la manière d'être qui émerge et à des aspects de soi qui traduisent notre finitude, faillibilité, fragilité face à la mémoire de l'intersubjectivité inscrite en nous, puis aboutir à cette « expérience vive » d'ordre quasi-ontologique qui n'est d'autre, à notre avis, que le film existentiel où l'on se reconnaît participant avec l'autre, dans notre « chair », à la même humanité, fondement de l'activité démocratique dans le mode extériorisation-objectivation.

La tradition scientifique repose sur une tradition critique. Le phénomène de cheminement cognitif que nous dégageons de notre parcours suppose une théorie de la transformation. L'approche critique est aussi préoccupée par la transformation des schèmes cognitifs et du cadre de référence pour la simple raison qu'elle est animée d'une logique émancipatrice. Sa technique, toutefois, est davantage centrée sur la remise en question des idées (Mezirow, 2000, pp.20-21). Elle mise sur la critique du contenu de nos *représentations* en tant qu'agent de transformation alors que nous nous attardons aux *actes et actions* de la réflexivité. En d'autres termes, l'approche critique cherche à modifier la réflexivité individuelle par l'examen des pans de réflexivité

sociale pour transformer les habitudes personnelles et les cadres de socialisation incorporés. Nous estimons par contre que les schèmes intériorisés et incorporés des habitudes personnelles et des cadres de socialisation sont extrêmement résistants et qu'il faille être capable de trouver les points de jonction et les nœuds de dissonance qui les animent par une certaine passivité alerte et discriminatoire, donc critique. Ce, bien sûr, grâce au travail de la réflexivité mais, sous l'impulsion il faut le rappeler, d'une influence, d'une injonction de l'Autre. Dans les approches inductives, cela signifie que le chercheur est transformé par son sujet d'étude, une influence à la fois, ce qui transforme, à son tour, le sujet d'étude en fonction du travail fait sur cette influence.

Nous soupçonnons que cela arrive déjà fréquemment et peut-être à l'insu même des intéressés donc à travers des processus cognitifs dépendant des dispositions particulières des intéressés encadrées par la tradition de recherche qualitative. Notre contribution n'en revient peut-être qu'à l'effort de "méthodologiser" des actions intuitives de la réflexivité et elle est habitée par toute sortes de questions dont celle de l'utilité de « l'expérience vive » comme facteur discriminatoire dans le processus d'intégration des modalités non-intentionnelles et intentionnelles de la subjectivité placée en situation de recherche et dans l'éducation de la sensibilité théorique et expérimentelle.

Conclusion

L'attestation de l'Autre dans la fidélité à soi, c'est-à-dire, dans le cas qui nous occupe, l'attestation du phénomène à l'étude par le chercheur restant, ce faisant, fidèle à son être-vrai et non seulement à ce qu'il projette partiellement de lui-même à travers le processus d'extériorisation-objectivation (Kaufmann, 2001, pp.259-269) suggère une marque de l'intersubjectivité, donc de validité du propos de recherche car, finalement, c'est l'humanité de l'Autre qui est reconnue. Notons qu'attester serait beaucoup plus qu'attester de l'existence et de la présence de l'Autre parce que l'attestation étant traduite à travers un processus élaboré de recherche, elle s'appuie sur les modalités humaines non-intentionnelles qui accompagnent les actions et conclusions de la réflexivité généralement admises en recherche. Nous avons en effet essayé de montrer que l'attestation serait en fait une conséquence de la prise en compte des modalités non-intentionnelles de la subjectivité dans leur accompagnement aux modalités intentionnelles pour peu que les modalités non-intentionnelles soient travaillées à partir de l'influence du sujet d'étude sur le chercheur et non à partir seulement de sa propre construction et de ses propres configurations. Car on ne pourrait attester que si on changeait, l'expérience vive devenant alors une sorte de signal que l'intersubjectivité de la réflexivité du chercheur a bel et bien été atteinte et qu'il ne parle plus uniquement selon la subjectivité de sa perspective.

Certes, dira-t-on, les critères de scientificité déjà existants sont plus que suffisants pour assurer l'intersubjectivité du processus et des conclusions du chercheur, donc l'attestation de l'Autre à travers le phénomène filtré par sa méthodologie. Mais là n'est pas la question! Il s'agit de l'application de la compréhension et des implications de ses critères qui, dans leur formulation courante, appartiennent plus, il nous semble, à une logique explicitée d'extériorisation-objectivation et qui sont plus silencieux sur l'explicitation de la logique de l'intériorisation-incorporation, les deux logiques étant portant indispensables à l'individualisation tant du chercheur que du phénomène étudié. Ainsi, à partir de l'alternance des processus mentionnée en introduction on pourrait extrapoler vers une alternance de l'attestation de l'Autre et de la fidélité à soi, qu'elle suppose d'ailleurs, mais qui souffre d'une certaine absence méthodologique.

Notes

¹. Les idées exprimées ici sont tirées du carré dialectique réparti en quatre pôles dissonants et schématisant la dynamique de la subjectivité (Kaufmann, 2001, p. 188) et expliquées ainsi par Pourtois et Desmet (2004, pp.24-25): " Le pôle H représente le patrimoine individuel des habitudes. Il est dans une interaction contradictoire avec la réflexivité individuelle (RI), ce qui est à l'origine d'une dissonance des schèmes. Mais la RI n'est pas une entité isolable. Elle est en rapport avec les autres pôles et notamment avec la réflexivité sociale (RS). La RS concerne les informations qui nous viennent de l'extérieur et qui peuvent déclencher un nouveau comportement personnel. Quand au pôle S, il représente les cadres de socialisation qui permettent à l'individu de s'approprier son monde. Ils mettent en place une mémoire sociale profondément incorporée, ancienne et implicite.... L'individu est constitué par la totalité du carré dialectique. Mais il est rarement, en même temps, *tout le carré à la fois*.... C'est la réflexivité sociale qui a historiquement construit l'individu et non l'individu qui a personnellement développé une réflexivité à propos du social.... La frontière entre les deux réflexivités (RI-RS) n'est pas claire, car la pensée personnelle est continuellement imprégnée de social.

Références

- Amalric, J.L. (2005). L'expérience brisée et l'attestation dans l'herméneutique critique de Paul Ricoeur. In G. Deniau et A. Stanguennec (Dir.) *Expérience et herméneutique* (p.27-42). Nantes : Le Cercle Herméneutique Éditeur.
- Angelergues, J. (1994). Contre-transfert et création. *Revue Française de Psychanalyse*, 5, pp. 1535-1538
- Barbier, P.Y. (2001). *Le savoir-être et l'intégration des processus cognitifs dans une pratique méditative d'inspiration steinerienne*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

- Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.
- Drapeau, A., & Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 22, pp.73-92.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. Dans Poupart, J. et coll. *La recherche qualitative: enjeux, épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin, p. 341-364.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research* (p.105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kaufmann, J.C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan/VUEF
- Kühlewind, G., (1988). *From Normal to Healthy*. Traduction de M. Lipson, Great Barrington : Lindisfarne Press.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Ed.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.392-417). Montréal: Centre International de Criminologie comparée, Université de Montréal.
- Lepage, L., & Letendre, R. (1998). L'intervention de manifestation contre-transférentielle dans le déroulement de la recherche: réflexions sur une pratique et exemples. *Recherches Qualitatives*, 18, 51-76.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de le subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25(1), 25-42.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think as an Adult: Core Concepts of Transformation Theory, dans Mezirow et Associés, *Learning as Transformation, Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, J.-P. (2006). *Educating for Wisdom and Compassion*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* 23, 147-179.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin/VUEF.

- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: PUF, Éducation et formation.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2^e éd.). Sprimont: Mardaga.
- Ricoeur, P. (1950). *Philosophie de la volonté. Finitude et culpabilité*. Paris: Aubier.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation In T. Karsenti, L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Wunenburger, J.J. (2002). L'analogie de la métaphore. Dans *La vie des images*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Pierre-Yves Barbier est professeur au département de l'enseignement au secondaire de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Il est spécialiste de la philosophie de l'éducation et des pédagogies alternatives. Il s'intéresse à la recherche qualitative dans ses fondements épistémologiques de même que dans son utilisation pour la construction identitaire des enseignants.

Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement

Carine Villemagne, professeure

Université de Sherbrooke

Résumé

A partir d'une recherche doctorale campée en éducation relative à l'environnement, l'auteure présente la logique inductive qui a sous-tendu sa recherche, de la formulation du problème de recherche jusqu'à la construction du modèle théorique de *l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire*, principal résultat émergeant de ses travaux. Après avoir présenté une vue d'ensemble de la recherche réalisée, l'approche inductive déployée au sein de cette recherche est caractérisée. Cette approche est surtout explicite dans les choix méthodologiques privilégiés au sein des deux volets de recherche théorique et empirique, mais aussi au regard des modalités d'analyse des données recueillies. En lien avec cette expérience spécifique de recherche, quelques défis et limites de l'approche inductive déployée sont également mis en relief.

Introduction

J'ai soutenu en 2005 une thèse de doctorat en éducation dont l'objet particulier de recherche était ancré en éducation relative à l'environnement, champ théorique et pratique qui s'intéresse à la (re)construction du rapport à l'environnement des personnes et des groupes sociaux. Dans son ensemble, cette recherche a été articulée en fonction d'une logique qu'il est possible de qualifier d'inductive, et ce de la formulation du problème de recherche à la construction du modèle théorique de *l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire*.

Après avoir présenté une vue d'ensemble de la recherche réalisée, l'approche inductive déployée au sein de cette recherche sera caractérisée. Cette approche est surtout explicite dans la recherche à l'intérieur des choix méthodologiques privilégiés au sein des deux volets de recherche théorique et empirique, mais aussi au regard des modalités d'analyse des données recueillies. À la lumière de cette expérience

particulière de recherche, quelques défis et les limites de l'approche inductive seront mis en relief.

Mise en contexte : une recherche en éducation relative à l'environnement

Ma recherche de doctorat (Villemagne, 2005) a eu pour but d'élaborer un modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Un tel choix a été motivé par plusieurs constats effectués en tant que praticienne puis en tant que chercheure. Du point de vue professionnel, je me suis longtemps questionnée et interrogée sur le peu de « profondeur » éducative que je ressentais dans les activités d'éducation relative à l'environnement (ERE) que je développais auprès de différents publics, surtout auprès d'adultes. Dans mon milieu de travail, les éducateurs communautaires en environnement étaient le plus souvent diplômés en environnement, en sciences biologiques ou encore en interprétation des milieux naturels. L'éducation, ses courants, ses approches et ses stratégies étaient finalement peu maîtrisés par les éducateurs. La dimension éducative reposait sur une part d'intuition, de « bon sens » et de quelques lectures... C'est dans l'expérimentation, l'essai-erreur, qu'à tâtons et lentement mon expertise éducative s'est développée. La question personnelle était alors : *quel modèle pourrait inspirer mon travail en ERE auprès d'adultes ?*

Parti de ces premiers questionnements, le travail de recherche a été précisé. Une recension exhaustive et une analyse des écrits, ont mis en évidence le peu d'études sur les pratiques d'ERE développées en contexte d'éducation non formelle, surtout lorsqu'elles ciblent un public d'apprenants adultes. Leurs fondements théoriques et pratiques ne sont également pas explicités. Le champ de l'éducation relative à l'environnement des adultes est également sous-développé voire sous-théorisé (Clover, Follen et Hall, 2000 ; Clover, 1999), particulièrement lorsqu'il se déploie en milieu communautaire¹. Élaborer un modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire était donc pertinent au regard de l'absence de proposition théorique bien articulée et de l'absence d'études sur les pratiques éducatives correspondantes. Reconnaisant comme Gohier (1998) que les « recherches de nature théorique entretiennent des rapports non seulement certains mais nécessaires avec la pratique éducative », j'ai donc souhaité développer une méthode de recherche originale en deux volets théorique et empirique, pour la construction de ce modèle. Ces volets interreliés et complémentaires ont favorisé l'appréhension de l'objet de recherche dans sa globalité, *soit l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire*.

Le volet théorique reposait sur la stratégie générale de l'anasynthèse permettant de se donner un cadre rigoureux et itératif d'analyse des écrits théoriques relatifs aux champs constitutifs de l'ERE en milieu communautaire, soit l'éducation des adultes en lien avec l'interculturalité, l'éducation et l'action communautaires, ainsi que l'ERE². Une telle stratégie de recherche visait à dégager les dimensions axiologique, formelle,

praxéologique et explicative d'un modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire, selon le modèle de la théorie éducative de Maccia (1966), repris par Legendre (2001). Maccia (1966) considère en effet que pour développer une théorie pertinente et cohérente, il faut d'abord en déterminer l'axiologie, en circonscrire le domaine de connaissances et en spécifier la terminologie ; il faut ensuite préciser les caractéristiques des pratiques éducatives les plus pertinentes ; et enfin, il faut développer les explications et les justifications qui concernent les dimensions précédentes soit axiologique, formelle et praxéologique.

Le « cadre théorique » résultant de ce volet théorique, a contribué à informer et questionner le second volet de la recherche : le volet empirique consistant en des études de cas collaboratives. Ce volet théorique a aussi enrichi les études de cas collaboratives qui ont apporté des informations et des réflexions d'ordre praxéologique (mais aussi certains éléments d'ordres explicatif, formel et axiologique) contribuant à l'élaboration d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire.

Les études de cas du volet empirique poursuivaient également des objectifs spécifiques : 1) mieux comprendre la problématique de l'ERE en milieu communautaire en situation réelle ; 2) mettre en évidence les caractéristiques « de l'expérience éducative » des groupes communautaires ; 3) et porter un regard critique et réflexif sur les pratiques actuelles d'ERE en milieu communautaire, en vue de les optimiser s'il y a lieu. Les cas d'études étaient trois groupes communautaires en charge du Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal (Québec). Précisons que ce dernier est un Programme municipal qui repose sur un partenariat original, entre une Municipalité, la Ville de Montréal, et des groupes communautaires dit « groupes Éco-quartier » qui ont chacun la responsabilité de la mise en œuvre du Programme à l'échelle d'un territoire rassemblant en moyenne, entre 20 000 et 30 000 habitants. Le Programme Éco-quartier, qui cherche à rejoindre les citoyens dans leur quotidien, dans leur milieu de vie, a pour mission d'induire des changements dans leurs habitudes de vie en vue d'améliorer leurs conditions de vie : 1) par des projets environnementaux utilisés comme créneau d'éducation et 2) par des projets d'ERE *stricto sensu*.

Le croisement des résultats émergeant de manière concomitante des deux volets de recherche, a permis de formuler une première proposition d'un modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire selon ses dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative. (Villemagne, 2005). Nous ne présentons pas le modèle en question dans cet article³.

Caractérisation de l'approche inductive dans la recherche

Quelques clarifications sur l'approche inductive

Avant de caractériser la démarche inductive qui transparaît dans la recherche dont les grandes lignes viennent d'être présentées, il est important d'explicitier le concept d'induction. Selon plusieurs auteurs consultés, l'induction peut intervenir à différents moments de recherche : Chevrier (2004) explore l'approche inductive à l'intérieur du processus de problématisation de la recherche ; Paillé (1994) se réfère à l'induction dans le cadre de l'analyse et l'interprétation des données. Pour les tenants de la théorie ancrée, l'induction guide la méthode globale de recherche. Sans avoir fait une exploration exhaustive des auteurs qui s'intéressent à l'induction en recherche, il apparaît que le chercheur peut faire appel à l'approche inductive à différentes étapes de recherche, de son intuition de départ puisée dans son « vécu personnel » (Chevrier, 2004 p. 71), jusqu'au « construit » issu de l'analyse et de l'interprétation de données empiriques. Le choix de l'induction traduit aussi une attitude d'ouverture du chercheur à l'endroit d'un ensemble de données qui sont recueillies et analysées, sans nécessairement prendre appui sur des théories, un cadre théorique solidement défini et préexistant. Le défi est alors de se donner une structure pour mener à bien le processus d'induction au regard de la diversité et du foisonnement possible de données. Par ailleurs, pour les sceptiques de l'approche inductive, ce défi amène le chercheur à faire des choix qui lui font porter le fardeau de la preuve de la rigueur de la recherche (D'Amboise et Audet, 1996, p. 78).

Si l'approche inductive apparaît surtout associée à des recherches empiriques, elle peut aussi être appropriée à des recherches aux méthodologies plus complexes, par exemple celles associant plusieurs méthodes de recherche. Dans la recherche doctorale menée, ce sont la recherche théorique et la recherche empirique qui sont entrecroisées dans la perspective de mener une démarche de théorisation autour d'un objet spécifique de recherche soit l'ERE en milieu communautaire. Théoriser comme le rappelle Paillé (1994) ne signifie pas uniquement produire une « grande théorie », mais bien développer un ensemble cohérent en se basant sur un processus rigoureux.

Par ailleurs, ce choix d'une approche inductive dans la recherche doctorale a reposé sur une visée de développement théorique, à travers un processus de modélisation croisant des données théoriques et empiriques. Un ancrage « terrain » a en effet semblé essentiel dans la recherche doctorale afin de dépasser le clivage Théorie-Pratique. Carr (1987) propose en ce sens une autre lecture des relations d'opposition, de dépendance ou d'autonomie entre Théorie et Pratique. Il suggère notamment de revenir à leurs origines historiques pour comprendre qu'elles sont deux formes d'actions : la *poesis* ou le « *making something* » et la *praxis* ou le « *doing something* ».

Le volet théorique de la recherche

L'anasynthèse est « un néologisme formé des mots analyse et synthèse qui désigne le processus général d'élaboration d'un modèle » (Sauvé, 1992, p. 24). Utilisée dans une diversité de contexte et de milieux (notamment autres que la recherche), cette stratégie est inspirée des travaux de Leonard C. Silvern (1980) : elle a été retenue pour le volet théorique de la recherche. L'anasynthèse répond en effet adéquatement à la visée de modélisation de la recherche entreprise (Landry et Auger, 2003). Elle en constitue également le cadre structurant puisqu'elle inclut à la fois les données théoriques et empiriques de la recherche ; chaque étape de l'anasynthèse présentant les activités de recherche des deux volets. Landry et Auger (2003) développent un point de vue critique vis-à-vis de l'anasynthèse. Selon ces auteurs, le processus généré par l'anasynthèse pourrait conduire à une diversité de modèle selon les présupposés paradigmatiques du « chef d'orchestre » de la recherche. C'est possible. Il faut néanmoins garder à l'esprit les objectifs poursuivis par chaque recherche. L'idée porteuse de mon travail doctoral n'était pas de faire une recherche distante de la chercheuse ni même de faire émerger des résultats généralisables. L'épistémologie interprétative et critique (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000) ainsi que la subjectivité de la chercheuse ont été mises au jour, permettant alors d'offrir une grille de lecture aux résultats de la recherche. Le caractère spéculatif de la recherche théorique est aussi à souligner. En lien direct avec ces éléments, Landry et Auger (2003, p. 4) considèrent que l'induction associée à l'anasynthèse est trop souvent arbitraire et sensible à la subjectivité du ou des chercheurs. Pourtant comme D'Amboise et Audet (1996, p. 73) le remarquent si bien, les débats épistémologiques contemporains réintroduisent la notion de subjectivité et sont en voie de considérer comme un mythe la prétendue neutralité du processus de recherche comme la connaissance scientifique qui en résulte.

Legendre (2005, p. 75) structure le processus cyclique de l'anasynthèse selon quatre principales : l'analyse, la synthèse, l'élaboration du prototype et la simulation, en vue de la construction d'un modèle. Pour les fins de la recherche spécifique, l'anasynthèse a été organisée et opérationnalisée selon quatre principales étapes soit : 1- l'identification de la situation de départ ; 2- l'analyse des données recueillies (théoriques et empiriques) ; 3- La synthèse en vue de l'élaboration du prototype de modèle théorique ; 4- la validation du modèle théorique en vue de proposer un modèle plus optimal.

Étape 1. L'identification de la situation de départ correspond d'abord à la construction de la problématique de recherche et à la formulation du problème de recherche. Il a ainsi été constaté l'absence d'une proposition théorique satisfaisante pour l'ERE en milieu communautaire. Quelques propositions théoriques inspirantes ont certes été identifiées pour l'ERE en milieu communautaire, notamment les travaux de

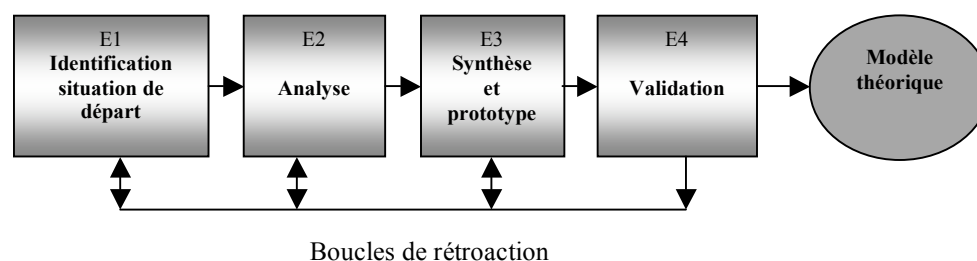


Figure 1. La stratégie générale de l'anasynthese pour développer un modèle théorique

l'équipe de Darlene Clover. Mais elles ne permettaient pas de mettre en évidence l'existence d'une proposition théorique complète, c'est-à-dire articulée selon les dimensions axiologique, formelle, explicative et praxéologique de la structure du modèle théorique de Maccia (1966). Une carte conceptuelle visant à cerner le champ de l'ERE en milieu communautaire a alors été élaborée progressivement, s'enrichissant tout au long de la recherche, au fur et à mesure des lectures théoriques et de l'analyse des données empiriques. Une recension des écrits a alors permis la constitution d'un corpus en vue de l'identification des éléments pertinents pour l'élaboration d'une proposition théorique de l'ERE en milieu communautaire. Ce corpus a été soumis à une analyse critique en fonction d'une grille de lecture constituée des présupposés paradigmatiques. Ici se profile, à certains égards, un cadre « préétabli » qui, constitué de visions du monde et de l'éducation, représente un apport « extérieur » au processus inductif. Cet aspect sera clarifié ci-après.

Par ailleurs, lors de l'identification de la situation de départ, une méconnaissance des pratiques d'ERE en milieu communautaire a aussi été mise en évidence. Ces pratiques ont été jugées comme étant peu conscientisées et peu systématisées par les praticiens œuvrant dans le cadre du Programme Éco-quartier. La réalisation d'études de cas collaboratives a donc permis de mieux connaître et comprendre ces pratiques d'ERE en milieu communautaire développées par des groupes communautaires intervenant auprès d'adultes-citadins. Ces études de cas ont contribué à enrichir la dimension praxéologique (et dans une moindre mesure les dimensions explicative, formelle et axiologique) d'une théorie en construction de l'ERE en milieu communautaire.

Étape 2. L'étape d'analyse des définitions, des justifications théoriques et des données empiriques est constituée de plusieurs activités : Il s'agit d'abord de l'analyse des écrits théoriques recensés à l'étape précédente ; il s'agit aussi de l'analyse des

données recueillies lors de la réalisation des études de cas collaboratives. Cette étape a fait appel à l'analyse de contenu de type qualitatif. Elle a permis de repérer « des unités de significations » mais également « des unités de contexte » (Bardin, 1996) qui améliorent la compréhension des unités de signification. La classification des unités d'analyse a été fonction de catégories construites à partir d'une lecture flottante du corpus, mais également à partir des dimensions constitutives de la théorie éducationnelle de Maccia (1966). Une telle classification était donc fonction de l'objectif général poursuivi par la recherche, celui de formuler les éléments d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire. Cette catégorisation est demeurée « ouverte » et flexible à des changements et des améliorations tout au long du processus d'analyse.

Étape 3. Le repérage d'éléments pertinents et cohérents entre eux en vue de la construction d'un modèle théorique (synthèse et prototype) constitue la troisième étape. Elle a consisté en la structuration progressive d'une première proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire menée selon une démarche inductive.

Étape 4. Enfin, la validation du modèle en vue de formuler une proposition théorique optimale est l'ultime étape du processus d'anasynthèse mis en œuvre. Soulignons que cette recherche spécifique n'a pas inclus une validation « complète » du prototype final. Une validation a posteriori du modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire devrait ainsi être ultérieurement envisagée. Par ailleurs, un processus de rétroaction a été transversal à l'ensemble de la stratégie d'anasynthèse et des quatre principales étapes qui ont été identifiées. Ainsi, des boucles de rétroaction sont survenues à toutes les étapes de la construction progressive du modèle théorique en question, dans une perspective d'amélioration de celui-ci et de mise en cohérence de ses dimensions.

L'induction dans le volet théorique : apports et limites

Dans ce volet théorique de recherche, la stratégie globale de recherche présente une dominante inductive qui se manifeste à travers la construction et la génération progressive et itérative des unités de sens qui vont contribuer à constituer le modèle théorique final. L'induction se manifeste donc grâce au *processus* de recherche mis en œuvre et c'est la stratégie de l'anasynthèse qui a fourni un cadre rigoureux à celle-ci. Huberman (1991, *In* D'Amboise et Audet, 1996, p. 81) suggère à ce titre qu'il est utile d'élaborer une structure minimale à l'approche inductive et c'est en réponse à ce besoin ressenti que nous avons fait appel à l'anasynthèse. L'induction pourrait sembler relever d'une construction « en spirale » d'un modèle ou d'une théorie. Pourtant, il n'en est rien. Des allers-retours avec les données recueillies, des boucles rétroactives sont nécessaires. L'induction s'articule ainsi bien avec la stratégie de l'anasynthèse qui

suggère une recherche cyclique dont les cycles sont interdépendants et requièrent de la souplesse de la part du chercheur. Glaser et Strauss (1967, *In* D'Amboise et Audet, 1996, p. 75), partisans de l'approche inductive, mettent d'ailleurs en évidence la nécessaire mise en relation des données de la recherche avec les notions et concepts élaborés (ou en cours d'élaboration) mais aussi avec les hypothèses échafaudées qui sont aussi issus des données recueillies. Dans la présente recherche, les choix qui ont concerné le modèle théorique à développer ont été affinés à chaque apport de nouvelles données empiriques ou théoriques. Ceci constitue un des avantages de la méthodologie adoptée. La mise en dialogue des données durant toute la période de recherche a suscité des remises en questions et des ajustements jusqu'à la toute fin de la recherche.

Plusieurs dimensions de la méthodologie confèrent toutefois des limites à l'induction :

- Il est impossible de ne pas faire état des présupposés paradigmatiques sur lesquels repose la recherche développée. Ceux-ci ont été énoncés et clarifiés au moyen des paradigmes socioculturels et éducationnels de Bertrand et Valois (1999). Ces paradigmes ont orienté le modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire. Ils résultent de la mise en tension de deux éléments : 1) la construction du modèle appelle une clarification des fondements en éducation sur lesquels il prend appui ; 2) mes visions personnelles de l'éducation ont dû être clarifiées et explicitées. La recherche a permis de les mettre au jour et de les affiner. C'est donc une dimension de ma subjectivité qui a été énoncée. Dans l'avant-propos de thèse, une biographie personnelle sous ses aspects éducatifs, environnementaux et communautaires dévoile d'ailleurs les positionnements et les valeurs qui influencent la chercheuse.
- Le cadre de lecture des données théoriques et empiriques analysées et interprétées durant la recherche doctorale a été organisé par la structure de la théorie éducationnelle de Maccia (1966) qui a été choisie pour développer le modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire. Les dimensions formelles, axiologiques, praxéologiques et explicatives ont en effet servi de grilles d'organisation des données théoriques et empiriques utilisées dans la recherche.

Le volet empirique de la recherche

Comme précédemment souligné, le volet empirique de la recherche, fait intrinsèquement partie du volet de recherche théorique : il y est intégré grâce à la stratégie de l'anasynthèse. Le volet empirique, nous l'avons souligné, entretient donc un dialogue permanent avec le volet théorique. Il a reposé sur des études de cas menées de façon collaborative⁴. Merriam (1998, p.19) considère que l'intérêt de l'étude de cas réside surtout dans le processus de recherche qui favorise « la découverte plus que la confirmation » de nouveaux savoirs et qui apporte une compréhension riche des réalités étudiées. Elle est ainsi une méthodologie aidant à cerner un phénomène à l'aide de

stratégies de collecte de données diversifiées. Le choix d'une diversité de stratégie est également favorable à la mise en évidence des données qui sont convergentes, permettant ainsi la triangulation de celles-ci. Une telle triangulation contribue à appuyer la validité des résultats de la recherche menée selon une approche inductive (D'Amboise et Audet, 1996).

Par ailleurs, il est important de rappeler que l'étude de cas peut présenter diverses formes qui ne sont pas toujours animées d'une démarche inductive en raison de l'épistémologie sous-jacente. En ce sens, Stake, (1994) recense trois types d'études de cas :

- 1) *L'étude de cas intrinsèque* s'attache à la compréhension d'un cas particulier ;
- 2) *L'étude de cas instrumentale* vise à mieux saisir un problème ou à perfectionner une théorie. Le cas est alors dépendant d'intérêts extérieurs ;
- 3) *L'étude de cas multiples* cherche pour sa part une meilleure compréhension voire une meilleure théorisation du phénomène étudié.

Dans la recherche doctorale, ce sont des études de cas multiples qui ont été menées. Elles ont permis de rendre compte des caractéristiques et de la complexité de l'ERE en milieu communautaire telle qu'elle est développée par trois groupes communautaires distincts œuvrant au sein du Programme Éco-quartier à Montréal. Elles visaient une meilleure connaissance et compréhension des groupes communautaires Éco-quartier (repères conceptuels sous-jacents à leurs pratiques, caractéristiques des contextes d'intervention, compétences relatives à leurs pratiques, etc.) et de leurs pratiques éducatives. Elles visaient également à enrichir mais aussi à questionner les dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative de cette théorie en construction.

L'induction dans le volet empirique : apports et limites

Dans le cadre des études de cas collaboratives développées, le choix de *l'étude de cas multiples* a été un choix déterminant pour favoriser l'induction à plusieurs niveaux :

- L'analyse de chaque cas pris séparément a été guidée par un processus inductif. Les lectures successives des données recueillies ont permis de faire émerger des catégories d'analyse. Les données à disposition étaient certes teintées par les outils de collecte de données et les objectifs de recherche mais en aucun cas, ils n'ont constitué un cadre limitant à l'émergence de catégories non pressenties. Un tel choix a par exemple permis de faire émerger un ensemble de domaines de compétences dépeints par les groupes Éco-quartier, comme étant nécessaires à l'exercice de la profession d'éducateur communautaire en environnement. Ces domaines de compétence étaient soit mentionnés explicitement dans le discours des collaborateurs de la recherche ; soit ils ont été repérés à l'aide de mots-clés qui concernaient des savoirs, des savoir-faire, des valeurs et un agir résultant du

développement de chaque domaine de compétence. A titre d'illustration ce sont d'abord des domaines généraux de compétence qui ont été mis en évidence, soit l'éducation relative à l'environnement associée à la communication /design pédagogique, l'action communautaire, l'éducation des adultes, la communication interculturelle, la gestion de projets et d'organisations ainsi que l'éthique. Des compétences plus transversales ont aussi pu être repérées dans le discours des collaborateurs soit la résolution de problème et l'exercice de la pensée critique. Il a été aussi possible de constater que ces domaines ciblés par les professionnels des groupes Éco-quartier, étaient globalement peu théorisés et parfois peu articulés. Ils correspondaient surtout à l'expression de pratiques pertinentes au regard du contexte d'intervention.

- L'analyse croisée des cas a aussi permis de mettre en évidence des champs contributifs au modèle théorique en construction, qui n'aurait pas émergé si la recherche avait été uniquement théorique. Les champs de l'action communautaire et de la communication interculturelle constituent ainsi des dimensions mises en évidence dans les études de cas qui n'auraient pas été pris en compte si la lunette d'analyse avait été strictement orientée par les écrits scientifiques consultés. Ils ont donc conduit à reformuler les principes de départ de la recherche pour les intégrer. Par exemple, la dimension urbaine de la problématique de recherche a été renforcée au regard des dynamiques interculturelles qui se déploient dans les villes et qui ont une influence sur les pratiques d'ERE en milieu communautaire.

La principale limite relativement au volet empirique de la recherche est celle inhérente au nombre réduit de cas d'études, qui circonscrit ainsi l'apport des études de cas au modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire.

Néanmoins, la stratégie générale de l'anasynthèse qui structure l'ensemble de la recherche et qui permet d'articuler les volets théorique et empirique, a joué un rôle majeur dans l'induction mise en œuvre. Le caractère itératif de cette stratégie et de ses étapes ont obligé des remises en cause, des améliorations constantes du modèle en construction et ce, jusqu'à la toute fin de la recherche.

Quelques défis soulevés par l'approche inductive dans le cadre de cette recherche

La difficile intégration des deux « inductions » menées dans chaque volet de recherche

Je retiens de cette recherche avoir envisagée une méthodologie complexe. La volonté de croiser les deux volets de recherche a été un véritable casse-tête afin de maintenir le fragile équilibre entre les deux volets. Cette question a d'ailleurs été soulevée lors de la soutenance de thèse : le cadre théorique était-il antérieur aux études de cas ? Par quel

volet de recherche avais-je débuté ? Le travail d'écriture de la recherche ne rend ainsi pas justice au processus réellement mis en œuvre. La linéarité du rapport qui a fait état des travaux de recherche ne permettait pas de saisir « le vécu » de recherche, la simultanéité et la nature itérative de certaines étapes. Par exemple, mener une recherche selon les « règles de l'art » nécessiterait la rédaction et la validation des trois premiers chapitres « Problématique / méthodologie / cadre théorique » de la thèse avant de précéder à la collecte de données. Dans ma recherche, les grandes lignes de la méthodologie ont certes été validées avec mon comité de recherche mais la collecte de données a été réalisée bien avant le dépôt des trois chapitres. La collecte de données a été surtout dépendante des ententes de collaboration établies avec les groupes Éco-quartier, ententes qui une fois signées nécessitaient de s'engager rapidement sur le terrain avec eux. Le cadre théorique de la recherche est aussi un extrant de la thèse, il a été peaufiné et enrichi à la lumière des suggestions faites par le volet empirique de la recherche.

- Un autre défi que présente l'approche inductive est celui relié à la gestion d'une grande quantité d'informations. La seule rédaction des trois cas d'études a par exemple constitué un défi au regard de la somme d'informations collectées. Ce sont chaque fois près de 80 pages de cas, rédigées de façon serrée qui ont émergé du processus de mise en forme et de rédaction de chaque cas. La question de la « valeur » accordée aux données théoriques versus aux données empiriques a aussi été difficile. J'ai choisi d'envisager mes deux types de données selon la complémentarité de leur apport. Une attention soutenue a été portée sur les questions soulevées par chaque type de données dans le cadre du dialogue constant institué entre les données de types théorique et empirique.

Les moments de « déduction »

Comme le souligne si bien Chevrier (2004), les approches inductive et déductive sont deux visions de recherche, qui pour des fins pédagogiques sont souvent présentées comme séparées mais qui ne sont pas incompatibles. Il apparaît important d'être en mesure de distinguer les nuances entre ces deux approches et les tendances qui se dessinent dans les travaux des chercheurs. Pourtant des moments de déduction et d'induction peuvent cohabiter et se compléter dans une même recherche. C'est la raison pour laquelle, je considère ma recherche doctorale comme ayant été traversée d'une dominante inductive. Mais je peux facilement identifier des moments de déduction dans ma recherche : n'ai-je pas confronté mon intuition de départ à des écrits pour pouvoir affiner cette intuition ? N'ai-je pas déduit que certains choix formel, axiologique et praxéologique étaient plus appropriés que d'autres au regard des choix paradigmatiques guidés par ma propre subjectivité ? Les moments de déduction ont donc joué un rôle non négligeable dans ma recherche.

Conclusion

L'approche inductive aura donc été prégnante durant la recherche doctorale tant dans le volet de recherche théorique que dans le volet de recherche empirique. Elle s'est avérée essentielle pour mener à bien les processus de modélisation et de théorisation déployés en vue de développer un modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire. Les choix méthodologiques ont donc constitué une étape cruciale de recherche. Néanmoins, des moments de déduction ont été relevés durant le cheminement de cette recherche. Des limites quant à la possibilité de rendre compte de certains moments inductifs dans le rapport final de recherche ont aussi été constatées.

Si Chevrier (2004, p. 55)⁵ schématise la démarche inductive comme étant une « réalité [...] en quête d'une théorie », la recherche présentée dans cet article a pris appui sur des pratiques éducatives mais aussi des champs et courants théoriques non encore entrecroisés afin de générer une théorie de l'ERE en milieu communautaire.

Un questionnement relatif à la valorisation et au prolongement de la recherche émerge aujourd'hui. D'ores et déjà plusieurs pistes de recherche peuvent être formulées. Il pourrait être judicieux de poursuivre et d'enrichir le modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire au moyen d'études de cas réalisées en plus grand nombre, et ce toujours en valorisant une approche inductive. Une seconde piste de recherche pourrait consister en la conception et l'expérimentation de pratiques éducatives développées à partir de ce modèle théorique. Cette recherche doctorale est donc pour la chercheure le début d'un questionnement en recherche et non l'aboutissement.

Notes

1. L'expression « milieu communautaire » peut être examinée sous deux angles complémentaires dans ma recherche. Le milieu communautaire désigne d'abord le contexte de développement des communautés de citoyens. Il désigne ensuite les organisations communautaires qui, au sein de leur communauté d'attache, vont contribuer au développement de l'ERE dans leur milieu d'intervention mais aussi au développement des communautés elles-mêmes.
2. Ces grands axes de recherche théorique sont issus d'une première phase de lecture qui a permis l'élaboration d'une carte conceptuelle de l'ERE en milieu communautaire.
3. L'objectif poursuivi par cet article n'étant pas de présenter notre recherche doctorale dans son ensemble, nous renvoyons à la thèse pour plus de détails sur la proposition théorique formulée.
4. La perspective collaborative détermine la nature des relations entretenues avec les partenaires de la recherche. Cette approche influence le processus même de la recherche, les décisions prises et également la nature du savoir « coconstruit »

(Desgagné et coll., 2001). Cet article ne présente pas en détail cette dimension de la recherche.

5. Jacques Chevrier reprend les propos de Lecompte et Preissle (1993).

Références

- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertrand Y. & Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Carr, W. (1987). What is a educational practice ? *Journal of Philosophy of Education*, 21 (2), p. 163-175.
- Chevrier, J. (2004). La spécification de la problématique. Gauthier, B. (Dir) (2004). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (p. 51-84) 4^{ème} édition. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Clover, D. E., Follen, S., & Hall, B. (2000). *The nature of transformation. Environmental adult education*, 2nd Edition. Toronto : Ontario Institute For Studies In Education.
- Clover, D. E. (1999). *Learning patterns of landscape and life : Towards a learning framework for environmental adult education*. Thèse inédite de Philosophie, Université de Toronto.
- D'Amboise, G. & Audet, J. (1996). *Le projet de recherche en administration. Un guide général à sa préparation. Chapitre 4. L'approche holistico-inductive*. Consulté le 26 février 2007 sur <http://www.fsa.ulaval.ca/personnel/DamboisG/liv1/index.html>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), p. 33-64.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue de sciences de l'éducation*, 24 (2), p. 267-284.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Landry, N. & Auger, R. (2003). *Quelques stratégies de clarification conceptuelle et d'appui technique en vue d'une recension d'écrits dans un cadre de recherche en éducation*. Rapport de recherche. Montréal : Labform. Consulté le 6 mars 2007 sur <http://www.dep.uqam.ca/recherche/labform/StrategiesclarificconceptRT3003037062003.pdf>

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 4^{ème} édition. Montréal : Éditions Guérin Eska.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation...à éduquer !* 3^{ème} édition. Montréal : Éditions Guérin.
- Maccia, E. (1966). *Educational theorizing and curriculum change*. Colombus (Ohio) : Education theory center, Ohio State University.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par theorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 146-181.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*. Thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Silvern, L. C. (1980). Anasynthesis revisited: systems engineering in a time of educational lethargy. *Educational Technology*, January, p. 40-46.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. Dans Denzin, N. and Lincoln, Y. S. (Dir), *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Thousand Oaks : SAGE Publications.

Carine Villemagne est professeure au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur l'éducation à l'environnement en milieu communautaire, sur l'andragogie et sur les difficultés scolaires des adultes. Les méthodes qualitatives qu'elle utilise sont les entrevues, les groupes de discussion et l'observation participante dans le cadre d'études de cas et de recherches collaboratives.

L'adaptation et la flexibilité d'une chercheure dans l'évolution de sa démarche méthodologique

Johanne April, Ph.D.

Université du Québec en Outaouais

Hélène Larouche, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article vise à rendre compte de la souplesse et de la capacité d'adaptation telles qu'elles ont été déployées par une jeune chercheure dans une recherche doctorale portant sur la pratique des enseignantes de maternelle au regard de la psychomotricité. Après avoir situé l'angle choisi pour comprendre l'objet de recherche, nous décrivons comment la posture inductive de la chercheure a évolué tout au long de la démarche. Nous situons comment celle-ci rejoint l'approche méthodologique par théorisation ancrée. En premier lieu nous nous attarderons à l'implication de la chercheure lors de la collecte des données et à sa flexibilité afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude. Puis, en deuxième lieu, il sera question de la sensibilité théorique qui a évolué au cours de la démarche d'analyse. Cette partie retrace le parcours détaillé de la démarche et la déstabilisation vécue pour mener à bien les activités d'analyse. L'article présente également quelques résultats pour illustrer la théorisation émergente des données.

Mots clés : THÉORISATION ANCRÉE, ÉDUCATION PSYCHOMOTRICE, SENSIBILITÉ THÉORIQUE

Cet article propose de relater l'évolution itérative et récursive de la démarche d'une chercheure ayant opté pour une méthodologie qualitative/interprétative dans sa recherche doctorale (April, 2005). Nous souhaitons ici mettre en évidence l'ouverture, la créativité, la sensibilité théorique et la flexibilité méthodologique requises pour évoluer dans une approche par théorisation ancrée (Strauss et Corbin, 1990). Après avoir situé brièvement l'objet d'étude nous exposons en deux étapes les moments déstabilisants de la recherche soit les choix méthodologiques et la démarche d'analyse. Tout d'abord, la démarche évolutive lors de la collecte de données sera expliquée pour illustrer la souplesse et la latitude démontrées en équilibre avec la rigueur méthodologique. Puis, la démarche d'analyse témoignera de l'activité intellectuelle et

affective avec un souci de transparence comme critère scientifique dans la recherche interprétative. La dernière partie sera consacrée aux résultats traduits en trois profils-types et à l'interprétation de ceux-ci grâce au schéma explicatif issu de l'analyse par théorisation ancrée.

Objet à l'étude: une motivation personnelle et professionnelle

Les approches inductives qui caractérisent les recherches qualitatives sont intimement reliées à l'engagement du chercheur, à son intuition, à sa capacité d'adaptation, à son expérience et à sa subjectivité. Le chercheur est «partie prenante» de sa recherche, affirme Mucchielli (2005). C'est pourquoi, nous croyons essentiel de situer les motivations qui ont engendré la démarche de recherche doctorale. Ces motivations sont apparues bien avant le commencement du projet de thèse alors que nous cherchions à mieux comprendre les avals et les amonts de la pratique d'activités physiques. Nos croyances sur l'importance de l'activité motrice dans le développement global de l'enfant ont amené un questionnement sur la place de l'activité motrice chez les jeunes enfants au quotidien et les retombées possibles sur leur développement et leurs apprentissages.

Ces constats relatifs à l'impact positif de l'activité motrice au regard du développement des enfants ont amené à poser le problème suivant: on connaît mal ce qui se fait réellement dans les classes de maternelle au regard de la compétence d'ordre psychomoteur et il importe d'aller voir comment cela se vit de façon singulière. Il apparaît donc pertinent de documenter ce phénomène à partir du point de vue des praticiennes elles-mêmes. Nous avons donc donné la parole aux enseignantes¹ de maternelle dans le but de mieux comprendre leur vécu quotidien au regard de la compétence psychomotrice telle que vécue par les enfants.

Comme tout projet de recherche, celui-ci est animé par des convictions personnelles, par des appuis conceptuels et par des aspirations idéalistes. Cette position de départ empêche parfois d'être vraiment à l'écoute des participants, en occurrence les enseignantes. La démarche méthodologique que nous souhaitons exposer ici vise à rendre compte des conditions que nous avons développées pour laisser place à l'émergence du sens et à notre sensibilité théorique (Glaser 1978; Strauss et Corbin, 1990; Paillé, 1994; Mucchielli, 2005). Nous allons décrire avec le plus de transparence possible comment nous nous sommes éloignées de nos certitudes et de nos convictions de départ pour laisser place au vécu quotidien et au point de vue des enseignantes. Par ce détachement des préconceptions, les enseignantes nous ont appris davantage sur leur réalité quotidienne. Notre sensibilité théorique s'est ainsi affinée grâce au processus d'analyse, en interaction avec les données. En effet, dans les premiers pas de cette démarche de recherche, les intentions étaient davantage imprégnées de savoirs théoriques, nourries d'une démarche pragmatique puisée dans notre expérience de terrain. Cependant, la démarche d'analyse par théorisation ancrée effectuée a permis de donner un autre sens à cette posture idéale et à notre travail en général. Cette

démarche, parsemée de frénésies et d'obstacles, a exigé de faire des choix, de réfléchir constamment sur soi, sur le processus d'analyse et sur nos intentions initiales. Ces questionnements ont donc contribué à une construction, et même à une coconstruction de nos apprentissages personnels et professionnels et ont permis d'accroître notre capacité à mieux comprendre la complexité de la pratique des enseignantes de maternelle. Pour ce faire, deux questions de recherche ont été formulées. Dans une première étape, il s'agissait de répondre à la question «Comment l'éducation psychomotrice se vit-elle dans la classe de maternelle?». Une deuxième étape avait pour but de répondre à la question «Quel sens les enseignantes de maternelle attribuent-elles à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice ?» Il s'agissait alors pour nous d'interpréter, à partir des données recueillies, la perception, les croyances et les valeurs véhiculées par le concept d'éducation psychomotrice ainsi que de tenter de cerner les besoins auxquels les enseignantes tentent de répondre par la pratique de la psychomotricité telle que vécue par les élèves. Avec ces questions de recherche au fondement de notre démarche, nous visons, dans cet article, à retracer comment la démarche méthodologique a évolué à la fois dans ses modes de collecte de données et à la fois dans sa démarche d'analyse.

Choix méthodologiques : d'une préconception à une coconstruction

L'essentiel de notre article étant d'explicitier nos choix méthodologiques et la démarche d'analyse par théorisation ancrée, nous allons maintenant aborder la perspective méthodologique adoptée à travers les différents modes de collecte des données ainsi que les modalités d'analyse utilisées pour la recherche.

En cohérence avec notre objectif de bien saisir la réalité des enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice, nous avons privilégié la recherche qualitative/interprétative. La démarche souple et émergente de ce type de recherche et la possibilité qu'elle offre de vivre de nombreuses interactions avec les enseignantes favorisent la compréhension de la complexité de la nature et du sens de leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. Il serait pertinent de mentionner qu'à ce jour, à notre connaissance, peu de recherches ont saisi de l'intérieur comment la compétence psychomotrice se vit dans une classe de maternelle, à partir de l'expérience et du point de vue des acteurs pour « [...] comprendre le sens de la réalité des individus» (Savoie-Zajc, 2000, p. 174). Ainsi, les résultats rendent compte d'une vision globale et complexe de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice.

Échantillonnage

Lorsque le temps fut venu de solliciter la participation d'enseignantes de la maternelle à notre recherche, il a fallu s'interroger sur la meilleure façon de procéder. Dans une recherche qualitative/interprétative, le choix des participantes est important et intentionnel, car elles doivent partager certaines caractéristiques. De contact en contact, nous avons constitué notre échantillonnage. Cette notion d'«échantillonnage»

fait appel ici, non pas au critère de nombre de participantes, mais renvoie plutôt à des critères de choix quant aux événements, aux éléments et aux aspects d'information à recueillir par rapport au problème étudié. L'échantillonnage utilisé pour notre recherche a permis de recueillir un certain nombre de données significatives et d'identifier des événements représentatifs du phénomène à l'étude. Il s'agit donc ici de spécifier le phénomène plutôt que de le généraliser, comme le soulignent Strauss et Corbin (1990). Selon Mucchielli (1996), ce type d'échantillonnage, appelé «échantillonnage par réseau», nous renvoie à des stratégies de développement pour l'observation de plusieurs aspects du phénomène chez quelques personnes. Les neuf participantes proviennent de la région de Sherbrooke et de trois commissions scolaires en particulier (Commission-Scolaire-de-la-région-de-Sherbrooke, C. S. des Sommets et C. S. des Haut-Cantons). Le Tableau 1 illustre le profil diversifié de l'expérience des participantes. Afin de maintenir la plus grande confidentialité possible, nous avons identifié ces personnes par des pseudonymes liés à des noms d'étoile.

Chacune des neuf participantes a été invitée à une première rencontre pour fournir des éléments de sa pratique au regard de la compétence psychomotrice. Lors de cette rencontre, les objectifs de recherche, le type de participation et la démarche ont été présentés. Certaines d'entre elles ont participé à un deuxième, et même à un troisième mode de collecte de données pour répondre à nos questionnements sur le sens qu'elles accordaient à leur pratique. Ces trois modes de collecte de données ainsi que leurs justifications sont présentés dans les prochaines pages.

Tableau 1
Caractéristiques des neuf enseignantes

Pseudonymes	Âge	Années d'expérience à la maternelle	Années d'expérience en enseignement
Épi	44	13	18
Sirius	27	2	2
Agena	31	4	4
Rigel	55	28	28
Capella	39	5	16
Formalhaut	50	23	23
Deneb	44	17	17
Pollux	55	30	30
Procyon	57	33	33

Sources des données

Dans le but de recueillir le plus d'information possible pouvant répondre à nos questions de recherche et de faire ressortir les différentes facettes de la complexité de la pratique des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice, nous avons utilisé quatre modes de collecte de données, soit l'entrevue semi-directive individuelle, l'observation ouverte dans les classes, l'entrevue de groupe et le journal méthodologique. Ce dernier mode de collecte des données, qui s'est déroulé tout au long de notre recherche, a consisté en une prise de notes personnelles sur différents éléments, comme les données recueillies, les observations et les commentaires.

Pour le premier mode de collecte des données nous avons opté pour l'entrevue semi-directive individuelle. Après consultation des écrits scientifiques, un canevas de départ a été élaboré comprenant les aspects suivants : les modalités d'application employées, les stratégies d'intervention utilisées, les conditions organisationnelles mises en place, les activités proposées pour répondre aux objectifs du programme et les sources d'inspiration. Pour débiter l'entrevue nous demandions aux participantes de raconter une journée type de leur pratique. L'entrevue s'est déroulée dans le milieu et au moment choisi par les participantes, ce qui leur a permis de se sentir plus à l'aise. La durée variait entre 60 et 120 minutes.

Pour le deuxième mode de collecte de données, nous avons choisi de jouer un rôle d'observatrice passive pour explorer et noter librement différents éléments de la pratique quotidienne des enseignantes : les actions posées, le matériel utilisé, les interventions, les consignes, les questionnements des enseignantes et des enfants. Ces notes ont été consignées dans le journal méthodologique pour permettre une contextualisation des données. À la suite des observations de la pratique d'une enseignante, nous avons questionné celle-ci afin de lui faire expliciter ses intentions sur les situations observées. Les réponses nous ont laissée perplexe quant au sens accordé à la pratique de l'éducation psychomotrice. Par exemple, à la suite d'une activité psychomotrice, nous avons demandé à l'enseignante son intention en rapport avec le fait qu'elle a réalisé l'objectivation de l'activité auprès des élèves. De notre point de vue, le fait de faire objectiver les enfants allait tout à fait dans le sens d'une éducation par l'activité psychomotrice. Cependant, la réponse donnée a démontré que l'enseignante visait principalement à faire objectiver les enfants sur leur comportement et non sur l'apprentissage réalisé par l'activité psychomotrice. Ces observations auprès de cinq participantes ont conduit à la poursuite de la collecte de données pour encore mieux comprendre le sens attribué à la pratique d'activités psychomotrices.

Le troisième mode de collecte de données visait à accorder une plus grande place aux interactions sociales pour mieux comprendre les raisons et les motifs des actions liées à l'éducation psychomotrice, principalement quant à la perception que les enseignantes ont du besoin de bouger de l'enfant. Ainsi trois des cinq participantes qui ont fait l'objet d'une observation ont été réunies pour une entrevue de groupe. La

chercheure a alors laissé une grande liberté aux participantes afin qu'elles expriment leur opinion. Dès le début de l'entrevue, elles ont pu partager explicitement leur compréhension de l'éducation psychomotrice et le sens qu'elles accordaient au besoin de bouger. Ce dernier mode de collecte de données a joué un rôle déterminant dans la démarche car il a permis de mieux saisir le sens accordé à la pratique.

En même temps que nous procédions à chacun de ces modes de collecte de données, nous avons réservé une place à la démarche d'analyse pour permettre une progression et une diversification des données. Nous nous sommes donné la possibilité, à plusieurs reprises et sous différents angles, de questionner les enseignantes pour mieux comprendre le sens qu'elles accordaient à leur pratique. Cette stratégie a permis également de consolider le schéma explicatif qui sera présenté plus loin. Comme le mentionnent Mayer, Ouellet, St-Jacques et Turcotte (2000), le fait de recourir à plusieurs sources permet une triangulation des données. Tel que mentionné, parallèlement à la collecte des données nous avons entamé la démarche d'analyse. Neuf entrevues individuelles ont été effectuées. Après une première analyse, une observation a été faite dans cinq classes où interviennent les participantes. Enfin, une entrevue de groupe a été menée avec trois enseignantes. Au Tableau 2, un portrait global du cheminement des participantes aux différents modes de collecte de données est présenté.

Tableau 2 Participation des enseignantes aux différents modes de collecte de données			
Pseudonymes	Entrevue individuelle	Observation ouverte	Entrevue de groupe
Epi	●	●	●
Sirius	●	●	●
Agena	●	●	●
Rigel	●	●	
Capella	●	●	
Formalhaut	●		
Deneb	●		
Pollux	●		
Procyon	●		

En consultant le Tableau 2, on constate que les quatre dernières participantes ne font pas l'objet du deuxième ni du troisième mode de collecte de données. La démarche

d'analyse a été réalisée de façon évolutive à travers les différents modes. Le phénomène à l'étude étant peu à peu cerné au fil de la collecte de données, une «saturation théorique» s'est manifestée quand la chercheuse principale a compris que de nouvelles données ne pouvait ajouter aucune information supplémentaire lui permettant de répondre aux questions de recherche. Cette notion de saturation trouve ses racines dans l'induction analytique de Znaniecki (1934, cité par Pires, 1997). Il ne s'agit pas de rendre compte du phénomène dans sa totalité, mais plutôt d'un critère méthodologique qui indique au chercheur à quel moment il doit arrêter sa collecte de données. Le principe de saturation s'associe au principe de diversification qui relève d'une intention de dresser un portrait global à l'intérieur d'un groupe donné. Pires (1997) distingue alors la saturation empirique de la saturation théorique, celle-ci étant atteinte quand le chercheur confronte une catégorie conceptuelle à différents contextes empiriques pour épuiser ses propriétés et s'assurer de sa pertinence théorique. Dans notre démarche, les données rattachées aux questions relatives à la nature de la pratique d'éducation psychomotrice ont atteint leur point de saturation «empirique» aux premier et deuxième modes de collecte, alors que la saturation «théorique», liée au sens donné à la pratique, a été atteinte à la dernière collecte de données, soit pendant l'entrevue de groupe. Retraçons plus finement cette démarche.

Démarche d'analyse : un parcours sinueux mais passionnant

Au départ, nous avons prévu recourir uniquement à l'entrevue semi-directive afin de comprendre et d'explicitier la pratique des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Toutefois, dès la première étape de traitement des données, nous nous sommes rendu compte que des éléments d'information liés au sens accordé à la pratique des enseignantes manquaient pour répondre à nos questions de recherche. Par conséquent, nous avons été plus avant dans la collecte sur le «terrain» en observant la pratique des enseignantes. Le processus itératif et interactif entre les éléments liés à la collecte des données et à l'objet de recherche ont permis une construction progressive du phénomène étudié.

Sans être orthodoxe dans la démarche préconisée par Glaser et Strauss (1967), notre démarche correspond bien à la méthode d'analyse des données par théorisation ancrée qui a recours à un processus inductif pour traiter qualitativement les données recueillies. En ce sens, la théorisation ancrée préconise une démarche qui se caractérise par un va-et-vient entre les données recueillies et l'analyse. Paillé et Mucchielli (2003) définissent ce type d'analyse comme étant continu et en alternance entre la collecte et l'analyse des données pour orienter les nouvelles observations ou entrevues en fonction d'une meilleure compréhension du phénomène à l'étude. Ils parlent ici «d'analyse continue et comparative» (*ibid*, p. 26). Paillé (1994) stipule que la logique de l'analyse est alors itérative, c'est-à-dire « [...] que la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues» (p. 235). De manière générale, la méthode d'analyse par

théorisation ancrée met l'accent sur le processus plutôt que sur l'élaboration d'une théorie. Elle se structure en termes d'opérations et permet ainsi de rester ancrée dans la logique de la pratique en offrant une possibilité de théorisation.

Dans les pages qui suivent, nous allons décrire, de façon la plus transparente possible, la démarche qui a permis de répondre à nos questions de recherche. Une des premières difficultés rencontrées a été de trouver une mise en forme a posteriori de la présentation écrite du cheminement parcouru compte tenu de la démarche itérative, un parcours d'analyse qui nous a amenée dans divers sentiers et diverses directions. Évidemment, comme les sentiers nous étaient inconnus, à chaque distance parcourue, de nouvelles découvertes étaient faites, et cela, autant dans les types de sentier que dans la direction à prendre. Nous rejoignons ici Paillé et al. (2003) lorsqu'ils disent que : « [...] la carte n'est pas le territoire, que la logique ne définit pas la démarche » (p. 27). Ils soulignent également que « [...] l'analyse qualitative est d'abord un champ d'exercice intellectuel » (ibid., p. 27). Pour permettre au lecteur de bien se représenter le parcours d'analyse nous avons divisé cette partie en deux degrés et trois regards en spécifiant les sentiers exploités.

Comme le mentionne Schutz (1987), l'objet de recherche évolue sans cesse en partant de la préconstruction de l'objet d'étude et en évoluant vers une coconstruction du même objet avec les acteurs du terrain, en occurrence les enseignantes. L'auteur définit deux degrés de la construction de l'objet. Le premier degré fait appel à nos conceptions qui sont appuyées sur des paramètres théoriques et des repères conceptuels. À ce degré, nos intentions de départ donnaient place à une définition très large et théorique de notre objet de recherche. Ces intentions ont permis de formuler des questions spécifiques qui avaient pour but de créer un pont entre, d'une part, la conception élaborée de manière plus théorique grâce à la littérature consultée et, d'autre part, le discours des participantes. Ce passage de la conceptualisation à la contextualisation a servi de balise à l'élaboration d'un canevas d'entrevue individuelle. Les questions de départ ont évolué et se sont complexifiées, laissant place à la cohérence singulière pour chacune des participantes. Ces transformations ne sont pas étrangères à la recherche qualitative; comme le mentionne Chevrier, « les intentions de départ peuvent être générales ou précises au début de la recherche, mais n'ont pas la précision de ce que revêtira l'objet de recherche en fin de course. » (Chevrier, 1993, p. 91).

Le deuxième degré fait référence à la place laissée aux enseignantes sur ce qu'elles avaient à raconter sur la réalité de leur classe au regard de la compétence psychomotrice. Dès les premiers pas dans l'univers des enseignantes, nous avons pu saisir des éléments d'information pour mieux comprendre leur pratique. Ceux-ci reflétaient les premières transformations des questions spécifiques de départ vers une contextualisation plus près du discours des participantes. La démarche méthodologique a permis aux questions de départ d'évoluer et de prendre une forme plus précise

(Schutz, 1987). Cette nouvelle construction se fondait sur la réalité de la pratique des enseignantes de maternelle (ce qu'elles font vivre aux enfants et pourquoi elles pratiquent des activités psychomotrices). Ce deuxième degré s'est élaboré en trois regards sur les données. Nous retraçons donc notre démarche d'analyse en ciblant deux degrés et trois regards.

Premier degré

Le premier degré est fait de nos intentions de départ basées sur des notions théoriques et sur notre description des catégories. Ces intentions visaient deux aspects de la pratique professionnelle des enseignantes, soit celui de la nature et celui du sens accordé à cette pratique. Les intentions de départ ont permis de mieux saisir la nature de la pratique, c'est-à-dire : Que font-elles? À quel moment? Combien de fois? Quels types d'activités sont présentés? Comment les appliquent-elles ? D'autres intentions correspondaient à une meilleure compréhension du sens accordé à cette pratique : Pourquoi pratiquent-elles la psychomotricité dans leur classe? Quelles sont leurs conceptions? D'après les enseignantes, est-ce que la pratique d'activités psychomotrices est essentielle au développement global de l'enfant? Nos intentions de départ sont devenues des questions plus spécifiques (Figure 1).

Les différents modes de collecte de données ont permis d'interroger, d'observer et de faire expliciter aux enseignantes de maternelle leur pratique professionnelle au regard de la compétence psychomotrice. Les données recueillies ont facilité la compréhension de l'objet de recherche à partir de la réalité des participantes et nous ont amenée vers un deuxième degré qui tend à respecter le vécu et les conceptions des participantes. Ce deuxième degré a été réalisé en trois étapes évolutives qui seront traduites ici par le terme «regard» afin de situer le cheminement de la chercheuse dans sa démarche d'analyse.

Deuxième degré

1^{er} regard

Notre **premier regard** sur le discours des enseignantes a permis de dévoiler la nature de leur pratique. Des éléments d'information du discours et des observations liés à ce premier volet étaient tangibles et fluides et se rapprochaient des propositions de départ. Cela veut dire que nous pouvions, dès les premières entrevues, observer que les enseignantes faisaient faire de la psychomotricité, précisaient l'endroit, le moment et le type d'activité proposé aux élèves et les modalités d'application. Ce premier niveau d'analyse sur la nature de la pratique a donné des informations très ponctuelles, sommaires, limitées et isolées de la pratique des enseignantes.

Figure 1 Premier degré de la construction de l'objet de recherche



À la suite de cette étape, nous avons procédé à la «mise en relation» des différentes catégories émergentes et avons passé concrètement d'une description à une explication des catégories. Ce sentier de «mise en relation» des catégories a provoqué chez nous des questionnements sur les liens possibles entre elles. Les questions abordées étaient : «Ce que j'ai ici, est-ce lié à ce que j'ai là?» et «En quoi et comment est-ce lié?». Pour réaliser cette étape, nous avons besoin de structurer les données pour chacune des participantes. Cette démarche nous a amenée sur un premier sentier d'analyse plutôt descriptif du phénomène étudié. Un sentier qui correspond davantage à la dimension de la nature de la pratique des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Concrètement, le discours nous a orientée sur ce qu'elles font vivre comme activités psychomotrices, sur les modalités d'application, sur les lieux et les moments où elles font faire les activités de psychomotricité, sur les conditions organisationnelles, etc.

Ce premier niveau d'analyse n'a pas permis de saisir «de l'intérieur» la pratique des enseignantes, car nous étions trop collée aux questions spécifiques dans l'entrevue. L'interprétation des données nous dirigeait vers des thèmes, des codes, des catégories pré-établies, mais très peu vers des catégories émergentes. Les codes étaient trop près des questions spécifiques, c'est pourquoi les recoupements étaient rares entre les thèmes. Évidemment, ce type d'analyse n'a pas pu saisir le deuxième volet de la recherche, soit celui du sens que les enseignantes accordent à leur pratique. La profondeur de la démarche méthodologique par d'autres types d'investigations a été nécessaire. Elle a pu apporter des nuances aux données recueillies et nous permettre de nous détacher du canevas d'entrevue. C'est à cette étape que nous avons eu recours à d'autres modes de collecte des données pour mieux comprendre notre objet d'étude.

Lors de la «mise en relation» des catégories provisoires, nous avons constaté que les référents à nos catégories ciblaient davantage le volet de la nature de la pratique des enseignantes. Plusieurs liens entre les catégories ont permis de saisir diverses composantes du type de pratique exercé par les enseignantes, par exemple, l'intégration des activités psychomotrices au quotidien, les activités proposées, les lieux et le matériel utilisés, les conditions organisationnelles, etc. Cependant, en ce qui concerne le deuxième volet de notre objet de recherche, soit celui du sens que les enseignantes accordent à cette pratique, le nombre de référents ne nous alimentait pas suffisamment pour saisir la profondeur du phénomène. Ce premier niveau d'analyse a conduit à un «cul de sac», cette expression faisant référence au «fond catégoriel» exprimé par Paillé et Mucchielli (2003) qui considèrent que la «mise en relation» entre les catégories ne permet pas de saisir le sens du sens et constitue «[...] un ensemble de référents émergents soumis à un travail de consolidation». Ici, nous étions peut-être à la recherche d'une révélation instantanée ou bien de la perle rare, mais toujours selon Paillé et Mucchielli.(2003), «[...] le motif de la réalité est beaucoup plus fin, plus délicat» (ibid., p. 165). Les auteurs suggèrent de prendre son temps, de laisser le phénomène émerger, de lâcher prise pour que la sensibilité

s'aiguise, que la compréhension émerge, et d'approfondir le travail de consolidation. On trouve dans le deuxième regard cet approfondissement de l'analyse des données, mais à ce moment, nous avons dû faire un choix, soit celui de revenir sur le terrain et d'aller observer en classe.

Constatant que ce premier regard sur nos données nous donnait peu d'informations sur le sens que les enseignantes accordaient à leur pratique, nous avons décidé de mettre de côté les questions spécifiques et de plonger dans les données tout en écoutant ce que les enseignantes avaient à dire sur ce qu'elles faisaient dans leur classe et, surtout, sur les raisons pour lesquelles elles faisaient vivre de la psychomotricité.

2^e regard

Ce **deuxième regard** consistait donc à prendre du recul par rapport aux catégories préétablies et à saisir le sens relaté par les participantes. Nous croyons avoir laissé place à notre créativité de chercheure qui se manifeste selon Strauss et Corbin (1990) par l'habileté à nommer les catégories de manière à les faire «parler» et rendre compte de leur potentiel. Trois catégories provisoires ont émergé des données :

- le besoin de bouger chez les enfants ;
- les modalités d'application des activités psychomotrices;
- le type de planification lié à la compétence psychomotrice.

La première catégorie, comme nous l'avons souligné précédemment, prenait beaucoup de place dans le discours. Elle a constitué une clé déterminante pour stimuler notre analyse. En effet, la catégorie «le besoin de bouger des enfants» faisait référence autant aux manifestations des enfants dans l'immédiat (le manque d'intérêt pour l'activité, le niveau de concentration diminué ou bien les gigotements des enfants pendant l'activité, etc.) qu'aux conceptions des enseignantes sur le développement et l'apprentissage des enfants de 5 ans (connaissance de son corps, expérimentation, apprentissage par le mouvement, etc.). Une schématisation des données liées à la première catégorie est présentée à la Figure 2.

À partir de cette grande catégorie, se retrouvent deux classifications du besoin de bouger des enfants, celle des manifestations des enfants pendant une activité et celle de la conception de l'apprentissage des enseignantes au regard des besoins des enfants de 5-6 ans.

La seconde catégorie faisait référence aux lieux, aux moments où se pratiquaient les activités psychomotrices. Dans celle-ci, les enseignantes livraient leurs stratégies, leurs moyens utilisés et les conditions mises en place pour pratiquer des activités psychomotrices. Nous avons associé ces paramètres aux modalités d'application qui représentent le contexte de leur pratique. Une schématisation des données liées à la deuxième catégorie est présentée à la Figure 3.

Figure 2 Schématisation des données du premier constat

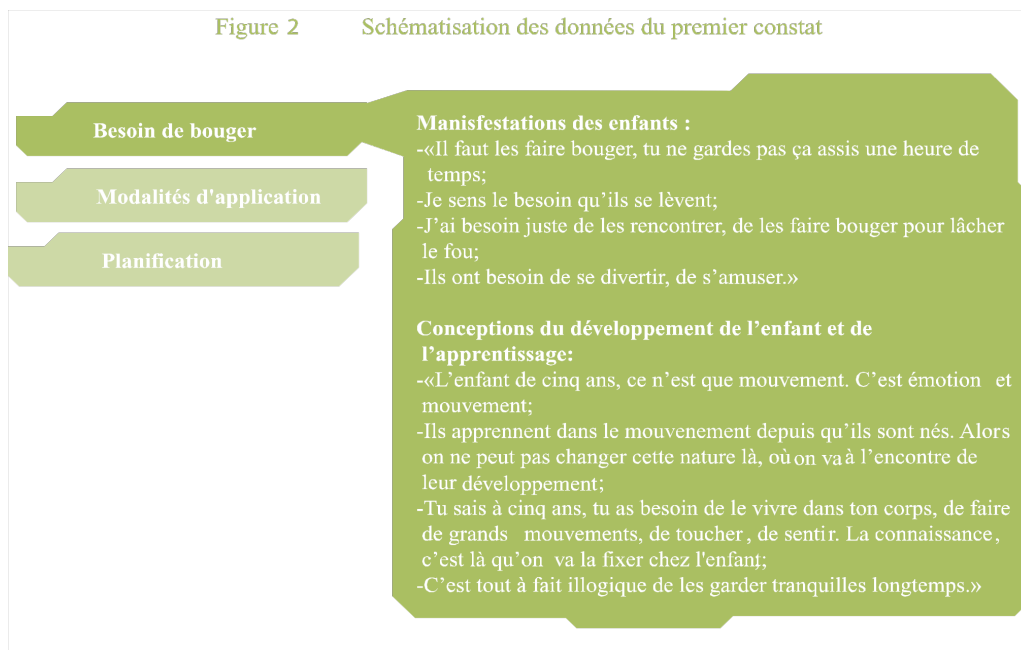
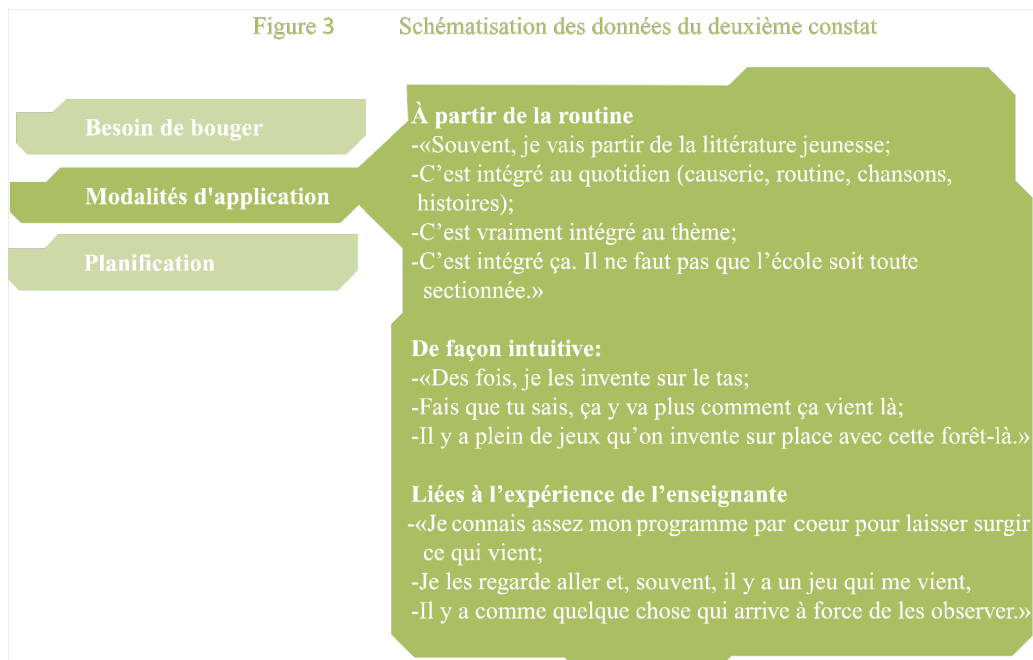
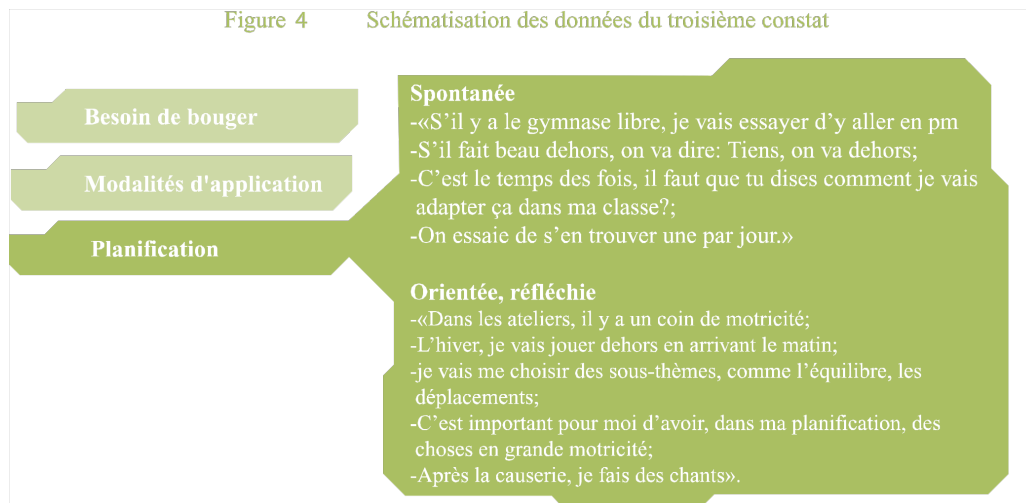


Figure 3 Schématisation des données du deuxième constat



La catégorie liée aux modalités d'application regroupe des éléments qui ont été classés en trois sous-catégories. La première situe l'intégration des activités psychomotrices à l'intérieur de la routine existante; la seconde fait référence aux activités pratiquées de façon intuitive, à partir des manifestations momentanées, soit à partir d'un thème, d'une problématique rencontrée, de la température, d'une idée d'enfant; la dernière sous-catégorie se rapporte à l'expérience de l'enseignante, c'est-à-dire aux années pendant lesquelles elle était à l'écoute des besoins de l'enfant de cinq ans.

Enfin, la troisième catégorie rendait compte du type de planification fait par les enseignantes au regard de la compétence psychomotrice. Elle cible, d'une part, une planification avec une intention orientée vers la compétence psychomotrice versus une planification spontanée qui répond aux besoins des enfants dans l'immédiat et, d'autre part, une pratique consciente versus une pratique inconsciente chez nos participantes. Cette catégorie fait référence à la capacité chez les participantes de décoder les apprentissages réalisés, en lien avec la compétence psychomotrice, au travers des activités non planifiées par les enseignantes, soit en jeux libres, en atelier, etc. La Figure 4 montre la schématisation des données de cette troisième catégorie.



À partir de ces trois grandes catégories provisoires, nous avons pu comparer les données entre elles et retourner dans les écrits pour conceptualiser et enrichir une théorie émergente. Ces premières catégorisations ont évolué et, de comparaison en comparaison, elles se sont transformées à un autre niveau d'interprétation. Nous avons donc poursuivi l'analyse des données et nous avons pu préciser d'autres catégories et leurs propriétés. Un travail de reconstitution et de réorganisation des données a fait

place à une articulation signifiante qui a révélé une meilleure compréhension de la pratique des enseignantes au regard de l'objet de recherche et une manifestation du sens qu'elles donnent à leur pratique. Ces trois catégories de départ ont pris de multiples formes pour enfin être traduites en catégories émergentes.

À cette étape de l'analyse, nous avons dégagé des catégories qui émergeaient du discours des participantes, mais nous avons toujours le réflexe de les associer aux deux volets de l'objet de recherche, soit celui de la nature et celui du sens de la pratique des participantes. Paillé et Mucchielli (2003, p. 70) expriment bien la réalité des chercheurs qui éprouvent certaines difficultés à abandonner leurs préconceptions et les catégories *a priori* :

Bien que nous sachions que chercher, c'est aller vers ce qui est provisoirement inconnu, tout se passe parfois comme si la réalité ne pouvait pas nous surprendre au point de se situer en dehors des avenues tracées par nos premières explorations du phénomène. Notre esprit est en réalité beaucoup plus confirmatoire qu'explorateur.

Il nous faut préciser en quoi cette étape du codage axial est cruciale dans la démarche d'analyse par théorisation ancrée. Après plusieurs entretiens avec l'équipe de direction de la thèse, nous avons convenu d'abandonner ce qui constituait les deux volets de l'objet de recherche et de questionner simplement les données en allant à l'essentiel de ce que reflète la pratique. Ce choix avait pour but d'aller davantage vers l'inconnu en parcourant des sentiers « [...] en dehors d'avenues tracées par nos premières explorations du phénomène » (*ibid.*, 2003). En acceptant d'explorer hors parcours, nous avons quand même conservé certaines balises qui ont servi de grille de lecture pour traduire la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Les données ont alors été réorganisées autour de trois axes et ont fait émerger un **troisième regard**.

3^e regard

Plus spécifiquement, le premier axe situe les activités proposées aux enfants ou pratiquées par les enfants de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. La question «Que font-elles?» fait référence aux activités que les enseignantes font, traduites selon les sept composantes de la psychomotricité.

Le deuxième axe réfère à la question «Comment appliquent-elles les activités psychomotrices?». Cette question fait appel aux différentes modalités qui sont utilisées dans les classes de maternelle. De ces modalités, nous avons retenu quatre catégories ayant, pour la plupart, des sous-catégories. Ces dernières correspondent à la planification faite par les enseignantes au regard de la compétence psychomotrice et à l'intégration de la compétence psychomotrice au quotidien, dans les activités existantes. Lorsqu'on parle d'intégration, nous retrouvons trois sous-catégories. La première fait référence à la routine qui existe dans la classe de maternelle, étant entendu que les activités psychomotrices sont présentes à l'intérieur des activités de la

routine comme l'histoire, le calendrier, les ateliers, les transitions, etc. La deuxième sous-catégorie indique une intégration beaucoup plus spontanée. Dans ce cas, l'enseignante intègre les activités psychomotrices de façon intuitive répondant ainsi à des problématiques rencontrées par les enfants ou bien elle profite du thème de la semaine pour y intégrer des activités psychomotrices. En d'autres temps, elle s'adapte selon la température, la disponibilité du gymnase, etc. Enfin, la troisième sous-catégorie de l'intégration est liée à l'expérience des enseignantes. Ici, on remarque que ces dernières font appel à leur expertise dans la connaissance du programme, à leur bagage personnel, aux observations des enfants en action, etc. Ces sous-catégories de l'intégration nous renseignent sur les activités psychomotrices que les enseignantes insèrent dans leur classe selon différentes stratégies d'intervention. La troisième catégorie se rapporte au contexte de réalisation qui détermine l'espace, le lieu et le matériel utilisé pour la pratique d'activités psychomotrices dans une classe de maternelle. Cette catégorie fait référence aux conditions organisationnelles. Les enseignantes ont des contextes de réalisation qui diffèrent d'une classe à une autre et d'une école à une autre. L'espace et la disponibilité des locaux jouent un grand rôle dans la décision d'une enseignante de faire faire des activités psychomotrices aux enfants. La dernière catégorie se rapporte aux sources d'inspiration des enseignantes dans le choix d'activités psychomotrices dans leur pratique.

Dans le troisième axe, qui renvoie à la question «Pourquoi font-elles des activités psychomotrices?», nous retrouvons six catégories. La première rejoint les manifestations des enfants au cours de la journée. Plus précisément, les enseignantes nous disent qu'elles font vivre des activités psychomotrices tout en répondant aux besoins immédiats des enfants dans leurs besoins de bouger, de lâcher le fou, de se divertir, de se défouler, etc. Dans le même ordre d'idées, elles réfèrent à leurs propres conceptions du développement et de l'apprentissage de l'enfant pour présenter des activités psychomotrices aux élèves. La deuxième catégorie fait appel à leurs perceptions de la conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage. La troisième et la quatrième catégorie répondent à la perception qu'elles ont du concept de psychomotricité et de ses composantes. La cinquième catégorie correspond à leurs perceptions des incidences, des impacts possibles de la pratique de la psychomotricité sur le développement global de l'enfant, sur les apprentissages scolaires, les comportements, etc. Enfin, la dernière fait appel à leurs croyances personnelles liées à leurs intérêts pour l'activité physique.

Les trois axes qui ont émergé de la démarche d'analyse constituent notre grille de lecture pour dégager la compréhension du phénomène à l'étude, soit celle de la nature de la pratique et du sens accordé à cette pratique chez les enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice. À partir de cette grille, nous avons relu toutes les données (les entrevues individuelles, les notes relatives aux observations dans les classes, l'entrevue de groupe et le journal méthodologique) et avons procédé à une réorganisation complète des données. Cette réorganisation nous a

permis de faire un portrait de chacune des participantes. Examinons visuellement les trois axes de la grille de lecture au Tableau 3.

L'ensemble des données telles qu'elles ont été reconstruites grâce à cette grille de lecture ne peuvent évidemment pas être présentées dans le cadre de cet article. Nous allons plutôt reprendre les trois profils-types qui ont été dégagés dans l'interprétation pour rendre compte de la nature et du sens que les enseignantes de maternelle donnent à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. Expliquons brièvement comment ces profils-types ont été établis. Une comparaison entre les différentes participantes a permis de faire ressortir les similitudes et les différences de leurs pratiques professionnelles respectives au regard de la compétence psychomotrice. Ce regroupement des discours de l'ensemble des participantes prend en considération que l'action pédagogique a un caractère unique et singulier pour chacune des enseignantes. C'est donc dire qu'au-delà des particularités individuelles, il a été possible de dégager des constantes qui ont conduit à définir trois profils-type.

Résultats : un parcours qui conduit à trois profils-types

La démarche d'analyse a conduit vers un développement d'une théorisation pour expliquer comment l'éducation psychomotrice se vit dans les classes de maternelle et le sens que les enseignantes lui attribuent. Cet effort de théorisation puise à différents éléments théoriques (entre autres les travaux de St-Arnaud, 1996, ont largement inspiré notre interprétation) tout en étant solidement ancrée dans le discours des participantes. Cette heureuse combinaison entre la sensibilité et la créativité, la rigueur et la persistance, constitue selon Strauss et Corbin (1990) la finalité de l'analyse par théorisation ancrée.

Le premier profil-type que nous avons nommé une pratique «**spontanée**» fait allusion aux enseignantes qui exploitent très peu l'ensemble des composantes de la psychomotricité et qui interviennent dans le feu de l'action, de façon intuitive pour répondre à des sollicitations et des problèmes au quotidien. De plus, le sens accordé à leur pratique s'appuie sur des intentions qui se traduisent en habitudes ou en automatismes. Les actions posées ne visent pas nécessairement la compétence psychomotrice, elles s'appuient davantage, comme le mentionne St-Arnaud (1996), sur des dimensions non conscientes de l'action, dans des activités de routine.

Le deuxième profil-type correspond aux enseignantes qui témoignent d'une pratique «**cachée**» et abstraite. Ce profil se rapporte à des enseignantes qui se situent en porte-à-faux entre le profil «spontané» et le profil «évoqué» (profil que nous verrons par la suite) dans le sens où elles ont un discours ayant une certaine clarté conceptuelle, mais qui n'est pas traduit dans leur pratique. Ces enseignantes exploitent l'ensemble des composantes de la psychomotricité de façon modérée. Comme le premier profil-type, les activités psychomotrices sont intégrées aux activités de routine et se rapportent davantage à des habitudes et à des automatismes. La place que les enseignantes accordent à la pratique d'activités psychomotrices est davantage soutenue par la définition qu'elles donnent au besoin de bouger de l'enfant. Cette importance

Tableau 3
Description des catégories de la grille de lecture

Que font-elles ?

L'ensemble des participantes décrit la composante de la psychomotricité comme suit

Motricité globale : Concerne le contrôle de l'ensemble du corps.

Motricité fine : Se rapporte au produit de mouvements fins.

Schéma corporel : Connaissance de notre corps en rapport avec soi, les objets et les personnes qui nous entourent.

Latéralité : Prise de conscience des deux côtés du corps.

Organisation spatiale : Réfère à plusieurs notions spatiales.

Organisation temporelle : Réfère aux notions d'ordre, de durée et de rythme.

Perception sensori-motrice : Capacité de capter, de discriminer et de conserver les stimuli en mémoire

Comment appliquent-elles les activités psychomotrices?

Planification :

Les enseignantes font des activités psychomotrices selon les besoins immédiats des enfants ou bien selon des conditions organisationnelles, qui répondent aux besoins de développement physique chez l'enfant et selon leurs connaissances (formation, perfectionnements).

Intégration : Routine expérience
Intuitive

Les enseignantes parlent d'intégration lorsque l'activité psychomotrice fait partie de la routine, des situations et événements du quotidien, de la journée-type (horaire de la journée).

Contexte de réalisation :

Dans la pratique de l'enseignante, différents contextes sont propices à l'activité psychomotrice.

Dans la classe, il y a des endroits, du matériel (une organisation quelconque) qui permet à l'enfant de développer son aspect psychomoteur et cela, à tous les jours. Dans les écoles, l'espace réservé à la pratique psychomotrice diffère d'un milieu à l'autre. Le matériel diffère également dans la qualité et l'accessibilité.

C'est la responsabilité de l'enseignante d'organiser et de planifier son matériel pour les activités psychomotrices.

Sources d'inspiration :

L'enseignante s'inspire autant de ressources humaines (collègues) que de ressources matérielles et littéraires.

Pourquoi font-elles des activités psychomotrices?

Manifestation des enfants :

Pour les enseignantes, le besoin de bouger veut dire les mettre en action, se lever debout, lâcher leur fou, se divertir, faire des mouvements, s'aérer l'esprit.

Pour les enseignantes, les enfants de 5-6 ans ont besoin de bouger, de se mettre en action, de lâcher leur fou, de vivre avec leur corps, de connaître leur corps.

Conceptions :

L'enseignante planifie et intervient selon sa propre conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage.

Perception de la psychomotricité :

L'enseignante a recours à différentes approches pour pratiquer la psychomotricité, soit la rééducation psychomotrice, l'éducation motrice et l'éducation par l'activité motrice.

Perception des composantes de la psychomotricité :

Les enseignantes ont recours aux différentes composantes de la psychomotricité, mais ne peuvent pas toutes les définir.

Incidences :

L'enseignante observe des impacts de la pratique d'activités psychomotrices sur le développement global de l'enfant, les habiletés intellectuelles et les apprentissages scolaires.

Croyances personnelles :

Les croyances personnelles des enseignantes sont appuyées sur leurs expériences et leur formation.

accordée à ce besoin de bouger chez les enfants de 5-6 ans les différencie des enseignantes du premier profil-type de la pratique «spontanée».

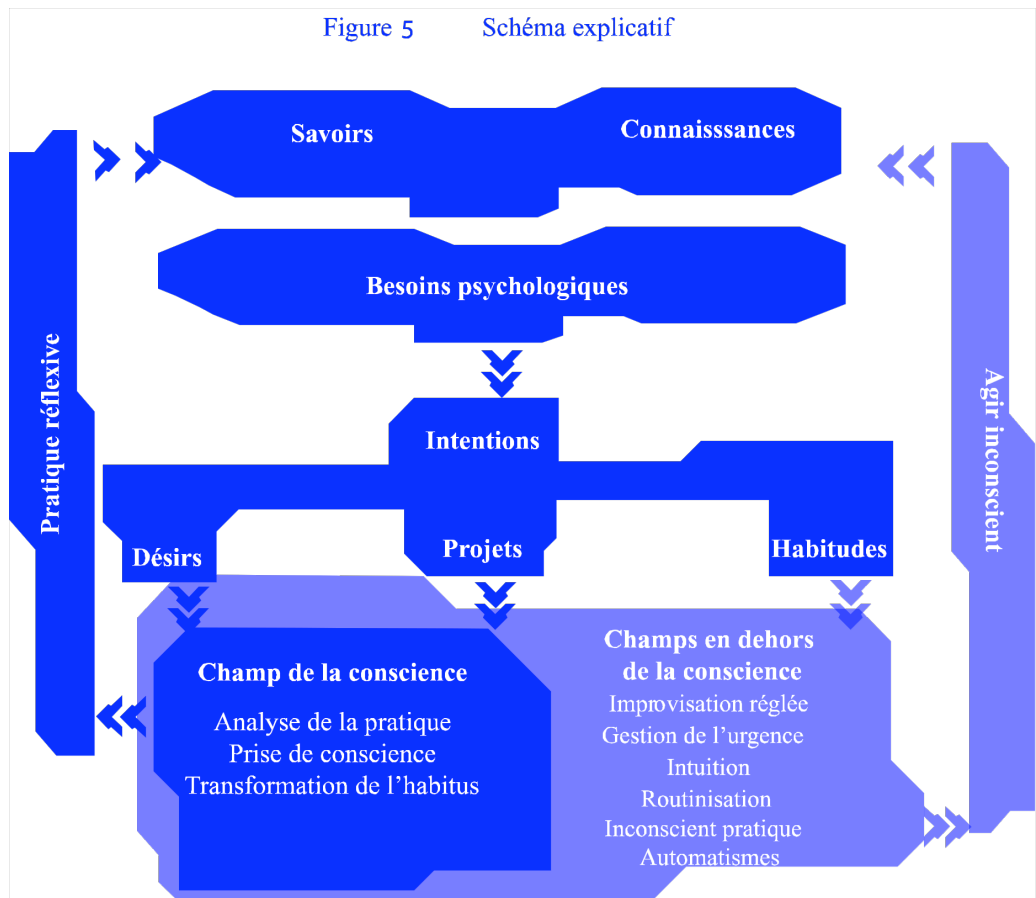
Le troisième profil-type correspond aux enseignantes qui expriment de façon explicite les actions posées et les intentions qui guident ces actions. Elles ont une pratique «évoquée» des gestes posés, des raisons d'agir, des motifs et des buts qui permettent d'objectiver le sens de l'action. Ce profil tend vers une dimension de la pratique explicite et réfléchie pour rendre compte de leur action. Beaudoin et Friedrich (2001) parlent d'une auto-interprétation entre le «faire» et le «dire». Il apparaît évident pour ce dernier profil-type que les valeurs pédagogiques et les croyances des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice guident la place des activités psychomotrices dans leur classe. Nous pouvons affirmer que ces enseignantes répondent à des intentions qui passent par l'effacement des routines anciennes et par une transformation des schèmes d'action pour générer un changement de pratique.

Grâce à ces profils-type, nous nous sommes rendu compte que la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice se réalise dans un processus d'actualisation soutenu par des choix pédagogiques. Ces choix sont le reflet de la cohérence singulière pour chacune des participantes, selon des facteurs externes et internes propres à chacune. Ce processus intervient un peu comme un filtre qui initie, guide les intentions pédagogiques et transforme la pratique par un agir conscient ou inconscient. Cette transformation – consciente ou non – représente le champ de la pratique, pratique qui se traduit par une pratique réflexive ou une pratique appuyée sur des habitudes.

Au terme d'efforts d'intégration, de mises en relation et d'essais de compréhension, nous dégageons ce que Paillé (2003) nomme, « [...] Un phénomène traversant de façon significative une partie importante du corpus et/ou permettant de répondre de façon originale et synthétique aux objectifs de l'enquête» (*ibid.*, p. 194). Nous présentons au prochain point le schéma explicatif qui rend compte de notre démarche d'analyse de la pratique professionnelle des enseignantes en lien avec l'éducation psychomotrice.

Interprétation : une longue démarche qui aboutit à l'émergence d'un schéma explicatif

Le regroupement des participantes en profils-type a permis de créer un schéma explicatif (Figure 5). Cette transposition schématique est une synthèse théorisante du savoir pratiqué des enseignantes, qui a émergé de l'analyse par théorisation ancrée. En explorant le processus d'actualisation, nous dégageons l'expérience, les actions et la conception des participantes au regard de la compétence psychomotrice. Dans le but de rendre plus claire la présentation du schéma explicatif, nous associons nos participantes aux profils-type. Il est important de ne pas perdre de vue que ce schéma



traduit quelques clichés et des prises de vue de leur pratique, à un moment déterminé, c'est-à-dire que le discours est le reflet d'une photo prise à un moment précis dans leur pratique et qu'il ne dégage pas nécessairement l'ensemble de leur pratique. Voici le schéma explicatif qui met en relief un schéma commun pour l'ensemble des participantes et qui permet, à la fois, d'interpréter ce qui est singulier pour chacune d'elles.

Reprenons très sommairement le processus d'actualisation de chacune des participantes selon leur profil-type pour expliquer leur pratique professionnelle. Le premier encadré symbolise toutes les informations reçues de l'environnement qui concernent les savoirs et les connaissances. Déjà, nous pouvons faire ressortir des particularités pour les différentes participantes. Sirius et Rigel (profil-type d'une pratique spontanée) n'ont reçu aucune formation au regard de la compétence psychomotrice et ne peuvent citer aucune lecture liée au concept de psychomotricité,

ce qui conduit à des propos ambigus, voire déroutants, sans aucun repère théorique. Elles diront par exemple: *«Il me manque des petits bouts, tu sais...Mon doux ...Ce n'est pas super scientifique...»*; propos qui démontrent bien la méconnaissance du concept de psychomotricité de la part de ces enseignantes.

Contrairement aux autres participantes, Capella et Formalhaut (profil-type d'une pratique évoquée) présentent une certaine curiosité face au concept de psychomotricité. Leurs propos illustrent bien cette attitude quand elles racontent qu'elles ont déplacé des murs pour y installer un atelier de psychomotricité. Leur croyance des bienfaits de la pratique d'activités psychomotrices est fondée sur leurs savoirs et leurs connaissances. Elles ont signifié explicitement, lors de l'entretien, avoir déjà réfléchi au concept de psychomotricité par des perfectionnements reçus, par des lectures personnelles et lors d'échanges avec des collègues. Ces démarches personnelles permettent à ces enseignantes de justifier leurs choix et leurs actions pédagogiques par des repères théoriques puisque ces connaissances se situent au niveau conscient. Ainsi, nous constatons que ce premier type d'influence, que sont les savoirs et les connaissances, teinte l'agir professionnel.

Si nous nous attardons au deuxième encadré du schéma, nous percevons un autre type d'influence qui guide les intentions pédagogiques. Ce type d'influence est associé aux besoins psychologiques de la personne et ne se fait pas toujours de façon intentionnelle. La réponse aux besoins psychologiques est souvent évacuée dans l'analyse faite sur les actions pédagogiques. Pourtant, le mode affectif de l'organisme humain représente une dimension inévitable de tout processus de prise de décisions. Nous considérons donc que ce type d'influence constitue un apport important, voire nécessaire, dans le processus d'actualisation. On peut supposer que si les enseignantes recevaient du perfectionnement sur le concept de psychomotricité, elles choisiraient des intentions plus ciblées et agiraient de manière plus consciente lors de la planification des activités psychomotrices pour non seulement répondre au besoin de bouger, mais développer des moyens pour faire apprendre et pour appréhender les nouvelles informations (l'éducation par l'activité motrice).

Les types d'influence relatés dans les paragraphes précédents invitent donc l'enseignante à faire des choix. Ces choix, nommés «intentions» dans le troisième encadré du schéma, diffèrent encore une fois selon les participantes. Les actions pédagogiques de Sirius et Rigel (profil-type d'une pratique spontanée) sont guidées par des habitudes, des automatismes et par une gestion dans l'urgence. Cet agir professionnel conduit vers un champ de pratique en dehors de la conscience qui s'appuie sur une pratique intuitive. Sous l'impulsion du moment ou selon les ressources matérielles disponibles (le gymnase, par exemple), elles choisiront de faire bouger les enfants pour leur faire dépenser leur trop plein d'énergie. Toutefois, ces choix pédagogiques répondant soit à un manque de connaissances sur le concept en soi ou bien à des besoins psychologiques conduisant vers des habitudes, offrent peu d'occasion de réfléchir sur sa pratique et renvoient à un agir inconscient. En même

temps, nous convenons qu'il est difficile de réfléchir ou d'objectiver sur un concept qui est inconnu d'où l'importance de s'engager dans une formation continue.

Quant à Capella et à Formalhaut (profil-type d'une pratique évoquée), elles se distinguent des autres participantes par leurs recours à des repères théoriques qui conduisent leurs actions pédagogiques vers des intentions liées au projet. En plus de se donner un certain pouvoir sur leur agir professionnel par des repères théoriques, elles démontrent un regard critique face à leur pratique professionnelle et se situent dans le champ de pratique lié à une prise de conscience des actions posées. Leurs savoirs, leurs connaissances, leurs expériences et leur sentiment de sécurité liés au concept de psychomotricité leur permettent de se mettre en «projet» dans leur enseignement et de considérer la compétence psychomotrice comme une voie d'accès aux apprentissages. Leur volonté de se projeter dans des projets porte à croire qu'elles répondent davantage à des besoins de compétence et de cohérence pour appuyer les choix pédagogiques. Ces types de besoins renvoient à une prise de conscience de leur pratique et les dirigent vers une pratique réflexive.

Conclusion

Considérant le contexte empirique de notre recherche, cette étude a servi à mieux comprendre la pratique professionnelle de l'enseignante de maternelle au regard de l'éducation par l'activité psychomotrice. Notre interprétation a été guidée à la fois par la complexité de la profession d'enseignant témoignée aux différentes étapes du processus et par la complexité du concept de psychomotricité. Le défi consistait à dépasser la phase exploratoire et descriptive du phénomène pour aboutir à une théorie ancrée dans les données. Par cet article, nous avons voulu illustrer que l'objet, les choix méthodologiques et la démarche d'analyse sont intimement liés dans un type de recherche par théorisation ancrée. L'analyse comparative constante, au cœur de la démarche par théorisation ancrée, a permis une évolution dans la construction de l'objet de recherche vers une réorganisation des données en trois profils-types. D'une part, nous avons rencontré des enseignantes qui agissent dans le feu de l'action, donc de façon spontanée. Ces enseignantes sont loin d'être inconscientes et irresponsables. Toutefois, ces «agirs inconscients» conduisent vers des choix internes qui guident leurs actions. Ainsi, elles ont des intentions qui répondent davantage à leurs propres besoins qu'à une visée éducative pour favoriser le développement global par l'activité motrice. D'autre part, nous avons observé des enseignantes qui évoquaient clairement les buts visés par les activités psychomotrices qu'elles pratiquaient, le sens accordé à leurs actions leur permettant de s'objectiver, de questionner leur démarche et les résultats obtenus. De plus, elles appuient leurs actions pédagogiques sur des savoirs théoriques. Plus spécifiquement, ces profils ont fait émerger un schéma explicatif visant à refléter les éléments communs de la pratique professionnelle. Nous avons compris que l'agir professionnel passe par un processus à la fois interne et externe, intuitif et planifié, conscient et inconscient, faisant ressortir des dimensions de la pratique qui guident les actions pédagogiques.

Cet article visait à rendre compte de la flexibilité méthodologique telle que vécue lors de notre recherche. Cette flexibilité s'est traduite par la détermination à poursuivre notre investigation selon différentes sources lors de la collecte de données en alternance avec la démarche d'analyse. Pour le dire autrement, c'est parce que nous nous sommes rendu compte dans les premières analyses des données que les enseignantes n'expliquaient qu'une partie du phénomène qu'il a fallu explorer différentes avenues. Cette procédure, recommandée par Strauss et Corbin (1990), nourrit la sensibilité théorique du chercheur. Alors que cette attitude pourrait sembler manquer de rigueur méthodologique dans un autre paradigme, nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que la flexibilité et la souplesse sont directement reliées à deux aspects fondamentaux de la méthodologie par théorisation ancrée : l'échantillonnage théorique (associé au phénomène de saturation) et la sensibilité théorique (associée au processus d'analyse). Ces aspects s'actualisent dans l'exploration des dimensions des catégories émergentes. À titre d'exemple la catégorie centrale du «besoin de bouger» se traduit par deux univers empiriques contrastés (le terme est emprunté à Laperrière, 1998) qui renvoient à deux pratiques fort différentes tels que nous les avons expliqués précédemment, à savoir une pratique davantage spontanée comparativement à une pratique planifiée. S'il nous est permis d'insister sur cette différence, c'est que celle-ci représente une clé essentielle pour comprendre qu'une analyse inductive faite à partir d'un véritable ancrage empirique permet de réhabiliter l'intuition du chercheur dans une logique de découverte.

Notes

¹ Le genre féminin sera donc employé dans le seul but d'alléger le texte.

Références

- April, J. (2005). *La pratique psychomotrice des enseignantes de maternelle : un regard de l'intérieur vers un processus d'actualisation*. Thèse de doctorat inédite. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Beaudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Chevrier, J. (1993). *La spécification de la problématique*, dans Gauthier, B. (1993). *Recherche sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière. et A. P. Pirès, (Éds). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp.309-340)*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M.-C., Turcotte, D., & collaborateurs (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.

- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives –Hors série, 1*, 7-40.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, et A. P. Pirès, (Éds). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp.113-169)*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., & Pirès, A.-P. (1997). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative-interprétative en éducation. Dans Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation (pp. 171-198)*. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser: par des choix éclairés et une action efficace*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.

Johanne April est professeure au département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec en Outaouais. Son enseignement universitaire et ses projets de recherche portent notamment sur la petite enfance, l'éducation préscolaire, la psychomotricité et la formation pratique des enseignants. Sur le plan de la méthodologie scientifique, elle s'intéresse particulièrement à la recherche participative et à la théorisation ancrée.

Hélène Larouche est professeure au département d'enseignement préscolaire et primaire de la faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses expertises dans ce champ sont celles de l'intervention éducative en milieu préscolaire et des relations école-famille. Ses projets de recherche sont réalisés à partir d'approches qualitatives comme l'ethnométhodologie et la recherche collaborative.