

RECHERCHES QUALITATIVES

recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

VOLUME 37
NUMÉRO 1
Été 2018

La recherche qualitative, un univers de nuances

Sous la direction de
Chantal Royer



Association pour la
recherche qualitative

LA RECHERCHE QUALITATIVE, UN UNIVERS DE NUANCES

Sous la direction de Chantal Royer

Table des matières

Introduction

De nouveaux horizons s'ouvrent pour la revue Recherches qualitatives
Chantal Royer.....1

L'analyse typologique est-elle condamnée au statisme? Réflexion à propos d'une enquête portant sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés français
Romain Delès.....4

Investiguer les creux du discours par la technique d'entretien de la mise au carré
Gilles Fossion, Virginie Jamin, Daniel Faulx.....21

Une attention suffisante à l'intimité. Pour une pratique du transfert et une éthique du contre-transfert dans l'entretien de recherche sur l'expérience vécue
Nathanaël Wadbled.....57

Cette revue est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

*Construire une posture d'altérité pour comprendre des pratiques expertes :
l'instruction située au pair comme mode original d'entretien compréhensif*
Cathy Rolland.....75

Étudier un courant managérial émergent : quelle démarche de recherche?
Patrick Gilbert, Nathalie Raulet-Croset, Ann-Charlotte Teglborg.....96

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren 2017

*Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents
récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants
dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants*
Josée Charrette.....117

Introduction

De nouveaux horizons s'ouvrent pour la revue *Recherches qualitatives*

Chantal Royer, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières

À la veille de son 30^e anniversaire, c'est avec fierté que la revue *Recherches qualitatives* rejoint la plate-forme Érudit pour la présentation de ce nouveau numéro de la collection régulière. La revue RQ a vu le jour à la fin des années 1980 sous l'impulsion de chercheurs décidés à mieux faire connaître et favoriser le développement de ce type de recherche, alors en quête de légitimité. La revue a connu un rythme de production continu et constant à raison d'un à deux numéros par an. Ses dix premières années ont été composées essentiellement d'actes de colloque. Les coûts pour supporter la publication de ces travaux en format imprimé étant importants, l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), l'éditeur de la revue, prit la décision de cesser l'impression pour plutôt offrir la revue en ligne. À l'époque, au début des années 2000, la décision avait créé une véritable commotion. Il faut imaginer une revue papier qui fonctionne bien, passer subitement au format électronique, et ce, lors d'une période où cela n'existe pas vraiment au Québec. Néanmoins, quelques modèles perçaient du côté américain, ce qui motivait la décision et encourageait à la persévérance. Mais le choc fut tel que certains auteurs refusaient de confier leur texte à cette revue désincarnée.

Puis, au tournant du siècle, un vent nouveau s'est levé, insufflant une plus grande confiance en Internet et, avec elle, une plus grande disposition des chercheurs à publier en ligne. Tout en poursuivant la préparation d'actes de colloque, la revue a créé une collection savante permettant de publier des travaux méthodologiques et des articles de réflexion, évalués par les pairs en double aveugle.

Publiée en libre accès depuis le début des années 2000, la revue a été jusqu'ici diffusée sur un site indépendant. Elle jouit d'une très bonne fréquentation, ses lecteurs habitués sachant où la trouver et les plus curieux la

découvrant au travers de leurs recherches dans Internet. Cette stratégie fonctionne, mais elle a aussi ses limites, il faut bien l'admettre. Pour donner une plus grande vitrine aux auteurs, valoriser leurs travaux et augmenter leur chance d'être lus, le temps est venu de joindre la grande communauté de revues savantes réunies dans le portail Érudit. Le libre accès en ligne est aujourd'hui une nécessité indiscutable et le fait de rejoindre Érudit ouvre de nouveaux horizons à *Recherches qualitatives* tout autant qu'à ses auteurs et à son lectorat.

Le présent numéro se compose de six articles hors thèmes, c'est-à-dire soumis à la revue en dehors des appels à textes thématiques. Tour à tour, ils rappellent la place importante des sentiments, des émotions, des non-dits dans la recherche qualitative dont la stratégie privilégiée demeure encore et toujours l'entretien de recherche. Ils offrent une réflexion approfondie de la posture d'altérité qui caractérise la recherche qualitative, ce rapport tout particulier à l'autre, qu'il soit intervenant, cochercheur, praticien, acteur, enquêté ou interviewé. Cette attention du chercheur se manifeste tant dans le recueil des données que dans leur analyse; elle se réalise dans la sensibilité et la nuance.

C'est ainsi que Romain Delès (Université de Bordeaux) cherche à dépasser le statisme de l'analyse typologique, que Gilles Fossion, Virginie Jamin et Daniel Faulx (Université de Liège) proposent d'investiguer les implicites du discours par une technique d'entretien dite de mise au carré et que Nathanaël Wadbled (Université de Lorraine) porte une attention fort justifiée à la responsabilité du chercheur qualitatif au-delà de l'entretien, étant donné que les personnes rencontrées doivent continuer à vivre avec ce qu'elles ont raconté. C'est aussi dans le contexte de cette posture d'altérité nuancée que Cathy Rolland (Université Clermont Auvergne) expose la manière dont elle a développé une stratégie lui permettant d'étudier des pratiques professionnelles familières par la technique de l'instruction située. Dans la même veine, Patrick Gilbert, Nathalie Raulet-Croset (Université Panthéon-Sorbonne) et Ann-Charlotte Teglborg (ESCP Europe) analysent la démarche « tourbillonnaire » de recherche sur l'action qu'ils ont utilisée pour contribuer au développement des pratiques professionnelles en entreprise tout en étudiant un courant managérial en émergence.

En complément à ce numéro, c'est avec un plaisir que nous présentons le texte primé dans le cadre du 12^e concours pour le prix Jean-Marie-van-der-Maren (édition 2017). Ce prix veut souligner l'excellence d'une thèse ayant emprunté une démarche de recherche qualitative. Josée Charette (Université de Sherbrooke) a remporté ce prix pour une thèse qu'elle a réalisée au Département de psychopédagogie de l'Université de Montréal. À travers une étude qualitative ayant fait appel à l'entrevue semi-dirigée combinée à la technique des

associations libres, l'auteure visait à mettre en lumière les différentes stratégies mises en œuvre par les parents récemment immigrés pour soutenir leurs enfants sur les plans scolaire et social. Dans cet article, la chercheure présente un condensé de sa thèse où elle décrit la stratégie méthodologique qu'elle a utilisée.

Bonne lecture et agréable navigation dans Érudit!

***Chantal Royer** est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières où elle enseigne les méthodes de recherche. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative de 2002 à 2006. Depuis 2002, elle dirige la revue Recherches qualitatives. Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes approches qui fondent la recherche qualitative, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, et à la façon de les transmettre et de les enseigner. Par ailleurs, ses travaux de recherche portent sur les valeurs des jeunes dont elle analyse différentes facettes.*

Pour joindre l'auteure : Chantal.Royer@uqtr.ca

L'analyse typologique est-elle condamnée au statisme? Réflexion à propos d'une enquête portant sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés français

Romain Delès, Docteur en sociologie

Université de Bordeaux, France

Résumé

Face à la « confusion générale du réel » (Schnapper, 2005, p. 8), le chercheur en sociologie est tenté par le recours à l'analyse typologique. Celle-ci fait apparaître le profil idéal, les traits comportementaux essentiels d'un groupe d'individus et facilite ainsi la compréhension de ses logiques de raisonnement et d'action. Néanmoins, ce faisant, la typologie durcit les attitudes, force les caractères et fait certainement courir le risque d'un « enfermement » des individus dans des catégories plus ou moins figées. L'analyse typologique est par nature « statique ». Ce texte de réflexion méthodologique, fondée sur une enquête par entretiens auprès de jeunes diplômés en recherche du premier emploi stable, se veut alors une modeste contribution au dépassement du statisme fondamental de l'analyse typologique.

Mots clés

TYPOLOGIE, ANALYSE LONGITUDINALE, JEUNES DIPLÔMÉS, INSERTION PROFESSIONNELLE

Introduction

Ce texte se veut une réflexion méthodologique sur le recours à l'analyse typologique en sociologie compréhensive de l'insertion professionnelle. Une enquête par entretiens auprès de jeunes diplômés en recherche de leur premier emploi constitue la base de ce travail. Face à la grande diversité des situations individuelles rencontrées, et dans le but de mettre au jour les rationalités qui les sous-tendent, nous avons privilégié l'analyse typologique. À la « confusion générale du réel » (Schnapper, 2005), la sociologie entend substituer des images simplifiées, stylisées, épurées, qui permettent de dévoiler les logiques d'action dominantes des individus. La combinaison de grandes variables agissantes dans la situation d'insertion professionnelle va conduire à l'identification d'un nombre réduit de conduites typiques qu'il convient d'établir par l'analyse. Bref, pour reprendre Durkheim, l'analyse typologique, constitutive jusqu'à l'amalgame de la sociologie, va permettre de « remplacer la multiplicité indéfinie des individus par un nombre restreint de types » (Durkheim, 1895/2013, p. 79).

Cependant, ce projet de connaissance n'est pas sans présenter certaines difficultés d'ordres méthodologique et épistémologique. Tout d'abord, l'analyse typologique repose la plupart du temps sur une coupe instantanée : dans l'enquête par entretien, le sociologue rencontre les individus à un moment donné, précis de leur biographie. Le résultat qui ressort d'un entretien, s'il peut servir la caractérisation d'un profil, ne permet pas de saisir un parcours dans sa temporalité. Pour des raisons de méthode donc, l'analyse typologique prend déjà le risque d'une forme de « statisme ». Mais typologie et statisme entretiennent également des affinités épistémologiques. La typologie est une réponse sociologique utile à mettre en évidence des invariants, des structures, des grands principes sur la réalité sociale considérée. C'est alors à une critique classique, que l'on adresse par ailleurs à la sociologie en général, que s'expose la démarche typologique : celle-ci, soucieuse de mettre en évidence des logiques de système, néglige les évolutions, les changements d'état, les « mouvements » des individus dans l'espace social et entre les types constitués. En particulier, une typologie est fondée sur un principe d'exclusivité : un individu ne pourra s'apparenter qu'à un seul type. L'identification de l'individu au type est complète et les individus sont, dans le raisonnement, censés être « enracinés » à leur type et donc être définitivement immobiles.

Il nous est apparu que cette affinité entre typologie et statisme pouvait poser problème dans l'étude de la prime insertion professionnelle. En effet, loin du statisme, l'insertion professionnelle est fondamentalement marquée par le « mouvement » : les individus transitent entre les statuts sociaux, font et défont des projets d'avenir, acquièrent des connaissances sur les réalités du marché du travail, sur les méthodes de recherche d'emploi, etc. Le rapport à l'insertion professionnelle des individus a toutes les chances de fortement varier dans une période de vie par nature instable. L'analyse ne pouvait donc s'en tenir au caractère « emprisonnant » de la typologie.

Nous présentons ici une modeste tentative de dépassement de ce problème qui consiste en la réinterrogation d'une partie de la population d'enquête quelques mois après la première interrogation. L'introduction d'une méthodologie longitudinale dans un protocole d'enquête à l'origine plutôt « statique » permet ainsi de combler certaines des insuffisances visées, mais ne remet cependant pas en cause radicalement le principe de l'analyse typologique (voir Encadré 1).

Typologie et analyse statique

L'analyse typologique est régulièrement mobilisée dans les recherches sociologiques portant sur l'expérience de non-emploi. On peut observer un rapport d'affinité entre la typologie et le statisme.

Le recours à la typologie en sociologie compréhensive du non-emploi

De nombreux travaux sociologiques explorent le rapport des individus à l'épreuve du chômage ou de l'inactivité. L'enquête qui fait référence en la matière est certainement

Ce travail se fonde sur une enquête par entretiens auprès d'une soixantaine de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur en recherche de leur premier emploi. Nous avons rencontré les étudiants par l'intermédiaire d'une association destinée à l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur dans une grande ville universitaire de province. Le protocole d'enquête par entretien tient en deux phases d'interrogation.

Les 63 entretiens de la première interrogation sont de type semi-directif. Ils ont porté sur le parcours d'étude, sur les choix d'orientation et d'insertion, sur les aides à l'insertion et sur la conception qu'avaient les étudiants de l'avenir professionnel au moment des études. Nous acceptons tous les jeunes qui étaient volontaires pour répondre à nos questions. Les étudiants des filières littéraires et de sciences humaines sont très représentés dans notre échantillon (55 % de l'échantillon); les spécialités scientifiques (12%) et les formations en droit, économie-gestion et sciences politiques (16%) sont moins représentées. Le reste de l'échantillon (17 %) est constitué des étudiants titulaires des formations courtes professionnalisantes, BTS et DUT (ou assimilés). Les entretiens ont duré 1 h 25 en moyenne (45 minutes au moins et 3 h 15 au plus).

Les entretiens de la deuxième interrogation ont été effectués plusieurs mois après la première interrogation (au minimum trois mois, au plus treize mois) et ont porté sur un peu moins de la moitié des jeunes rencontrés à la première interrogation (29 individus sollicités une deuxième fois sur 63). Ces entretiens sont plus informels. Ils étaient à l'origine utiles à préciser certaines des hypothèses sociologiques émises après l'analyse des entretiens de première interrogation. Mais ils ont aussi servi à introduire des aspects longitudinaux dans l'analyse : les jeunes réinterrogés nous racontaient leur parcours depuis la première interrogation. L'ambition de ce travail est de présenter l'intérêt d'une réinterrogation dans une perspective longitudinale.

Encadré 1. Présentation de l'enquête.

L'épreuve du chômage de Schnapper, paru en 1981. À sa suite, deux « générations » de chercheurs se sont intéressées aux différentes formes que peut prendre l'expérience du revenu minimum d'insertion (RMI) (Duvoux, 2008; Paugam, 1991/2004). Au-delà de la filiation de recherche qui lie ces auteurs, ou probablement grâce à elle, ces trois enquêtes ont en commun un protocole d'enquête et une méthode : elles se fondent toutes trois sur l'exploitation de nombreux entretiens de type semi-directif et aboutissent à une typologie visant à mettre en évidence les déterminants de l'expérience du non-emploi. C'est une démarche similaire qui est à l'origine de notre travail de thèse, qui porte quant à lui sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur.

Les travaux « classiques » de la sociologie compréhensive de l'épreuve de non-emploi insistent avant toute chose sur la grande diversité des cas rencontrés. Le chômage et le RMI sont des dispositifs qui concernent un public relativement hétérogène. L'âge, le sexe, le niveau d'études, le passé professionnel, le temps passé dans le dispositif sont autant de variables qui différencient à l'infini les individus. Nous faisons le même constat dans le cas de la prime d'insertion des diplômés. La démocratisation de l'enseignement supérieur a eu pour conséquence la diversification des publics diplômés : il n'existe plus d'étudiant « type », comme cela pouvait être le cas dans les premières recherches consacrées à la condition étudiante (Bourdieu & Passeron, 1964). À l'époque où l'université présentait un niveau de massification très faible, le public étudiant était assez homogène. C'est ce qui a rendu méthodologiquement possible la réduction de la population étudiante à celle des étudiants en lettres, ainsi que l'établissement d'une figure forte, d'un profil unique et rassembleur, « l'héritier ». Aujourd'hui, la diversité a succédé à l'unité et l'hétérogénéité des publics étudiants complique le travail de compréhension sociologique. De plus, le moment de vie entre la fin des études et l'entrée dans l'emploi, s'il commence à prendre une vraie consistance sociale (Lima, 2008), reste néanmoins assez faiblement institutionnalisé. Les jeunes sont souvent abandonnés à eux-mêmes après l'obtention du diplôme, les institutions d'accompagnement vers l'emploi étant soit faiblement normatives soit, parce qu'elles sont conçues pour l'ensemble des demandeurs d'emploi, largement inadaptées à eux. Les parcours d'insertion professionnelle sont donc de fait dominés par des logiques d'individuation desquelles émerge une impression d'hétérogénéité d'ensemble. Enfin, le mode de recueil des données lui-même est évidemment en grande partie responsable de la variété apparente des situations individuelles. Les entretiens approfondis sont en effet soucieux du récit biographique précis : le chercheur retire toujours de son terrain un ensemble disparate de détails personnels non immédiatement utiles à l'objectif que se fixe la recherche. C'est là un premier problème, explicitement souligné par chacun des trois auteurs évoqués :

Dans la mesure où il existe dans les populations reconnues comme « pauvres » une assez grande hétérogénéité de situations objectives, il est nécessaire de distinguer plusieurs types en fonction de variables sélectionnées ou, autrement dit, de regrouper des individus et des familles dont les caractéristiques sont comparables (Paugam, 1991/2004, p. 30).

« Étant donnée l'hétérogénéité des publics inclus dans ce dispositif, penser la diversité des expériences vécues requiert de les hiérarchiser » (Duvoux, 2008, p. 30).

Le sociologue ne peut ainsi s'en tenir à un relevé méticuleux des idiosyncrasies. C'est une exigence sociologique, mais plus largement scientifique, qui oblige le chercheur à dépasser une sorte d'adhésion directe à la multiplicité des récits de vie.

« Sociologiser » la diversité des situations de non-emploi nécessite de les rationaliser, c'est-à-dire de mettre en évidence les logiques d'actions claires et relativement invariables qui les gouvernent.

La compréhension sociologique se donne pour ambition de substituer à l'incohérence apparente du monde social des images intellectuelles, des relations intelligibles, ou, en d'autres termes, de remplacer la diversité et la confusion du réel par un ensemble intelligible, cohérent et rationnel (Schnapper, 2005, p. 1).

L'analyse typologique s'est alors révélée constituer un instrument privilégié dans ce projet de connaissance. Garneau, pourtant confrontée à un terrain plus hétérogène encore dans la mesure où elle a étudié les mobilités étudiantes en France et au Québec, montre la fécondité et la capacité de mise en ordre de l'analyse typologique (Garneau, 2006). Par-delà la diversité des parcours, certaines structures fondamentales dessinent des proximités entre individus dans leur rapport au non-emploi. La typologie permet ainsi de mettre en évidence des ressemblances systématiques entre certains individus à l'intérieur d'un « groupe », mais aussi de les distinguer définitivement d'autres individus, typiquement guidés par des motivations, des rationalités, des logiques d'action antagonistes. La méthode aboutit alors à l'élaboration d'« épures sociales », d'images stylisées des différents rapports possibles au monde. Nous avons, dans notre cas, identifié trois types de rapports à l'insertion professionnelle, présentées dans le Tableau 1.

Nous parlons de proximité objective pour désigner l'expertise ou au contraire les difficultés d'adaptation des jeunes au moment de l'insertion professionnelle. Les méthodes, les règles de réussite, les valeurs, même, changent parfois brutalement après le diplôme, à l'entrée dans la recherche du premier emploi. Il est nécessaire de comprendre comment orienter sa recherche d'emploi, comment prendre contact avec des employeurs potentiels, comment s'adresser à eux, comment présenter ses qualités propres, comment les améliorer par une formation complémentaire, etc. Les dispositions et les ressources des jeunes ne correspondent donc pas forcément aux exigences de la recherche d'emploi immédiatement. Par exemple, les diplômés de filières courtes professionnalisantes, le plus souvent proches de l'expérience de l'insertion prévisible, présentent des facilités d'adaptation au monde de l'emploi qui proviennent de la manière dont certaines problématiques professionnelles étaient déjà présentes dans leurs années d'études. Inversement, les jeunes qui se rapprochent du type de l'insertion entravée, le plus souvent issus de formations générales (des formations littéraires de l'université notamment), présentent des expériences professionnelles plus faibles et une connaissance des règles de l'insertion professionnelle plus lacunaire.

Tableau 1.

Les types d'expérience de la recherche du premier emploi

	Proximité objective forte (adaptation spontanée)	Proximité objective faible (adaptation difficile)
Proximité subjective forte (adhésion)	Insertion <i>prévisible</i>	Insertion <i>entravée</i>
Proximité subjective faible (refus)	X	Insertion <i>refusée</i>

La proximité subjective renvoie quant à elle à la force de l'adhésion des jeunes au discours de l'insertion professionnelle (nécessité de s'insérer rapidement, recours sincère aux outils classiques de la recherche d'emploi). Tous les jeunes ne témoignent pas d'un empressement égal à s'insérer. De même, leur jugement sur l'intérêt de mener une recherche d'emploi conventionnelle n'est pas uniforme. Par exemple, les jeunes de l'insertion refusée présentent une faible proximité subjective à l'insertion professionnelle dans la mesure où ils revendiquent la non-urgence de l'insertion, se détournent des instruments d'insertion professionnelle et désobéissent aux règles du parcours classique d'accès à l'emploi stable (pour une description précise des types, nous renvoyons le lecteur à Delès, 2018).

Dans notre cas, l'analyse typologique a donc été un outil utile dans le travail d'interprétation sociologique de la réalité sociale que nous considérons. Elle a permis de conférer à l'évidence de la réalité sociale un caractère supérieur, transsubjectif, en un mot, sociologique. La rupture avec un ensemble de prénotions ou de singularités biographiques n'a pu être opérée que par la mise en évidence d'attitudes typiques sur cette double échelle de proximités objective et subjective.

Dans une première étape, la mise en « tas » ainsi établie permet de réduire la complexité des dizaines de situations observées à un nombre restreint de logiques d'action dominantes et intelligibles. Notre démarche de mise en tas s'apparente à ce que Grémy et Le Moan (1977) nomment « l'agrégation autour d'unités noyaux ». Pas à pas, par précisions progressives, on aboutit à la construction de figures de sens capables de rendre raison de conduites individuelles *a priori* éparpillées. Selon ces auteurs, cette façon de procéder se distingue de la démarche idéale-typique, plus abstraite, qui définit presque *a priori* des allégories théoriques (comme la personnalité idéalisée de Benjamin Franklin pouvait représenter l'esprit du capitalisme). L'agrégation autour d'unités de noyaux ne peut pas non plus être confondue avec « la

réduction d'un espace d'attributs », qui consiste plutôt à rassembler des caractéristiques individuelles sur la base de leur ressemblance formelle. Cette démarche est le plus souvent assistée statistiquement et, si elle gagne en couverture descriptive d'une population, elle est certainement moins sensible aux phénomènes de sens et à la cohérence des raisonnements des individus.

Une seconde étape consiste à raccrocher ces attitudes typiques à leurs déterminants sociaux (origine sociale, formation suivie, sexe, âge...), de façon à préciser les relations de sens qui lient les individus à leur posture face à l'insertion professionnelle. Par exemple, les jeunes proches du type de l'insertion entravée montrent très clairement des formes d'acharnement quant à la recherche du premier emploi. Souvent issus de formations universitaires générales (en majorité littéraires), avec un niveau d'études élevé, ces jeunes ont été tenus éloignés des démarches de recherche d'emploi pendant leurs études. Le moment de l'insertion professionnelle comporte donc, en tout cas dans les premiers temps, tout un ensemble de défis inconnus, non maîtrisés et suffisamment originaux pour être encore source de satisfaction. De plus, leur forte acculturation aux logiques méritocratiques de l'école les entretient dans la croyance des vertus du travail. Une recherche d'emploi frénétique est donc conçue dans ce système de pensée comme une recherche d'emploi efficace pour ces jeunes. On voit ici dans l'évidence comment le recoupement des caractéristiques sociologiques des individus avec le type de rapport à l'insertion professionnelle permet de produire une connaissance sociologique. Malgré des difficultés initiales d'inférence liées à la confusion apparente de la réalité sociale, l'analyse typologique en donne donc des clés de compréhension.

Une affinité fondamentale entre typologie et analyse statique

Pourtant, s'il apparaît difficile de ne pas avoir recours à la typologie dans l'enquête sur le vécu de l'insertion professionnelle, la méthode n'est pas sans comporter certaines lacunes analytiques. En particulier, il semble que l'analyse typologique, fondamentalement « statique », manque de saisir les mouvements des individus entre les différents types. Toute typologie renferme plus ou moins explicitement la double nécessité de l'exhaustivité (tous les individus de la population doivent appartenir à un type de la typologie) et de l'exclusivité (tout individu de la population ne doit appartenir qu'à un type de la typologie) (Grémy & Le Moan, 1977). Or cette deuxième exigence interdit de fait de penser les profils équivoques ou changeants. Une fois la typologie dressée, une fois qu'elle a pris toute sa dureté théorique, il devient difficile d'appréhender par cette grille de lecture les voyages des individus entre les types dans le temps.

D'où provient la difficulté de l'analyse typologique à penser la discontinuité temporelle et les changements d'état des individus? En d'autres termes, qu'est-ce qui est à l'origine de cette affinité fondamentale entre typologie et statisme? Tout d'abord,

l'analyse typologique ne se donne pas toujours les moyens d'enquête nécessaires à l'introduction d'une dose de diachronie. En effet, l'enquête par entretien prend une « photo », immortalise le discours des individus à un instant *t*. Le chercheur fait donc implicitement le pari de la constance des individus, de la persistance des profils interrogés dans le temps. Plus précisément, il existe une sorte de décalage de temporalité entre l'entretien (qui est situé dans une conjoncture donnée) et l'analyse typologique qui en émerge (qui quant à elle prétend à l'intemporalité). C'est donc avant tout une difficulté technique qui enferme l'analyse typologique dans le statisme : une méthode de recueil de données instantanée ne peut fatalement pas se solder par une théorie explicative des discontinuités d'état.

Mais c'est surtout un obstacle théorique qui contient la typologie dans son aspect statique. Par définition, la typologie est une méthode de réduction de la réalité sociale. Elle révèle quelques grands principes d'intelligibilité du monde social par une opération de purification des multiples situations individuelles. Cependant, l'opération mentale qui ordonne le passage de la multiplicité du réel à l'intelligibilité des types n'est jamais tout à fait nette d'un point de vue épistémologique (Passeron, 1991/2006). En particulier, l'analyse typologique donne naissance à des entités conceptuelles, les types, qui dépassent les individus et qui s'établissent de manière autonome par rapport à eux. L'opération de typification tend à établir le type non comme le résultat d'un travail d'inférence, mais finalement comme un ensemble stable de principes sociaux indépendant de ses conditions empiriques d'existence. Pour le dire autrement, alors que les types sont à l'origine établis par la généralisation de ce qui est observé chez les individus, ils finissent par acquérir un statut à part entière, ils finissent par exister comme des systèmes *sui generis*, c'est-à-dire conceptuellement distingués des individus.

L'hypostasie du type, inévitable dans un projet de théorisation du social, plonge l'analyse dans une incapacité à penser les changements d'état. En effet, la tradition sociologique a toujours identifié holisme et déterminisme (Durkheim, 1895/2013). La « Société », objet social hypostasié par excellence (Dubet, 2009), à la fois dépasse les individus et « exerce un pouvoir de coercition sur eux ». De même, le type, forme modeste de la Société, alors qu'il n'existe à l'origine que par les individus, finit par se retourner sur eux pour les déterminer. C'est le sens de la notion d'exclusivité de la typologie : dans l'analyse (et non dans la réalité), les individus sont identifiés à un type, ils ne peuvent plus s'en échapper tant celui-ci finit par les conformer définitivement à ses principes. De façon traditionnelle, voire consubstantielle, la sociologie élabore des outils visant à dégager les structures, les stabilities qui régissent la vie sociale. Elle identifie les individus à des systèmes sociaux qui les dépassent, ignorant par là les possibilités de mouvement des individus.

L'analyse typologique, qui raisonne à partir des mêmes opérations mentales que celles exposées dans *Les règles de la méthode sociologique* (Durkheim, 1895/2013), s'expose ainsi aux mêmes difficultés. Du point de vue de l'ontologie sociale, l'analyse typologique n'est pas différente des principes élémentaires de la sociologie (Ogien, 2000). On pourrait d'ailleurs imputer la responsabilité du statisme à certaines méthodes de la sociologie, en particulier l'entretien : la mise en récit que suppose la situation d'entretien tend déjà à cristalliser certaines catégories d'analyse (Pilote & Garneau, 2011). L'analyse typologique prolonge – et renforce – donc un travers courant de la sociologie, le statisme ou l'incapacité à appréhender les voyages des individus hors des types auxquels on les a assimilés.

Demazière (2013) expose une idée similaire : il insiste sur la « débrouillardise » des chômeurs, qui les conduit à glisser inévitablement d'un type établi vers un autre. Il note d'ailleurs que ces glissements n'ont rien de mécanique, car ils peuvent mener à des rapprochements ou au contraire à des éloignements de l'emploi. Ils ne sont donc pas solubles dans la typologie¹.

Les significations typiques et leurs déclinaisons s'articulent dans des rapports de continuité de sens. De même, les catégories dégagées sont plastiques, et en se déformant elles se transforment en d'autres catégories de significations. Cette dynamique de sens est peu intégrée dans la démarche typologique, qui procède par différenciation d'unités de sens étanches les unes aux autres. La typologie fédère des éléments du corpus et dans le même temps sépare ces sous-ensembles de leurs équivalents : le corpus est organisé en un ensemble de significations typiques, disjointes, discontinues et souvent isolées les unes des autres. Dès lors, les écarts entre la richesse désordonnée des matériaux et l'ordre introduit par la typologie n'apparaissent-ils pas excessifs? (Demazière, 2013, p. 340).

Le problème posé par Demazière est fondamental : que faire du flottement des situations réelles, par nature mouvantes et instables, alors que le cadre d'analyse est rigide? Les types prennent en fin d'analyse une dureté telle qu'ils semblent irréconciliables entre eux. Les individus, appartenant à l'un ou à l'autre de ces types, sont finalement supposés immobiles. Effectivement, dans les travaux classiques en sociologie compréhensive du non-emploi, les individus interrogés servent chacun, exclusivement, à la caractérisation de l'un ou de l'autre des types. Jamais un individu n'est supposé renvoyer à plusieurs types, ou évoluer d'un type vers un autre. De même, dans notre travail sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, nos trois types s'excluent. L'identification de chacun des jeunes de notre population d'enquête à l'une des trois faces de l'expérience de l'insertion est définitive. Ensuite, comme dans le projet durkheimien, elle devient explicative : les comportements de tel ou tel individu sont éclairés par son appartenance à tel ou tel type de rapport à l'insertion. Le type

devient une structure des pratiques, des motivations, des états d'esprit individuels, si bien qu'il n'est plus possible de penser les transports des individus entre différentes facettes de l'insertion professionnelle. Pourtant, dans le cas de l'insertion professionnelle, plus que dans le cas du chômage ou du RMI, tout bouge : les individus vivent des situations sociales très contrastées (succès à l'obtention du diplôme, défaite et déception aux premiers refus des employeurs, conquête de l'emploi) sur un temps relativement court (quelques mois). Le statisme analytique pourrait donc manquer l'essentiel ici : la mobilité fondamentale des jeunes, situés dans des parcours plus que dans des profils. C'est cette spécificité de notre terrain qui rend pressante, peut-être plus que dans le cas des études du chômage ou du RMI, la prise en compte d'aspects longitudinaux, afin de saisir les formes de navigation des individus entre les différentes expériences possibles de l'insertion professionnelle.

Introduire des aspects longitudinaux

L'expérience de l'insertion professionnelle est par nature instable. En ce sens, elle bouscule les schémas méthodologiques et force à entrevoir des solutions nouvelles.

Caractère instable de l'insertion professionnelle et problèmes du statisme méthodologique

La méthode typologique ne pose pas inévitablement des problèmes de cohérence avec la réalité sociale qu'elle prétend analyser. En effet, dans le cas du RMI, Duvoux prend le parti d'interroger des individus situés dans un dispositif et dans une expérience sociale relativement stable (Duvoux, 2008). La contrainte institutionnelle est bien identifiée à un acteur (le conseiller en insertion). Le contrat d'insertion solidifie les engagements des deux partis en même temps qu'il énonce clairement les démarches que doit suivre l'allocataire. Enfin, la sortie du RMI est « naturelle », elle dépendra assez peu des actions entreprises par les individus et les institutions : Zoyem (2001) montre en effet que les expériences incitatives à l'intérieur du RMI n'ont pas d'effet sur l'accès à l'emploi. Dès lors, les individus sont tenus dans une expérience sociale stable, et l'analyse de leur rapport à l'autonomie peut légitimement avoir recours à une typologie compréhensive, malgré d'éventuels biais de statisme.

Néanmoins, l'analyse typologique pose problème dès lors qu'on s'intéresse à une réalité sociale non plus stable mais transitoire, comme c'est le cas pour l'insertion professionnelle. Même si elle présente désormais certaines caractéristiques d'un « âge de la vie » à part entière (Lima, 2008), c'est-à-dire d'une période qui commence à exister de manière propre dans les parcours de vie, la période d'insertion professionnelle est une transition entre deux états sociaux quant à eux beaucoup plus stables, celui d'étudiant et celui de travailleur. L'aspect transitoire de l'insertion professionnelle se cristallise dans les grands bouleversements qui marquent les parcours individuels.

Le premier de ces bouleversements concerne l'acquisition très rapide de techniques d'insertion professionnelle. Souvent ignorants en ce domaine à la sortie des études, les jeunes se conforment en un temps très réduit à l'usage d'outils nouveaux (le CV, la lettre de motivation, la recherche d'annonces, la démarche de candidature spontanée). Il est donc évident que l'observation d'un individu au premier jour de recherche d'emploi ne donnera pas une image très représentative de son rapport à l'insertion professionnelle, dont il ignore encore tout. On pourrait alors, peut-être à tort, l'identifier au type de l'insertion entravée, qui rassemble des jeunes qui, en autres, éprouvent des difficultés de conformation pratique à la recherche d'emploi. Dès lors, dans la mesure où l'acquisition de l'expertise dans la recherche d'emploi est progressive, l'analyse typologique statique présente certaines lacunes à caractériser le rapport des jeunes à l'insertion professionnelle dans leur chronologie.

De plus, de nombreux auteurs insistent sur les difficultés à cerner l'insertion professionnelle, qui glisse désormais vers l'idée de « processus » ou de « parcours » (Vincens, 1997). En effet, le temps d'accès à une position stabilisée dans le système d'emploi s'allonge, l'emploi stable n'est plus un état absorbant... À l'insertion professionnelle, ou plutôt *en* insertion professionnelle, les destins sociaux ne prennent plus une tournure aussi rapide et définitive qu'autrefois. Il n'existe plus de basculement de statut social, si tant est que cette idée ait pu définir à un moment donné la réalité de l'entrée dans l'emploi des jeunes. L'insertion professionnelle n'est plus un changement clair et linéaire d'état, mais un parcours. Dans ces conditions, puisque les bifurcations, les revirements, les voyages entre différents états (chômage, emploi sérieux, emploi d'attente, retour en formation...) sont la norme, est-il possible de figer les individus dans un type donné de rapport à l'insertion professionnelle? L'idée de parcours d'insertion professionnelle (qui, plus qu'une idée est une réalité) est-elle compatible avec une typologie statique?

Les principes d'une réinterrogation : dynamiser une typologie statique

À mesure que notre recherche progressait, nous nous sommes rendu compte des difficultés analytiques que posait la démarche typologique. Nous avons donc rapidement envisagé la possibilité de réinterroger les « enquêtés », plusieurs mois après la première interrogation, afin de constater les évolutions de leur situation. À l'origine, cette idée de la réinterrogation avait une autre motivation : elle permettait de vérifier la concordance des premières hypothèses sociologiques – de la sociologie en construction – avec la réalité du terrain. Ces deuxième interrogations ont été en effet très utiles à l'enquête et à l'établissement de ses résultats dans la mesure où elles étaient l'occasion d'un aller-retour entre le terrain et la théorisation et permettaient de tester certaines conclusions provisoires faites pendant la transcription du premier entretien. Nous soumettions les premiers constats sociologiques que nous faisions aux jeunes et réclamions d'eux une validation ou une infirmation argumentée. Notre référence, de ce

point de vue, est donc l'intervention sociologique : nous sommes partis du principe selon lequel

toute sociologie est une intervention dans un espace de représentations [...] et toute méthode sociologique doit être définie comme une relation plus ou moins directe entre un chercheur et un sujet, qui en dépit d'une méthode cherchant à l'objectiver, reste un sujet (Dubet, 2001, pp. 89-90).

La deuxième interrogation que nous avons menée crée un « espace artificiel dont l'objectif est [...] de croiser les discours des acteurs et les analyses des chercheurs » (Dubet, 1987, p. 53).

Le principal résultat de la réinterrogation a été la précision des types. Il nous a ainsi été possible d'exposer nos premières analyses aux jeunes, qui nous renvoyaient leurs remarques ou leurs critiques sur la « vraisemblance » de nos types. Les logiques de raisonnement propre à tel type sont-elles plausibles? La justification sociologique de telle ou telle pratique est-elle pertinente? Poser ce type de question aux individus nous a permis de préciser nos hypothèses et d'établir avec plus de fermeté nos types. La réinterrogation a donc dans un premier temps été une démarche de solidification des types, et non, comme on peut l'imaginer compte tenu des critiques du statisme exposé ici, une démarche de « dynamisation » des types.

Mais, très vite, alors que la typologie s'élaborait avec plus de précision, il nous est apparu opportun de mettre en avant les ambiguïtés de classification que renfermait la progression des individus dans leurs parcours d'insertion professionnelle. Plus que de remettre en cause la typologie qui par ailleurs semblait vérifiée par la réinterrogation, il s'agissait donc d'être attentif aux voyages des individus entre les types. C'est une dialectique : pour apprécier les voyages entre les types, il faut au préalable que ceux-ci soient clairement définis.

Trois types de rapport à l'insertion professionnelle laissent, dans l'absolu, la possibilité de six voyages entre types, représentés par des flèches sur la Figure 1.

Le résultat principal de la réinterrogation est la confirmation de la typologie. Sur les 29 individus réinterrogés, seuls 9 montraient des profils dissonants entre la première et la deuxième interrogation. Les « profils » (les types de rapport à l'insertion auxquels renvoient les individus) sont donc plus explicatifs que les « voyages » (les parcours d'un type vers un autre). Il faut y voir une confirmation de la pertinence de l'analyse typologique. De plus, en ce qui concerne l'étude des voyages, sur les six voyages possibles, il s'est avéré que seuls quatre voyages avaient cours. Les deux expériences de l'insertion prévisible et de l'insertion refusée sont trop éloignées l'une de l'autre pour laisser des possibilités de navigation de l'une vers l'autre. L'analyse sociologique des rapports à l'insertion professionnelle se fonde alors sur trois types *et* sur quatre voyages entre types, comme le synthétise la Figure 2.

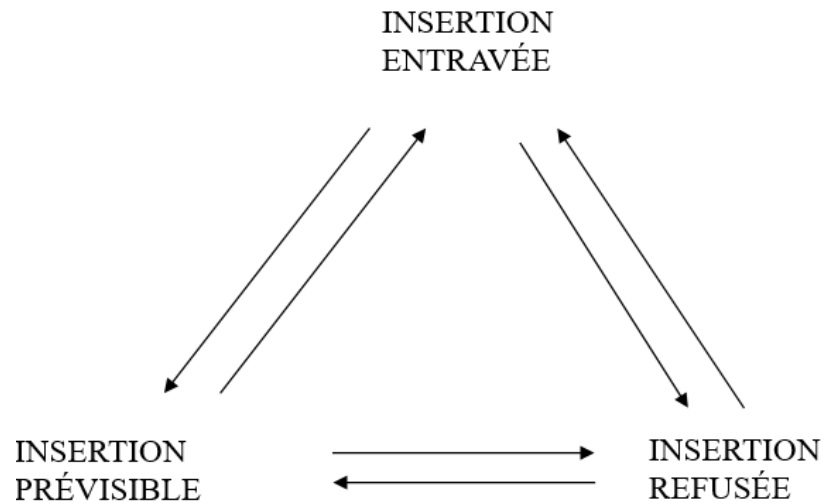


Figure 1. Les voyages théoriques entre expériences typiques.

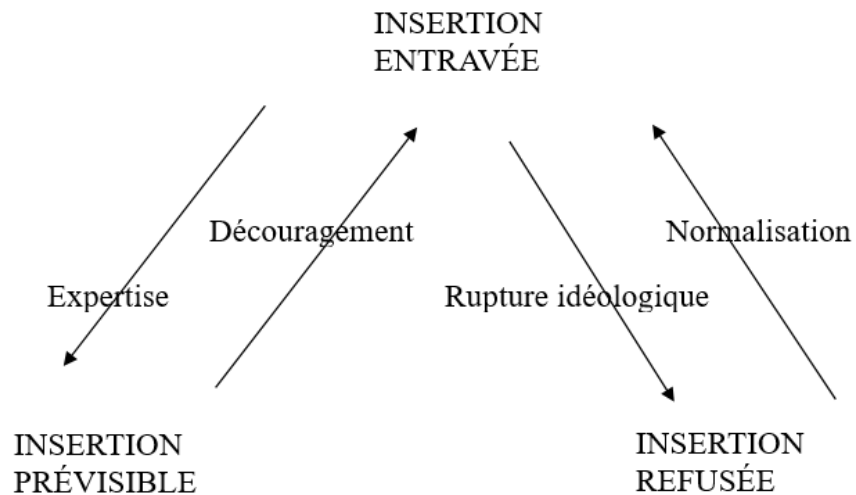


Figure 2. Les voyages observés entre expériences typiques.

- « L'expertise » qualifie le voyage entre le type de l'insertion entravée et le type de l'insertion prévisible. Classiquement, les individus, au départ éloignés des

attendus objectifs de l'insertion professionnelle (tant en matière de représentations du marché de l'emploi qu'en ce qui concerne la connaissance des outils de la recherche d'emploi), acquièrent une certaine virtuosité dans la maîtrise des codes. Pour reprendre les termes évoqués plus haut, c'est le passage de la proximité objective faible à la proximité objective forte qui permet de transiter du type de l'insertion entravée au type de l'insertion prévisible. On observe des processus d'acculturation aux nécessités de l'insertion professionnelle, souvent appuyés sur un réseau professionnel naissant.

- Le « découragement » renvoie au passage du profil de l'insertion prévisible à celui de l'insertion entravée. Les jeunes engagés dans une démarche active et efficace de recherche d'emploi peuvent rencontrer des difficultés d'insertion. C'est le cas d'une personne enquêtée, titulaire d'un BTS sans poursuite vers la licence professionnelle et sans l'ancrage professionnel fort que l'on observe fréquemment chez les sortants de formations professionnelles courtes qui gardent des contacts sur leurs lieux de stage. Les individus situés dans ce voyage rentrent alors dans une expérience plus dépressive de l'insertion professionnelle, tout en « désaccumulant » le capital humain qui était le leur à la sortie de formation.
- La « rupture idéologique » signifie que le parcours des jeunes passe de l'adhésion aux logiques de l'insertion professionnelle à des formes de refus, plus ou moins militantes ou artistes. Le développement d'une critique des conditions d'emploi faites aux jeunes est souvent à l'origine de ce passage de l'insertion entravée à l'insertion refusée. Le rôle des pairs et la politisation étudiante antérieure sont décisifs en la matière. C'est ce qui justifie la posture de Juliette, qui, alors qu'elle entamait sa recherche d'emploi avec bonne volonté, finit par refuser les aides de l'association pour des motifs idéologiques pour lesquels elle avait lutté pendant ses années d'études (elle avait participé aux manifestations contre la loi relative aux libertés et responsabilités des universités [LRU] et ce qu'elle nomme la « marchandisation de l'université »).
- La « normalisation » caractérise le passage de l'insertion refusée à l'insertion entravée. Certains jeunes font le chemin inverse à la rupture idéologique. Souvent issus de formations littéraires artistiques, les jeunes de l'insertion refusée sont disposés à critiquer les attentes conventionnelles de la recherche d'emploi (cette critique est d'autant plus possible pour eux qu'ils cherchent à s'insérer sur un marché des artistes, un marché des singularités qui tolère voire valorise ce type de critique). Mais après plusieurs mois de recherche infructueuse, certains jeunes prennent conscience du caractère aléatoire du recrutement sur le marché des artistes (Menger, 2009). Ils tendent alors à se

rapprocher des exigences formelles de la recherche d'emploi et finissent par « jouer le jeu ». C'est la normalisation.

Conclusion

Cette présentation n'est pas exempte de formalisme et contribue à donner l'impression d'une construction « systématique » des parcours d'insertion professionnelle. Son ambition est beaucoup plus modeste. Elle sert avant tout à coder sociologiquement les parcours d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Elle est un appui dans l'explication des comportements individuels des jeunes dans la mesure où elle permet de les situer dans le processus d'insertion professionnelle. Où en sont-ils? Par conséquent, selon la place qu'ils occupent dans l'espace des types de rapport à l'insertion, comment comprendre leur action? Voilà les questions que permet de poser cette grille de lecture, fondée sur une typologie des expériences, mais aussi sur une « sous-typologie » des voyages entre les types.

En somme, dans l'étude de l'expérience de l'insertion professionnelle, la réinterrogation par entretiens informels plusieurs mois après une première interrogation par entretiens formels montre trois utilités :

- 1) Elle permet de *préciser* la typologie. La réinterrogation permet de confronter des hypothèses de catégorisation en cours d'élaboration à la réalité du terrain. Elle soumet aux individus un discours sociologique qui s'applique à eux. Ce faisant, il devient possible pour le sociologue de nuancer certaines de ses généralisations pour se rapprocher de l'idéal épistémologique qu'est l'idéal-type.
- 2) Elle permet de *confirmer* la typologie. Puisqu'une large majorité des individus campent sur un même type de rapport à l'insertion entre les deux interrogations, cela signifie que la typologie garde toute sa pertinence.
- 3) Elle permet aussi de *dynamiser* la typologie. De façon non concurrente avec l'objectif de confirmation de la typologie, l'introduction d'aspects longitudinaux permet en effet d'appréhender les trajectoires des quelques individus « nomades ».

Ainsi, l'analyse typologique ne résiste pas aux mouvements de la réalité sociale, *a fortiori* dans l'étude d'expériences sociales instables. Un montage méthodologique *ad hoc* s'avère nécessaire : si l'usage de l'entretien formel est justifié pour dresser un portrait net, solide, intelligible des parcours typiques, la réinterrogation (qui peut prendre des formes plus libres) apparaît comme un outil souple, adapté aux évolutions des trajectoires. Parce qu'elle intervient plusieurs mois après le premier entretien, elle induit une double distance : une distance de la situation de l'individu vis-à-vis de sa position lors de la première rencontre; une distance du chercheur face à son produit sociologique, à savoir sa typologie. Finalement, mais peut-être est-ce décevant de le

formuler ainsi, la méthode présentée ici revient alors à cultiver ce que tout chercheur en sciences sociales recherche : la réflexivité.

Note

¹ Demazière pose un problème différent du nôtre et certainement plus général : il ne se concentre pas sur les différences portées par des individus entre deux moments, mais sur les incohérences entre les types et les situations individuelles, qui leur échappent toujours. Il propose alors une solution qui consiste à établir une « cartographie », plus apte à relier les significations typiques.

Références

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Delès, R. (2018). *Quand on n'a « que » Bac+3, les étudiants et leur insertion professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, 4(3), 333-347.
- Dubet, F. (1987). *La galère : Jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Dubet, F. (2001). Plaidoyer pour l'intervention sociologique. Dans D. Vrancken, & O. Kutty (Éds), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives* (pp. 89-110). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1895).
- Duvoux, N. (2008). *L'autonomie des assistés*. Paris : Presses universitaires de France.
- Garneau, S. (2006). Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/342>
- Grémy, J.-P., & Le Moan, M.-J. (1977). Analyse de la démarche de construction de typologie dans les sciences sociales. *Informatique et sciences humaines*, 35. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00650400/file/Construction_de_typologies.pdf
- Lima, L. (2008). Le temps de la prime insertion professionnelle : Un nouvel âge de la vie. Dans A.-M. Guillemard (Éd.), *Où va la protection sociale?* (pp. 49-67). Paris : Presses universitaires de France.

- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Gallimard.
- Ogien, R. (2000). Pourquoi est-il si difficile d'être purement matérialiste? Dans P. Livet, & R. Ogien (Éds), *L'enquête ontologique* (pp. 231-249). Paris : EHESS.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel. (Ouvrage original publié en 1991).
- Paugam, S. (2004). *La disqualification sociale*. Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1991).
- Pilote, A., & Garneau, S. (2011). La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 11-30.
- Schnapper, D. (1994). *L'épreuve du chômage*. Paris : Gallimard. Ouvrage original publié en 1981.
- Schnapper, D. (2005). *La compréhension sociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes, à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation-Emploi*, 60, 21-36.
- Zoyem, J.-P. (2001). Contrat d'insertion et sortie du RMI. *Économie et statistiques*, 6/7(346-347), 75-102.

Romain Delès est sociologue, maître de conférences à l'Université de Bordeaux et chercheur au Centre Emile Durkheim (CNRS). Il travaille sur les parcours d'études et d'entrée dans l'emploi des jeunes en France et dans différents pays européens. Dans ses recherches, il mobilise aussi bien les méthodes qualitatives que quantitatives et travaille constamment à leur association.

Pour joindre l'auteur : romain.deles@u-bordeaux.fr

Investiguer les creux du discours par la technique d'entretien de la mise au carré

Gilles Fossion, Doctorant

Université de Liège, Belgique

Virginie Jamin, M. Éd.

Université de Liège, Belgique

Daniel Faulx, Docteur en Psychologie et Sciences de l'Éducation

Université de Liège, Belgique

Résumé

Par l'analyse « en temps réel » de deux entretiens, cet article présente une nouvelle technique d'entretien : la mise au carré. L'intention principale de cette technique est de faciliter la récolte de données implicites tout en limitant les risques de surinterprétation. Le chercheur et la personne interrogée prennent alors ensemble le chemin de la nuance, de la contextualisation et de l'articulation dynamique des idées évoquées ou invoquées. Les non-dits et les dits se répondent dans une démarche méthodologique structurée. Cet article propose donc, après un cadrage théorique de la mise au carré, deux applications concrètes de celle-ci, l'une linéaire destinée principalement aux chercheurs qui débutent et l'autre sémantique s'adressant davantage aux chercheurs voulant explorer d'autres possibilités offertes par la technique.

Mots clés

TECHNIQUE D'ENTRETIEN, PROPRIÉTÉS DES EXEMPLES, POSTURE DE CHERCHEUR, MODÉLISATION DE LA PENSÉE, DISCOURS, NON-DITS, IMPLICITES

Introduction

L'entretien de recherche : se saisir, aussi, de ce qui n'est pas dit

L'entretien ou interview ou entrevue (Savoie-Zajc, 1997), qu'il soit non directif, semi-directif ou directif (De Ketele & Roegiers, 1993), constitue une pierre angulaire de la démarche en recherche qualitative.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 37(1), pp. 21-56.

LA RECHERCHE QUALITATIVE, UN UNIVERS DE NUANCES

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

© 2018 Association pour la recherche qualitative

De multiples techniques d'entretien

Faisant abondamment l'objet de publications au cours des trente dernières années, l'entretien de recherche s'est ainsi développé sous différentes formes dont l'entretien compréhensif (Kauffman, 1996), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2010), le récit de vie (Poirier, Clapier-Valladon, & Raybaut, 1996), l'entretien d'autoconfrontation simple ou croisée (Theureau, 2010) ou encore l'instruction au sosie (Clot, 2001). Chacune de ces formes mobilise des techniques de questionnement spécifiques qui s'emploient à saisir des phénomènes complexes à partir du point de vue des participants, dans une dynamique de coconstruction entre participant et chercheur (Imbert, 2010).

En amont et en aval du discours lors d'une intervention

Pratiquer ces différentes formes d'entretiens, notamment dans des contextes d'intervention psychosociales (souffrance au travail, apprentissage des adultes en formation...), nous a permis de développer un intérêt particulier pour les sous-entendus du discours. Ces raisonnements toujours en construction, ces « peut-être », méritent en effet toute notre attention de chercheurs.

Tout d'abord parce que les raisonnements d'un individu reposent principalement sur ses connaissances, ses croyances et ses habitudes de pensée. Telles des vérités singulières et profondes, ces logiques sont donc généralement peu remises en cause par l'individu lui-même (Clément, 2014). Or s'interroger sur ces « allants de soi » et envisager leurs alternatives rencontrent les visées développementales poursuivies par le travail clinique et pédagogique que nous menons. Plus généralement, l'enjeu consiste à mieux identifier, décrire et comprendre la manière dont les personnes pensent et raisonnent.

Plus spécifiquement, dans le contexte de l'intervention, explorer ce qui n'est pas spontanément dit aide la personne rencontrée à affiner ses propos, à en délimiter les frontières, à préciser à quel degré de généralisation ils peuvent être pensés. Comprendre ces raisonnements permet alors de mettre en lumière des croyances limitantes, des peurs, des blocages (Marsan, 2008) qui représentent des freins au changement. Or, comme intervenant, il était pour nous crucial d'ouvrir l'espace des possibles. C'est pourquoi développer une technique permettant, au départ de ce qui est dit, d'amorcer des potentialités, des raisonnements émergents, des leviers de changement qui vont soutenir le processus d'évolution s'avère très utile.

Pratiquement, nous avons alors développé la mise au carré (MAC) (Faulx & Danse, 2017) dont le but était d'une part de faciliter la compréhension de la pensée d'un apprenant ou d'un patient et d'autre part de lui proposer d'autres pistes pour penser la réalité. Après avoir identifié les représentations qui s'expriment, il s'agit ensuite de les faire évoluer, voire d'en créer de nouvelles, le processus s'enclenchant toujours au départ des assertions initiales de l'individu (Robin-Quach, 2009). Nous

comprenons donc l'approche en deux volets : l'un analytique (repérer les représentations qui s'expriment, l'amont) et l'autre heuristique (ouvrir vers de nouvelles possibilités en termes de représentations, voire de pistes d'action, l'aval).

S'entretenir : se tenir entre les dits et les non-dits

Dans le cadre de la recherche scientifique, l'exploration des creux du discours nous semble tout aussi essentielle. En effet, « tout discours comporte une pluralité de significations dont l'une seulement est privilégiée par le locuteur en fonction de son intention de communication et des destinataires » (Giust-Desprairies & Levy, 2013, p. 300). C'est pourquoi Ricœur (1963) souligne l'importance d'aller voir au-delà de l'énoncé explicite, d'aller collecter des indices qui permettront au chercheur de comprendre au plus près ce que lui partage le participant (Kauffman, 1996).

Ainsi, une telle posture facilite le passage d'une position herméneutique dans laquelle le chercheur projette ses interprétations vers une position compréhensive où il coconstruit le sens dans l'interaction qui se noue au cours de l'entretien (Enriquez, 1993).

Dans un contexte de recherche, explorer ce qui n'est pas explicitement déclaré présente un double intérêt. Tout d'abord, il s'agit de vérifier les frontières de ce qui est dit afin de saisir, avec précision, les contours de la pensée de l'interviewé. Autrement dit, s'intéresser à ce qui n'est pas dit, c'est d'abord mieux comprendre ce qui est dit, c'est donner l'occasion à la personne interrogée d'affiner ses dires. L'apport réside aussi dans l'occasion pour la personne interrogée d'explorer elle-même de nouvelles significations avec le chercheur. Il s'agit donc d'inviter l'interviewé à explorer les nouvelles idées contenues ou sous-entendues dans ses propos.

La technique proposée constitue, selon nous, une des manières de répondre au dilemme de l'entretien énoncé par Olivier De Sardan (2008) : la combinaison de l'empathie et de la juste distance, celle du respect et du sens critique. En effet, investiguer les propos tant explicites que latents caractérise la dimension empathique de la technique définie par Rogers comme étant « la perception du cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible » (1980, p. 59). De plus, le caractère systématique de la démarche et la remise en question temporaire des propos qu'elle permet assurent une triangulation propice à davantage de distance et de sens critique pour le chercheur.

L'intention de cet article est dès lors de présenter et de mettre à l'épreuve de la discussion scientifique l'application de la MAC au service d'une démarche d'entretien de recherche en sciences humaines. Discuter de la façon dont il est possible de mobiliser cette technique pour supporter la conduite d'un entretien de recherche constitue donc le cœur de notre démarche.

La technique de mise au carré

La MAC est une technique de modélisation de la pensée et du langage. Elle s'utilise dans différents contextes tels que la formation, les pratiques psychologiques, l'analyse des idées politiques, le développement personnel, l'argumentation... (Faulx & Danse, 2017).

Il s'agit d'une démarche de visualisation-schématisation qui, en suivant différentes étapes, permet à celui qui l'utilise de se représenter la structure sous-jacente d'un discours. Le procédé peut s'appliquer à des formes discursives très variées : les propos d'un patient, les minutes d'un débat ou encore le contenu d'un entretien de recherche. Chacun de ces genres de discours se prête tout autant à la technique.

Cadre de référence

La MAC repose sur un cadre théorique où l'on considère que si la pensée n'est pas directement perceptible, le langage, lui, offre un accès aux représentations tenues pour vraies (Clément, 2014). Analyser le langage c'est donc analyser les croyances, les convictions et les manières de voir le monde d'un acteur social.

Or le langage comprend des structures internes qui organisent l'expression (Piret, Nizet, & Bourgeois, 1996). Il est possible de saisir ces structures et, grâce à la MAC, de les schématiser.

En effet, dans cette forme d'entretien, ce sont les liaisons, fondements de la pensée humaine (Faulx & Danse, 2017), qui intéressent particulièrement le chercheur. Il s'agit ainsi de mettre en évidence les associations et les oppositions qui s'expriment dans un discours (on appelle cela un *univers de liaisons*), pour ensuite proposer au locuteur de nouvelles associations et/ou oppositions qu'il n'avait pas exprimées, voire pas envisagées.

Quatre étapes

Le procédé de MAC se déroule en quatre étapes essentielles. Par souci de clarté, nous exemplifions la démarche à partir des propos recueillis lors d'un entretien avec une personne victime d'un accident de voiture qui, un an après les faits, lui occasionne des maux de tête fréquents. La personne explique que lorsqu'elle se lève avant neuf heures du matin, les maux de tête sont systématiques.

À la première étape, le chercheur repère une association d'idées et identifie les deux éléments qui la composent. Ainsi, dans l'exemple, l'élément A, « Se lever avant 9 h du matin » et l'élément B, « Avoir des maux de tête » se lient (voir Tableau 1).

La deuxième étape du procédé consiste à décliner chaque élément de l'association retenue en deux critères en opposition, à la manière de ce que font les chercheurs qui mobilisent l'analyse structurale (Piret et al., 1996). Cette étape aboutit

Tableau 1

Illustration des associations possibles à l'aide de la mise au carré

	Élément B - Critère B Avoir des maux de tête	Élément B - Critère B' Éviter les maux de tête
Élément A - Critère A Se lever avant 9 h du matin	Case 1 (assertion initiale) Avoir des maux de tête quand on se lève avant 9 h du matin	Case 2 Éviter les maux de tête quand on se lève avant 9 h du matin
Élément A - Critère A' Se lever après 9 h du matin	Case 3 Avoir des maux de tête quand on se lève après 9 h du matin	Case 4 Éviter les maux de tête quand on se lève après 9 h du matin

donc à la formulation de quatre critères qui contiennent les deux éléments initiaux A et B et leur déclinaison opposée, A' et B'. Dans l'exemple, les critères suivants sont formulés : « Se lever avant 9 h du matin » (critère A); « Se lever après 9 h de matin » (critère A'); « Avoir des maux de tête » (critère B) et « Éviter les maux de tête » (critère B').

La troisième étape consiste à croiser les possibilités issues des quatre critères sous forme d'un tableau. Par convention, nous situons l'assertion initiale de l'interviewé dans la case croisant la première ligne et la première colonne de la matrice; cette case devient la case 1 (voir Tableau 1).

Autour du discours initial apparaissent alors trois nouvelles possibilités, trois nouvelles manières d'investiguer la liaison. Dans un premier temps, le chercheur s'intéresse à la case 4. En effet, c'est dans cette case que le sous-entendu de l'affirmation initiale se confirme par la double négation, à savoir pour notre exemple que « Éviter les maux de tête » (opposé de B) est lié à « Se lever après 9 h du matin » (opposé de A). Dans un second temps, le chercheur s'interroge sur les cases 2 et 3. Il explore les éventuelles liaisons qui « contrarient » le discours initial : s'il arrive, par exemple, même exceptionnellement, de ne pas avoir mal à la tête malgré un réveil avant 9 heures (case 2) ou si des maux de tête apparaissent occasionnellement ou jamais lors d'un lever après 9 heures du matin (case 3).

Explorer de nouvelles cases permet de mobiliser trois registres de précisions : les *situations*, les *conditions* et les *dynamiques de liaison*. Nous précisons ces registres dans la section suivante.

Dans l'exemple mobilisé, le chercheur propose d'investiguer les situations dans lesquelles cette personne n'a pas mal à la tête alors qu'elle s'est levée avant neuf heures (case 2). Préciser ces situations permet d'identifier possiblement des conditions

pour que se produise cette association : s'est-elle couchée tôt? A-t-elle travaillé avant d'aller dormir? Cela s'est-il produit durant les vacances? Etc. Le même travail peut être entrepris par rapport au contenu de la case 3 avec les situations et les conditions pour lesquelles cette personne a ressenti des maux de tête en dépit du fait qu'elle se soit levée après 9 heures : s'est-elle couchée tard? A-t-elle consommé de l'alcool? A-t-elle vécu un conflit en fin de soirée? A-t-elle regardé un écran avant de se coucher?

La quatrième étape mobilise une technique complémentaire à la MAC appelée *mise en évidence des liens* (MEL). Elle consiste à se centrer sur les termes employés afin de préciser le sens que la personne leur attribue (Faulx & Danse, 2017). Il s'agit de questionner plus finement la formulation des critères A, A', B et B' placés dans le tableau. Dans l'exemple, il s'agirait de faire préciser ce que le participant veut exprimer quand il parle de « maux de tête » (critère B) : une violente migraine? Une simple céphalée? Une douleur qui rend impossible le travail? Un désagrément passager? Nuancer la formulation du critère opposé B' devient alors possible : une absence de mal de tête? Un mal de tête qui ne serait que léger?

Un affinement similaire peut s'opérer à propos de l'élément « se lever avant 9 h ». Est-ce simplement se réveiller? Ou sortir de son lit? Être prêt et habillé? Largement avant neuf heures ou à neuf heures moins cinq? Tout l'enjeu réside en la mise en lumière de termes aussi précis que possible pour constituer la matrice de la MAC. Signalons toutefois que cette mise en évidence des liens peut se faire tantôt avant la MAC, tantôt après avoir déjà commencé à construire et à utiliser les cases avec la personne concernée.

(Faire) Préciser les situations, les conditions et les dynamiques de liaison

Au-delà de la création du carré, le chercheur pourra investiguer trois registres de contenus à l'intérieur de chacune des cases. Ceux-ci viendront enrichir la portée de l'analyse qualitative.

Le premier registre est celui des *situations*. Dans la technique de MAC, les situations sont les cas de figure, les exemples, les moments, les événements, les personnes pour lesquelles la configuration identifiée s'est présentée. Pour notre exemple, le chercheur identifie des situations lorsque la personne interviewée précise qu'elle a éprouvé des maux de tête liés au réveil à 9 h (case 1) hier durant son travail, lundi passé pendant une réunion, etc. Des situations en case 2, signalant un non-mal de tête alors que l'heure de réveil est toujours avant 9 h, pourraient quant à elles préciser : il y a trois jours lors d'un dîner, il y a deux mois au travail, etc.

Le deuxième registre d'exploration des liaisons est celui des *conditions*. Dans le cadre de la technique de MAC, les conditions sont les caractéristiques des situations comprises dans une même case. Ce sont des circonstances qui ont rendu cette configuration possible. Ainsi, les situations précisées ci-dessous liées à la case 1 ont en commun d'être des conditions habituelles pour la personne interviewée, tandis que

pour expliquer les situations de la case 2, la personne évoquera par exemple la particularité de s'être couchée particulièrement tôt, de ne pas avoir relevé ses courriels après vingt heures trente, etc.

Enfin, le troisième levier de précision de la technique de la MAC est celui des *dynamiques de liaison*. Nous définissons ces dynamiques comme le processus qui permet de comprendre comment fonctionne la condition; autrement dit, pourquoi cette condition-là produit précisément cet effet-là. Dans l'exemple, le chercheur essaie de faire préciser le processus explicatif du fait que le mode de vie habituel génère des maux de tête lors d'un levé avant neuf heures (case 1). La personne exprime par exemple les séquelles de l'accident couplées à différentes habitudes telles que le stress, un bon repas pris tardivement, le travail en soirée, etc. Ou, dans le cas de la case 2, pour cette personne, le fait de ne pas regarder ses courriels s'explique parce qu'elle voulait éviter l'activation nocturne que provoquent la lecture et la rédaction de ceux-ci.

Pratique concrète de la technique

La MAC peut être pratiquée de différentes façons au cours d'un entretien, comme le montre le Tableau 2. Chacune de ces configurations présente ses avantages et ses limites.

Des MAC explicites, écrites ou non, permettent la construction d'une relation collaborative entre le chercheur et la personne interrogée : elles assurent une transparence dans le « contrat » de la rencontre. Le cheminement du questionnement et les interactions qui en découlent constituent le fil rouge de l'échange avec le risque que le cadre imposé par les cases de la MAC soit vécu comme trop contraignant et potentiellement moins authentique qu'une libre parole.

Des MAC implicites permettent quant à elles une conduite à la fois structurée et souple de l'entretien par le chercheur : elles assurent une maîtrise des contenus de la rencontre. Le risque potentiel serait de perdre le contact avec la personne interrogée, de la « perdre » dans un cheminement non conscient pour elle.

La visualisation qu'une MAC écrite offre peut faciliter la compréhension de la démarche comme donner à celle-ci un caractère trop directif. Le chercheur et la personne interrogée peuvent dès lors se sentir soutenus ou au contraire contraints dans l'écriture des cases structurant les pensées. La MAC mentale laisse quant à elle une plus grande liberté à ceux qui vivent le temps d'entretien, mais sollicite en revanche une charge cognitive plus importante à celui qui la pratique.

Présentation du contexte de recherche

Nous présentons dans ce qui suit le contexte dans lequel prend place la technique de la mise au carré ainsi que la méthodologie utilisée pour mener à bien cette recherche.

Tableau 2

Modalités d'utilisation de la mise au carré

	Explicite	Implicite
Écrite	Le chercheur réalise la MAC par écrit et la présente à la personne interrogée. Ils peuvent en discuter avec un support visuel partagé.	Le chercheur réalise la MAC par écrit, mais il s'en sert comme prise de notes personnelles.
Mentale	Le chercheur visualise mentalement sa MAC et la partage avec la personne interrogée.	Le chercheur visualise mentalement sa MAC et s'en sert pour diriger son entretien sans que la personne interrogée en soit informée.

Une recherche intégrée dans un programme

La recherche sur laquelle nous avons expérimenté la technique de la MAC s'intègre dans un programme d'études plus large. Mené dans les contextes de l'enseignement universitaire et de l'éducation thérapeutique, l'objectif était de comprendre dans quelle mesure le recours à des exemples (tels qu'une analogie, une expérience vécue, une situation imaginée, un cas...) facilite l'adhésion, la réflexion, la compréhension et la motivation d'un étudiant ou d'un patient (p. ex. Fossion & Faulx, 2016).

Le design méthodologique récurrent des diverses études menées consiste, dans un premier temps, à observer et à analyser des exemples produits par des enseignants ou des soignants dans l'exercice de leur fonction, pour ensuite, dans un second temps, rencontrer les destinataires de ces exemples afin de mieux comprendre les effets produits sur eux. Ces deux temps permettent alors de mettre en lumière les processus qui lient des propriétés spécifiques de certains exemples aux impacts qu'elles génèrent chez leurs destinataires.

Les objectifs poursuivis sont donc d'une part de constituer une typologie des propriétés des exemples et des registres d'impacts produits dans ce contexte et d'autre part, de comprendre plus généralement, les processus qui soutiennent un lien entre une propriété et un impact généré. Au-delà de la création des typologies d'exemples et d'impacts, cette recherche comprend donc une dimension heuristique puisqu'il s'agit de recueillir un maximum d'hypothèses sur le lien entre un exemple et ses effets.

Les entretiens de recherche menés

Dans le cadre de cet article, nous présentons quelques résultats d'une recherche réalisée auprès d'étudiants universitaires inscrits aux cursus des facultés de psychologie, de pédagogie, de médecine et d'histoire.

Concrètement, avec l'accord du professeur responsable, le chercheur assiste à une séance de cours. Il sollicite ensuite des étudiants pour participer à un entretien qui porte sur le cours. Durant l'entretien, c'est l'impact sur l'étudiant des exemples mobilisés par l'enseignant qui est le point de mire. L'intention qualitative est d'identifier le lien entre une ou plusieurs propriétés spécifiques de l'exemple (p. ex., le débit, l'ordre) et un ou plusieurs impacts particuliers sur l'étudiant (p. ex. aux plans cognitif ou motivationnel).

Les entretiens de cette recherche sont donc conduits à l'aide de la technique de la MAC. Nous avons choisi deux entretiens significatifs afin d'en illustrer l'application.

Il est utile de préciser que, dans le cadre de cette recherche, nous avons mobilisé une MAC explicite et écrite. Nous avons donc systématiquement présenté aux personnes interrogées les MAC que nous étions en train de réaliser. Ce choix méthodologique est lié au fait que cette recherche vise à explorer les effets du procédé lui-même, aussi avons-nous estimé que plus nous étions transparents, plus l'information sur la MAC serait riche.

Les personnes interrogées

Les deux personnes interrogées (PI1 et PI2) sont des enseignants qui, pour soutenir leur développement professionnel, ont décidé de reprendre des études en sciences de l'éducation. Ils se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Chaque entretien a duré entre 60 et 90 minutes et s'est déroulé à la suite d'un cours relatif aux méthodes de formation d'adultes qui abordait, ce jour-là, les méthodes d'accompagnement individuel telles que le tutorat, le coaching, le cours particulier ou encore la supervision.

L'entretien, conduit par un chercheur, commence systématiquement par un cadrage sur les objectifs de la recherche et les conditions d'entretien. Ensuite, c'est une question ouverte, elle aussi identique lors de chaque entretien, qui est posée : « Tu viens de suivre un cours au cours durant lequel l'enseignant a employé différents exemples. Est-ce qu'il y a un exemple dont tu voudrais parler? »

Une approche linéaire du développement de la pensée par la mise au carré

Nous détaillons ici pas à pas, en temps réel, la manière dont les chercheurs utilisent la technique de la mise au carré lors de l'entretien de recherche.

Un premier lien et son développement

À la suite de la question introductive, PI1 aborde pour commencer un exemple en particulier :

- PI1 : *Un des exemples qu'il nous a partagés, c'était pour parler des groupes, des différentes dynamiques, il nous a raconté ses vacances où ils étaient 28 dans un chalet.*

Quand le chercheur (C) lui demande en quoi cet exemple était marquant, la personne explique :

- PI1 : *On partait à travers différents principes théoriques, on a eu le temps d'en voir trois, mais à chaque fois il revenait à son exemple.*
- C : *Qu'est-ce qui fait que tu prends cet exemple?*
- PI1 : *Parce que personnellement je me souviens plus des exemples que de la théorie qui est à côté. Peut-être parce que c'est plus imagé. Je suis capable de me rappeler tel ou tel personnage.*

L'extrait de PI1 peut se prêter à plusieurs MAC à partir de l'identification de différentes liaisons présentes dans son discours.

En effet, notre objectif dans cette recherche est d'approfondir les conditions d'efficacité d'un exemple. C'est pourquoi la MAC choisie porte sur les conditions et les limites de la liaison entre le caractère imagé de l'exemple et la rétention (voir Figure 1).

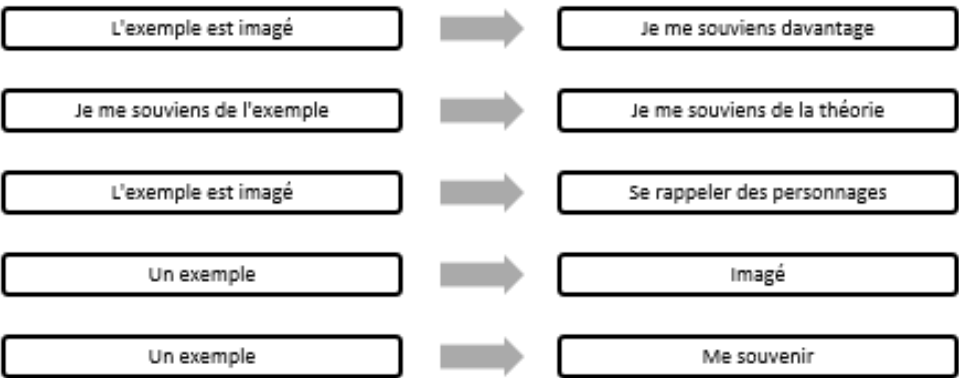
À partir de la liaison « Exemple imagé » – « Je me souviens davantage », nous développons donc notre première MAC. Nous disposons à ce stade de sa première case (assertion initiale, voir Tableau 3).

Dans un premier temps, la case 1 (position initiale) est priorisée afin que PI1 développe son point de vue.

- C : *Peux-tu m'expliquer ce lien entre le fait de te souvenir et le côté imagé de l'exemple?*

Pour faciliter la compréhension de la démarche, nous découpons le verbatim de la réponse en thématiques abordées. Des informations complémentaires sont donc disponibles : nous identifions une situation cible et commençons à produire des hypothèses sur les conditions qui font que ce lien est actif, c'est-à-dire que le caractère imagé d'un exemple aide à une meilleure mémorisation (voir Tableau 4).

Ces hypothèses sont produites par le chercheur durant l'entretien. Elles découlent des propos tenus par le participant et lui sont progressivement proposées à des fins de vérification et d'approfondissement. Nous choisissons dès lors de parler d'hypothèses dans la mesure où le chercheur va au-delà d'une simple reformulation.



Concentrons-nous uniquement sur la première. Elle peut donner lieu à cette visualisation :

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
Un exemple		
De la théorie		

Dans le contexte de cette recherche, c'est la liaison suivante qui a été retenue :



Figure 1. Liaison retenue par les chercheurs.

Tableau 3
Mise au carré de l’assertion initiale

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
L'exemple est imagé	L'exemple est imagé (et donc) je m'en souviens davantage	
L'exemple n'est pas imagé		

Tableau 4

Conditions d'activation du lien entre le caractère imagé d'un exemple et la rétention

Développement de la CASE 1 par la personne interrogée	Formulation de la CASE 1 par le chercheur
	<u>Situation cible (typique)</u> : un chalet
	<u>Conditions (hypothèses)</u> : le lien est effectif quand l'exemple...
<i>Ça me parle, ça rappelle mon expérience, je revois le chalet que MOI j'ai loué...</i>	... évoque une expérience personnelle;
<i>... il y a 2 ans.</i>	... s'appuie sur une expérience située dans le temps;
<i>Je vois l'omelette, je vois la dame en train de cuisiner, c'est plus facile.</i>	... convoque des détails sensoriels;
<i>C'est un mélange entre la situation de l'enseignant et la mienne.</i>	... se marie avec l'expérience personnelle;
<i>Grâce aux détails, même si accessoires, mais pas trop, par rapport à la théorie, je parviens à avoir l'image, un film ça me permet d'aller rechercher l'info...</i>	... contient des détails factuels précis;
<i>J'aurais autant compris sans données précises sur l'action par contre je me représenterais moins, c'est plus pour illustrer, mais je retiens plus facilement l'illustration parce que j'ai pas à me dire « ok elle fait à déjeuner, elle va sortir des trucs... elle fait l'omelette », tout de suite, j'ai l'image.</i>	... n'alourdit pas inutilement la situation; ... illustre le film des actions menées.

Cette démarche pourrait s'apparenter à celle de la création d'étiquettes au cours d'une analyse qualitative (Glaser & Strauss 1967; Lejeune, 2014) si ce n'est que, dans la technique de la MAC, cette démarche intervient durant l'entretien et non lors du codage.

Développer et formuler la situation cible et les conditions du lien évoqué par le participant (dans la case 1 du Tableau 5) affinent déjà les hypothèses sur lesquelles se questionner par la suite. Cette démarche se poursuit lorsque le chercheur explore les trois autres cases de la MAC.

Les cases qui explorent les potentiels

- C : *Et donc, si tu n'as pas l'image, comment cela se passe-t-il?*

C'est la ligne reprenant les cases 3 ou 4 que le chercheur tente ici d'explorer avec le participant interrogé. La réponse de celui-ci confirme l'assertion initiale : elle s'exprime cette fois dans la situation de la case 4 (double inverse de la case 1).

- P11 : *Quand il parlait de formation à des juristes, c'était plus difficile pour moi parce que je ne connais pas ce contexte. J'arrivais moins bien à me souvenir. Si j'essaie de me faire une image de cet exemple-là, je vois des personnes dans une pièce, mais c'est pas clair. Avec ma compréhension, j'ajoute quelques éléments. C'est plus avec les informations que le prof donne, mais il y a une partie de moi aussi quand même. Je sais qu'une formation, ce sera pas des gens debout dans la cour. Je vois le cadre général, mais le contenu, l'ambiance, c'est ce que l'enseignant donne.*

La MAC peut désormais se schématiser à travers deux cases (voir Tableau 6).

La personne interrogée confirme que, dans son cas, lorsque l'exemple n'est pas imagé, elle a davantage de difficultés à se souvenir (case 4). Elle ouvre toutefois la porte vers des stratégies de compensation que l'on pourrait trouver en case 3, c'est-à-dire des stratégies pour arriver à se souvenir malgré que l'exemple ne soit pas imagé (voir Tableau 7).

Assez vite, le participant mentionne alors une autre situation, relative à une formation pour directeurs d'école.

- P11 : *Dans l'exemple des directeurs d'école qui se forment sur la coopération. Je m'en souviens très bien. À partir de l'image, j'arrive à aller chercher d'autres trucs, mais je retiens l'image en premier.*

Ces propos semblent confirmer la case 1 : « quand l'exemple est imagé, je me souviens davantage ». Pourtant, dans ce court extrait de verbatim, une information essentielle apparaît. Pour cet étudiant, c'est l'image évoquée dans l'exemple qui est retenue en premier. C'est elle qui sert de lien, de médiateur, vers l'assemblage complexe d'idées, vers le concept. Ainsi, la case 1 de la MAC peut être complétée par une dynamique de la liaison (voir Tableau 8).

Tableau 5

Situation et conditions de la case 1 (exemple imagé et rétention)

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
L'exemple est imagé	<u>Situation cible</u> : un chalet <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque une expérience personnelle; - s'appuie sur une expérience dans le temps; - convoque des détails sensoriels; - se marie avec l'expérience personnelle; - contient des détails factuels précis; - n'alourdit pas inutilement la situation; - illustre le film des actions menées.	
L'exemple n'est pas imagé		

Tout d'abord, nous observons les liaisons qu'une personne opère entre divers phénomènes empreints de sa subjectivité et de sa manière de voir le monde. À partir de là, nous lui faisons concrétiser le propos par des exemples concrets qui viennent illustrer les différentes cases (les situations). Le passage en revue des différentes situations d'une même case nous aide, dès lors, à partir à l'exploration des conditions qui permettent à la case d'exister. C'est tout ce travail d'investigation qui nous amène ensuite à aller encore un pas plus loin dans l'analyse des processus avec les dynamiques de liaisons.

Notons que tout ce processus peut générer une forme de mise en attente des potentiels cadres théoriques d'analyse convocables par le chercheur. Se centrer sur le participant traduit peut-être simplement l'essence de la **phénoménologie** qui se donne l'ambition de décrire et de comprendre un phénomène à partir de la position en première personne du sujet qui s'exprime (Englebert et al., 2017).

Tableau 6

Situation et conditions de la case 4 (exemple non-imagé et non-rétention)

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
L'exemple est imagé	<u>Situation cible</u> : un chalet <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque une expérience personnelle; - s'appuie sur une expérience dans le temps; - convoque des détails sensoriels; - se marie avec l'expérience personnelle; - contient des détails factuels précis; - n'alourdit pas inutilement la situation; - illustre le film des actions menées.	
L'exemple n'est pas imagé		<u>Situation cible</u> : une formation à des juristes <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque un contexte peu familier; - nécessite d'inventer; - reste abstrait, peu sensoriel.

L'entretien se poursuit en exprimant des exemples dont la personne interrogée ne se souvient plus, ou du moins pas de façon précise. Les dires se situent donc dans la colonne de droite de la MAC, dans les cases 2 ou 4, là où la mémorisation n'est pas optimale.

Tableau 7

Situation et conditions de la case 3 (exemple non-imagé et rétention)

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
L'exemple est imagé	<u>Situation cible</u> : un chalet <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque une expérience personnelle; - s'appuie sur une expérience dans le temps; - convoque des détails sensoriels; - se marie avec l'expérience personnelle; - contient des détails factuels précis; - n'alourdit pas inutilement la situation; - illustre le film des actions menées.	
L'exemple n'est pas imagé	<u>Situation cible</u> : une formation adressée à des juristes <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien pourrait s'étendre à un exemple non imagé si celui-ci : - fait référence à certaines connaissances de contextes proches; - permet d'ajouter des éléments personnels; - se concrétise à l'aide des détails donnés.	<u>Situation cible</u> : une formation à des juristes <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque un contexte peu familier; - nécessite d'inventer; - reste abstrait, peu sensoriel.

Tableau 8

Dynamique de liaison de la case 1 (exemple imagé et rétention)

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
L'exemple est imagé	<u>Situation cible</u> : un chalet <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque une expérience personnelle; - s'appuie sur une expérience dans le temps; - convoque des détails sensoriels; - se marie avec l'expérience personnelle; - contient des détails factuels précis; - n'alourdit pas inutilement la situation; - illustre le film des actions menées. <u>Dynamique de la liaison</u> : l'image est retenue en premier et sert de médiateur à la mémorisation	
L'exemple n'est pas imagé	<u>Situation cible</u> : une formation adressée à des juristes <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien pourrait s'étendre à un exemple non imagé si celui-ci : - fait référence à certaines connaissances de contextes proches; - permet d'ajouter des éléments personnels; - se concrétise à l'aide des détails donnés.	<u>Situation cible</u> : une formation à des juristes <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque un contexte peu familier; - nécessite d'inventer; - reste abstrait, peu sensoriel.

- P11 : *J'ai d'autres exemples, je les ai notés sur mon ordi, mais je me souviens plus ce qu'il a raconté. En fait, il y en avait un autre exemple que celui du chalet, mais le chalet cela m'a beaucoup plus parlé. Il était plus détaillé, travaillé plus longtemps. L'autre, oui, il y avait des images je crois, mais ça passait en quelques phrases, c'était à propos d'une formation pédagogique pour enseignants, mais... Et puis l'autre exemple me parlait beaucoup plus.*

Dans cet extrait, le chercheur recueille à la fois de nouvelles informations sur la case 1 puisque deux nouvelles conditions sont exprimées, mais également des informations sur la case 3. En effet, le participant revient sur une nouvelle situation et une nouvelle condition (voir Tableau 9).

Le fait qu'en se questionnant sur une case le chercheur recueille des informations situées dans d'autres cases ne constitue pas un problème. Cela fonde justement l'une des vertus de la méthode : approfondir la compréhension du discours. L'entretien s'est donc poursuivi au-delà de cette MAC que nous venons d'illustrer. Notre enjeu principal étant ici de rendre compte de la méthode, nous ne commenterons pas les nouveaux éléments rencontrés. Nous allons plutôt procéder à un récapitulatif des données récoltées à l'aide de la MAC.

Synthèse des idées émises

Afin de montrer le potentiel de la méthode, nous proposons le résultat final obtenu (voir Tableau 10). Il schématise la pensée de la personne interrogée quant au lien qu'elle construit entre le caractère imagé d'un exemple et la mémorisation qu'elle en a.

Une approche sémantique du développement de la pensée par la MAC

Le second entretien que nous proposons montre une situation d'utilisation différente de la MAC lors de la recherche. En effet, là où la première illustration de la MAC est restée linéaire, celle-ci se montre davantage itérative. C'est une succession de tableaux, de recueil de liaisons potentielles et de mises en évidence des liens qui est ici proposée. Le chercheur adopte donc une stratégie de recherche légèrement différente, avec davantage d'attention portée sur la définition des intitulés de lignes et des colonnes du tableau. Il procède ainsi à la mise en évidence des liens avant d'envisager le développement des cases au départ d'une configuration initiale. Pour rappel, la mise en évidence des liens permet de clarifier et d'affiner la formulation des différents critères (A, A', B, B') contenus dans l'association.

Tableau 9

Conditions de la case 1 (exemple imagé et rétention) et situation et conditions de la case 2 (exemple imagé et non-rétention)

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
L'exemple est imagé	<u>Situation cible</u> : un chalet <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque une expérience personnelle; - s'appuie sur une expérience dans le temps; - convoque des détails sensoriels; - se marie avec l'expérience personnelle; - contient des détails factuels précis; - n'alourdit pas inutilement la situation; - illustre le film des actions menées; - contient des détails nombreux; - est abordé longuement. <u>Dynamique de la liaison</u> : l'image est retenue en premier et sert de médiateur à la mémorisation	<u>Situation cible</u> : formation pédagogique pour enseignants <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - entre en concurrence avec un exemple qui parle plus.

Tableau 9

Conditions de la case 1 (exemple imagé et rétention) et situation et conditions de la case 2 (exemple imagé et non-rétention) (suite)

L'exemple n'est pas imagé	<u>Situation cible</u> : une formation adressée à des juristes <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien pourrait s'étendre à un exemple non imagé si celui-ci : - fait référence à certaines connaissances de contextes proches; - permet d'ajouter des éléments personnels; - se concrétise à l'aide des détails donnés.	<u>Situation cible</u> : une formation à des juristes <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque un contexte peu familier; - nécessite d'inventer; - reste abstrait, peu sensoriel.
---------------------------	---	---

Une liaison, des liaisons...

À la suite de la question de démarrage abordant les exemples, la deuxième personne interrogée (PI2) mentionne celui d'un cours particulier de guitare. Elle revient sur un exemple qui l'a marquée. Le chercheur l'invite alors à expliquer le contenu de l'exemple.

- PI2 : *L'exemple avec le cours de guitare. C'est un cours particulier que quelqu'un prend pour apprendre le jazz manouche. Si je me souviens bien, l'enseignant s'en est servi pour illustrer notamment cinq principes de conduite d'un entretien dans un contexte pédagogique. C'est un exemple qui m'a marqué.*
- C : *Pourrais-tu me dire ce qui fait que tu choisses de parler de cet exemple en particulier?*
- PI2 : *Ce qui m'interpelle, c'était la vitesse. Il (l'enseignant) a pris beaucoup plus de temps pour faire les liens avec le cours de guitare et l'élève. Là, il prenait le temps de développer même parfois plusieurs phrases, alors que pour d'autres exemples ça se limitait généralement à une phrase illustrative qui permettait de comprendre...*

Selon les termes de la MAC, le chercheur identifie ici deux situations : le cours de guitare et les autres exemples. Et l'entretien se poursuit :

- PI2 : *Est-ce que, du coup, le fait d'avoir été plus loin dans l'explication permettait de...? Je ne sais pas.*

Tableau 10

Tableau de synthèse (caractère imagé de l'exemple et rétention)

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
L'exemple est imagé	<u>Situation cible</u> : un chalet <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - évoque une expérience personnelle; - s'appuie sur une expérience dans le temps; - convoque des détails sensoriels; - se marie avec l'expérience personnelle; - contient des détails factuels précis; - n'alourdit pas inutilement la situation; - illustre le film des actions menées; - contient des détails nombreux; - est abordé longuement. <u>Dynamique de la liaison</u> : - l'image est retenue en premier et sert de médiateur à la mémorisation; - l'image est évidente, elle ne nécessite pas de « travail », elle évite de divaguer (et de ne pas mémoriser).	<u>Situation cible</u> : formation pédagogique pour enseignants <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - entre en concurrence avec un exemple qui parle plus; - comprend des détails qui ne sont pas reliés explicitement à la théorie; - fait référence à un contexte supposé connu. <u>Dynamique de la liaison</u> : - les détails non reliés directement au concept me démotivent et je n'écoute plus; - lorsque je connais déjà le contexte, j'ai vite l'image et j'ai tendance à décrocher si l'enseignant donne trop de détails parce que je ne vois pas l'intérêt d'écouter et, du coup, je perds l'exemple.

Tableau 10

Tableau de synthèse (caractère imagé de l'exemple et rétention) (suite)

	Je me souviens davantage	Je me souviens moins
L'exemple n'est pas imagé	<u>Situation cible</u> : - des juristes - le nutritionniste <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien pourrait s'étendre à un exemple non imagé si celui-ci : - fait référence à certaines connaissances de contextes proches; - permet d'ajouter des éléments personnels; - se concrétise à l'aide des détails donnés; - si le contexte est déjà connu. <u>Dynamique de la liaison</u> : - ajouter des éléments qui viennent de moi m'aide à me souvenir; - lorsque je connais le contexte, je peux plus facilement me le représenter.	<u>Situation cible</u> : une formation adressée à des juristes <u>Conditions (hypothèses)</u> : ce lien est peu effectif quand l'exemple : - évoque un contexte peu familier; - nécessite d'inventer; - reste abstrait, peu sensoriel. <u>Dynamique de la liaison</u> : - comme je dois créer moi-même l'image, cela me distrait et donc je retiens moins parce que cela mobilise mon énergie d'essayer de me représenter la situation; - je perds des détails à devoir « combler les vides de l'illustration ».

Le participant ouvre ainsi une piste pour l'étude des conditions, même si sa réflexion reste, à ce stade, à l'état embryonnaire. En modélisant les propos recueillis, le chercheur fait l'hypothèse que, pour cet apprenant, la « vitesse » donnée à un exemple impacte sa compréhension, voire sa mémorisation et, en l'occurrence, le fait d'aller moins vite faciliterait celle-ci (voir Figure 2).

Néanmoins, les termes employés paraissent couvrir différents concepts temporels. Dès lors, le chercheur tente de faire expliciter le sens du mot « vitesse » pour PI2. Il procède pour ce faire à une mise en évidence des liens :

- C : *Quand tu dis « vitesse », tu penses à quoi?*



Figure 2. Association initiale des propos de P12.

- PI2 : *En fait, quand j'y réfléchis, il y a trois dimensions : le débit, la dimension longueur du temps [...] et la quantité d'infos.*

Cette précision permet de multiplier les liaisons : ce sont maintenant trois associations qui s'avèrent susceptibles de faire émerger trois MAC par la suite (voir Figure 3).

Ainsi, selon le cadrage de recherche, entendu comme une fenêtre contextuelle et conceptuelle (Paillé & Mucchielli, 2008) liée aux objectifs et au cadre conceptuel de la recherche (Ben Romdhane, 2017), il s'agit de faire un choix d'orientation parmi les associations extraites.

Ce choix peut être opéré par le chercheur seul ou discuté avec le participant. L'option prise dépend de différents facteurs : la cohérence des différentes propositions par rapport au cadrage de la recherche, la dynamique de l'entretien qui suggère de laisser plus ou moins de place à l'interviewé, les souhaits ou besoins exprimés par celui-ci, les données déjà recueillies précédemment, etc.

Dans le cas présenté ici, le chercheur décide d'orienter la discussion sur la quantité d'informations, car cette dimension, déjà abordée dans une recherche préalable, n'avait pas pu être développée davantage.

- C : *Tu disais, ça marchait mieux la guitare parce que l'exemple était plus long, dans le sens de plus d'infos?*
- PI2 : *C'était plus développé, oui! Le nutritionniste, c'était plus condensé, plus raccourci, c'était plus succinct. C'était moins évident... Parce que trop d'infos, ça peut aussi, justement, commencer à perturber.*
- C : *Donc plus d'infos ça t'aide quand quoi?*
- PI2 : *Quand on reste focalisé sur le même sujet [...] Quand il y a trop d'infos dispersées, comme chez Madame H., [...], c'est pas clair.*

Plusieurs situations et conditions sont isolables dans cet extrait et plusieurs MAC peuvent s'élaborer, mais concentrons-nous sur un questionnement particulier, celui de la mise en évidence des liens ciblant la nuance à apporter aux mots choisis.

Des cases qui se font écho

Le chercheur enchaîne et demande une précision afin de nuancer le sens du qualificatif choisi : « clair ».

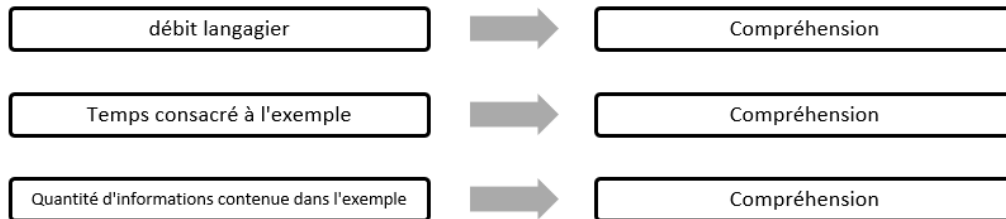


Figure 3. Trois associations extraites des propos de P12.

- P12 : *Elle cherchait son exemple et en disant son exemple, ça lui faisait penser à une autre chose. (Imite l'enseignant : « Oui mais ce n'est pas si simple car il faut prendre en compte qu'il y a aussi cette dimension-là qui peut jouer... »). Ben finalement, on écoute mais après trois minutes, ben on est largué parce qu'on ne sait plus à quoi se rapportait l'exemple. Elle est venue amener tellement d'éléments que... ajouter trop d'éléments peut desservir, je crois.*

Ce nouveau développement d'idées est particulièrement intéressant, car il permet de mettre en lumière les liens puissants qui unissent la case 1 et la case 2. Ainsi, en explorant une situation où le participant ne s'est pas senti aidé par un exemple développé (case 2), les informations qu'il fait émerger mettent en évidence différents impacts générés par la situation (« on est largué » ou « on ne sait plus à quoi se rapportait l'exemple »). Cette verbalisation des limites située en case 2 permet, en écho, d'exprimer de nouvelles hypothèses de travail quant aux conditions d'efficacité situées en case 1 (voir Tableau 11).

Le chercheur ayant demandé un approfondissement de la condition « clair » dans un premier temps, revient à présent sur la compréhension du terme « focalisé ».

- C : *Quand c'est focalisé : quand c'est structuré? C'est ça que je crois comprendre...*
- P12 : *Oui! Que ce soit structuré, que ce soit, qu'il y ait... que l'on reste bien dans la dimension d'illustration de... ce que l'on veut expliquer quoi, ce que l'on veut illustrer! C'est qu'à un moment, la personne se perd elle-même dans son exemple [...] On sent cette peur de trop réduire, trop simplifier. (voir Tableau 12)*

Le chercheur estime alors que, étant donné le questionnement de sa recherche, la notion de complexité (« compliqué ») est potentiellement importante. Il décide donc de mobiliser une autre MAC, même si la précédente n'a pas livré tous ses secrets (il y reviendra par la suite). Ce sont des liens entre la complexité de l'exemple et l'aide ainsi apportée à la compréhension de l'étudiant dont il est cette fois question. Pour la nouvelle MAC, il part de la liaison représentée à la Figure 4.

Tableau 11

Conditions et dynamique de liaison de la case 2 (exemple développé et moindre compréhension)

	Ça m'aide à comprendre	Ça ne m'aide pas à comprendre
Exemple développé	<u>Situation</u> : le cours de guitare <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple développé : - est focalisé; - est clair.	<u>Situation</u> : Madame H. <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple développé : - contient trop d'informations; - est trop dispersé; - s'égare dans son développement; - contient trop de dimensions. <u>Dynamique de la liaison</u> : trop d'informations perturbe et cela vient du fait qu'on ne sait plus à quoi se rapportait l'exemple.
Exemple condensé		<u>Situation</u> : le nutritionniste

Voici donc la MAC potentielle qui guidera le questionnement du chercheur lors de la suite de l'entretien (voir Tableau 13).

- C : *Ça voudrait dire que quand les gens simplifient ça aide finalement, quand on caricature un petit peu?*

Dans cette question, le chercheur reconstruit et modifie légèrement les propos de la personne. Il déduit du raisonnement entendu que, pour cette personne, une simplification aide la compréhension et ajoute à cela la notion de caricature. Il reste toutefois fidèle à la technique de la MAC au sens où il s'appuie fortement sur les propos tenus. Notons que cette tendance interprétative donne à la MAC une couleur herméneutique légèrement plus prononcée qu'à son habitude (voir Tableau 14).

Tableau 12

Condition de la case 1 (exemple développé et meilleure compréhension) et condition de la case 2 (exemple développé et moindre compréhension)

	Ça m'aide à comprendre	Ça ne m'aide pas à comprendre
Exemple développé	<u>Situation</u> : le cours de guitare <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple développé : - est focalisé; - est clair; - reste dans ce que l'on veut illustrer.	<u>Situation</u> : Madame H. <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple développé : - contient trop d'informations; - est trop dispersé; - s'égare dans son développement; - contient trop de dimensions; - est trop compliqué. <u>Dynamique de la liaison</u> : trop d'informations perturbe et cela vient du fait qu'on ne sait plus à quoi se rapportait l'exemple
Exemple condensé		<u>Situation</u> : le nutritionniste



Figure 4. Liaison retenue par les chercheurs.

Tableau 13.

Mise au carré de l'association (exemple simple et apporte une aide)

	Apporte une aide	N'apporte pas d'aide
Exemple simple		
Exemple complexe		

Tableau 14

Conditions de la case 1 (exemple simple et apporte une aide) et conditions de la case 3 (exemple complexe et apporte une aide)

	Apporte une aide	N'apporte pas d'aide
Exemple simple	<u>Situation</u> : ? <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - explicite le fait qu'il est une simplification.	
Exemple complexe	<u>Situation</u> : ? <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - réinjecte de la complexité quand l'idée de base est comprise.	

- PI2 : *Oui je crois... ça peut aider pour autant qu'on puisse prendre la peine d'expliquer que, dans l'absolu, ce n'est pas si simple ou si évident, mais qu'on pourrait le schématiser, le résumer comme ça. Des fois ça peut aider à comprendre car la complexité elle est réinjectée après sauf qu'on a compris l'idée de base. Et donc ça aide.*

Fidèle à ce qu'il verbalise depuis le début de l'entretien, PI2 commente des conditions avant de mentionner des situations. Le chercheur l'invite donc à explorer dans cette direction en démarrant par celle de la case 1 (assertion initiale).

- C : *Est-ce que tu as des situations où c'est un exemple caricatural et ça t'a aidé?*
- PI2 : *Oui, il y a des exemples qui parfois étaient caricaturaux, même parfois simplistes, qui aident à comprendre, à comprendre l'idée principale. Chez Madame R., c'était d'une telle complexité et dans un discours presque incompréhensible qu'à un moment [...] on ne voyait pas comment concrètement cela se traduisait pour un intervenant de terrain, un enseignant, un parent, etc. Et donc finalement, il a fallu en arriver à un exemple basique de chez basique pour qu'on se dise "tout ça pour ça" et elle a utilisé un exemple concret, qui parlait et qui sortait d'un truc purement théorique [...] et finalement ça a permis de comprendre des termes beaucoup plus spécifiques et ok! C'est ça qu'elle veut dire et donc quand elle rajoute de la nuance on peut faire le lien entre, on peut amener de la nuance, quelque part, à l'exemple aussi.*

Grâce à cette mobilisation des situations, le participant fait référence à une situation vécue qui va le conduire à la case 4 : « un exemple complexe qui n'aide pas ». Ainsi, à l'image du raisonnement qu'il a déjà réalisé dans la MAC précédente, il va donner des informations liées tantôt à la case 4, tantôt à la case 1 (voir Tableau 15).

Un peu plus tard, le participant prolonge ses réflexions.

- PI2 : *Quand le professeur nous a parlé des différents courants, il a, à un moment, pris les apports de, je ne sais plus exactement, et il a comparé cela à l'organisme humain. L'analogie était très courte. Il y a le corps humain et puis il y a les organes, les organes ont eux aussi entre eux des interactions et lui faisait l'analogie avec la société où le tout est plus que la somme des parties et où les différentes sphères de la société sont en interaction. Enfin, c'était très court mais c'était évident.*

En reformulant sur le caractère condensé de l'exemple, le chercheur revient à sa première MAC, celle sur le caractère succinct versus développé d'un exemple. Il identifie que le caractère « évident » d'un exemple permet d'aider son interlocuteur.

Le chercheur poursuit alors la recherche et l'explicitation de l'implicite à travers des questions portant sur le choix de mots.

- C : *Tu dis que c'est évident, qu'est-ce qui fait que c'est évident?*
- PI2 : *Parce que ça, on pouvait se représenter tout de suite ce qu'il voulait dire à travers cette analogie-là. C'est ça quand je parle de représentation collective ou universelle. Vous voyez l'idée?*

D'autres questionnements s'élaborent ensuite et donnent lieu à de nouveaux termes à faire nuancer ou à préciser dans une dynamique d'entretien mobilisant la MAC complétée par une mise en évidence des liens (voir Tableau 16).

Discussion

Compte tenu de la visée méthodologique de cet article, la discussion se concentre essentiellement sur les apports, les avantages et les limites de la technique de la MAC à l'entretien de recherche. Nous commentons toutefois certains résultats de recherche lorsqu'ils permettent d'illustrer ce que peut apporter la MAC à une étude qualitative.

Meilleure compréhension

Le premier constat que nous posons est que la technique de la MAC (complétée ou non par une mise en évidence des liens) permet une meilleure compréhension de la portée des propos de la personne.

Tableau 15

Situation, conditions et dynamique de liaison de la case 1 (exemple simple et apporte une aide) et situation et conditions (exemple complexe et pas d'aide)

	Apporte une aide	N'apporte pas d'aide
Exemple simple	<u>Situation</u> : ? et le cours de R. <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - explicite le fait qu'il est une simplification; - est concret, « parle »; - permet de sortir du théorique; - amène ensuite de la nuance. <u>Dynamique de la liaison :</u> le côté concret permet de comprendre des termes plus spécifiques	
Exemple complexe	<u>Situation</u> : ? <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - réinjecte de la complexité quand l'idée de base est comprise	<u>Situation</u> : le cours de R. <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - tient dans un discours quasi incompréhensible; - ne permet pas de voir la finalité (pratique); - ne permet pas de voir comment cela se concrétise dans l'action.

En effet, avec la MAC, le chercheur fonde son investigation sur les associations initialement proposées par le participant. Cela lui donne donc l'occasion de singulariser le discours, de cheminer par le questionnement pour affiner la compréhension du sens, et ce, jusqu'à en vérifier la teneur avec la personne concernée elle-même (en toute transparence, notamment lors d'une application explicite).

Tableau 16

Conditions de la case 2 (exemple développé et moindre compréhension) et situation, conditions et dynamique de liaison de la case 3 (exemple raccourci, succinct et meilleure compréhension)

	Ça m'aide à comprendre	Ça ne m'aide pas à comprendre
Exemple développé	<u>Situation</u> : le cours de guitare <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple développé : - est focalisé; - est clair chez l'orateur; - reste dans ce que l'on veut illustrer.	<u>Situation</u> : Madame H. <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple développé : - contient trop d'informations; - est trop dispersé; - s'égare dans son développement; - contient trop de dimensions; - est trop compliqué - est non maîtrisé; - est non simplifié. <u>Dynamique de la liaison</u> : trop d'informations perturbe et cela vient du fait qu'on ne sait plus à quoi se rapportait l'exemple
Exemple condensé	<u>Situation</u> : les organes <u>Conditions</u> : ce lien est effectif quand l'exemple : - exprime une comparaison évidente entre l'exemple et le concept <u>Dynamique de la liaison</u> : l'évidence du lien entre exemple et concept peut avoir lieu en cas de représentation universelle ou collective	<u>Situation</u> : le nutritionniste

Émergence de nouvelles hypothèses

La MAC a également permis l'émergence de nouvelles hypothèses de moyenne portée (Lejeune, 2014). Il s'agit donc de nouveaux contenus, de nouvelles thématiques à explorer qui apparaissent au cours de l'entretien.

La spécificité de la technique de la MAC repose sur le fait que l'émergence des hypothèses de moyenne portée se réalise durant l'étape de la cueillette des données elle-même et non, comme c'est le plus souvent le cas, lors de la phase d'analyse postérieure à l'entretien.

Les apports méthodologiques de la MAC se déclinent ici donc non seulement par ce que la technique permet dans la récolte de données proprement dite, mais également à propos de ce qu'elle soutient comme épistémologies de recherche.

Récolter des données subjectives

Au regard des résultats obtenus, nous relevons quatre apports majeurs de la MAC pratiquée comme technique de récolte et de production de données :

1. Un support à la discussion : La formulation de la liaison initiale (assertion initiale) constitue un ancrage et un support à la poursuite d'une véritable discussion avec la personne interrogée. Pour le chercheur, mobiliser la MAC facilite les relances, suggère des reformulations, voire crée de nouveaux points d'entrée (analogues ou contrastés) pour poursuivre l'échange et la récolte de données.
2. Un terreau à la récolte de données : Les différentes cases heuristiques constituent des portes d'entrée vers un potentiel de données récoltées. En effet, par la voie des situations et des conditions aux liens questionnés, la MAC plonge le participant dans une évocation de ses différents vécus (Vermersch, 2010). En effet, ces ouvertures l'amènent à se (re)connecter à des vécus singuliers, situés et sensoriels (Forget & Paillé, 2012). Cela confère à la technique une plus-value de singularisation incarnée. En outre, par la mise en place d'une dynamique de comparaison entre les vécus évoqués, la technique de la MAC crée un bénéfique effet de contraste (Forget, 2013) similaire à celui présent dans les techniques telles que l'instruction au sosie (Clot, 1995) ou l'entretien d'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001).
3. Un accès à la logique de pensée : La MAC permet également de mettre en lumière les dynamiques de liaison à l'œuvre dans la pensée de la personne rencontrée, au départ des situations et conditions. Cette logique de pensée, soumise parallèlement à l'analyse du chercheur et à la conscience de la personne qui la verbalise constitue bien davantage qu'une multitude de données, la MAC permet d'accéder à leur interrelation.

4. Un affinement du sens : Lorsqu'une mise en évidence des liens est mobilisée, c'est la signification et la nuance à apporter à chaque terme employé qui sont interrogées. Il s'agit en quelque sorte de clarifier la terminologie choisie, de comprendre le sens du sens attribué au mot. Par ailleurs, l'usage de la mise en évidence des liens permet des « focus » de la part du chercheur en s'intéressant à un mot choisi et, d'après la définition singulière apportée, invite à y nuancer une idée, à proposer un inverse implicite, à en définir les limites, à revenir à la compréhension du lien initial, etc.

Soutenir une posture de chercheur/une épistémologie de recherche

Cette volonté d'aller à la rencontre de l'autre (Jeffrey, 2005), d'aller au plus près de son vécu (Forget & Paillé, 2012), dans la complexité de sa réalité, constitue une posture typique en recherche qualitative. Ce que la MAC semble ajouter comme particularité à cette posture est que cette attention à « l'Autre » se coconstruit en cours d'entretien. Ainsi, cette technique « accepte », voire « encourage », la pensée en cours d'émergence, pour le chercheur comme pour la personne rencontrée.

Dans son analyse et son questionnement progressif, le chercheur accède pas à pas :

- aux *situations*, en étant aidé (et en aidant) à élargir sa représentation du phénomène par la multiplication des cas de figure;
- aux *conditions* par l'identification des points communs aux situations;
- aux *dynamiques de liaison*, qui facilitent l'explicitation de la manière dont fonctionne un lien entre deux éléments.

La personne interrogée réalise par ses réponses successives la construction de ses idées alors même qu'elles s'expriment (ou sont sous-entendues dans ses propos). Les creux du discours se dessinent par un cheminement en zigzag tandis que la direction prise par la recherche donne néanmoins un cap.

Le chercheur peut également utiliser la MAC comme un outil d'échantillonnage théorique au sens de Glaser et Strauss (cités par Lejeune, 2014).

En effet, les cases de la schématisation qui sont peu ou pas remplies permettent d'une part de « faire surgir de nouvelles questions » (Weber, 1959, p. 76), à tester lors d'autres entretiens, et d'autre part d'identifier les personnes les plus susceptibles d'apporter de nouvelles lectures du phénomène étudié afin de tendre vers une saturation théorique (Glaser & Strauss, 1967; Savoie-Zajc, 2007).

Enfin, en observant les styles des deux chercheurs, nous constatons une différence. Le premier se centre sur le vécu et vise à faciliter la verbalisation de ce qui a été éprouvé. C'est donc un entretien qui vise à réactiver des souvenirs et à remettre la personne en situation comme on peut le faire dans certaines techniques de verbalisation

de l'action (Forget, 2013). Le deuxième discute les représentations de la personne interrogée avec des questions plus générales, dans une optique qui s'apparente davantage à l'entretien psychosocial (Delhez, 1999). Ces deux styles, l'un de remémoration et l'autre d'opinions ou de croyances, montrent que la MAC n'est pas un style d'entretien au même titre que peuvent l'être l'entretien d'autoconfrontation ou l'entretien psychosocial. Il s'agirait davantage d'une technique applicable dans différents contextes interactionnels. Notons toutefois que dans les deux cas, le chercheur accompagne et progresse avec la personne interrogée dans son cheminement de verbalisation du sens (Jeffrey, 2005; Maffesoli, 1985; Mucchielli, 2005).

Limites et perspectives

Comme tout outil méthodologique, la MAC induit une certaine dynamique dans l'entretien de recherche. Elle peut s'avérer relativement « confrontante » du point de vue du participant. Les implications psychosociales de cette méthode pourraient être étudiées, notamment par la voie de débriefings et d'analyses des interactions lors des entretiens.

Notons par ailleurs que nous nous sommes ici focalisés sur les extraits d'entretiens où intervenaient les MAC. Mais une telle technique ne doit pas nécessairement être développée tout au long de l'entretien et sans discontinuité. Il importe donc de relativiser son usage, peut-être en le composant avec d'autres techniques, en fonction de la relation et des objectifs de recherche. L'utilisation de la MAC se subordonne donc à l'épistémologie globale de l'approche compréhensive dont elle se revendique. Quelles que soient les « astuces » employées, il s'agit de se focaliser sur l'expérience des acteurs, leurs perceptions, les constructions et les significations qu'ils donnent à leur environnement et à leurs actions (Lincoln & Guba, 1985; Schurmans, 2003).

Enfin, du point de vue éthique, la recherche régulière des limites des non-dits du discours peut laisser penser que le chercheur pousse la personne interrogée à se « raviser ». Or la MAC n'a absolument pas pour but de faire changer d'avis, ni même de remettre en cause ce que dit (ou ne dit pas) la personne rencontrée. Bien au contraire, la technique vise à récolter (et à analyser) des données contextualisées et nuancées, propres à l'individu questionné. Veiller à l'éthique inhérente à toute conduite d'entretien de recherche, dans la transparence et le respect du temps nécessaire à la prise de conscience du sens porté par les dits et les non-dits, est donc fondamental.

Conclusion

Comprendre ce qu'une personne dit dans un entretien de recherche, investiguer ce qu'elle vit ou ce qu'elle pense, approfondir, chercher, questionner, tel est l'objectif de nombreux chercheurs. Mais comment faire au juste? Au-delà des intentions, il n'est pas toujours aisé de répondre à cette question. La MAC, complétée par la mise en

évidence des liens, offre un tel cadre méthodologique. Le caractère systématique et graphique de cet outil donne des balises simples et productives pour accompagner le chercheur dans le développement et l'exploration de ses hypothèses de recherche. C'est là l'enjeu d'une recherche qualitative que la MAC entend donc servir.

Références

- Ben Romdhane, S. (2017). La parole en action selon la méthodologie de la théorisation enracinée. *Approches inductives*, 4(1), 20-50.
- Clément, F. (2014). Pourquoi les exemples marquent-ils l'esprit? Vers une approche cognitive des effets rhétoriques. Dans E. Damblon, V. Ferry, L. Nicolas, & B. Sans (Éds), *Rhétorique de l'exemple, fonctions et pratiques* (pp. 61-80.). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. Dans M. Santiago, & G. Rouan (Éds), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 124-147). Paris : Dunod.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens d'autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Delhez, R. (1999). Réflexions sur une pratique de l'animation. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 35(185), 12-82.
- Englebert, J., Stanghellin, G., Valentiny, C., Follet, V., Fuchs, T., & Sass, L. (2017). Hyper-réflexivité et perspective en première personne : Un apport décisif de la psychopathologie phénoménologique contemporaine à la compréhension de la schizophrénie. *L'évolution psychiatrique*, 83(1), 77-85.
- Enriquez, E. (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Laval : Saint Martin.
- Faulx, D., & Danse, C. (2017). *Apprendre à penser autrement*. Paris : Enrick B.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : Un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Forget, M.-H., & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme*, 1(1), 72-82.

- Fossion, G., & Faulx, D. (2016). Comment la participation à une recherche contribue au développement professionnel : Le cas des exemples à l'Université. *Recherches qualitatives, Hors-série, 20*, 221-236.
- Giust-Desprairies, F., & Levy, A. (2013). Analyse de discours. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Éds), *Vocabulaire de psychosociologie* (2^e éd., pp. 299-311). Toulouse : Éditions Erès.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Hawthorne, NY: Aldine Press.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers, 3*(102), 23-34.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives, Hors-série, 1*, 101-127.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Marsan, C. (2008). *Réussir le changement. Comment sortir des blocages individuels et collectifs*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives, Hors-série, 1*, 7-40.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris : De Boeck.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ricœur, P. (1963). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris : Le Seuil.
- Robin-Quach, P. (2009). Connaître les représentations du patient pour optimiser le projet éducatif. *Recherche en soins infirmiers, 3*(98), 36-68.

- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (3^e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 5, 99-111.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(2), 287-322. doi:10.3917/rac.010.0287
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Weber, M. (1959). *Le savant et la politique*. Paris : Plon.

Gilles Fossion détient une maîtrise en sciences de l'éducation et travaille comme assistant et chercheur à l'Université de Liège à l'Unité d'apprentissage et de formation continue des adultes (UAFA). Il conduit actuellement une thèse de doctorat sur l'impact des exemples dans les discours pédagogique et médical et est auteur de plusieurs articles et communications scientifiques sur le sujet. Il est par ailleurs formateur à l'Université de Paix, un organisme spécialisé dans la gestion des conflits.

Virginie Jamin est chercheuse-intervenante à l'Université de Liège et détentricrice d'une maîtrise en sciences de l'éducation et d'une agrégation pour l'enseignement des mathématiques. Son expérience pédagogique la mène aujourd'hui à s'intéresser au développement professionnel des adultes, notamment à celui des enseignants exerçant dans des établissements scolaires alternatifs. Dans ce contexte, elle a réalisé une recherche qualitative suivant la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). Actuellement, elle poursuit la démarche dans le champ du développement professionnel de l'adulte en formation au sein des équipes du Laboratoire de soutien aux synergies éducation-technologie (LabSET) et de l'UAFA de l'Université de Liège.

Daniel Faulx est professeur à l'Université de Liège. Docteur en psychologie et sciences de l'éducation, il y dirige depuis dix ans l'Unité de recherche sur l'apprentissage et la formation des adultes (UAFA). Spécialisé dans les interventions visant le développement individuel et collectif des adultes, il conduit des actions et des recherches auprès de différents acteurs (publics, privés) dont l'un des enjeux est de transformer leur manière de faire et de penser. Il est également l'auteur de trois ouvrages, un sur la formation des adultes, un autre sur le harcèlement et l'hyperconflit au travail et un troisième sur la mise au carré.

Pour joindre les auteurs : gfossion@ulg.ac.be; vjamin@uliege.be; daniel.faulx@ulg.ac.be

Une attention suffisante à l'intimité. Pour une pratique du transfert et une éthique du contre-transfert dans l'entretien de recherche sur l'expérience vécue¹

Nathanaël Wadbled, Docteur

Université de Lorraine-CREM, France

Résumé

Un entretien concernant les émotions et les sensations implique la mise en place d'une relation particulière poussant et permettant de faire le travail d'élaboration et de représentation de ce qui a été éprouvé. Cette relation engage l'intimité de l'enquêté qui se livre au-delà de ce qu'il parvient à expliciter. Il y a alors un enjeu à la fois éthique et méthodologique qui est similaire, même s'il n'est pas équivalent, à ce qui a lieu dans le transfert d'une cure psychanalytique. L'enquêteur en est responsable : toute faille dans son attitude d'écoute peut avoir des effets sur la manière dont l'enquêté perçoit sa propre expérience. Si cela n'influe pas nécessairement sur les résultats de la recherche, il faut prendre en compte cette question à partir du moment où l'objet d'étude est du « matériel humain » : des individus qui continuent à vivre avec ce qu'ils ont raconté après et au-delà de l'entretien.

Mots clés

ENTRETIEN COMPRÉHENSIF, ÉTHIQUE, ETHNOMÉTHODOLOGIE, INTIMITÉ, PSYCHANALYSE, RELATION

« Tous les mots qui n'auront pu être dits, toutes les scènes qui n'auront pu être remémorées, toutes les larmes qui n'auront pu être versées, seront avalés en même temps que le traumatisme, cause de la perte. Avalés et mis en conserve. Le deuil indicible installe à l'intérieur du sujet un caveau secret. Dans la crypte repose, vivant, reconstitué à partir de souvenirs de mots, d'images et d'affects, le corrélat objectal de la perte, en tant que personne complète, avec sa propre topique, ainsi que les moments traumatiques – effectifs ou supposés – qui avaient rendu l'introjection impraticable. [...] le fantôme de la crypte vient hanter le gardien du cimetière, en lui faisant des signes étranges et incompréhensibles, en l'obligeant à accomplir des actes insolites, en lui infligeant des sensations inattendues »
(Abraham & Torok, 1987, p. 266).

Introduction : Le ressenti dans le secret de l'intimité

Dans un travail sociologique s'intéressant à l'intimité et au vécu affectif, celui-ci ne sert pas à élaborer un objet d'étude, mais est en lui-même l'objet d'étude. L'enquête ne consiste donc pas seulement en l'explicitation de données objectives et en la restitution de situations, de comportements, d'observations ou de fonctions. Une telle perspective phénoménologique cherchant à comprendre un vécu engage un complexe d'émotions, de sensations, de non-dits où se donne plus que ce que le contenu des propos laisse paraître. Cela découvre « un espace intérieur mettant en jeu le registre du secret vis-à-vis d'autrui mais aussi de soi-même » (Durif-Varembont, 2009, p. 2, 2003). À l'insu de celui qui participe à l'entretien comme de l'enquêteur, il se dit toujours quelque chose qui échappe et « demeure le secret silencieux de nos sentiments » (Jeudy, 2007, p. 70). Dans certains cas, il se peut que cette intimité soit l'enjeu même de l'entretien, et que ce secret soit la visée de l'enquête. Dans une perspective ouverte par la sociologie phénoménologique ou par l'ethnométhodologie visant l'analyse du vécu intime (Berger & Luckmann, 1986; Blin, 1995; Cefaï & Depraz, 2001; Mucchielli, 2009), il s'agit alors de rendre compte de la manière dont les participants à l'entretien vivent leurs ressentis en s'intéressant plus à déterminer comment les individus comprennent leurs expériences qu'à les inscrire dans des fonctions sociales ou culturelles. Il faut alors renoncer à subsumer la parole de l'enquêté sous la compréhension du chercheur (Wadbled, 2016a). Renoncer à prétendre savoir mieux que l'autre qui il est, ce qu'il dit, ce qu'il ressent et la manière dont il vit ce qu'il ressent implique de l'écouter le dire, et pour cela de le lui faire dire. Comme l'avait considéré le psychanalyste et anthropologue Devereux (1980), la psychanalyse peut être un modèle pour comprendre ce qui se joue et pour débusquer les difficultés, les impasses et les dangers d'une telle prétention, étant donné qu'elle propose un dispositif où un individu, ayant gardé des éléments de son intimité secrets, est amené à les exprimer.

Si ces difficultés, ces impasses et ces dangers valent d'une manière générale, ils sont particulièrement présents et explicites lorsqu'on demande aux participants de parler d'une expérience difficile. C'est le cas par exemple dans une étude sur l'expérience de visite associée au tourisme noir ou obscur, c'est-à-dire présentant la souffrance et la mort comme celle que j'ai réalisée pour ma thèse (Wadbled, 2016b). Si ce n'est pas nécessairement une expérience traumatique, c'est toujours quelque chose laissé au secret qu'il est demandé de formuler : un ressenti qui leur appartient en propre et auquel aucune formulation ne peut rendre justice. Il y a un aspect inavouable tenant à la nature même de ce vécu. L'expérience faite apparaît alors comme incomplète : interrompue du point de vue de l'épreuve. Elle ne s'était pas encore transformée en souvenir ou en mémoire, selon le sens que le sociologue Halbwachs donne au terme *expérience* : une reconstruction présente à soi-même, c'est-à-dire dans le temps présent de la conscience, de ce qui a été éprouvé et prenant sens dans la visée où la perspective

de celui qui se souvient (Halbwachs, 1994, 1997). La difficulté est que cette mise en forme fait changer l'expérience de registre. Elle passe de quelque chose d'éprouvé dans l'intimité à quelque chose de sémiotisé et de communicable (Micheli, 2013). Pour Halbwachs, c'est par cette translation que ce qu'il s'est passé fait sens pour l'individu. Sinon, le passé reste en suspens, car il ne s'élabore pas dans une représentation. Il ne se formalise pas dans un souvenir, sans être pour autant oublié puisque ce qui a été éprouvé reste présent soit sous la forme d'un ressenti soit sous celle d'un désir contrarié de le dire. Et tant qu'il n'est pas parvenu à être représenté tout en demeurant vivant, le ressenti est mis au secret : gardé sans se montrer.

Un entretien doit permettre de le sortir de cette crypte où il était mis en conserve (Abraham & Torok, 1987). Il s'agit alors d'amener les participants à élaborer leurs souvenirs pour percer le secret d'une intimité qui n'avait jamais encore réussi à se dire. Pour permettre cette action, chaque entretien a donc nécessité la mise en place d'une relation particulière poussant et permettant de faire le travail d'élaboration et de représentation de ce qui a été ressenti. C'est en ce sens qu'il faut peut-être mieux parler d'enquêtants ou de participants, que d'enquêtés – de la même manière que la psychanalyse parle d'analysants pour insister sur la dimension active de la sémiotisation.

Dans la mesure où il cherche les mots pour se dire et négocie avec ses ressources linguistiques pour parvenir à traduire discursivement ce qu'il a éprouvé, le participant à l'entretien est véritablement actif et mène lui-même l'enquête sur son expérience sous la direction de l'enquêteur. Celui-ci ne mène pas à proprement parler l'entretien, il l'entretient seulement, c'est-à-dire qu'il accompagne l'enquête que le participant mène sur lui-même et sur sa capacité à se dire. L'enquêteur ne demande pas aux participants de décrire ce qu'ils ont éprouvé, mais de le mettre activement en forme. Ils sont actifs. La question est alors celle de la nature de ce dispositif et de ses effets sur ceux qui y prennent part. Le désir de dire son expérience qui s'actualise et se réactualise dans l'espace-temps de l'entretien doit être un espace transitionnel (Winnicott, 1969). En effet, celui-ci doit permettre aux participants d'objectiver leur expérience pour en faire un souvenir et de la perdre comme vécu éprouvé.

Établir un dispositif libérant la parole

Le chercheur doit être attentif à mettre en place et à entretenir une relation dans laquelle la parole peut s'élaborer librement. Il s'agit d'instaurer un dispositif d'entretien qui l'induit de manière non contraignante. Pour encourager l'élaboration, les participants sont amenés à reformuler plusieurs fois ce qu'ils veulent dire. Cela leur permet de reprendre à plusieurs niveaux et plusieurs fois la négociation avec leurs compétences linguistiques afin d'exprimer ce qu'ils n'arrivaient pas à dire au premier abord. Ils ne se sentent alors pas forcés à parler. Pour que cette parole soit libre, l'enquêteur se montre bienveillant et à l'écoute. Le participant se sent considéré

comme un agent produisant un savoir sur sa propre expérience. Il n'est pas observé de l'extérieur par un enquêteur, puisque ce dernier montre qu'il s'intéresse véritablement à son vécu intime.

Dire et redire dans une relation inédite

La mise en place du dispositif crée une dynamique instable au cours de chacun des entretiens, qui peuvent être organisés en spirale : les participants sont amenés successivement à re-raconter leur expérience dans des détours et retours où l'engagement est à chaque fois différent et où quelque chose de différent se dit – ou plus exactement est dit de manière active par les participants qui le mettent puis le remettent en forme. Les participants sont conduits à se réinscrire à chaque fois dans une relation particulière se reconstruisant au fur et à mesure, ainsi qu'à redire leur expérience plusieurs fois à des niveaux et dans des contextes différents. En partant d'une répétition des situations dans lesquelles ils n'avaient pas réussi à en parler, ils peuvent s'inscrire dans une nouvelle relation permettant de dire et de redire leur expérience. Ils formulent et reformulent ce qui a été éprouvé pour approcher ce qu'ils ont ressenti en le déplaçant et en l'encadrant par une multitude de mises en forme sémiotiques selon la méthode mathématique de l'encadrement par des suites convergentes : il s'agit d'encadrer ce qui est visé en s'en approchant sans jamais parvenir à le déterminer exactement. Effectivement, si une série de suites convergentes ou de polygones s'articulent autour d'un arc de cercle, les formes restent bien différentes, cependant elles convergent vers un point aveugle que, même de manière idéale, elles ne peuvent rejoindre. Ce qui a été éprouvé est une limite se formulant d'une manière différée comme une archive ne pouvant jamais dire définitivement avec des mots l'évènement qu'elle représente (Derrida, 2008; Wadbled, 2010). Ce travail est rendu possible en établissant des contraintes organisationnelles. D'une part, les entretiens se font sur plusieurs semaines afin que chaque rencontre puisse être l'occasion d'une nouvelle élaboration reprenant et non simplement continuant la précédente. D'autre part, ils sont menés sous la forme de discussions afin d'engager une relation moins formelle et un échange en apparence moins dirigé pouvant ainsi à chaque fois partir dans des directions inattendues.

Une telle dynamique, fondée sur une relation où il est possible de se dire à travers une succession de reformulations, fait écho à celle mise en place dans et par le dispositif analytique sous le nom de transfert. Elle en reformule la pratique et les enjeux dans un autre cadre. Un tel usage de la notion de transfert hors du cadre analytique est autorisé par un certain nombre de psychanalystes considérant que les phénomènes de transfert peuvent se retrouver dans toute forme de relations. Dans la situation analytique comme dans une enquête phénoménologique visant l'intimité des participants se retrouve le fait de communiquer le plus intime de soi dans l'enclos d'un espace de parole exclusive où se produit une mise en mouvement d'une épreuve.

Les entretiens menés apparaissent en effet se jouer dans un double mouvement dont la logique est similaire à celle du transfert tel que le définit la psychanalyse. Les participants rejouent à la fois les rapports où ils ont essayé de se dire jusque-là en vain et les rapports avec ce qu'ils ont essayé de dire sans parvenir à en faire un souvenir (Assoun, 2011; Green, 2010). Comme l'analyste, l'enquêteur est à la fois celui sur lequel sont projetées de manière condensée les relations avec les autres et celui à qui est adressé ce qui essaye de se dire. Dans une perspective également non structuraliste, cohérente avec la manière dont le psychanalyste Ferenczi pense le transfert comme un « mécanisme dynamique de tout amour objectal » (2013, p. 135), l'objet qu'il s'agit de dire apparaît par ses multiples déplacements. Ceux-ci ne signalent pas une structure dans laquelle l'objet serait indifférent, mais un élément particulier et précis autour duquel les déplacements ont lieu. C'est par une succession de déplacements de cette double relation originaire que ce qui a été éprouvé prend forme dans le discours et advient à une représentation.

À un premier niveau, la relation avec les participants passe de la reproduction de leurs relations antérieures à quelque chose d'autre par l'instauration d'un mode de relation propre à l'espace-temps de l'enquête. Les participants commencent généralement leur récit par des formulations générales stéréotypées qui sont sensiblement les mêmes que celles qu'ils ont dit avoir déjà mobilisées. La relation avec l'enquêteur est une sorte d'amalgame et de superposition de toutes ces relations antérieures, permettant aux participants d'être dans un cadre connu : la réactivation d'anciens modèles relationnels dans une nouvelle relation. Dans le cadre de l'entretien où les participants se sont engagés à parler de leur intimité, cette incapacité originelle de faire, dans laquelle ils sont ainsi enfermés au début, a eu comme effet une gêne et une honte. Il a donc été nécessaire de leur permettre de les surmonter.

L'impossibilité à dire est attachée à ces relations antérieures où la parole n'a pu se libérer. Elle n'est pas simplement conjoncturelle : les difficultés sociales et expressives rendent ces difficultés à se dire constitutives de ces contextes relationnels et linguistiques donnés. Dire explicitement son ressenti sans le trahir pour correspondre à ce qui est socialement acceptable ou linguistiquement possible n'est donc possible qu'en sortant de ce double cadre. Lorsque l'entretien est en particulier fait avec des adolescents, il s'agit de sortir d'un rapport fondé sur un lien affectif ou un lien d'autorité structurant leur rapport aux adultes avec lesquels ils n'ont pas réussi jusque-là à parler de leur expérience. L'enquêteur doit déstabiliser cette reproduction en établissant une relation où celle originaire va se répéter et se déplacer un nombre suffisant de fois pour parvenir à s'y dire quelque chose. Ce qui doit se mettre en place est une relation et une pratique du langage différentes de celles où les adolescents sont engagés quotidiennement et dans lesquelles ils ont pu constater l'échec de leur désir de représentation.

Un espace-temps bienveillant

Cette nouvelle relation se fonde sur la bienveillance, qui fonctionne comme un espace-temps où le jeu de la mise en forme peut se faire : produire une « aire de jeux » (Winnicott, 1975). L'enquêteur n'est ainsi pas simplement celui qui pose des questions, mais avant tout celui qui établit un espace-temps relationnel particulier et adapté à chaque participant. Dans cet espace, le participant va pouvoir parler librement et jouer ses représentations sociales et langagières. Concernant cet aspect, il est frappant de constater les similitudes et les points de contact entre les manières dont les ethnométhodologues et les analystes parlent de leur attitude. L'ethnométhodologie considère comme centrale une éthique définissant les relations personnelles entre l'enquêteur et les participants. Il s'agit d'une bienveillance (Garfinkel, 1967; Ogien, 2001; Paperman, 2001) ayant la forme d'une certaine indifférence qui n'est ni une indifférence ni une neutralité au sens ordinaire de ces termes, mais une prise de position en faveur de l'activité ordinaire et de la rationalité des acteurs. Cet impératif se retrouve dans une certaine pratique analytique. Ferenczi critique notamment des attitudes trop rigides marquées par un déficit d'empathie. Dans les deux cas, il est question indissociablement d'une exigence éthique et méthodologique. D'un point de vue éthique, il faut postuler que les participants ont une certaine intelligence de leur monde : ils ne sont pas ce que Garfinkel nomme des « idiots culturels » (Ogien, 2001). D'un point de vue méthodologique, il faut considérer que c'est à cette condition que l'ordre immanent qu'ils donnent au social, et donc à leur expérience subjective, peut se dire et être recueillie par l'enquêteur.

Cette bienveillance vient d'un refus de la part de l'enquêteur et de l'analyste de se poser en position de savoir. L'ethnométhodologie se revendique en effet comme étant un réalisme faible dont l'enjeu est de décrire la manière dont des agents comprennent le monde. Ce n'est pas une approche fonctionnaliste de la sociologie (Deleuze, 1989; Malinowski, 1970a, 1970b) cherchant à inscrire ces vécus par rapport aux « fonctionnements » ou aux conditions de fonctionnement d'un dispositif social où ils auraient la signification d'une tâche à effectuer. La bienveillance signifie pour les ethnométhodologues que seul leur importe le vécu subjectif des participants à l'enquête. La signification du fait même de se souvenir est présumée ne pas échapper à celui qui se souvient et ne vaut qu'en tant qu'elle est vécue et réinvestie par lui dans son contexte et son horizon d'attente propre. C'est le même intérêt qui préside à la clinique psychanalytique, contrairement à une tendance structuraliste de certaines théories. Il s'agit toujours de la relation particulière avec un individu particulier. Ses caractéristiques propres ne sont pas des variables définissant sa place ou sa tâche fonctionnelle dans une structure sociale, culturelle ou symbolique, mais ce qui définit son individualité irréductible. C'est en ce sens que l'ethnométhodologie parle d'agents plutôt que d'acteurs, de la même manière que la psychanalyse parle d'analysants et non d'analysés. Cette renonciation à réinterpréter ce qui est dit ne signifie pas celle de toute

interprétation. Elle signifie que le chercheur rend compte de la manière dont le participant comprend son expérience sans la subsumer sous ses propres catégories d'analyses. Il s'agit de la renonciation à une relation d'autorité tournée vers celui qui est censé savoir. Les participants parlent lorsqu'ils ont testé le fait qu'ils ne sont pas jugés : lorsqu'ils font l'expérience que l'enquêteur n'en sait pas plus qu'eux à leur sujet et qu'eux seuls peuvent comprendre ce qu'ils vivent. Il y a toujours une asymétrie, mais elle est plus fonction d'une compétence à mettre en place une certaine relation où la parole est possible que d'une interprétation du contenu de cette parole.

Cette relation particulière est produite par un ensemble de rituels (Houseman, 2003) propres à chaque situation. Ces rituels l'introduisent dans ces espaces-temps bienveillants. Cela passe par un ensemble de gestes, d'attitudes, d'échanges verbaux et non verbaux, ainsi que par le fait de s'installer d'une certaine manière dans un certain lieu dont la fonction est de proposer une nouvelle configuration relationnelle. Ils mettent dans une certaine disposition à travers un rapport personnel inédit pour les participants. C'est en vertu de ce caractère inédit que ce qui peut se dire et ce qui se dit effectivement se reconfigurent par la réponse des participants à l'invitation formulée par l'enquêteur à travers ses rituels d'accueil. Dans cette situation, la relation où la parole ne pouvait se dire se révèle inadaptée à ce nouveau cadre en apparaissant comme répétitive. C'est ainsi par la répétition que la nécessité comme la possibilité d'en sortir apparaissent. La relation entre l'enquêteur et les participants peut prendre la forme d'une alliance visant l'expression de l'expérience jusque-là mise au secret – plutôt que celle d'une résistance l'en empêchant.

Dans cette nouvelle relation où les participants ont pu exprimer quelque chose de leur intimité selon la logique de transfert, ce qui a à se dire se reformule constamment dans de nouvelles données. Pour reprendre une formule freudienne, il s'agit alors de pouvoir remplacer la répétition, où les participants reproduisent, par la remémoration, où ils réinvestissent (Freud, 1997) : l'objet de la répétition se trouve dénommé de façon démultipliée (Tomasela, 2012). Des souvenirs de ce que le participant a éprouvé peuvent ainsi se dire ou se mettre en forme.

Une relation inachevée

Si elle est méthodologiquement féconde dans la mesure où elle permet à l'enquêteur d'obtenir ses données, la relation instaurée induit et repose sur un malentendu. Pris dans une relation qui leur demande de dire, les participants croient qu'elle est à leur service et que l'intérêt manifesté pour leur expérience est autre chose qu'une technique d'entretien. Ils peuvent alors être reconnaissant envers l'enquêteur et l'investir d'un rôle qui n'est pas le sien.

Un malentendu constitutif

L'élaboration d'une expérience restée jusque-là secrète semble en effet être un enjeu important pour les participants, car ils voient dans l'entretien l'occasion de dire ce

qu'ils n'ont jamais réussi à dire. Une telle idée est en fait un malentendu investissant la relation de l'entretien comme une relation analytique et l'enquêteur comme un analyste. Les participants attendent alors de l'enquêteur une position qui n'est pas la sienne et qu'il ne peut tenir. Il s'agit de ce que le psychanalyste Anzieu (1975) nomme une communication paradoxale où se juxtaposent des éléments antinomiques, en l'occurrence une demande ainsi que des attentes d'un côté, et de l'autre, des contraintes faisant de cette demande une méprise dans un système relationnel qui les lie de manière irréductible.

Or un entretien n'est pas une psychanalyse précisément pour cette raison : son enjeu n'est pas le bien-être des participants, mais essentiellement le recueil de données afin de produire un travail scientifique. Contrairement à l'analyste, l'enquêteur n'organise pas l'entretien dans l'intérêt du participant, mais par rapport à ses objectifs et intérêts scientifiques. En ce sens, il instrumentalise toujours sa parole. Le participant est un médium permettant d'accéder à l'objet d'étude qui est son vécu : même si l'enquêteur doit toujours veiller à ce qu'elle ne le soit pas, ou du moins suffisamment pas, la relation mise en place est instrumentale. Le rapport transférentiel est en ce sens toujours utilisé par l'enquêteur dans son propre intérêt en consolidant un certain investissement qui permet aux participants de parler. Cela se manifeste de deux manières. D'un côté, l'enjeu d'un entretien n'est pas de laisser les participants partir dans des associations libres et l'enquêteur doit donc les recentrer. Il oriente l'entretien. L'écoute est partielle dans la mesure où il y a des données à recueillir. Même si l'enquêteur est attentif à ce à quoi il ne s'attend pas, il reste pris dans les enjeux et les intérêts liés à son objet d'étude. À un niveau minimal, sa discipline d'origine le cadre. En même temps, un entretien a une durée limitée. Même s'il se déploie sur plusieurs semaines et si les participants ont l'occasion de revenir plusieurs fois sur leur expérience, ce temps n'est pas extensible et ne leur permet pas d'aller au bout des remises en forme de ce qu'ils ont à dire. Dans les deux cas, lorsqu'il réoriente la parole des participants et lorsqu'il met définitivement fin de sa propre initiative à l'entretien, l'enquêteur laisse le participant à lui-même. Même lorsque le temps de l'entretien est déterminé à l'avance ou lorsqu'il s'achève formellement lorsque le participant le désire, le cadre temporel reste celui de l'enquête et ne peut être extensible en fonction des associations et des déplacements d'intérêt du participant. Une fois qu'il a recueilli les données qu'il estime nécessaires, l'enquêteur abandonne le participant au milieu même de son travail d'élaboration.

Susciter des attentes exagérées

En ce qui a trait au contenu de ce qui est sémiotisé, le risque que pose ce malentendu apparaît lorsque les participants en disent trop ou plus que ce qu'ils devraient ou de ce qu'ils pourraient assumer. Pris dans le dispositif qui les fait parler, ils se laissent prendre au piège du malentendu laissé par l'enquêteur. Ils peuvent rester après

l'entretien dans une situation inconfortable d'inachèvement de la relation. L'enquêteur pousse les participants à formuler des choses qu'il laissera élaborées à mi-chemin ou que les participants auraient eu encore besoin de reformuler pour en comprendre la signification. L'enquêteur est responsable d'avoir provoqué et d'entretenir l'élaboration. Or le fait de formuler une intimité éprouvée, mais non nécessairement consciente, peut avoir un certain nombre d'effets. Si les participants ne parviennent pas à dire leur intimité, ce n'est peut-être pas seulement et pas toujours pour des raisons qu'il serait possible de qualifier de techniques : le caractère non approprié de la langue ou des conditions sociales de l'échange. Ce peut aussi être pour des raisons psychiques, en particulier lorsque l'intimité qu'il s'agit de dire est douloureuse ou angoissante : ce que l'enquêteur fait dire a peut-être du mal à se dire, car cela ne peut être entendu, et une fois qu'il est dit, cela peut avoir besoin d'être encore repris au-delà de ce que permet la durée de l'entretien.

Au plan relationnel, ce malentendu peut également tendre à transformer la relation de l'entretien où les participants répondent à une demande de l'enquêteur en une autre relation où ils sont reconnaissants envers lui. C'est le cas lorsque la parole n'a pas pu préalablement avoir lieu, notamment dans le cadre familial ou amical. L'enquêteur les écoute, contrairement au manque d'intérêt qui a pu, par exemple, être ressenti de la part de ceux dont une attention était attendue, comme la famille et les amis. Il manifeste de l'intérêt. Les participants peuvent donc être reconnaissants envers lui. L'enquêteur qui se contentait de recevoir leur parole dans le dispositif mis en place se voit érigé à une place d'écoute et d'intérêt idéalisée. La relation mise en place comme une demande de parole adressée aux participants se trouve réinvestie et inversée comme réponse à leur désir de parler et comme preuve d'intérêt. La reconnaissance n'est alors plus adressée par l'enquêteur à ceux qui ont bien voulu lui parler pour qu'il puisse faire son enquête : elle lui est adressée. L'enquêteur se trouve investi d'une position où les participants le prennent pour responsable de la réussite d'une élaboration.

De la même manière que dans une analyse, cette reconnaissance pose une difficulté éthique lorsqu'elle prend la tournure d'un amour (Assoun, 2011) sous la forme d'un investissement affectif amical ou séducteur. Lorsque la relation instaurée ne fonctionne pas, il peut au contraire et réciproquement naître un sentiment de haine envers celui qui n'a pas tenu une promesse faite. Cela peut se manifester lorsqu'un participant montre une certaine hostilité en considérant que l'enquêteur n'a pas réussi à lui permettre de parler malgré son prétendu savoir.

Au-delà de ce rapport instauré à celui présumé savoir et devant être déconstruit pour pouvoir commencer l'entretien, les participants investissent sur l'enquêteur l'amour porté à leurs proches, qui de leur point de vue auraient dû être intéressés par eux mais ne l'ont pas été. La relation de l'entretien fait revivre ce qui

aurait dû être vécu avec les proches ou les intimes n'ayant cependant pas été à la hauteur de la relation d'amour espérée. L'entretien lui-même se trouve idéalisé comme modèle d'une relation d'amour véritable ne s'adressant pas d'abord à l'enquêteur en tant que personne, mais qui peut venir se cristalliser sur sa personne particulière. Il s'agit d'une méprise faisant jouer à l'enquêteur le rôle d'un proche ou d'un parent, en particulier lorsque l'entretien est mené avec des adolescents.

La relation qui rend l'expression des données possibles est ainsi modifiée. Du point de vue du recueil des données, il s'agit d'une résistance à l'expression de la parole. L'enquêteur perd son statut pour être considéré en tant qu'homme et non plus comme chercheur, ce qui change la nature de la relation pour la rabattre sur une forme quotidienne : selon une logique repérée par certains psychanalystes, le désir d'amour remplace l'action réalisant le désir de parler. Cette situation pose également un problème éthique plus préoccupant. Les participants se mettent dans une situation qui à la fin de l'entretien peut être au mieux inconfortable et au pire traumatisante. La question est celle de la manière dont les participants prolongeront cet investissement par la suite. Ils peuvent alors réagir de deux façons lorsqu'ils reproduisent de manière transférentielle la relation à l'enquêteur sur les autres personnes à qui ils pourraient être amenés à parler. Soit ils attendent alors des autres le même intérêt que l'enquêteur leur a porté et ils les investissent également de leur amour, soit ils attendent d'eux qu'ils les abandonnent de la même manière que l'a fait l'enquêteur. Dans les deux cas, le dispositif relationnel qui a permis la parole peut avoir des effets pervers qui interdiront la poursuite de l'élaboration commencée pendant l'entretien : la demande d'écoute sera souvent déçue, car il n'y a plus rien à dire. Les deux peuvent sembler en fait complémentaires : l'enquêteur montre aux participants qu'ils peuvent continuer à parler sans lui, mais ils peuvent se sentir instrumentalisés alors qu'on leur avait laissé croire qu'ils étaient en position d'instrumentaliser l'enquêteur.

Être attentif aux autres et à soi

Il y a donc une responsabilité éthique de l'enquêteur. Il doit mettre en place une relation où les participants acceptent de se dire tout en gérant l'investissement qu'ils peuvent mettre dans cette relation. C'est à ce niveau qu'il y a une exigence éthique, c'est-à-dire la nécessité de faire attention à l'autre considéré en lui-même et non seulement comme pourvoyeur de données. L'enquêteur doit à la fois encourager cette relation dans la mesure où elle induit un désir de parler et la limiter car il ne peut y répondre pleinement. Pour maintenir cet équilibre, il doit être attentif à ses réactions et d'une manière générale à tout ce qu'il manifeste verbalement et non-verbalement.

La responsabilité éthique de l'enquêteur

La difficulté de la position de l'enquêteur dans cette situation est qu'il peut avoir intérêt à entretenir cette méprise puisqu'elle est un moteur poussant les participants à parler. L'investissement affectif est ainsi encouragé par la relation d'écoute mise en

place. De plus, il est possible de faire l'hypothèse selon laquelle les participants continuent à parler tant que la promesse d'écoute et d'intérêt qu'ils perçoivent n'est pas démasquée en tant que supercherie. Ainsi, comme dans une certaine conception de la psychanalyse suivant celle de Ferenczi et de Klein, où l'attitude de l'analyste détermine activement la situation de communication dans laquelle est engagé le patient, l'enquêteur est responsable de l'effet produit sur les participants par la relation qu'il a instaurée. Il est de sa responsabilité de ne pas entretenir, ou du moins de limiter son malentendu constitutif. Il ne se contente pas de réagir passivement en enregistrant ce qui lui est dit et en subissant les projections faites par les participants lorsqu'ils le prennent pour un analyste ou un objet de reconnaissance. C'est depuis le désir de l'enquêteur que ceux des participants se réalisent et risquent de se transformer en demande d'écoute, comme si l'enquêteur était un analyste, et en reconnaissance comme s'il était un objet d'amour. C'est bien par son attitude à l'égard des participants et par ses mots que le transfert s'active et s'entretient. De même que dans une psychanalyse, il n'y a de transfert que quand celui à qui la parole est adressée le permet.

La manière dont l'enquêteur met en place et répond au désir de parole des participants est ce qui est en jeu, d'où la grande importance de son tact, pour reprendre un terme de Ferenczi. Ce que les psychanalystes nomment le contre-transfert se joue, c'est-à-dire la réponse de celui qui écoute à celui qui parle (Paul, 2010; Racker, 2000; Winnicott, 1969). Si tous les théoriciens de la psychanalyse ne lui ont pas donné d'importance (Lacan, 1961), il s'agit d'un élément central de la clinique psychanalytique permettant de mettre l'accent sur la manière dont celui à qui est adressé le discours doit agir et réagir. Cette notion permet de mettre l'accent sur l'action de l'enquêteur envers les participants, au-delà de sa fonction de recueil de données. Cette dimension de l'entretien excède en grande partie sa dimension scientifique. L'enjeu est à la fois d'avoir les meilleures données possible en entretenant une relation où la parole se développe et de s'assurer que cette expression de l'intimité n'a pas des effets pervers pour celui qui la fait. Cette responsabilité joue à un degré de mise en abîme supplémentaire par rapport à ce qui se passe dans une analyse : l'enquêteur doit gérer deux malentendus imbriqués au lieu d'un seul, puisqu'il peut être pris pour un analyste et pour un objet d'amour là où l'analyste n'a que cette seconde dérive à prendre en compte.

Reconnaître ses réactions

Il n'est pas possible pour l'enquêteur de ne pas avoir de réactions par rapport à la manière d'être des participants ou à ce qu'ils disent. Il a des prédispositions à des sentiments vis-à-vis des participants, qui transparaissent dans sa façon d'instaurer et d'entretenir la relation et dans celle de réagir à ce qui lui est dit. Il rejoue également un ensemble de relations qu'il a pu avoir et qu'il réinvestit dans la situation de l'enquête.

C'est notamment le cas lorsque l'enquêteur reconnaît une communauté ou une opposition avec l'intimité exprimée des participants. Il voit dans ce qui lui est dit un fonctionnement affectif étant pour lui une redondance par rapport à ses propres réactions intimes ou par rapport à des réactions qu'il a déjà observées. Il peut les juger positivement comme quelque chose qu'il accepte en lui-même ou qu'il envie chez d'autres, ou négativement s'il s'agit de réactions qu'il aimerait ne pas avoir ou qu'il dénonce chez les autres. Dans tous les cas, cela produit des sentiments qui l'écartent de la bienveillance. L'enquêteur peut alors développer un certain attachement ou une certaine répulsion envers les participants associés à un ensemble de réactions émotionnelles. Il y a alors un excès de présence dans la relation.

Lorsqu'apparaissent des sentiments positifs chez l'enquêteur, ils risquent toujours d'encourager les participants à entretenir le malentendu sur sa véritable fonction. La bienveillance signifiant l'absence de jugement peut par exemple glisser vers l'empathie puis sur la sympathie qui est une forme de jugement. À l'extrême, l'enquêteur peut être tenté de profiter de la place que lui offrent les participants, d'autant plus qu'il n'aura pas à en assumer les conséquences une fois l'enquête terminée. Dans ce cas, l'enquêteur se complaît et se reflète dans la reconnaissance des participants qu'il encourage non seulement pour avoir le maximum de données, mais également pour se repaître de sa propre importance. Ce danger est d'autant plus présent lorsqu'un entretien s'étale sur plusieurs semaines en multipliant les moments de rapports personnels. Dans ces moments, la relation déborde pour s'engager dans un rapport amical ou de séduction, qui est en fait fondé sur la dette affective que ces participants estiment avoir. Se laisser ainsi porter correspond à ce que la psychanalyse appelle une névrose de contre-transfert : une addiction au transfert d'autrui. L'analyste et l'enquêteur perdent leur spécificité « pour s'apparenter à un gourou » (Paul, 2010, p. 61). Inconsciemment, ou au contraire parfois parfaitement consciemment, est exercé un pouvoir fondé sur une satisfaction narcissique à s'éprouver indispensable – qui fait bien sûr dévier l'intérêt thérapeutique pour le patient dans le cas de l'analyste et l'intérêt scientifique dans le cas de l'enquêteur. L'enquêteur accepterait de mettre les participants dans un état de dépendance, dont il ne pourra prendre en charge les effets dans la mesure où l'entretien est un temps très court ne se répétant pas. Les participants peuvent symétriquement susciter des sentiments négatifs. Ils constituent des mouvements ambivalents par rapport à la bienveillance méthodologique. Une telle hostilité a pour effet de maintenir les participants à distance et de nier la dépendance que le chercheur a besoin d'instaurer. Comme c'est le cas pour un analyste, être confronté à des affirmations profondément contraires à ses valeurs et pouvant paraître répulsives peut provoquer une angoisse ou une haine à l'égard d'un participant (Roussillon, 1999).

Être attentif à ses réactions

Ces réactions positives ou négatives ne seraient pas graves si elles n'étaient pas perçues par les participants. Elles seraient alors d'un point de vue scientifique un biais inconscient comme les autres, qui pourrait et devrait être critiqué et déconstruit pour le situer par ceux qui reprendraient le travail de l'enquêteur. Or ces sentiments sont exprimés et perçus par les participants. Cela se fait de manière largement inconsciente et souvent non verbale, dénotant et connotant des états sensoriels, affectifs et symboliques. Ainsi manifestées et perçues, ces réactions n'ont pas seulement une influence scientifique sur le recueil et l'usage des données, mais également sur la relation instaurée avec les participants. Comme dans une situation analytique, lorsque ces sentiments sont positifs, ils peuvent encourager l'investissement analytique ou amoureux fait sur l'enquêteur en signifiant un intérêt et une bienveillance dépassant la neutralité du jugement pour devenir un jugement positif ayant la forme d'une séduction (Devereux, 1980). Également comme dans une situation analytique, lorsqu'ils sont négatifs, ils peuvent empêcher l'entretien de se dérouler en provoquant une défiance vis-à-vis de l'enquêteur dont l'attitude peut devenir persécutrice envers les participants (Searles, 1981). Dans les deux cas, la déception de l'investissement mis dans l'enquêteur peut à la fois avoir comme effet au plan scientifique l'impossibilité de poursuivre l'enquête, et au plan éthique, des effets pervers sur la manière dont les participants vivront l'expérience racontée pendant l'enquête.

Dans les deux situations, c'est bien l'enquêteur qui est responsable de la transformation de la relation opérée par les participants à partir de ce qu'ils perçoivent de ses sentiments. Il doit donc prendre garde à ses attitudes, aussi bien verbales que non verbales. La difficulté est que les sentiments se manifestant ainsi sont largement inconscients. Puisqu'il n'est pas possible de les contrôler de manière consciente, il doit élaborer des tactiques permettant d'en diminuer l'effet. La gestion de ces situations par les psychanalystes peut donner des pistes, bien que ces tactiques s'inscrivent dans la dynamique d'une analyse sur le temps long où il sera possible de reprendre et de faire se modifier ces investissements. Pour ce qui est de son intimité propre, l'enquêteur doit chercher à connaître ce qui peut le faire réagir d'une manière ou d'une autre par une introspection (Calbérac & Volney, 2015; Lévy, 2000)². Quant à la relation, cela peut passer par l'explicitation aux participants aussi bien des sentiments de l'enquêteur que des malentendus qu'il repère dans sa propre compréhension ou mécompréhension. Il s'agit d'instaurer une discussion autour de ces réactions afin d'en comprendre ensemble les effets et de tenter de les circonscrire. Enfin, par rapport aux participants, l'enquêteur doit maîtriser son désir de faire dire. Cette dernière dimension est importante également sur le plan du contenu de ce que disent les participants, et non seulement sur le plan de la relation. Il s'agit également, dans le cadre d'une relation par nature incomplète, de ne pas leur faire dire des choses pouvant les traumatiser comme ils le feraient à un analyste : il y a des secrets que l'on n'est pas toujours prêt à

reconnaître soi-même. Cette troisième « sécurité » semble en fait s'appuyer sur la première, car elle ne peut pas toujours se faire en vertu d'une réflexion et d'un choix conscient. Dans la dynamique d'une enquête, il n'est pas possible de prendre le temps nécessaire pour cette réflexion et ce choix, en particulier lorsqu'il s'agit d'une conversation. La relation dépend aussi de la spontanéité des échanges où il apparaît que la bienveillance n'est pas un calcul. L'enquêteur doit donc pouvoir faire confiance à son propre inconscient. Il ne peut se contrôler ou réfléchir à chaque geste et à chaque parole. Il doit apprendre à bien laisser faire à son insu.

Conclusion : Une exigence scientifique suffisante

Si la relation transférentielle telle que la pense la psychanalyse à partir de sa propre pratique peut ainsi servir à mieux comprendre ce qui se joue dans l'échange de l'entretien sociologique, il y a cependant des différences majeures entre les deux dispositifs. En particulier, la sociologie peut dans l'absolu faire l'économie d'une telle réflexion critique limitant son champ d'action. Contrairement à la psychanalyse, dont le résultat de la cure est intimement lié aux questions éthiques qu'elle pose, la pratique de l'entretien peut être menée à bien sans se poser cette question éthique particulière. Cependant, même si cette attention a pour conséquence de limiter l'intérêt scientifique d'un entretien dans la mesure où elle peut impliquer de renoncer à certaines données, il est de la responsabilité de l'enquêteur d'en tenir compte. Il ne peut pas se désintéresser des effets que produit l'entretien pour les participants : il doit évaluer le coût que représente pour les participants le gain de ses données.

L'enquêteur doit ainsi résister à la tentation d'une méprise qui à la fois l'aide à recueillir ses données et le flatte. Il doit faire attention à la personne en face de lui ou, pour reprendre la formule kantienne de la morale, la considérer comme une fin et jamais seulement comme un moyen. C'est bien ce qui est en jeu : garder la relation instaurée dans certaines limites même si la pousser pourrait permettre d'avoir des données intéressantes supplémentaires. Paradoxalement, c'est lorsque les participants cessent d'être l'objet de la demande de l'enquêteur que celui-ci peut les instrumentaliser comme un objet s'il encourage ce malentendu. C'est à ce moment qu'ils deviennent sacrificiables au nom de l'enquête. Pour être ainsi attentif à l'autre, l'enquêteur doit être attentif à lui-même, c'est-à-dire à ce qu'il exprime dans cette relation particulière.

Cette double attention à l'autre et à soi permet de mettre en place une relation instable et en équilibre, mais pour cela même équilibrée, où les participants parlent sans prendre l'enquêteur pour un analyste et sans lui être reconnaissant. Une telle relation pourrait être dite « suffisamment bonne », d'après une expression que le psychanalyste Winnicott (2006) reprend à Klein (2001). D'un côté, elle l'est suffisamment pour permettre cette parole dans une relation bienveillante d'intérêt pour ce que disent les participants. Au-delà de la prévention des effets pervers d'une relation

qui exploiterait un malentendu sur les positions respectives de l'enquêteur et des participants, elle permet d'entretenir chez ces derniers un désir de parler qui leur donne la possibilité de continuer à se raconter au lieu de croire que tout pourrait être dit et a été dit une fois que l'enquêteur a recueilli ses données. En même temps, la relation ne doit pas être trop bonne. L'enquêteur ne doit pas entretenir chez les participants une illusion d'omnipotence comme si l'entretien était fait pour lui. Il ne doit pas être hypersensible à leurs désirs et ne doit pas accepter d'occuper la position d'analyste ou d'objet d'amour dans laquelle il peut être tenté de se mettre. Même s'il en donne l'illusion par sa bienveillance, cette illusion doit être marquée comme telle. C'est par cette frustration que l'enquêteur est suffisamment bon. Il ne l'est pas trop en refusant d'entraîner les participants dans une voie où ils pourraient tout dire et où l'enquêteur serait à leur service. Les désirs ne sont pas tous comblés, mais réorientés vers le désir de dire qui lui-même ne se réalise pas pleinement.

Cette attention à la relation et aux participants peut limiter la quantité des données recueillies dans la mesure où l'enquêteur peut renoncer à la fois à pousser la relation et à poser certaines questions pouvant entraîner les participants vers des méprises au sujet de la relation ou vers des formulations qu'ils ne sont pas prêts à assumer. Malgré cette limitation, la nécessité d'être attentif aux mouvements de son propre inconscient peut être considérée comme une nouvelle source de données permettant à l'enquêteur de percevoir des ressentis qu'il n'appréhende pas nécessairement et explicitement dans les mots ou les activités non verbales des participants. Ses propres réactions dans le contre-transfert peuvent être des indices d'un ressenti ou d'un désir qu'il discerne chez les participants. Certains psychanalystes comme Ferenczi et Racker en parlent à propos du contre-transfert qu'ils considèrent comme un outil de connaissance du patient : quelque chose se transmet du patient à l'analyste. De la même manière, la réponse émotionnelle de l'enquêteur aux participants pourrait être regardée comme une source de données : une manière de percevoir un ressenti différent et complémentaire de l'écoute de leur mise en discours.

Notes

¹ La méthode présentée est celle qui a été suivie sans être théorisée de manière aussi rigoureuse dans ma thèse de doctorat (Wadbled, 2016b). Les nombreux extraits d'entretiens, qui sont donnés dans la thèse, montrent des exemples précis des situations évoquées et analysées dans cet article.

² De ce point de vue, l'égogéographie attentive aux ressentis et aux affects du chercheur pourrait servir de modèle pour les sciences humaines.

Références

- Abraham, N., & Torok, M. (1987). *L'écorce et le noyau*. Paris : Champs Flammarion.
- Anzieu, D. (1975). De la communication paradoxale à la réaction thérapeutique négative. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 12, 49-72.
- Assoun, P.-L. (2011). *Le transfert*. Paris : Anthropos.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Blin, T. (1995). *Phénoménologie et sociologie compréhensible. Sur Alfred Schütz*. Paris : L'Harmattan.
- Calbérac, Y., & Volney, A. (2015). Introduction. *Géographie et Cultures*, 89/90. Repéré à <http://journals.openedition.org/gc/3208>
- Cefaï, D., & Depraz, N. (2001). De la méthode phénoménologique dans la démarche ethnométhodologique. Dans A. Ogien, L. Quéré, & M. de Fornel (Éds), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale* (pp. 97-117). Paris : La Découverte.
- Deleuze, G. (1989). Qu'est-ce qu'un dispositif? Dans M. Foucault (Éd.), *M. Foucault philosophe : Rencontre internationale. Paris, 9, 10, 11 janvier 1988* (pp. 185-195). Paris : Seuil/Des Travaux.
- Derrida, J. (2008). *Mal d'archive : Une impression freudienne*. Paris : Galilée.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Durif-Varembont, J.-P. (2003). La proximité : Une éthique de l'intime. *Le Divan Familial*, 11, 191-201.
- Durif-Varembont, J.-P. (2009). L'intimité entre secrets et dévoilement. *Cahiers de psychologie clinique*, 32, 57-73.
- Ferenczi, S. (2013). *Transfert et introjection*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1997). *Remémoration, répétition et perlaboration. La technique psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Green, A. (2010). *Illusions et désillusions du travail psychanalytique*. Paris : Odile Jacob.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel.

- Houseman, M. (2003). Vers un modèle anthropologique de la pratique psychothérapeutique. *Thérapie familiale*, 24(3), 289-312.
- Jeudy, H.-P. (2007). *L'absence d'intimité. Sociologie des choses intimes*. Belval : Circé.
- Klein, M. (2001). *Le transfert et autres écrits*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lacan, J. (1961). La direction de la cure et les principes de son pouvoir. *Psychanalyse : Revue de la société française de psychanalyse*, 6, 149-206.
- Lévy, J. (2000). *Egogéographies*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Malinowski, B. (1970a). *Les dynamiques de l'évolution culturelle*. Paris : Payot.
- Malinowski, B. (1970b). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Point Seuil.
- Micheli, R. (2013). Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion. *Semen*, 35. Repéré à <http://journals.openedition.org/semen/9795>
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Ogien, A. (2001). L'idiot de Garfinkel. Dans A. Ogien, L. Quéré, & M. de Fornel (Éds), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale* (pp. 57-74). Paris : La Découverte.
- Papernman, P. (2001). Indifférence, neutralité, engagement. Dans A. Ogien, L. Quéré, & M. de Fornel (Éds), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale* (pp. 345-360). Paris : La Découverte.
- Paul, D. (2010). *Rives et dérives du contre-transfert*. Paris : Presses universitaires de France.
- Racker, H. (2000). *Transfert et contre-transfert. Études sur la technique psychanalytique*. Lyon : Césura.
- Roussillon, R. (1999). Actualité de Winnicott. Dans A. Clancier, & J. Kalmanovitch (Éds), *Le paradoxe de Winnicott* (pp. 9-26). Paris : Payot.
- Searles, H. (1981). *Le contre-transfert*. Paris : Gallimard.
- Tomasela, S. (2012). *Pour qui LE TRANSFERT me prenez-vous?* Paris : Eyrolles.
- Wadbled, N. (2010). Exergue : La fiction de soi et l'archive de la représentation (impression derridienne de Judith Butler). Dans J.-M. Kouakou (Éd.), *Les représentations dans les fictions littéraires* (Tome 2). *Par les pratiques fictionnelles* (pp. 201-201). Paris : L'Harmattan.
- Wadbled, N. (2016a). Produire des propositions théoriques. Épistémologie de l'usage des études de cas. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 20, 383-394.

- Wadbled, N. (2016b). *Raconter Auschwitz : L'expérience de visite d'un espace mémoriel. Le cas d'un voyage scolaire organisé par le Mémorial de la Shoah* (Thèse de doctorat inédite). Université de Lorraine, France. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01483686/document>
- Winnicott, D.-W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D.-W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.-W. (2006). *La mère suffisamment bonne (textes de 1956-1958.)*. Paris : Payot.

Nathanaël Wadbled est docteur en sciences de l'information et de la communication. Il est également titulaire de masters en philosophie et en histoire. Ses recherches portent sur l'expérience de visite des lieux de mémoire et en particulier du Musée-Mémorial d'Auschwitz-Birkenau. Il est particulièrement attentif aux enjeux épistémologiques et méthodologiques impliqués par le fait de mener des études de cas sur les émotions et l'intimité des acteurs.

Pour joindre l'auteur : n.wadbled@yahoo.com

Construire une posture d'altérité pour comprendre des pratiques expertes : l'instruction située au pair comme mode original d'entretien compréhensif

Cathy Rolland, maître de conférences

Université Clermont Auvergne, France

Résumé

Fondée sur une quête de l'altérité, la démarche compréhensive qui anime la recherche anthropologique se développe au cœur des interactions dialogiques entre le chercheur et les enquêtés. Ces interactions s'accompagnent d'une épreuve originale lorsque la culture investiguée est familière au chercheur. La contribution vise le dévoilement de la transformation progressive des relations dialogiques spontanément instituées. Le processus de négociation des postures d'interlocution a impliqué de la chercheuse une activité réflexive sur les modes de communication qu'elle a naturellement contribué à installer au fil de l'enquête. Cette activité lui a permis d'élaborer une conscience de son altérité, propice à l'instauration négociée d'échanges dialogiques, fondés sur la reconnaissance mutuelle entre elle et les entraîneurs d'une asymétrie de connaissances à propos des pratiques étudiées. Les enquêtés ont pu s'enrôler dans une activité d'instruction située, dirigée vers la chercheuse reconnue comme pair, et dévoiler les connaissances implicites, engagées dans leur activité professionnelle.

Mots clés

ANTHROPOLOGIE COGNITIVE, ALTÉRITÉ, POSTURES D'INTERLOCUTION, INSTRUCTION SITUÉE AU PAIR

Introduction

Avec pour toile de fond une étude compréhensive des pratiques effectives d'entraîneurs sportifs et des connaissances dont elles témoignent, l'article porte sur les modalités concrètes et originales d'investigation ethnographique : l'expérience de terrain de la chercheuse et les relations humaines qui la constituent. En effet, la pratique de terrain et l'engagement exploratoire des logiques des acteurs qu'elle suppose constituent le pivot de la connaissance anthropologique et de sa démarche inductive. Elle génère une expérience subjective, des autres et de soi-même, susceptible de fournir des preuves empiriques méthodologiquement valables (Copans,

1999). Dans un régime scientifique qui relève de la plausibilité (plausibilité des matériaux empiriques élaborés en regard des situations investiguées et plausibilités des assertions interprétatives relativement aux matériaux descriptifs), le caractère valide des matériaux, auquel il s'agit de veiller, est conditionné par la rigueur de leur constitution (Olivier de Sardan, 1996). Or, la conquête de l'objectivité scientifique suppose la reconnaissance du mode spécifique d'élaboration de la connaissance anthropologique (Laplantine, 1987) : l'interaction dialogique. Cette connaissance naît bien du terrain, d'« un travail symbolique » de construction de sens (Kilani, 1995, p. 44) entre l'anthropologue et ses informateurs au fil de situations d'interactions, en particulier d'interlocution. Les situations d'énonciation du vécu tel qu'il est parlé par l'Autre¹, à l'adresse du chercheur, invitent au déploiement d'une pratique compréhensive, car c'est dans l'échange entre interlocuteurs que les messages se négocient et se révèlent. Objectiver cette construction dialogique, ainsi que sa dynamique, suppose du chercheur le développement d'un processus réflexif, qui inclut dans le regard porté sur les pratiques étudiées les relations qu'il a contribué à développer avec les acteurs. La réflexivité, tout en étant une procédure d'objectivation de la recherche, une originalité scientifique propre aux approches inductives en anthropologie (Bordeleau, 2005), apparaît comme une condition de production de la connaissance (Leservoisier, 2005). Elle invite à considérer les phénomènes subjectifs et intersubjectifs « non seulement comme des objets de connaissance scientifique, mais aussi comme des instruments de recherche » (Anadón & Guillemette, 2007, p. 27). Elle permet d'« analyser le langage de l'altérité tel qu'il se donne dans la communication dialogique » (Affergan, 1987, p. 254), tel qu'il cherche à signifier, à se rendre intelligible pour autrui.

En restituant notre² expérience de terrain, au travers de la description d'épisodes d'interactions vécues au contact des entraîneurs, notre projet est de révéler les processus d'objectivation des phénomènes intersubjectifs à l'œuvre au cours de l'enquête. L'activité réflexive, mise en œuvre au fil de l'étude, visait à saisir les caractéristiques des interactions vécues avec les entraîneurs, dans le but de les ajuster au profit du projet compréhensif. Bien que nourries d'un engagement réflexif constant sur le travail empirique, les régulations *in situ* des modes d'interaction ont relevé d'un bricolage empirique et expérimental (Morrissette, Demazière, & Pépin, 2014), car elles ont émergé dans des situations marquées par l'imprévisibilité des événements et des phénomènes relationnels qui s'y sont instaurés. Ces régulations ont abouti à l'instauration d'une dialogie, fondée sur la reconnaissance mutuelle entre nous et les participants, et d'une asymétrie de compétences concernant des pratiques constitutives d'un champ culturel qui nous est pourtant familier. En effet, nous avons progressivement choisi des situations de recherche dans lesquelles nous avons pu lever les implicites quant aux postures d'interlocution générées par notre statut de chercheuse et formatrice en gymnastique artistique (GA). Au lieu d'être implicitement

considérée comme une observatrice avertie, nous avons pu faire reconnaître aux entraîneurs notre méconnaissance des savoir-faire qu'ils engageaient dans certaines conditions de pratique. Les espaces discursifs ainsi créés ont caractérisé un mode original d'entretien que nous nommons l'instruction située au pair. Dans celui-ci, les interactions dialogiques ont favorisé l'instauration et le maintien de l'altérité indispensable à l'investigation compréhensive des pratiques étudiées (eu égard aux conditions de familiarité de la chercheuse avec le champ de pratique). Nous montrerons comment les circonstances de sa mise en œuvre, dans la temporalité des situations de travail des entraîneurs, nous ont offert les conditions propices au dévoilement de leurs connaissances professionnelles.

Questionner les pratiques d'intervention d'entraîneurs sportifs

L'étude empirique présentée visait la compréhension des élaborations cognitives et perceptives que des entraîneurs experts dans la discipline sportive de la GA manifestent au cours de séquences d'enseignement des habiletés gymniques. Il s'agissait de saisir la façon selon laquelle les entraîneurs interviennent auprès des gymnastes pour perfectionner leurs réalisations lorsqu'ils s'exercent sur les agrès³; conjointement était visée la caractérisation de leurs perceptions et connaissances des productions corporelles engagées dans l'actualité de ces situations.

Explorer les connaissances implicites impliquées dans l'activité d'entraînement

Le projet de dévoilement de ces connaissances d'expérience est ancré dans notre biographie d'enseignante d'éducation physique et sportive et d'entraîneuse en GA. Bien que diplômée dans ces deux domaines d'intervention, spécialiste de cette activité sportive et nourrie de la culture gymnique en tant que pratiquante, juge et entraîneuse, nos compétences à perfectionner des réalisations d'habiletés que nous n'avions préalablement jamais enseignées ont été occasionnellement mises à l'épreuve lors de séances d'entraînement. Engagée de manière inopinée à enseigner de telles habiletés, nous avons fait l'expérience de difficultés à repérer, dans leurs tentatives de réalisation, des éléments défaillants afin d'intervenir de manière pertinente auprès d'elles pour faciliter leurs apprentissages. Ces difficultés vécues nous ont permis de considérer avec une acuité nouvelle le rapport simpliste (Durand, 2002) des connaissances académiques (que nous avons acquises en formation initiale) aux pratiques d'intervention, rapport proposé par le modèle de la science appliquée.

Nos tâtonnements d'enseignante ont aiguisé notre intérêt pour cette intelligence professionnelle, ces « ficelles du métier » qui s'acquièrent dans le corps à corps avec la spécificité d'un milieu (Becker, 2002; Stroobants, 2009). Irréductibles aux savoirs génériques des ouvrages pédagogiques, ces « connaissances tacites » s'inscrivent ontologiquement dans l'expérience corporelle, dans l'engagement sensori-moteur de l'acteur immergé dans des environnements sollicitant son intelligence pratique (Polanyi, 1966). Le projet scientifique s'est donc inscrit dans une épistémologie de

l'agir professionnel (Schön, 1994). Ce modèle envisage le praticien non plus comme un technicien rationnel qui applique en situation des savoirs formalisés préalablement appris, mais comme un professionnel réflexif qui élabore conjointement, dans la situation problématique qu'il vit, des pratiques adaptatives et des connaissances originales. L'engagement productif de l'entraîneur (optimiser les performances sportives des pratiquants notamment) est considéré générer une activité constructive⁴ (Samurçay & Rabardel, 2004), c'est-à-dire la production de ressources cognitives ajustées aux problèmes qu'il configure dans l'actualité de son intervention. Selon cette perspective, la cognition, comme objet de recherche, est abordée dans son effectivité comme activité nécessairement dynamique et changeante (Steiner, 2008).

Étudier la cognition en approchant l'expérience professionnelle

Approcher la rationalité pratique⁵ des entraîneurs, enracinée dans leurs activités ordinaires, supposait d'adopter une théorie de la cognition qui considère le caractère expérientiel des processus cognitifs qui les supportent. Les modélisations de la cognition par les deux paradigmes dominants des sciences cognitives (paradigmes cognitiviste et énatif) sont marquées par une rupture épistémologique inhérente à la lecture qu'un observateur peut effectuer du système cognitif étudié. L'approche cognitiviste traditionnelle, ou paradigme computationnel, appréhende l'activité du système selon une « lecture sémantique » (Peschard, 2004) qui consiste à apprécier, d'un point de vue extérieur au système, la qualité de sa cognition. Les processus cognitifs sont assimilés à des représentations cognitives, équivalents symboliques d'un monde dont les propriétés sont considérées comme prédonnées, préexistantes à l'interaction du sujet avec celui-ci. La fidélité de ces représentations à la réalité objectivée est ainsi susceptible d'être jugée. Elle est approchée par le regard d'un observateur qui se suppose omniscient lorsqu'il lit l'activité.

Quant à elles, les théories énatives proposées par Varela (1989) et Varela, Thompson et Rosch (1993) s'inscrivent dans une ontologie phénoménologique. Le processus cognitif n'est plus modélisé comme la mise en relation de deux pôles prédéterminés que sont le sujet et l'objet objectivé à connaître, mais comme un processus relationnel. Considéré comme autonome ou autoadaptatif (Maturana & Varela, 1994), ce processus se caractérise par l'émergence, au fil des interactions avec l'environnement, de domaines cognitifs ou relationnels comme autant de zones de perturbations de la structure du système, susceptibles de provoquer sa transformation ainsi que celle du monde qu'il connaît. En situant l'expérience, c'est-à-dire le processus relationnel simultanément coconstitutif du sujet et de son monde phénoménal, comme objet central dans l'étude de la cognition, les théories énatives proposent une « lecture participative » (Peschard, 2004) du système cognitif, qui consiste à prêter attention aux perspectives signifiantes que l'acteur fait émerger dans la dynamique de ses interactions avec les environnements qu'il élabore ou énatte.

Dans ce cadre théorique choisi pour l'étude, l'analyse des processus cognitifs relève d'un projet descriptif fortement ancré dans le projet de la phénoménologie (Dosse, 1995); il vise l'accès aux phénomènes en tant qu'objets d'expérience singulière pour l'acteur. Il suppose de dépasser le premier niveau de description des comportements observables des entraîneurs (mouvements corporels, paroles, postures, placements spatiaux) dans les contextes matériels et humains (l'activité des gymnastes notamment) d'intervention. La compréhension des processus cognitifs suppose d'éclairer ces comportements des significations qu'ils ont pour les entraîneurs eux-mêmes. Elle nécessite ainsi un travail de description de l'activité, dans ses dimensions observable et significative pour eux.

Approche anthropologique et espaces discursifs

Les positionnements épistémologiques et théoriques adoptés présentent des conséquences majeures : a) l'exigence d'une analyse de l'activité en situation écologique et la construction de méthodes d'investigation permettant de saisir les significations que les entraîneurs assignent aux productions motrices des gymnastes, ainsi qu'à leurs propres interactions avec eux; b) l'impératif de l'adoption par le chercheur d'une attitude critique vis-à-vis des construits sociaux, des élaborations théoriques susceptibles de prescrire les pratiques d'entraînement ou de les expliquer *a priori*.

L'inscription de l'étude dans le champ disciplinaire de l'anthropologie cognitive a offert un cadre paradigmatique respectueux de ces exigences épistémologiques. En effet, l'anthropologie interprétative (Geertz, 1973), en filiation à une anthropologie pragmatique (Kant, 1797/1964), porte son regard vers l'action dans ses procédures signifiantes pour l'acteur, sa rationalité expérientielle, sans lui imposer des structures explicatives préétablies. La dynamique compréhensive qui l'anime est ancrée sur une quête de l'altérité, sur « l'invention de l'autre⁶ » (Kilani, 1995), reconnu comme sujet « actant », capable d'explicitier sa propre subjectivité. Cet « objet » anthropologique se dessine progressivement dans la confrontation entre subjectivités culturelles et personnelles (Caratini, 2004), celle du chercheur et celle des acteurs étudiés, avec leur originalité socioculturelle, leur histoire. Saisir cette altérité suppose du chercheur qu'il l'envisage comme « inanticipable, à savoir comme non prédicable par un concept *a priori* » (Affergan, 1987, pp. 267-268). L'ancrage anthropologique invite ainsi à

rendre compte d'actions, d'activités et d'interactions, [tel] qu'elles se font, [à se démarquer] des discours officiels que les professionnels tiennent sur elles-mêmes, de leurs codifications théoriques, juridiques et administratives, des justifications que les praticiens donnent de leurs actions (Cefaï, 2010, p. 40).

Conjointement, l'ethnologue doit s'efforcer d'explicitier son rapport à la culture investiguée afin d'éviter l'écueil de l'ethnocentrisme. L'enjeu est la compréhension, au

moyen d'une expérience singulière, des phénomènes humains tels que les acteurs les vivent (Laplantine, 1987). Dans ce mélange subtil de familiarité et de distance, le véritable défi du chercheur réside, pour Latour et Woolgar (1988), dans la conquête d'une posture de recherche distanciée. Cette conquête apparaît d'autant plus sensible lorsqu'indigène parmi les indigènes, l'ethnologue se confronte à un univers culturel qui lui est coutumier.

Créer des conditions originales d'observation participante : construire l'altérité

Nous étions engagée dans une ethnologie de proximité ou « endo-ethnologie » (Ouattara, 2004). En réduisant l'écart ethnoculturel entre les enquêtés et le chercheur, elle court-circuite la clause ordinaire d'exotisme (Urbain, 2003) et contraint à approfondir la question du type d'éclairage auquel il est possible de soumettre les pratiques étudiées (Kilani, 1992). Un « jeu de distanciation intellectuelle », comme « attitude épistémologique réversible » (Agier, 2004, p. 106), potentialise l'accès à l'altérité. Il suppose l'adoption d'une posture réflexive sur les conditions d'interactions dans lesquelles les connaissances se développent. Ce défi s'est imposé à nous, comme un postulat cognitif et un impératif méthodologique, pour investir des pratiques familières. Il nous a offert les moyens de créer des ajustements interactifs originaux, favorables à l'élaboration progressive d'une connaissance de l'activité étudiée.

Les terrains de l'enquête

L'enquête de terrain, d'une durée de trois ans, s'est appuyée sur la participation de quatorze entraîneurs (deux femmes et douze hommes) qui intervenaient dans leur structure d'entraînement respective, en tant que professionnels expérimentés. Ils présentaient une expérience, en tant qu'entraîneurs, d'au moins huit ans et étaient reconnus par la communauté de la GA comme des experts (car nommés ainsi et placés, pour certains, à des postes sensibles au sein de la fédération). En tant que représentants d'une culture de l'entraînement, « qualifiable par un langage, des croyances et des théories implicites, ainsi que des catégories de description des actions sportives et des procédures d'entraînement » (Durand, Hauw, Leblanc, Sauray, & Sève, 2005, p. 4), ils ont constitué une unité sociale cohérente offrant à notre analyse par cas (Passeron & Revel, 2005) des descriptions multiples et contrastées.

Trois terrains différents ont été examinés. L'enquête a débuté dans un club féminin de niveau national avec deux entraîneurs participants, avec lesquels nous avions précédemment partagé une activité d'entraînement. Cet engagement initial dans un univers familier a facilité l'acceptabilité de notre présence, tout en nous contraignant à opérer une rupture dans les postures habituelles, pour fonder des échanges praticien-chercheuse. L'enquête s'est poursuivie, six mois plus tard, au sein de deux Pôles France⁷ masculin de la Fédération française de gymnastique avec douze entraîneurs.

Le choix d'élargir le terrain d'investigation à la gymnastique masculine nous a permis d'assister à des pratiques de perfectionnement d'habiletés que nous n'avions jamais enseignées (car spécifiques de la pratique masculine) et dont l'observation était susceptible de générer chez nous un étonnement favorable à un engagement dans une activité compréhensive. Ce changement de terrain nous a offert des conditions favorables à la négociation avec les entraîneurs d'espaces discursifs propices à l'enquête.

L'entretien d'explicitation comme entretien compréhensif

L'accès aux significations incarnées, qui accompagnent de manière muette l'activité, suppose la verbalisation par l'acteur des actes qui la composent, en dehors du temps de leur accomplissement⁸. En cohérence avec le paradigme énaactif, diverses méthodologies de verbalisation (autoconfrontation simple ou croisée, entretien d'explicitation, instruction au sosie, etc.) aspirent à encourager une description de l'expérience telle qu'elle a été vécue. Toutes visent à accompagner l'accès rétrospectif à l'expérience passée malgré un usage des traces, un engagement du chercheur et des finalités qui divergent. Pour notre étude, nous avons, dans un premier temps, organisé des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), dans un délai très court après l'entraînement ou une séquence d'enseignement. Nous avons utilisé les matériaux d'observation du flux de comportements des entraîneurs, dans leur contexte d'émergence (leurs communications verbales, leurs placements et déplacements, leurs gestes, leurs manipulations corporelles des gymnastes), comme traces de l'activité pour provoquer et soutenir une activité d'explicitation de leurs actes. L'entraîneur était invité à décrire ce qu'il repérait comme particulièrement significatif dans les réalisations motrices, à préciser ce qu'il percevait et les liens avec les prescriptions de transformation qu'il proposait aux gymnastes. Ces entretiens visaient la construction de descriptions en seconde personne, qui relèvent de ce que le chercheur peut comprendre, ressentir avec empathie, de l'expérience subjective passée de l'entraîneur (Vermersch, 1999).

Une seconde forme d'organisation temporelle d'échanges s'est progressivement installée au cours de l'enquête dans les Pôles France. Elle s'est caractérisée par ce que Filliettaz (2011) nomme des « explicitations situées », c'est-à-dire une production discursive originale, car adressée par le praticien au chercheur de manière spontanée et située dans le déroulé de son activité. Nous avons alors pu observer un engagement alterné de l'entraîneur dans le guidage de l'activité d'apprentissage des gymnastes et dans la production d'un discours professionnel destiné à nous permettre de comprendre son activité auprès d'eux, non *a posteriori* de la séquence d'activité d'enseignement, mais directement durant celle-ci. Cette modalité d'entretien d'explicitation est originale à double titre : a) elle s'inscrit dans les conditions spatiales et temporelles du déroulement de l'activité, les temps d'explicitation s'intercalant entre les temps

d'intervention; b) elle se caractérise par un espace dialogique progressivement élaboré dans la dynamique de l'enquête de terrain, à la fois de manière volontaire et opportune. En effet, les circonstances de l'enquête nous ont amenée à considérer et à réfléchir la particularité des situations d'interlocution, et à dépasser le cadre des relations interpersonnelles préconisé par Vermersch (1994). Ce cadre consiste à demander aux participants un accord de principe et à adopter une posture neutre pour conduire l'acteur vers une position d'évocation, dans laquelle la situation passée est davantage présente pour lui que la situation actuelle d'interlocution.

Pour mieux saisir l'originalité des situations dialogiques, nous nous sommes astreinte à nous penser nous-mêmes, en tant que « principal médium de l'enquête » (Cefaï, 2010, p. 7), comme partie intégrante d'espaces dialogiques qui « épouse[nt] les formes du langage ordinaire » (Althabe, 1990, p. 1), bien que sous-tendus par des enjeux scientifiques.

De l'interaction silencieuse aux balbutiements de l'interaction discursive

Les conditions d'interactions dialogiques ne pouvant être ni imposées ni déterminées a priori, il fallait nous engager dans l'univers des salles d'entraînement, amorcer des relations avec les entraîneurs afin d'espérer pouvoir les infléchir, les orienter au bénéfice de l'enquête.

De l'observateur effacé à l'observateur inséré dans la dynamique des pratiques

L'enquête s'est organisée entre distance et proximité avec l'espace physique et social créé par les entraîneurs en activité. Contrairement au premier terrain où nous avions précédemment noué des relations en tant qu'entraîneure, et avons aisément trouvé une place dite de chercheuse auprès des entraîneurs en activité, le deuxième terrain d'étude suivant a été l'occasion d'une expérience nous contraignant à réfléchir à la construction de notre place d'ethnologue. Cette place s'est dessinée conjointement à l'investissement progressif de l'espace physique de la salle d'entraînement. En effet, à notre arrivée, confinée dans un espace dédié aux observateurs de passage, nous avons éprouvé des difficultés à identifier les gymnastes dont les entraîneurs avaient la responsabilité. Ces derniers intervenaient auprès de gymnastes, disséminés sur les agrès, parfois de loin par des injonctions verbales courtes, parfois en créant une relation de proximité lors de manipulations corporelles des gymnastes, d'explications verbales plus fournies. Nous étions incapable de repérer ce que les entraîneurs, qui se déplaçaient souvent, observaient, et de lier leurs interventions à la réalisation motrice qu'ils avaient vue. L'espace d'entraînement, vaste, nous rendait souvent leurs adresses verbales inaudibles. Il a fallu nous extirper de cette position spatiale, nous engager dans l'espace de travail et construire notre place dans l'espace social.

L'enjeu consistait à pouvoir « voir comme » les entraîneurs, c'est-à-dire porter le regard sur le gymnaste qu'ils étaient en train d'observer, et pouvoir entendre, c'est-à-dire pouvoir « mettre l'oreille à portée des énonciations en cours ou probables »

(Copans, 1999, p. 83), et ce, tout en maintenant une distance propice à l'exercice de leur activité. Des séquences d'intervention, circonscrites dans un espace physique plus restreint (autour d'un agrès ou d'un atelier), ont été l'occasion de nous rapprocher physiquement des protagonistes et d'amorcer une observation de proximité. Un espace social s'est ainsi créé, potentialisateur d'interactions dialogiques, qui restaient à construire.

D'interactions silencieuses à l'initiation d'échanges collaboratifs

Dans les trois terrains de recherche, nos premières expériences se sont caractérisées par une solitude particulière, marquée par un silence déroutant. Ce dernier, installé entre le chercheur et les entraîneurs, a été saisi comme possédant un « réel statut discursif » (Arshad, 2000, p. 2). Sa compréhension s'est inscrite entre les deux extrémités des interactions humaines qu'il représente selon Arshad (2000), à savoir « communication danger » et « communication fusion/communion ».

Le silence comme signe d'une proximité culturelle

Les interactions silencieuses mettaient en relief notre difficulté à entamer une communication. L'investigation de notre premier terrain s'est accompagnée de l'impression d'être emportée par le cours de l'entraînement sans pouvoir nous y extraire pour y porter un regard questionnant. Nous observions les interventions des entraîneurs comme anesthésiée, car rien, dans les réalisations des gymnastes et les comportements des entraîneurs, ne venait troubler notre relative quiétude; aucun fait étrange ne venait rallumer notre curiosité. Ces expériences ont révélé, au fil de notre activité réflexive, notre lien d'appartenance à la société étudiée, notre niveau de membership (Amiel, 2004), lien suffisamment dense pour que nous adhérions sans réserve au sens commun des enquêtés, sens de leurs propos et gestes professionnels. Cette connivence avec les pratiques observées ensevelissait le sens, les signes et les significations sous le familier (Urbain, 2003). Elle s'exprimait dans la perception implicite d'une adéquation entre les productions des gymnastes (avec leurs erreurs, leurs manques ou leurs qualités) et les interventions des entraîneurs auprès d'eux (conseils, remarques, etc.). Nos approbations tacites à l'activité en cours nous conduisaient à rester silencieuse ou à formuler mécaniquement des questions similaires pour approcher l'expérience perceptive des entraîneurs telles que « qu'est-ce que tu as repéré? », « comment l'as-tu perçu? ». Nos questions engendraient des échanges qui ne révélaient pas un engagement compréhensif nourri d'une curiosité véritablement piquée : nous nous contentions le plus souvent des réponses spontanées des entraîneurs et n'enquêtions pas sur les liens entre les indices perceptifs que les entraîneurs indiquaient et les recommandations qu'ils délivraient aux gymnastes. L'analyse d'un extrait d'échanges avec l'entraîneuse B est révélatrice d'un partage de sens avec elle, en particulier de catégories perceptives, qui engendre une description sommaire de sa part. Après avoir indiqué à une gymnaste qu'elle « avait la poitrine un peu sortie »

durant la réalisation d'un saut appelé *lune*⁹ (à l'agrès saut), l'entraîneure B répond à notre question « comment tu l'as vu? » :

Je regarde le préappel, quand elle monte les bras, tu le vois... et après je le confirme sur le saut mais ce n'est pas une déduction parce que je l'ai vu avant sur le tremplin... Sur le saut, je le vois à la tête qui sort quand elle est en appui les mains sur le saut (Entraîneure B).

L'entraîneure B n'est plus alors invitée à clarifier le sens de l'expression *poitrine sortie*, pas plus que le lien qu'elle fait entre les positions de la tête et la poitrine.

Réfléchir cette communion dialogique qui s'exprimait dans des silences ou des échanges discursifs superficiels a permis d'identifier notre défi : se défamiliariser de notre propre regard afin de susciter à nouveau en nous la perspicacité de la vision de son monde par l'Autre (Urbain, 2003). Nous l'avons relevé en examinant des pratiques d'entraînement en gymnastique masculine.

Le silence comme signe d'une violence symbolique ressentie

Nous avons fait l'expérience, au sein des Pôles France, d'un silence d'une autre nature, celui-ci s'intercalant entre les échanges verbaux que nous avons commencés. Les collaborations polies de début d'enquête reposaient sur une configuration de rôles dans laquelle la chercheuse déclenchait la discussion et orientait les échanges, les entraîneurs s'efforçant de répondre aux questions posées. Sollicités, les entraîneurs coopéraient volontiers et étaient attentifs à expliciter leur activité. Cependant, la méfiance et la gêne qui transparaissaient parfois de la brièveté de leurs réponses, ainsi que de quelques comportements d'évitement, exigeaient de notre part une réflexion sur les significations qu'ils assignaient à la situation d'interlocution créée. Plutôt coutumiers de la présence de chercheurs au sein des Pôles, ils l'étaient moins des méthodologies d'entretien que nous avions mobilisées, ainsi que de la finalité compréhensive annoncée. Cette dernière n'était pas en cohérence avec nos questionnements limités, parfois sans demande d'approfondissement. Leurs silences révélaient une violence symbolique ressentie, liée à la crainte manifeste de voir leurs pratiques jugées, voire disqualifiées à partir de catégories surplombantes.

Le caractère artificiel de la relation sociale, où le dialogue est institué par le chercheur à des fins de connaissance (Beaud & Weber, 2003) est à l'origine, selon Bourdieu, d'une « violence symbolique » (1993, p. 1393) potentiellement ressentie par les enquêtés. Cette violence émane, selon lui, d'une dissymétrie sociale présente chaque fois que l'enquêteur occupe une position supérieure aux enquêtés, dans la hiérarchie des différentes espèces de capital, notamment le capital culturel. Cette hiérarchisation des individus, à partir de l'appréciation plus ou moins explicite de leur capital culturel, apparaît prégnante dans les milieux de l'enseignement et de l'entraînement sportif, fortement imprégnés d'une conception de la science appliquée, qui a orienté les formations dispensées aussi bien au sein des institutions universitaires

que fédérales. Connue en tant que formatrice d'intervenants dans le domaine des activités physiques et sportives, nous incarnions probablement pour les entraîneurs cette conception d'une pratique d'intervention à construire « en parfaite cohérence avec les références scientifiques » (Piard, 1992, p. 98). Nos regards et nos questionnements étaient ainsi rapidement assimilables à ceux d'un contrôleur averti.

Ces interactions silencieuses, inconfortables pour les deux interactants, mettaient en évidence l'inertie épistémique de notre démarche, tout en constituant une occasion de penser et d'infléchir le délicat dosage entre altérité et identité, différence et unicité. Les entraîneurs devaient être invités à expliciter leur pratique sans ambiguïté avec une forme de demande de justifications théoriques. Afin de lever toute équivoque dans le discours attendu des entraîneurs, nous avons insisté sur notre projet d'étudier leurs connaissances d'expérience. Cependant, l'expérience de terrain a révélé l'insuffisance de ces explications. Les intentions annoncées devaient se concrétiser au sein même des relations dialogiques. Le nouveau terrain de la gymnastique masculine, moins familier pour nous, n'était pas en lui-même porteur de l'altérité convoitée, mais nous a offert les possibilités de sa coconstruction en instaurant progressivement, au sein des interactions, les conditions de réciprocité qui la fonde : saisir autrui et, selon l'expression de Ricœur, (1990), soi-même comme un Autre (Affergan, 1987).

De la connivence intellectuelle à l'asymétrie cognitive

C'est au cœur de la dynamique des échanges avec les entraîneurs que s'est installé un mode de communication propice à l'élaboration de la connaissance anthropologique. Althabe rappelle en effet que l'investigation ethnologique se développe dans la non-séparation avec la communication ordinaire : l'enquête « épouse les formes du dialogue ordinaire et c'est dans ce dialogue que le chercheur introduit une distance qu'il est condamné à reproduire lors de chaque rencontre » (1990, p. 1).

Un espace d'échanges informatifs

L'investigation des pratiques d'entraînement dans les Pôles France a été aisée du fait que nous possédions la compétence minimale requise pour ce faire, laquelle consiste selon Amiel (2004) à pouvoir conduire un entretien de façon telle que le répondant n'ait pas l'impression désagréable de parler à un martien. Au début de nos interactions avec les entraîneurs, notre ignorance de la culture gymnique a été soupçonnée. Leurs explicitations se restreignaient parfois à des clarifications sémantiques générales. Par exemple, l'entraîneure D, questionnée sur une prescription qu'elle avait adressée à un gymnaste évoluant à la barre fixe : « pousse ta lune », a limité sa réponse à la description de l'habileté nommée *lune*, sans aborder la transformation qu'elle visait : « [...] la lune, c'est l'élément. C'est un grand tour en avant, avec une prise de mains particulière sur la barre. »

Notre méconnaissance supposée nous plaçait insidieusement dans une position délicate : celle d'une chercheuse sollicitant un professionnel et risquant de lui faire

perdre un temps précieux pour glaner des connaissances manifestement superficielles. Nous avons alors ressenti la nécessité d'établir un dialogue qui prendrait appui sur le partage d'une connaissance technique et culturelle de la gymnastique. Pour cela, nous avons volontairement distillé, au fil des échanges, des expressions idiomatiques afin de révéler notre statut de membre de la communauté. Le langage indigène, propre à la culture gymnique, concerne en particulier un langage corporel complexe. Les mouvements gymniques sont acrobatiques, car ils engagent le corps dans la production de formes corporelles extraordinaires. Notre compétence à identifier ces mouvements (ou habiletés) dans la réalisation d'un enchaînement, en termes de début et de fin, de combinaisons de rotations transversales et longitudinales, d'orientations corporelles et de relations aux agrès, à nommer ces habiletés, certaines phases de celles-ci (prise d'élan, appel, réception, envol, etc.) ou encore certaines actions techniques (impulsion, antépulsion, etc.), nous est apparue comme une condition nécessaire pour mobiliser notre attention, conjointement sur la production motrice du gymnaste observé et sur l'activité de l'entraîneur pour la transformer. Par ailleurs, notre culture professionnelle nous permettait d'accorder aux scènes observées une consistance, une intelligibilité spontanée qui pouvaient alors être interrogées avec l'aide des entraîneurs. Nous comprenions, par exemple, que l'entraîneur montrait un geste défectueux ou attendu, et il importait alors de recueillir des explicitations relatives à celui-ci.

Nous avons ainsi, au cours des échanges, « convoqué une interconnaissance commune » (Papinot, 2014, p. 40) qui relevait de discours professionnels naviguant entre savoirs formalisés (sans toutefois convoquer des savoirs scientifiques susceptibles de créer une posture surplombante et inquiétante) et langage indigène, voire jargon de spécialiste. Nous avons toutefois veillé à ne pas nous y enfermer, en distinguant le plus lucidement possible les moments où nous étions dans la participation (aide à l'installation du matériel, discussions informelles, etc.) et les moments où nous souhaitions valoriser une posture de chercheuse distanciée. Peu à peu s'est instaurée une relation de confiance fondée sur une charité rationnelle mutuelle (Biache, 2002), sur la reconnaissance réciproque des compétences et connaissances de l'interlocuteur : d'une part, la chercheuse était reconnue compétente à se rendre intelligible l'activité de l'entraîneur ainsi que les habiletés à acquérir; d'autre part, l'entraîneur était investi d'une compétence à enseigner, c'est-à-dire à se rendre intelligible l'activité des gymnastes pour la transformer. Cette reconnaissance s'est accompagnée de l'émergence d'une relation asymétrique entre un expert et une novice dans l'enseignement d'habiletés destiné à préparer une pratique de haut niveau.

Porter notre attention aux pratiques d'entraînement en gymnastique masculine a ainsi généré une perturbation de notre système de référence et a rendu possible l'expérience de l'altérité. L'Autre a pu se révéler au sein même de la relation qu'ont établie les interlocuteurs.

Un espace d'échanges instructifs

Les échanges, d'abord fondés sur une logique informative, ont peu à peu évolué vers une logique instructive, caractérisée par une dialogique d'enseignement-apprentissage.

Asseoir une dialogique d'enseignement-apprentissage

L'asymétrie naissante s'est affirmée avec l'instauration d'un nouveau mode d'interlocution qui a émergé au fil des entretiens. En effet, certains silences de notre part, à la suite des réponses des entraîneurs, ont pris pour eux une signification particulière : non pas, comme nous, comme une incapacité à relancer l'entretien, mais comme une invitation à réfléchir davantage leur activité perceptive passée, leurs intentions, à mieux se faire comprendre. Précisant leurs propos, en proposant par exemple de dessiner ce qu'ils avaient vu, ils ont créé un registre conversationnel dans lequel nous étions placée comme novice à instruire. L'attention portée aux dynamiques sociales des entretiens nous a permis de nous saisir de cette configuration discursive pour l'instaurer de manière plus méthodique. Nous étions initialement présente pour réceptionner les informations sollicitées, dans une conception de l'entretien comme « extraction minière d'informations » (Olivier de Sardan, 1995), et nous étions désormais invitée à accompagner la réflexion des entraîneurs sur leur activité, à asseoir une interaction dialogique dans laquelle pouvait authentiquement se déployer une activité compréhensive. Les configurations d'activités observées nous offrant des îlots énigmatiques, il nous restait à nous engager véritablement à les résoudre, *in situ*. La relation dialogique a alors été pensée comme une relation d'instruction au cours de laquelle l'entraîneur adressait son discours à un pair, novice dans la transmission des habiletés concernées, pour l'instruire. Nous l'avons investie en visant un engagement soutenu dans un processus d'apprentissage conscient. Conjointement, les entraîneurs perdaient leur rôle d'informateurs au profit de celui de formateurs. Cette modalité dialogique entre un praticien expérimenté et un praticien novice dans le domaine de pratique investigué a permis de créer des conditions propices à l'émergence d'un rapport d'intelligibilité mutuelle. L'entraîneur, reconnu comme praticien réflexif (Schön, 1994), était amené à retrouver le chemin de son expertise (Tochon, 1993), à l'envisager différemment sous le jour des questionnements de la chercheuse.

Lors d'une séquence d'enseignement d'une sortie¹⁰ aux barres parallèles, notre activité d'apprentissage a bénéficié conjointement des explicitations que l'entraîneuse D nous adressait, des adresses verbales dirigées vers les gymnastes ainsi que de notre engagement corporel dans la situation de travail. Nous étions placée en retrait derrière l'entraîneuse en action afin de bénéficier du même angle de vue que le sien sur les gymnastes en mouvement (de profil). Elle manipulait le corps des gymnastes afin d'associer à ses guidages verbaux un guidage corporel et améliorer la réalisation d'une séquence discrète constitutive de l'habileté (Photographie 1).



Photographie 1. Séquence discrète ou phase de placement de l'habileté enseignée.

- Entraîneure D au gymnaste : « Il faut maintenir le placement longtemps jusqu'à l'oblique avant de lâcher et là la tête ne finit pas au bout du tapis. »
- Entraîneure D à la chercheuse : « Il doit retomber à l'aplomb de la barre. Là, tu vois, il arrive en avant parce qu'il perd l'appui et ne peut pas poursuivre son placement. »

Elle montre le placement avec sa main et son avant-bras en représentant une ligne positionnée à l'oblique par rapport à l'horizontale des barres. Nous comprenons que le gymnaste se réceptionne en avant (à la fin de la réalisation de l'habileté) par rapport à son appui des mains sur la barre, ce que nous confirmons *in situ* par l'observation de la position du gymnaste dans la partie avant du tapis.

- Chercheuse à l'entraîneur D : « Qu'est-ce que c'est perdre l'appui? Tu as vu quoi? »
- Entraîneure D à la chercheuse : « On le voit qu'il perd l'appui parce que ses épaules partent en avant; elles ne sont plus à la verticale des mains et il ne peut plus appuyer longtemps sur la barre pour faire monter le bassin. »

Une expérience corporelle fondamentale

Le maintien dans un processus actif d'apprentissage a consisté à rapporter l'instruction attendue à des moments d'intervention bien spécifiés et contextualisés (c'est-à-dire ses actions associées à celles des gymnastes); il permettait une centration sur la dimension procédurale de l'action vécue. Le déroulement des entretiens, dans l'espace-temps de la pratique d'intervention auprès des gymnastes, a favorisé le maintien du lien agir-discourir sur l'action. L'apprentissage des pratiques des entraîneurs était ainsi centré sur les conditions originales d'intervention et permettait d'approcher les connaissances qui s'y exprimaient. Nous nous assurons du développement progressif de nos compétences à potentiellement guider les apprentissages des gymnastes. Pour ce faire, nous nous attachions à suivre précisément l'activité de l'entraîneur et ses explicitations afférentes, dans son déroulé temporel au sein d'une séquence d'intervention. C'est ce

suivi, pas à pas, qui nous a permis d'effectuer une expérience initiatique fondamentale. Au cours de l'enseignement de la même sortie aux barres parallèles, l'entraîneure D explicitait qu'elle observait le « placement du bassin » du gymnaste relativement aux barres durant la phase d'appui avant le lâcher des barres : « Je regarde le bassin, c'est-à-dire l'alignement et la hauteur; il faut rechercher l'alignement du corps avec le bassin haut, puis renverser en enroulant les jambes sur le buste. » Instruite par cette indication, nous dirigions notre regard en conséquence sur le bassin du gymnaste lors de sa seconde tentative. Surprise par la prescription adressée par l'entraîneure au gymnaste, puisqu'elle portait sur « l'action d'appui » des bras sur les barres et que, focalisée sur le bassin, nous n'avions pas observé d'autres entités corporelles, nous avons demandé à l'entraîneure de nous éclairer sur ce qu'elle avait alors observé. Le processus d'explicitation engagé a permis de mettre à jour que l'entraîneure ne regardait pas spécifiquement le bassin, mais une forme globale plus complexe et dynamique dans laquelle le bassin constituait un des points remarquables : « Je vois le tout, le bassin, les épaules avec l'appui, l'enroulement des jambes. » Le phénomène qui nous est alors apparu, au cours des observations ultérieures des réalisations, est une forme synthétique dessinée par le corps à un moment particulier du mouvement et non plus des entités corporelles isolées. D'abord perçu comme morcelé, le corps en mouvement s'est constitué comme une structure articulée, se configurant dans la temporalité du mouvement en des formes géométriques successives. L'expérience perceptive que nous avons vécue comme « saut qualitatif » (Zeitler, 2003), car apparentée à « l'accès à un nouvel ici, lequel fait voir l'initial comme un autre » (Ouellet, 1992, p. 203), a constitué une véritable donation de sens. En effet, la configuration perceptive de la forme corporelle dynamique a permis celle de saillances perceptives qui ont pris simultanément, en lien avec les transformations visées, une signification cohérente; dans le cas de la sortie aux barres parallèles, il s'agissait du placement des épaules, de la hauteur et de l'enroulement du bassin. L'expérience perceptive de cette forme, découpée dans le plan sagittal (Photographie 1), a permis une avancée considérable dans le travail interprétatif. En nous encourageant à vivre une expérience sensible proche de la leur, les entraîneurs nous ont permis d'élaborer un modèle de compréhension de leur intelligibilité située des réalisations gymniques. Les configurations corporelles, qu'ils nomment *phases de placement* et qui structurent pour eux les habiletés, constituent des ressources à l'action; en agrégeant de manière cohérente et synthétique les différentes propriétés qu'ils leur assignent dans la situation originale d'intervention, ils créent des voies de régulation diverses, qu'ils expérimentent auprès des gymnastes.

Conclusion

La quête de l'altérité, indispensable à notre investigation en anthropologie cognitive, a révélé la corporéité comme clefs de compréhension (Hert, 2014) des phénomènes à l'œuvre dans les situations de terrain que nous avons investies.

Tout d'abord, nos expériences corporelles des situations d'interlocution ont constitué un levier de compréhension de nos interactions avec les entraîneurs. Celles-ci ont révélé comment l'enquêté signifiait à son interlocuteur dans l'intention de se rendre intelligible envers lui (Affergan, 1987). En effet, les processus réflexifs mis en œuvre au fil de l'enquête se sont avérés pratiques, incarnés dans des configurations pratico-sensibles d'activités et d'interactions (Céfaï, 2010). Nourris d'une attention portée à nos affects, à nos sensations, ils nous ont permis, sur le vif, de rectifier notre façon d'interagir et de maintenir un engagement dans la situation d'enquête. Nous avons ainsi développé peu à peu une conscience de l'altérité dont nous étions porteuse (Althabe & Hernandez, 2004) au sein des situations dialogiques. En favorisant l'élaboration d'interactions favorables à l'enquête, la réflexivité a pris une dimension « tactique » (Céfaï, 2010, p. 563). Elle a permis aux protagonistes, dans le temps du dialogue, de se reconnaître mutuellement un pan d'asymétrie culturelle les engageant dans des activités conjointes d'enseignement-apprentissage et propices au dévoilement des connaissances d'expérience recherchées. Ces coajustements en situation ont révélé les configurations dialogiques originales comme espaces d'édification des significations de l'agir. L'instruction au pair, par le mode d'interactions dialogiques qu'elle instaure, invite à une reconfiguration de l'activité passée à la lumière de la problématique d'enseignement-apprentissage de la situation actuelle d'interlocution. Elle ne génère pas une ressuscitation de l'expérience passée inscrivant la description dans une ontologie du « Même », mais produit une description sous le « signe de l'Analogue » (Ricœur, 1985, p. 205), dans laquelle l'expérience passée est reconfigurée dans la situation actuelle d'entretien, nourrie de l'activité compréhensive de la chercheuse¹¹, de ses interrogations et difficultés d'apprentissage. Sa mise en œuvre située, objectivée par les traces observables de l'activité, a évité l'écueil de l'élaboration d'un discours généralisant, approchant les formes académiques de l'enseignement.

Enfin, notre engagement corporel a constitué une clef de compréhension des connaissances-en-acte, incarnées, des entraîneurs. Dans le paradigme éactif, la cognition comme action incarnée dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'être un corps doté de capacités sensorimotrices qui s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte plus large, biologique, psychologique et culturel (Varela et al. 1993). La mise en œuvre située de l'instruction au pair nous a permis de faire l'expérience, en immersion, des pratiques étudiées. Ces expériences ont permis de tisser des liens compréhensifs entre les explicitations de l'acteur et sa pratique effective, dans son

déroulé chronologique. Elles nous ont offert la possibilité d'éprouver corporellement des situations multiples originales et de saisir le caractère ajusté des connaissances aux circonstances locales d'intervention. Dans une logique de continuité entre les instruments de compréhension et les résultats de l'étude, et en cohérence avec notre projet de saisir les processus cognitifs engagés dans des situations écologiques, le modèle théorique que nous avons pu élaborer (Rolland & Cizeron, 2015) s'appuie sur des matériaux qui mêlent « perçu et exprimé, sensible et intelligible, vécu intime et expression de formes culturelles » (Hert, 2014, p. 30).

Notes

¹ Affergan (1987) distingue *l'autre*, avec une minuscule, qui désigne l'individu particulier qui est nommé (untel, là, appartenant à telle culture), de *l'Autre*, avec une majuscule, qui renvoie à l'universalité du concept, genre ou espèce, et désigne tout ce qui n'est pas soi, extraterritorialisé, délimité par le sujet qui parle. *L'autre* avec une minuscule est utilisé par d'autres auteurs tels que Kilani (1995) dans une acception similaire du terme *Autre* tel que déterminée par Affergan.

² Pour effectuer le récit de notre expérience de terrain, nous avons choisi de faire usage du *nous* afin de rendre compte de la recherche d'une posture distanciée. Ce *Nous* représente le « chercheur et son double » (Cohen, 2002), le chercheur qui, par une analyse réflexive, cherche à mettre à jour ses relations intimes de sujet individuel à l'objet étudié.

³ Les agrès gymniques sont les structures matérielles sur lesquelles évoluent les gymnastes pour y réaliser des figures corporelles (par exemple les barres parallèles, les anneaux et le cheval d'arçons pour les gymnastes masculins).

⁴ L'activité professionnelle peut être envisagée selon deux aspects indissociables (Pastré, 2011) ou coémergents : les aspects productif et constructif (selon la distinction initiée par Samurçay & Rabardel, 2004), qui renvoient respectivement à la transformation du réel et à la transformation de l'acteur lui-même.

⁵ La rationalité pratique est une rationalité dont la pertinence est opératoire pour l'activité engagée. Elle est non discursive au sens où elle renvoie à des actes comme significations incarnées qui appartiennent au registre d'une conscience « préréfléchie » (Vermersch, 1994), c'est-à-dire une conscience implicite, opaque et syncrétique.

⁶ Cet autre nommé par Kilani (1995) renvoie à ce qu'Affergan (1987) désigne par *Autre*.

⁷ Ces pôles sont des structures nationales qui ont pour mission la formation des sportifs de haut niveau.

⁸ L'activité s'accompagne d'une expérience préréfléchie, vécue sans être immédiatement accessible à la conscience et à la description verbale. Cette opacité pour l'acteur s'explique par « l'absorption de [l']attention dans le contenu, l'objet de [l']activité » (Petitmengin, 2010, p. 165). L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) vise le passage d'une conscience préréfléchie à une conscience réfléchie de l'expérience par un acte de ré-flexion (flexion de la conscience sur elle-même) qui peut s'effectuer dans un temps hors de l'action. En effet, tant

qu'elle se développe dans la présence à la situation, la conscience préréfléchie ne peut être atteinte en « temps réel » (Petitmengin, 2006), c'est-à-dire dans le temps de l'acte. La raison principale repose sur l'impossibilité d'orienter simultanément notre attention sur le « quoi » et le « comment », sur l'objet du processus et la manière dont nous la réalisons (Petitmengin, 2006). Cette exigence a conduit à une généralisation de méthodes de verbalisation de l'action, fondées sur l'organisation d'entretiens hors des temps de séquences globales d'activités professionnelles.

⁹ La *lune* est une habileté spécifique de l'agrès saut qui consiste après une course d'élan à impulser sur un tremplin pour effectuer un renversement de 360 degrés avec un passage en appui sur les mains sur une table de saut. Le préappel correspond à la phase de transition entre la course et l'impulsion.

¹⁰ Une *sortie* est une habileté qui clôture l'enchaînement gymnique; elle débute sur l'agrès pour se terminer sur les tapis de réception.

¹¹ Contrairement à la posture d'évocation de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), certains dispositifs méthodologiques encouragent « l'échange intersubjectif [qui] met en mouvement l'activité existante » (Clot, 2000, p. 146), qui ne vise pas une restitution de l'expérience sur le mode du « revécu », mais en produit une autre, actualisée dans l'espace dialogique. Toutefois, cette mise en mouvement s'inscrit généralement dans un processus de formation qui dépasse la finalité épistémique.

Références

- Affergan, F. (1987). *Exotisme et altérité. Essai sur les fondements d'une critique de l'anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : L'œil neuf.
- Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain*, 14, 126-131.
- Althabe, G., & Hernandez, V. A. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie. *Journal des anthropologues*, 98-99, 15-36.
- Amiel, P. (2004). *Ethnométhodologie appliquée. Éléments de sociologie praxéologique*. Paris : Presses du Lema.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.
- Arshad, M. (2000). Le « dire » du silence : Les ponctuations émotionnelles et cognitives des interactions. *Communication et organisation*, 18. Repéré à <http://communicationorganisation.revues.org/2413>
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Biache, M. J. (2002). *Anthropologie cognitive des pratiques corporelles : Considérations épistémologiques* (Habilitation à diriger la recherche inédite). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Bordeleau, L. P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : Pour une 3^e voie. Dans B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : Presses universitaires de France.
- Cohen, P. (2002). Le chercheur et son double. À propos d'une recherche sur le vécu des jeunes de la Réunion face au sida. Dans C. Ghasarian (Éd.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive* (pp. 73-89). Paris : Armand Colin
- Copans, J. (1999). *L'enquête ethnographique de terrain*. Paris : Nathan.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflet de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Durand, M., Hauw, D., Leblanc, S., Saury, J., & Sève, C. (2005). Analyse de l'activité et entraînement en sport de haut niveau. *Éducation permanente*, 161, 54-68.
- Filliettaz, L. (2011). Discours de formateurs et rapport au savoir : L'explicitation située de l'action comme discours professionnel. *Lidil*, 43, 11-25.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Hert, P. (2014). Le corps du savoir : Qualifier le savoir incarné du terrain. *Études de communication*, 42, 29-46.
- Kant, E. (1964). *Anthropologie d'un point de vue pragmatique* (trad. M. Foucault). Paris : Vrin. (Ouvrage original publié en 1797).
- Kilani, M. (1992). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Payot.
- Kilani, M. (1995). *L'invention de l'autre. Essais sur le discours anthropologique*. Lausanne : Payot.

- Laplantine, F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris : Seghers.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Leservoisier, O. (2005). *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales. Retour réflexif sur la situation d'enquête*. Paris : Karthala.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance : Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley.
- Morissette, J., Demazière, D., & Pépin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9-18.
- Olivier de Sardan, J. P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, Repéré à <http://journals.openedition.org/enquete/263>
- Olivier de Sardan, J. P. (1996). La violence faite aux données. *Enquête*, 3, 31-59. Repéré à <http://enquete.revues.org/363>
- Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité. *Cahiers d'études africaines*, 175, 635-657. Repéré à <http://etudesafriques.revues.org/4765>
- Ouellet, P. (1992). Les changements de lieux. Culture et métaphore. Dans J. Mélançon (Éd.), *Les métaphores de la culture* (pp. 195-212). Laval : Presses de l'Université Laval.
- Papinot, C. (2014). *La relation d'enquête comme relation sociale. Épistémologie de la démarche de recherche ethnographique*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Peschard, I. (2004). La réalité sans représentation. La théorie énapactive de la cognition et sa légitimité épistémologique (Thèse de doctorat inédite). École Polytechnique, Paris. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007975/document>
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person. An interview method for the science of consciousness'. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 5, 229-269.
- Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter – Revue de Phénoménologie*, 18, 165-182.
- Piard, C. (1992). *Science et technique de l'éducation gymnique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago, Il: University of Chicago Press.

- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Tome III. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rolland, C., & Cizeron, M. (2015). Le raisonnement métaphorique comme ressort cognitif de l'activité experte des entraîneurs de gymnastique artistique. *Recherches & éducations*, 13, 21-36.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay, & P. Pastré (Éds), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Steiner, P. (2008). Sciences cognitive, tournant pragmatique et horizons pragmatistes. *Tracés*, 15, 85-105.
- Stroobants, M. (2009). Dénouer les ficelles du métier. Pour connecter les savoirs formels et informels. *Techniques et culture*, 51, 164-179.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Urbain, J. D. (2003). *Ethnologue mais pas trop*. Paris : Payot & Rivages.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* (trad. P. Bourguine, & P. Dumouchel). Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44(1), 7-18.
- Zeitler, A. (2003). Émergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez un enseignant débutant. Dans J. M. Barbier, & M. Durand (Éds), *L'analyse de l'activité. Approches situées. Recherche et formation* (pp. 51-62). Paris : INRP.

Cathy Rolland est maître de conférences, enseignante à l'UFR STAPS (Unité de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives) et membre du laboratoire ACTé (Activité, connaissance, transmission, éducation – EA 4281) de l'Université Clermont Auvergne, à Clermont-Ferrand en France. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse de l'activité des acteurs engagés dans des situations de formation (particulièrement dans les milieux d'éducation motrice et sportive), selon une perspective anthropo-phénoménologique et l'étude de la dynamique expérientielle de la connaissance.

Pour joindre l'auteure : Cathy.Rolland@uca.fr

Étudier un courant managérial émergent : quelle démarche de recherche?

Patrick Gilbert, Docteur en sciences de gestion

IAE de Paris, Université Panthéon-Sorbonne, France

Nathalie Raulet-Croset, Docteure en sciences de gestion

IAE de Paris, Université Panthéon-Sorbonne, France

Ann-Charlotte Teglborg, Docteure en sciences de gestion

ESCP Europe, France

Résumé

L'étude d'un courant managérial émergent pose un problème ardu au chercheur en sciences de gestion désireux de contribuer au progrès des pratiques professionnelles : quelle posture de recherche adopter? L'article commence par proposer une typologie des relations entre recherche et action, distinguant trois postures : « recherche hors l'action », « recherche dans l'action » et « recherche sur l'action ». Il s'attache ensuite à illustrer, en application de la troisième posture, une démarche qualifiée de « tourbillonnaire » parce qu'elle organise une alternance entre des temps de production de savoir, suivis par une double boucle de réflexivité des chercheurs et des praticiens de la communauté d'intérêt et un mouvement entre deux niveaux d'analyse, celui de l'entreprise et celui du courant managérial pris dans son ensemble. Cette démarche a été conceptualisée à l'occasion d'une recherche sur les entreprises libérées dont les grandes lignes sont exposées, avant de revenir sur la caractérisation de la démarche et d'en souligner les principaux apports.

Mots clés

MÉTHODOLOGIE, POSTURES DE RECHERCHE, ETHNOLOGIE ORGANISATIONNELLE, ENTREPRISES LIBÉRÉES

Introduction

La préoccupation des chercheurs en sciences de gestion pour mettre en relation leurs travaux et les politiques et pratiques des entreprises est ancienne. Elle est d'autant plus vive que les disciplines concernées se revendiquent comme sciences de l'action.

Compte tenu de leur visée praxéologique – toutes, à des degrés divers, se revendiquent d'une recherche pour l'action –, les enjeux des retombées de la recherche sont particulièrement importants. D'autant que le système pratique-recherche y apparaît faiblement couplé.

Cette préoccupation s'exacerbe lorsqu'il s'agit d'étudier un courant managérial émergent. Quelle posture le chercheur peut-il adopter lors de cet exercice? Doit-il se résigner à être le commentateur, critique ou prosélyte, de ce courant, à la façon d'un journaliste d'opinion et s'écarter ainsi de la démarche scientifique? Peut-il se risquer à un essai, en avançant des réflexions personnelles, s'exposant ainsi à singer le philosophe? Sinon, est-il condamné à attendre une confirmation de ce courant pour en conduire l'analyse systématique, au risque d'arriver trop tard? Une autre perspective est-elle envisageable? Ce sont ces questions que l'article entend éclairer, en combinant enquête de terrain et investigation réflexive d'une pratique de recherche.

Fondée sur une pratique de chercheurs soucieux de produire des connaissances utiles, l'article revisite le rapport que la recherche entretient avec l'action et propose une démarche dite « tourbillonnaire », élaborée lors d'une recherche sur un courant émergent en France, celui des entreprises dites « libérées » (Getz & Carney, 2012; Peters, 1992). Il est découpé en trois parties.

La première est conceptuelle et épistémologique. Elle revient sur la question de l'impact de la recherche en sciences de gestion, abordée au travers de la façon dont la recherche est liée à l'action et évoque trois postures idéales-typiques : « hors l'action », « dans l'action » et « sur l'action ».

La deuxième partie expose la troisième posture de recherche « sur l'action » et développe une démarche que nous nommerons tourbillonnaire. Nous l'avons déployée pour répondre aux questions soulevées dans une enquête de terrain portant sur plusieurs entreprises dites « libérées ». Ce terrain nous a conduits à articuler une réflexion portant à la fois sur un niveau micro, celui d'entreprises qui innovent sur le plan managérial et organisationnel, et à un niveau macro, celui du mouvement des entreprises libérées, qui cherche à regrouper ces entreprises entre elles et à faire école.

Dans la troisième partie, nous dressons les principaux constats de notre démarche, et nous nous interrogeons sur l'articulation entre les différents niveaux d'analyse (micro et macro) qu'elle explore, ainsi que sur notre positionnement en tant que chercheurs. Finalement, en conclusion, nous nous efforçons de souligner les apports spécifiques de cette démarche et le type d'objet de recherche pour lequel elle pourrait être particulièrement appropriée.

Revisiter le rapport de la recherche à l'action

Les standards de la recherche tendent à mettre à distance les chercheurs en sciences de gestion de leur objet d'étude, la conduite de l'action organisée, et à interpeller leur

statut de sciences de l'action. Dès lors, la « valeur ajoutée » de la recherche dans cette discipline se pose de façon aiguë et soulève quantité de questions qui ne sont pas uniquement théoriques. Elles ne peuvent non plus simplement être rapportées à la demande des dirigeants d'entreprise qui parfois doutent des apports des sciences sociales. Elles nous interpellent sur la manière dont nous concevons notre rapport aux entreprises et de manière plus large à la société. Elles nous conduisent à penser notre avantage compétitif par rapport à des disciplines frontières qui peuvent apparaître plus imaginatives. Elles amènent aussi à considérer le contenu et la forme de nos enseignements.

Pour avancer dans la réflexion, nous commencerons par revisiter le rapport que la recherche en sciences de gestion entretient avec l'action managériale en distinguant différentes postures de recherche.

Trois postures idéales-typiques

En première approche, de façon schématique, le rapport que la recherche entretient avec l'action nous semble relever de trois grandes postures. La première, la plus classique, repose sur le principe de clôture entre savoir et action et une division stricte du travail entre chercheur et praticien. Nous la qualifions de « recherche hors l'action ». La seconde entend poursuivre à la fois l'étude et la transformation des pratiques des entreprises. Elle recouvre les différentes variantes de la recherche-action. Nous l'appelons « recherche dans l'action ». La troisième, moins documentée en sciences de gestion, que nous désignons « recherche sur l'action », s'apparente à la précédente¹, mais ne suppose pas d'implication des chercheurs dans l'action.

La recherche hors l'action

Cette première posture est dans la filiation de l'idéal rationaliste de René Descartes et de ses incarnations modernes, par exemple Auguste Comte et Karl Popper. Le chercheur en sciences de gestion s'inscrivant dans cette perspective est inspiré par les sciences de la nature et l'image de la connaissance comme copie d'une réalité indépendante. Il rend compte de phénomènes organisationnels très divers en tentant de les unifier, pour dégager des régularités empiriques que la théorie pourra alors expliquer et prédire (Hempel, 1966).

Il s'efforce de tenir à distance à la fois son objet d'étude et le praticien. En adoptant une posture qu'il veut objective, le chercheur prétend à ne pas interférer sur son objet d'étude. La fréquentation trop directe du praticien – considéré essentiellement comme source d'informations – pouvant apparaître comme une forme de collusion, le chercheur procède en deux temps bien distincts : a) la production de connaissances; b) leur valorisation.

Le savoir, dont la finalité est essentiellement théorique, peut être produit en dehors du terrain et de ses contingences. Il prime, au moins chronologiquement, sur

l'action. La question de recherche, construite sur la base d'un décalage constaté dans la littérature, est formulée au regard des attentes du monde académique, des tendances et courants qui parcourent la discipline. Elle n'est pas d'abord destinée à répondre à une demande de l'environnement socio-économique et la connaissance produite a une vocation généraliste.

Le chercheur s'adresse d'abord à ses pairs, aux autres chercheurs. Il peut bien sûr diffuser des contenus issus de ses travaux, éventuellement en les vulgarisant pour favoriser leur appropriation, les rendre utilisables dans sa communication avec le public ou dans ses enseignements. Mais les différents publics ayant des attentes différentes, cet effort ne va pas de soi. Par ailleurs, c'est la principale critique faite aux tenants de cette posture, le savoir produit est rarement actionnable, c'est-à-dire qu'il ne peut être « mis en action » dans la vie quotidienne des organisations (Argyris, 1995, p. 257).

La recherche dans l'action

Ici, l'objectif est de rapprocher la recherche du terrain, dans le temps et dans l'espace. Il y a dualité, mais l'articulation construite de la recherche et de l'intervention vise la transformation du terrain. Le point de départ de l'intervention est habituellement la demande d'un dirigeant confronté à un problème dont il pense que la recherche lui apportera des éléments de solution ou encore en référence à un besoin identifié de changement. La rencontre entre chercheur et praticien se fait en amont, à l'initiative de l'un ou de l'autre, soit de façon fortuite, soit parce que l'un des deux pense que la rencontre peut être profitable (notoriété du chercheur dans le domaine qui mobilise le dirigeant, intérêt du chercheur pour l'entreprise).

La recherche-action, modèle emblématique de cette posture, a été acclimatée depuis quelque temps déjà par les sciences de gestion, soit en filiation directe du courant *Action research*, développé par la psychosociologie lewinienne, notamment par la psychosociologie d'orientation clinique (Dubost, 1987), soit sous des formes que l'on a voulues adaptées au management : recherche ingénierique (Chanal, Lesca, & Martinet, 1997), recherche-intervention (David, 2000; Plane, 2000).

Dans cette perspective, la finalité de l'intervention du chercheur est à la fois théorique et pratique. Savoir et action interagissent : praticien et chercheur sont engagés dans un rapport de collaboration. Plusieurs ordres de savoir sont produits : le savoir pratique pour le terrain et le savoir utile au progrès de la connaissance d'ensemble sur le sujet étudié.

Le chercheur dépasse la posture diffusionniste pour se préoccuper d'écoute, d'appropriation et d'influence réciproque entre savoir et action. Il partage une unité de temps et de lieu avec les acteurs de terrain. Chercheur et praticien sont engagés dans des interactions où le praticien est demandeur d'une compréhension d'ensemble du

phénomène étudié – une théorie? – et le chercheur est lui-même une sorte de praticien de la recherche qui se débat dans des rapports sociaux.

Ce type de recherche se prête plus facilement à un partage avec les praticiens, dans la mesure où ses résultats s'inscrivent plus facilement dans une narration. En revanche, le savoir produit dans une « recherche de plein air » (au sens de Berry, Callon, Lascoumes, & Paillotin, 2003) ne s'exporte pas facilement hors du terrain d'étude, en raison de son caractère situé. La limite à la généralisation est, avec le risque de manque de recul, la principale critique adressée à la recherche dans l'action.

La recherche sur l'action

Les deux précédentes postures ont été abondamment documentées par la littérature. Bien qu'elles soient partiellement compatibles et qu'on puisse envisager de les combiner à différents stades d'une recherche, elles s'opposent sur plusieurs points.

D'un côté, la posture « hors l'action » garantit une autonomie relative du chercheur par rapport à son terrain d'étude et aux jeux d'acteurs qui s'y déploient. Elle se prête bien à la recherche explicative sur des problèmes clairement identifiés. Mais l'appropriation des résultats par les praticiens est difficile. D'un autre côté, la création d'une relation directe entre chercheur et praticien et une fine compréhension des pratiques sont des atouts non négligeables de la recherche dans l'action. Cependant, son apport à la connaissance est étroitement lié à la situation et difficilement transférable. Développer l'apport à la connaissance dans cette posture suppose souvent un positionnement dans un programme de recherche plus vaste, dont la recherche située (dépendante de terrains, donc ne prétendant ni à l'exhaustivité, ni à la représentativité, et encore moins à l'absolu) est alors une des briques.

L'analyse proposée ici nourrit les arguments d'un autre rapport des chercheurs avec l'action, soit la « recherche sur l'action », qui s'efforce de dépasser les écueils des deux précédentes postures en ne visant directement ni une explication ni une application, mais plutôt une compréhension qui ne préjuge en rien de l'utilisation des connaissances produites. Cette posture, que nous détaillerons dans la troisième partie de cet article, s'inscrit dans le courant de pensée de la recherche qualitative décrite par Dumez (2013b). Cet auteur souligne, dans la filiation de la sociologie compréhensive de Max Weber, le caractère central de la description, l'intérêt des études de cas et, plus encore, d'un travail systématique de comparaison entre cas, avec une montée en abstraction progressive.

Des postures différentes, mais non exclusives

Nous présentons comparativement et synthétiquement les trois postures (voir Tableau 1). Cette typologie s'articule principalement autour des finalités de la recherche et de l'implication des chercheurs. Dans le dessein de classer les trois

Tableau 1

Trois façons de relier recherche et action

	Recherche hors l'action	Recherche dans l'action	Recherche sur l'action
Rapport de la recherche à l'action	Position en amont de la recherche par rapport à l'action.	L'action comme moteur ou déclencheur de la recherche (recherche-action, recherche ingénierique, recherche-intervention).	L'action comme objet d'analyse, sans préjuger des conséquences de la recherche sur l'action (démarche compréhensive)
Visée de la recherche	Visée théorique, à dominante explicative, pouvant être destinée à retourner à la pratique pour l'éclairer.	Implication à l'échelle micro d'une organisation ou de l'une de ses entités. Intention d'application pratique et de transformation organisationnelle.	Visée exploratoire, descriptive et compréhensive.
Rapport du chercheur au praticien	Distance : Dichotomie entre ceux qui cherchent et les praticiens qui sont pourvoyeurs d'information.	Collaboration : les bénéficiaires sont supposés mieux placés que quiconque pour identifier leurs besoins dans leurs domaines respectifs et contribuent à construire la recherche.	Proximité : recherche au contact des acteurs, en partant de ce que les acteurs disent et font.
Bénéficiaires directs de la recherche	Communauté des chercheurs du domaine.	Membres de l'organisation dans laquelle les chercheurs interviennent.	La communauté d'intérêt, c'est-à-dire les personnes et les groupes intéressés par le phénomène étudié (comme acteurs ou observateurs).

postures en exprimant le plus clairement possible leurs spécificités, nous avons retenu quatre critères :

- Le rapport de la recherche à l'action : La recherche en sciences de gestion ne saurait ignorer l'action, mais cela ne signifie pas un rapport unique entre les deux sphères.
- La visée de la recherche : Ce point découle du précédent. Il est attendu, en sciences de gestion, qu'une recherche n'ait pas qu'une visée d'accroissement des connaissances, mais qu'elle réalise aussi des apports managériaux. La façon d'y parvenir et l'intensité de cette préoccupation dépendent de la posture retenue.
- Le rapport du chercheur au praticien : Ce critère porte sur la distance, plus ou moins grande, entre chercheur et praticien et sur la coopération, plus ou moins forte, entre ces deux acteurs.
- Les principaux bénéficiaires de la recherche : Bien que tout chercheur œuvre pour assurer sa notoriété, celle-ci ne peut s'édifier sans qu'il existe une utilité sociale des résultats produits. Cette utilité peut être envisagée en référence à différents groupes, sans exclusivité.

Les types que nous opposons ne sont évidemment pas totalement imperméables. L'alternance entre l'immersion dans l'entreprise et la distanciation est pratiquée par la « recherche dans l'action » (posture 2), alors que la distance est plus grande dans la « recherche sur l'action » (posture 3). Par ailleurs, tout chercheur engagé durablement dans la recherche-action s'efforce de dépasser les cas singuliers auxquels il a été confronté pour tendre à une forme de généralisation. D'un autre côté, la « recherche sur l'action », à l'instar de la « recherche hors l'action » (posture 1), ne part pas d'une demande d'un terrain local et vise d'emblée à produire des connaissances de portée générale. Elle se distingue aussi de la « recherche dans l'action » (posture 2) par l'unité d'analyse qui déborde le cadre d'une organisation spécifique.

En quête d'une démarche adaptée à l'étude d'un courant managérial émergent

L'étude d'un courant managérial émergent nous a conduits assez naturellement à épouser la troisième posture. Une recherche hors l'action ne nous paraissait guère pertinente s'agissant d'explorer de nouvelles pratiques sur lesquelles, en dehors d'écrits essentiellement prosélytes, existait peu de littérature. D'un autre côté, nous n'avons pas souhaité nous engager *a priori* aux côtés des dirigeants et consultants, promoteurs du mouvement des entreprises libérées. Ce choix, compte tenu de la forte charge idéologique qui accompagne ce mouvement – tant chez ses admirateurs que chez ses détracteurs –, nous eut placés dans un statut de porte-parole ou, pire, de faire-valoir académiques.

Désireux d'accéder à une compréhension d'ensemble de phénomènes émergents en combinant immersion sur le terrain et observation à une échelle globale, nous avons

donc été conduits à explorer une démarche que nous qualifions de « tourbillonnaire » dans une perspective interactionnelle, inspirée par la sociologie de l'innovation (Akrich, Callon, & Latour, 1988).

Vers une démarche « tourbillonnaire » de recherche sur l'action

La démarche tourbillonnaire (voir Figure 1) est caractérisée par une double boucle de réflexivité impliquant chercheurs et praticiens. Elle peut être représentée comme un processus renouvelé en trois temps : celui de la production de savoir (1) suivi par une double boucle de réflexivité des chercheurs (2) et des praticiens de la communauté d'intérêt (3).

Dans la recherche qualitative en gestion, la réflexivité est souvent entendue comme bénéfique pour les praticiens afin de mettre à jour, selon la formule titre de l'ouvrage de Schön (1994), « le savoir caché dans l'agir professionnel ». Nous voudrions contribuer à illustrer par ce texte l'intérêt du « chercheur réflexif » (Alvesson & Skoldberg, 2000) capable d'examiner ses propres perspectives à l'aune d'autres perspectives.

Sur le plan micro, la posture retenue ne peut être qualifiée de recherche dans l'action, puisqu'il n'existe pas de demande précise des entreprises identifiées. Toutefois, il s'agit d'une recherche sur l'action qui mobilise les acteurs et leur réflexivité, et qui participe à une demande collective émergente de réflexion sur une innovation managériale. Cette demande, non formalisée contractuellement, est celle d'un ensemble d'entreprises qui rencontrent une même problématique et forment une communauté d'intérêt. Le souci du chercheur n'est pas uniquement la production de savoirs académiques, mais celui d'un savoir situé, qui puisse être utile à un ensemble d'organisations. Le chercheur encourage la réflexivité des acteurs, les fait réagir aux productions intermédiaires. La communauté d'intérêt peut dès lors s'engager dans un processus de coconstruction de savoir.

Au niveau plus macro, le positionnement des chercheurs change toutefois, puisqu'ils sont amenés à intervenir, à débattre dans le mouvement des idées autour de cette forme de management (à l'instar d'autres observateurs engagés dans ce champ d'études émergent).

La démarche tourbillonnaire s'inscrit dans un projet de production de connaissance qui peut constituer le support d'une appropriation possible par des praticiens faisant partie de la même communauté d'intérêt. Elle se caractérise par plusieurs éléments. La distance entre terrain et recherche est maintenue (chacune faisant l'objet d'instances *ad hoc*). Il s'agit donc bien de recherche sur l'action et non de « recherche dans l'action ». Ce qui la caractérise aussi c'est la taille de l'unité d'analyse.

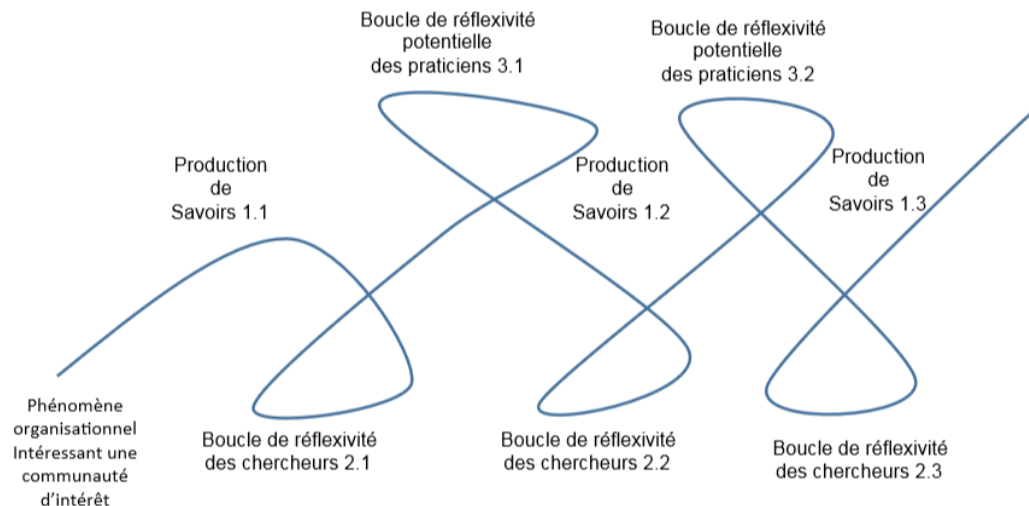


Figure 1. La dynamique des tourbillons « savoir-action ».

Dans la recherche-action, la recherche porte sur une unité assez restreinte, où les différentes parties prenantes peuvent être identifiées assez facilement. Dans la démarche tourbillonnaire, l'identification des terrains de recherche est progressive. La recherche prend place dans une temporalité longue, avec des incursions sur des terrains successifs, afin de construire une compréhension d'ensemble. La difficulté est alors plus grande pour cerner le phénomène et identifier les acteurs concernés, car il s'agit d'un phénomène organisationnel en émergence.

Afin d'incarner la démarche tourbillonnaire, nous témoignerons de notre pratique d'enseignants-chercheurs au regard d'une recherche spécifique, celle menée sur les entreprises dites « libérées ». L'objectif n'est pas d'ériger notre pratique de recherche en modèle, mais d'illustrer une démarche, construite *ad hoc* pour cette recherche. Pour ce faire, nous nous livrerons à l'exercice de réflexivité qu'impose notre projet.

Application à l'étude des « entreprises libérées »

Au travers de l'étude de l'émergence d'un nouveau modèle managérial, nous nous interrogerons sur notre positionnement de chercheurs, tout à la fois situé du côté des entreprises, mais également placés dans des lieux où il est possible d'observer la construction du mouvement d'ensemble portant sur ce modèle. Nous nous efforcerons d'illustrer notre propos sans entrer dans le détail des études empiriques relatées par ailleurs². Et nous présenterons l'articulation des méthodes que nous avons utilisées (ethnographie et méthode des cas) dans le cadre de notre recherche sur l'action.

Les « entreprises libérées » : un courant émergent, une compréhension à partager

Beaucoup de critiques convergent aujourd'hui dans la remise en cause des modes de fonctionnement traditionnels des entreprises. Le tout hiérarchique ne fait plus recette, la rationalisation des fonctionnements (standards, normes, processus...) trouve, elle aussi, ses limites. Cette situation problématique appelle les entreprises au renouvellement des pratiques managériales.

Depuis quelques années, un mouvement émerge en faveur d'entreprises qualifiées de « libérées » (structure aplatie, effacement des marques d'autorité, responsabilisation des équipes d'opérateurs, réduction de la technostructure...), dont les principes ont été identifiés et popularisés en France par l'ouvrage de Getz et Carney (2012), ces entreprises faisant l'objet d'une médiatisation croissante (ouvrages prosélytes, articles de presse, conférences, émissions de télévision, offre de conseil). Au fur et à mesure du développement du mouvement, les formes prises par les entreprises libérées se diversifient et les chercheurs sont de plus en plus nombreux à s'y intéresser. L'organisation de colloques en témoigne, ainsi que des tribunes et des prises de position souvent critiques, comme celle du sociologue Friedberg (2015).

Comment définir un modèle de management de l'« entreprise libérée »? Lorsque le contrôle hiérarchique (la supervision directe) et le contrôle bureaucratique (la standardisation des procédés) s'effacent, quelles sont les formes de contrôle qui s'affirment? Quels enseignements peut-on tirer de ces réalisations a) pour les entreprises engagées dans cette aventure; b) pour les autres entreprises qui s'interrogent sur les voies et moyens de faire converger performance économique et performance sociale; c) pour l'enseignement du management. Ces différentes questions, traitées à l'échelle micro de quelques entreprises adoptant ce type de management, a aussi un écho à l'échelle plus large d'un ensemble d'entreprises qui réfléchissent à l'évolution des modes de coordination du travail. Nous avons entamé un programme de recherche sur cette thématique, qui nous a conduits à adopter une démarche méthodologique que nous cherchons ici à caractériser.

Méthodologie : une analyse ethnographique à deux niveaux

Nous sommes guidés par l'approche ethnographique des organisations tel qu'elle a émergé en France au début des années 1980 et tel qu'elle s'est développée ensuite pour emprunter des formes diverses (Rouleau, 2013), notamment en marketing, dans l'étude du comportement du consommateur (ethnomarketing), et en gestion des ressources humaines (Raulet-Croset, 2003).

Nous mobilisons cette approche à deux niveaux : le niveau micro des entreprises, considérées dans leur singularité et le niveau macro, celui du mouvement des entreprises libérées, vu dans son ensemble et considéré dans sa dynamique d'évolution. Cette distinction micro et macro n'est d'ailleurs qu'une commodité d'exposition. Dans les deux cas, on vise l'immersion de longue durée dans un système

social afin d'en avoir une compréhension fine. L'intrication des niveaux macro et micro-social, nous invite au dépassement de leur opposition radicale. À cet effet, Latour (2006) propose d'aplatir autant que possible l'espace social afin de sortir des oscillations entre niveaux d'analyse.

Notre approche impose ainsi de suivre les acteurs dans leurs contextes d'interaction et de communication, qu'ils soient dans leur entreprise ou dans des cercles divers où ils témoignent de leurs pratiques. Elle peut s'apparenter à l'ethnographie multi-sites (Marcus, 1995), comme elle a notamment été développée en marketing. Dans cette perspective, l'ethnographie a pour objectif, « à travers l'étude de multiples sites locaux, d'étendre la portée de l'ethnographie en incluant non seulement la vie des individus, mais aussi les associations et les connexions entre les sites qui composent le système » (Kjelgaard, Faurholt Csaba, & Ger, 2006, p. 525 cité dans Cléret, 2013, p. 55), afin d'aboutir à une forme d'ethnographie de ce courant managérial.

L'ethnographie vise à construire un matériau empirique, à partir d'études de cas, offrant des possibilités de généralisation fondée (Buscatto, 2012).

Au niveau micro : des études de cas

Nous nous sommes engagés dans une série d'études de cas, repérées en raison de la place faite à ces entreprises dans la presse et plus largement dans les médias. Trois ont été produites. Multiplier ainsi les études de cas a pour objectif de répondre au principe de réplication analytique mis en avant par Yin (2003) et de tenter de parvenir à une certaine généralisation sur la caractérisation du mouvement.

Le premier cas, Favi (430 salariés) est celui d'une entreprise française de moulage sous pression spécialisée dans les alliages de cuivre et leader européen de la fourchette de boîte de vitesse. Favi a développé et progressivement outillé et « matérialisé » un modèle innovant de management, dit « libéré ». Son système de travail, développé depuis 1987, est basé sur une série de mini-usines totalement dédiées à des clients spécifiques. Chaque mini-usine comprend un commercial attaché à un client spécifique, une trentaine d'opérateurs et des experts (maintenance, qualité), et elle est animée par un leader, un ancien opérateur coopté par ses pairs. Cette organisation du travail a été progressivement déployée sur une période de vingt-cinq ans et a été enrichie par de nombreuses innovations, concernant notamment la conception et la mise en marché de nouveaux produits. Dans ces innovations, les équipes réunissant R&D, commerciaux, experts et opérateurs jouent un rôle-clé.

Le deuxième cas porte sur l'usine de Poult (300 salariés), qui s'est inspiré de Favi, et a cherché à mettre en place le même type de management. Poult, dont les résultats opérationnels sont alors négatifs, entame en 2006 un projet porteur d'un idéal fort, selon la formulation de son président : « Construire ensemble une entreprise citoyenne, où la liberté et la confiance en ses hommes assurent performance et

pérennité ». Les salariés sont invités à innover et l'attitude intrapreneuriale est encouragée. Le biscuitier Poulton, présent dans de nombreux pays en Europe et en Afrique, est aujourd'hui leader des marques propres de biscuits pour les grands et moyens supermarchés, hypermarchés et hard-discounts (maxidiscounts). La firme de biscuits est reconnue comme l'une des entreprises françaises les plus innovantes en matière de management, une sorte de laboratoire de la société hypermoderne.

Le troisième est une PME de 250 personnes, CHRONO Flex, qui propose un service de maintenance 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7 à toute société utilisant des flexibles hydrauliques. Après une croissance remarquable, l'entreprise s'est trouvée en récession avec une chute de plus de 30 % du chiffre d'affaires et un déficit important. En 2010, lui aussi inspiré par Favi, son président décide de tenter l'aventure des « entreprises libérées ». Depuis, les ventes sont reparties à la hausse alors que le marché reste difficile.

Au niveau macro : l'analyse de l'émergence du mouvement

Les entreprises que nous avons étudiées s'inscrivent dans un mouvement qui prend une progressive ampleur. La réflexion menée sur le mouvement d'ensemble des entreprises libérées repose sur d'autres éléments méthodologiques :

- Les chercheurs de l'équipe participent à différents clubs de réflexion sur les innovations managériales (Innov-acteurs, Entreprise & Personnel) où celles-ci sont discutées.
- Ils assistent à des présentations faites par des entreprises « libérées » dans différents cercles (Institut de l'Entreprise, école de Paris, etc.) et contribuent aux débats suscités par ces présentations.
- Enfin, ils ont constitué également une base documentaire dans le but d'analyser l'évolution du mouvement (articles de la presse académique et professionnelle, blogs, vidéos, etc.).

Cette immersion nous a incités à revenir à la source du mouvement en tentant, conformément à la démarche compréhensive, de prendre en compte son historicité, les filiations idéologiques dans lesquelles s'inscrit le mouvement des entreprises libérées.

Nous avons ainsi adopté un positionnement diachronique et cherché à resituer l'émergence de ce modèle au regard d'autres modèles managériaux qui ont pu le précéder. Nous rejoignons ainsi un conseil donné par Dumez (1988) sur une des modalités de prise de distance par rapport à son objet, qui est la mise en perspective historique. Nous avons ainsi retenu un modèle qui était à l'honneur chez les dirigeants d'entreprise, dans le courant des années 1980, le modèle participatif, qui s'est maintenu au fil du temps malgré l'imprécision du concept de participation (Borzeix & Linhart, 1988) et l'essoufflement des politiques patronales d'intégration participative constaté, en France, dès la fin des années 1980 (Bouffartigue, 1990). Par ailleurs, le vocable

participation s'est propagé dans de nombreux domaines du monde du travail, suscitant le développement de pratiques protéiformes (Rojot, 1992). Nous pensons que la participation au travail telle qu'elle peut être observée aujourd'hui dans certaines entreprises est à la fois dans la continuité des pratiques antérieures et en rupture avec celles-ci, entre permanence et renouvellement (Gilbert, Teglborg, & Raulet-Croset, 2017), et nous avons mis cette analyse en débat dans des groupes de praticiens et de chercheurs. La mise en perspective du mouvement des entreprises libérées au regard de celui du management participatif des années 1980 participe dans notre travail à l'identification d'un modèle spécifique de management.

L'articulation entre ces éléments a constitué un cadre méthodologique pour cette recherche sur l'action. Nous avons souhaité la restituer pour poursuivre notre réflexion sur les atouts et difficultés de la posture adoptée. Il ne s'agit bien sûr pas d'en faire un principe normatif, car chaque recherche sur l'action, selon son objet, son contexte, est amenée à s'appuyer sur un cadre méthodologique spécifique. Néanmoins, réfléchir à la façon dont nous avons procédé dans la démarche tourbillonnaire peut nous permettre d'identifier quelques ingrédients pour un mode d'emploi, comme nous le développons ci-après.

La démarche tourbillonnaire : éléments pour un mode d'emploi

À partir de cette expérience, nous proposons d'engager une réflexion sur la zone de pertinence de la démarche tourbillonnaire et les précautions utiles dans sa mise en œuvre.

Le champ d'application de la démarche tourbillonnaire

Selon notre expérience, la démarche tourbillonnaire s'applique bien à un phénomène organisationnel en émergence, partagé par plusieurs acteurs, à l'instar du mouvement des entreprises libérées que nous avons étudié. Ces entreprises forment une communauté d'intérêt. Certaines sont engagées dans des expérimentations plus ou moins avancées. D'autres s'interrogent sur l'opportunité de s'y aventurer. Le phénomène observé peut être accompagné d'un débat vif entre praticiens relayé par des articles de presse, des blogues, des séminaires. Les pratiques étant émergentes, le champ de recherche est peu mature. Dans l'histoire de la théorie des organisations, d'autres mouvements comme ceux qui se sont développés autour des entreprises d'excellence, ou encore de la responsabilité sociale des entreprises, ont pu, ou pourraient, être approchés selon cette posture.

L'accès au terrain et le recueil des données

L'accès au terrain passe nécessairement par un questionnement sur les attentes du dirigeant vis-à-vis des chercheurs qu'il accueille.

Libérée ou non, l'entreprise se présente souvent sous son plus bel aspect, dans « ses habits du dimanche », et il est important pour les chercheurs de ne pas se laisser

embarquer dans un jeu de séduction. Dans le cas des dirigeants des entreprises libérées, il existe chez leurs dirigeants un sentiment légitime de fierté qui doit être respecté, mais auquel l'enquête doit éviter de se rallier, au risque de se transformer en une opération de communication. De leur côté, les acteurs de ces entreprises, s'ils se laissent approcher et interviewer, ont acquis eux aussi un savoir-faire de communicant. Pour collecter les confidences, pour que les interlocuteurs s'expriment sans trop de retenue, il est nécessaire de parvenir à créer un climat de confiance; ce qui n'est pas possible pour chacun.

Il est essentiel en particulier de ne pas prendre les discours de direction comme un simple reflet des pratiques des entreprises. Comme l'écrit Villette (2014), « les actes ne peuvent se comprendre sans une connaissance des intentions, et les intentions sont souvent cachées aux non-initiés. Pour un chercheur, accéder au terrain signifie donc connaître et comprendre aussi les aspects ésotériques du travail de direction » (p. 4).

Il faut donc malgré tout s'efforcer de multiplier les points de vue et d'avoir accès aux pratiques par l'observation et le croisement des sources pour aller au-delà des discours.

Pour chaque étude de cas, l'accès au terrain a fait l'objet d'un accord explicite du dirigeant et des personnes rencontrées dans chacune des entreprises observées. La description des situations (faits, événements, dates, etc.) a été validée formellement par les dirigeants qui ont pu procéder, en accord avec les chercheurs, à des rectifications, notamment pour garantir la confidentialité de certaines données.

L'analyse des matériaux recueillis

Comme nous l'avons dit, l'analyse porte à la fois sur des entreprises considérées dans leur singularité et sur un mouvement d'ensemble. C'est un des points qui justifient le qualificatif de tourbillonnaire. Toujours crucial dans la recherche qualitative (Dumez, 2013a), le choix de l'unité d'analyse est ici particulièrement important. On a une focale qui évolue en allant de l'observation dans une entreprise, sur un territoire et dans une séquence temporelle bien déterminée à l'analyse processuelle d'un mouvement, à la recherche de ses origines, de ses différents avatars, des ingrédients qui l'ont façonnée. Les boucles réflexives d'analyse qui articulent ces deux niveaux permettent l'analyse du phénomène d'ensemble.

Chemin faisant, au fil des rencontres, les chercheurs sont en mesure d'élaborer des hypothèses dont ils testent l'acceptabilité sociale et l'utilité économique auprès des dirigeants.

L'équipe de chercheurs a commencé par l'étude d'une entreprise (Favi) jouissant du statut de précurseur et constituant l'idéal de l'entreprise libérée au sein de la communauté d'intérêt. À la suite de cette première production de savoirs, les chercheurs s'engagent dans une première boucle de réflexivité. Forts des

apprentissages réalisés à cette occasion, ils abordent un second terrain de recherche en veillant à choisir une entreprise engagée dans le phénomène depuis quelques années (Poult) afin de pouvoir comprendre les questionnements auxquels elle est alors confrontée, puis complètent le processus par un troisième terrain d'une entreprise nouvellement engagée (CHRONO Flex).

Nous identifions trois écueils dans l'analyse des matériaux.

- *Le premier porte sur le statut donné à la théorisation.* La particularité de ce terrain est que les acteurs du mouvement théorisent eux aussi, dans le sens où ils interprètent des données particulières à leur action de façon à les intégrer dans une doctrine et élaborent des préceptes de portée générale, dans un objectif de diffusion d'une pensée managériale qui conforte leur propre point de vue. Comment les chercheurs peuvent-ils prendre en compte cette théorisation sans la discréditer *a priori*, mais sans en être les porteurs?
- *Le deuxième écueil concerne la pluralité des points de vue.* La multiplication des points de vue des acteurs de terrain invite à se demander comment les conserver dans l'analyse. On s'inspire pour cela des réflexions sur la polyphonie dans l'analyse des organisations (Czarniawska, 2005). Czarniawska reconnaît le caractère inhérent à la recherche de la traduction faite par le chercheur des discours des acteurs de terrain. Mais elle met en garde contre la traduction unique que ferait un chercheur ethnographe des voix multiples qui existent sur son terrain. Comment garder la multiplicité des voix et ne pas retraduire en un discours unifié et homogène, transformé par le chercheur au regard de la thématique qui l'intéresse et donc perdre la richesse des voix de terrain? L'enjeu est de trouver un équilibre entre la traduction par les chercheurs des éléments de terrain dans leur langage et la restitution des différentes voix du terrain. Inspirée des réflexions sur la traduction (Akrich et al., 1988), cette approche est intéressante pour notre réflexion sur la démarche tourbillonnaire. De quelle manière conserver la polyphonie, dans la connaissance produite, tout en faisant ressortir des éléments communs permettant de caractériser le mouvement étudié?
- *Le troisième se rapporte au risque de circularité entre les cas.* Le risque de circularité est identifié comme un écueil fort pour les recherches qualitatives (Dumez, 2013a). Il se définit comme le fait de retrouver dans un terrain les intuitions préalables du chercheur ou des hypothèses qu'il a construites à partir d'une revue de littérature. Dans le cas de la démarche tourbillonnaire, qui agrège progressivement matériaux et analyses de terrain, ce type de risque est bien présent. En effet, la multiplicité des niveaux d'entrée et la collecte progressive des données sur le sujet, qui se fait en parallèle de l'analyse, peuvent le créer. Ne va-t-elle en effet pas conforter le chercheur à progressivement recueillir les

données qui vont confirmer ses premières intuitions initiales? La structure temporelle de la recherche, beaucoup plus étalée, et avec des étapes intermédiaires, peut accroître ce risque, inhérent à la recherche qualitative, et prend ici une ampleur liée au fait que les cas sont analysés de manière successive.

La restitution des données d'enquête

La restitution est toujours une opération délicate en raison même de son implication dans des logiques du pouvoir (Flamant, 2005). Apparemment, dans notre recherche, le chercheur conserve aux yeux de ses interlocuteurs un statut d'observateur extérieur. Mais il lui arrive d'être pris à témoin par telle ou telle des personnes rencontrées. C'est alors au chercheur de s'efforcer, au travers des prises de parole qu'il relève, de comprendre les logiques qui régissent les relations entre acteurs et l'univers symbolique dans lequel ces relations s'agencent.

Attendue à des degrés divers par les acteurs internes de l'entreprise, la restitution ne leur est pas seulement destinée. L'apport le plus conséquent n'est pas forcément pour les entreprises dans lesquelles l'information est collectée, mais pour celles qui s'interrogent sur le mouvement des entreprises libérées et qui voudraient nourrir leur réflexion sur la transformation de leur modèle managérial.

S'agissant des dirigeants des entreprises étudiées, compte tenu des malentendus toujours possibles, nous avons fait le choix de leur restituer une description de cas développée, la plus factuelle possible. Outre la vérification de l'exactitude des faits relatés, cette restitution a eu une fonction d'explicitation, permettant un réexamen de leur propre pratique de dirigeants et un approfondissement de leur réflexion.

Par contre, la restitution sur le mouvement d'ensemble est plus compliquée. Elle se fait au travers de présentations lors de séminaires, dans des lieux de réflexion sur le sujet. Les savoirs produits par les chercheurs peuvent ou non alimenter une approche réflexive et un apprentissage au sein de la communauté d'intérêt.

Conclusion

La pratique d'enseignants-chercheurs dont nous témoignons est illustrative d'une façon de construire l'impact d'une recherche en sciences de gestion que nous avons qualifiée de « tourbillonnaire » et dont nous avons argumenté et illustré le rapport spécifique que le savoir y entretient avec l'action.

Qu'avons-nous appris?

Il n'est pas attendu de reprendre dans un article d'orientation méthodologique les résultats des études empiriques publiées par ailleurs. Toutefois, nous pouvons résumer l'essentiel de leurs apports :

- une description fine des réalisations d'entreprises;

- une comparaison systématique des observations dans les trois entreprises;
- la caractérisation du courant managérial des « entreprises libérées », de ses similitudes et de ses différences par rapport à d'autres courants, notamment celui du management participatif;
- la connaissance de la façon dont le courant managérial s'est construit, chez Favi, puis s'est diffusé ensuite chez Poult, puis chez CHRONO Flex;
- la compréhension du lien entre « libération » et exercice renouvelé du contrôle;
- un partage de sens avec les acteurs rencontrés.

Au-delà de ces apports « sur l'action » des organisations étudiées, nous avons aussi pu mettre à l'épreuve une nouvelle pratique aboutissant à une construction originale des impacts d'une recherche sur trois plans : la valorisation, l'association des dirigeants et l'enseignement.

- *Valorisation.* La démarche tourbillonnaire conduit à une organisation temporelle radicalement différente de la posture « hors l'action ». Ici, la valorisation de la recherche ne constitue pas le moment qui suit la production de la recherche, mais devient une dimension du processus de recherche et s'effectue à différents stades et pour différents publics : valorisation académique et auprès d'acteurs professionnels, valorisation au travers d'études de cas pédagogiques et, enfin, valorisation dans des instances associant chercheurs et praticiens.
- *Association des dirigeants.* Elle est assurée à deux niveaux. Au niveau micro, les contacts sont établis avec les dirigeants des entreprises étudiées auxquels la démarche des chercheurs est proposée. Ils reçoivent une description du cas et sont invités à y réagir sur les aspects factuels (chronologie des événements, conformité des éléments observés, etc.). Au niveau macro, des dirigeants d'entreprises diverses sont associés à l'occasion des présentations réalisées par les chercheurs. Chacun confronte les récits d'expérience à sa propre pratique, à ses problèmes et à ses envies. Les réactions, qu'elles soient favorables (attrait, engouement, motifs d'inspiration) ou critiques (rejets, doutes, objections...), peuvent enrichir la problématique de recherche dans une nouvelle phase.
- *Impact sur l'enseignement.* Les résultats nourrissent l'enseignement des masters professionnels dans lesquels sont impliqués les chercheurs de l'équipe. Trois études de cas pédagogiques ont été déposées dans des centres de cas, après que chacune eut été testée auprès d'étudiants en deuxième cycle et de participants à des MBA, dans le cadre de cours en comportement organisationnel. En retour, les réactions de ces publics ont contribué à enrichir notre réflexion et nous ont encouragés à engager de nouvelles investigations sur le modèle de management des entreprises libérées.

Pour terminer, nous voudrions aborder la question de l'intérêt de la démarche tourbillonnaire, sans prétendre en faire une panacée. Quand de nouvelles pratiques managériales émergent, le chercheur court deux risques symétriques. Le premier est de s'en détourner bien vite, arguant du phénomène de mode qu'il serait peu sérieux d'étudier. Le second est de se précipiter, porté par la vague d'enthousiasme et, ce faisant, de renoncer à l'analyse distanciée. L'approche que nous avons expérimentée, ni critique ni prosélyte, nous semble avoir permis de contourner ces écueils. Par ailleurs, l'articulation entre le niveau micro d'analyse des cas et le niveau plus macro d'étude de la dynamique du mouvement nous paraît appropriée pour caractériser un phénomène d'ensemble comme un nouveau courant managérial. En ce sens, cette approche nous semble donc bien adaptée à la compréhension du management contemporain, à la recherche de nouveaux idéaux et fondements.

Notes

¹ Goyette et Lessard-Hébert (1987) reprennent la catégorisation du sociologue Henri Desroche qui assimile la troisième posture décrite dans cet article à la recherche-action; ce qui nous paraît exagéré.

² Voir notamment Gilbert, Raulet-Croset et Teglberg (2015a, 2015b) et Gilbert, Teglberg et Raulet-Croset (2017).

Références

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1988). À quoi tient le succès des innovations? 1 : L'art de l'intéressement; 2 : Le choix des porte-parole. *Gérer et comprendre. Annales des mines*, 11, 4-17, 12, 14-29. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00081741/document>
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : InterEditions.
- Berry, M., Callon, M., Lascoumes, P., & Paillotin, G. (2003). Recherche confinée et recherche de plein air. *Les Annales de l'École de Paris*, IX, 431-440.
- Borzeix, A., & Linhart, D. (1988). La participation : Un clair-obscur. *Sociologie du travail*, 88(1), 37-54.
- Bouffartigue, P. (1990). Essoufflement du management participatif? *Société française*, 37, 15-18.

- Buscatto, M. (2012). Des « études de cas » aux généralisations fondées. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3939>
- Chanal, V., Lesca, H., & Martinet, A. C. (1997). Recherche ingénierique et connaissances procédurales en sciences de gestion : Réflexions épistémologiques et méthodologiques. *Revue française de gestion*, 116, 41-51.
- Cléret, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive : Immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. *Recherches qualitatives*, 32(2), 50-77.
- Czarniawska, B. (2005). De la polyphonie dans l'analyse des organisations. *Revue française de gestion*, 31(159), 359-371.
- David, A. (2000, Mai). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion*. Communication présentée à la IX^e conférence internationale de Management Stratégique (AIMS), Montpellier, France.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dumez, H. (1988). Petit organon à l'usage des sociologues, historiens et autres théoriciens des pratiques de gestion. *Économie et sociétés*, 8, 173-186.
- Dumez, H. (2013a). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.
- Dumez, H. (2013b). Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines, Gérer et comprendre*, 112(2), 29.
- Flamant, N. (2005). Observer, analyser, restituer. Conditions et contradictions de l'enquête ethnologique en entreprise. *Terrain*, 44, 137-152.
- Friedberg, E. (2015, 27 octobre). Supprimer la hiérarchie, c'est la solution de facilité. *Le Monde*, p. 8.
- Getz, I., & Carney, B. (2012). *Liberté et Cie : Quand la liberté des salariés fait le bonheur des entreprises*. Paris : Fayard.
- Gilbert, P., Raulet-Croset, N., & Teglborg, A. C. (2015a). Figures du client et management : Un processus de structuration sous contrôle(s). *Annales des Mines. Gérer et comprendre*, 118(4), 67-77.
- Gilbert, P., Raulet-Croset, N., & Teglborg, A. C. (2015b). *L'innovation managériale par et pour le client. Cas pédagogique*. Paris : CCMP.
- Gilbert, P., Teglborg, A. C., & Raulet-Croset, N. (2017). L'entreprise libérée, innovation radicale ou simple avatar du management participatif? *Annales des Mines. Gérer et comprendre*, 127(1), 38-49.

- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Hempel, C. (1966). *Philosophy of natural science*. Prentice Hall, NJ: Englewood Cliffs.
- Kjeldgaard, D., Faurholt Csaba, F., & Ger, G. (2006). Grasping the global: Multi-sited ethnographic market studies. Dans R. K. Belk (Éd.), *Handbook of qualitative research methods in marketing* (pp. 521-553). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Latour, B. (2006). *Petites leçons de sociologie des sciences*. Paris : La Découverte.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Peters, T. (1992). *Liberation management: Necessary disorganization for the nanosecond nineties*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Plane, J. M. (2000). *Méthodes de recherche-intervention en management*. Paris : L'Harmattan.
- Raulet-Croset, N. (2003). La méthode ethnographique en ressources humaines. Dans J. Allouche (Éd.), *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 878-887). Paris : Vuibert.
- Rojot, J. (1992). Ce que participation veut dire. *Revue française de gestion*, 88, 83-94.
- Rouleau, L. (2013). L'ethnographie organisationnelle d'hier à demain. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 48, 27-43.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques.
- Villette, M. (2014). L'ethnographie dans l'entreprise. *Annales des Mines. Gérer et comprendre*, 117(3), 4-9.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Londres: Sage.

Patrick Gilbert est professeur des universités à l'Institut d'administration des entreprises (IAE) à Paris I Panthéon-Sorbonne (Sorbonne Business School). Il est membre des bureaux de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH) et de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF). Ses recherches actuelles portent sur les transformations du travail ainsi que sur l'approche sociale de l'instrumentation de gestion.

***Nathalie Raulet-Croset** est professeure des universités à l'Institut d'administration des entreprises (IAE) Paris1 Panthéon-Sorbonne (Sorbonne Business School). Ses recherches portent sur le management des coopérations territorialisées multi-acteurs et multi-institutions, les dynamiques de changement organisationnel et les pratiques de management situé.*

***Ann-Charlotte Teglborg** est enseignante-chercheure à l'ESCP Europe (École supérieure de commerce, campus de Paris). Ses travaux de recherche portent sur les mutations du travail au service de la capacité d'innovation des entreprises.*

Pour joindre les auteurs : gilbert.iae@univ-paris1.fr; nathalie.raulet-croset@univ-paris1.fr; ateglborg@escpeurope.eu

***Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2017***

**Représentations sociales sur l'école
et stratégies déployées par des parents récemment immigrés
pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants
dans la société d'accueil : regards croisés de parents
et d'intervenants**

Josée Charette, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Cette recherche étudie les représentations sociales (RS) de parents d'élèves récemment immigrés au Québec sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine ainsi que les stratégies déployées par ces derniers pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants en contexte migratoire. Selon une démarche qualitative interprétative exploratoire, la collecte de données a croisé le regard de 25 parents d'élèves québécois récemment immigrés et de six intervenants et intervenantes communautaires scolaires interculturels (ICSI) rencontrés dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. La technique d'associations libres a aussi été mise à profit auprès des parents afin de favoriser l'accès à la complexité de leurs RS. Les résultats montrent l'ancrage des RS des parents dans leur expérience migratoire, comme dans les motifs d'immigration et dans les conditions d'établissement expérimentées dans la société d'accueil. Aussi, les résultats illustrent des RS structurées autour de quatre grands thèmes : l'intégration scolaire, sociale et professionnelle assurée par l'école; le développement intellectuel et la forme scolaire; divers enjeux de socialisation véhiculés à l'école et dans la société québécoise; les relations école-familles immigrantes. Au sujet des stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants, il semble que celles qui s'actualisent plus particulièrement dans l'intimité du milieu familial ou dans divers contextes de la communauté soient peu visibles pour le milieu scolaire, bien que nombreuses et souvent marquées par une proactivité importante. Le croisement des données recueillies auprès des parents et des ICSI permet aussi de préciser les besoins d'accompagnement de parents récemment immigrés pour une meilleure maîtrise des enjeux du milieu scolaire de la société d'accueil.

Mots clés

REPRÉSENTATIONS SOCIALES (RS), PARENTS D'ÉLÈVES RÉCEMMENT IMMIGRÉS, SYSTÈMES SCOLAIRES, STRATÉGIES PARENTALES DE SOUTIEN SCOLAIRE, INTERVENANT(E)S COMMUNAUTAIRES SCOLAIRES INTERCULTURELS (ICSI), ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES, TECHNIQUE D'ASSOCIATIONS LIBRES

Introduction

Au cours des dernières années, le nombre d'élèves immigrants a augmenté dans les écoles du Québec, ces derniers représentaient 18,4 % de la population scolaire québécoise au cours de l'année scolaire 2007-2008 et 23,7 % au cours de l'année scolaire 2011-2012 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014a). Avec la diversification de la population scolaire, la recherche et le milieu scolaire se sont abondamment penchés sur les problématiques d'intégration et de persévérance scolaires au regard de diverses populations immigrantes (Audet, Potvin, Carignan, & Bilodeau, 2010; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; Mc Andrew et al., 2015; MELS, 2009). Comme lieu d'instruction, de qualification et de socialisation, l'école est effectivement interpellée à favoriser la réussite scolaire de tous les élèves québécois (MELS, 2009).

Pour la majorité des familles qui immigreront avec des enfants en âge de fréquenter l'école, la réussite scolaire de ces derniers dans la société d'accueil représente un enjeu capital du projet d'immigration (Bahi & Piquemal, 2013; Changkakoti & Akkari, 2008; Este & Ngo, 2011; Kanouté & Lafortune, 2010; Mondain & Couton, 2011; Suárez-Orozco, Carhill, & Chuang, 2011; Vatz Laaroussi, Rachédi, & Helly, 2008). Ainsi, pour ces familles, la toile de fond constituée de défis généraux de l'immigration laisse clairement transparaître la problématique de l'exercice de la parentalité en situation d'acculturation et, en outre, de l'exercice du rôle de parent d'élève (Kanouté & Lafortune, 2011a). Au Québec, dans une perspective de réussite éducative et scolaire, le rôle de parent d'élève se structure grandement autour de la participation parentale dans le parcours scolaire des enfants (MELS, 2009, 2014b). Désirant soutenir leurs enfants, mais ne détenant pas toutes les informations sur le milieu scolaire de la société d'accueil, plusieurs parents récemment immigrés fonderaient leur rôle de parent d'élève sur des représentations de l'école et de la scolarisation inspirées de leur pays d'origine (Robergeau, 2007; St-Fleur, 2007; Vatz Laaroussi, Tremblay, Corriveau, & Duplain, 1999).

À la lumière de cette problématique, la question suivante est donc posée : *en considérant la toile de fond des conditions générales de l'immigration et à travers les représentations sociales de parents récemment immigrés au Québec, de quelles manières ces derniers actualisent-ils leur rôle de parent d'élèves dans la société d'accueil québécoise?*

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel qui soutient le présent projet de recherche a été bâti à partir des trois thèmes suivants :

1. **L'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés** (Audet et al., 2010; Kanouté et al., 2008; Mc Andrew et al., 2015; Suárez-Orozco et al., 2011; Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté, & Duchesne, 2005) : Il a été choisi de recourir au concept d'*expérience socioscolaire* dans le cadre du présent projet de recherche plutôt qu'à celui de réussite scolaire, par exemple, parce que le concept semble mieux décrire la complexité de l'expérience des élèves à l'école, en tenant compte de dimensions diverses (composantes scolaires, affectives, psychologiques, sociales, etc.). Aussi, le concept reconnaît l'apport de divers protagonistes et de leurs interactions entre eux comme soutien à l'expérience socioscolaire des élèves, s'ancrant dans une perspective écosystémique de la réussite scolaire. Aussi, il semble que ce concept recoupe les trois missions de l'école québécoise, soit de qualifier, d'instruire et de socialiser. Cette perspective de l'expérience socioscolaire a inspiré l'élaboration des schémas d'entrevues administrés aux parents et aux ICSI.
2. **Le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés** (Changkakoti & Akkari, 2008; Epstein, 2011; Hohl, 1996; Jeynes, 2005; Vatz Laaroussi et al., 2005) : En se penchant sur le rapport à l'école de parents récemment immigrés, il paraît nécessaire de considérer le projet migratoire familial et divers enjeux d'établissement dans la société d'accueil comme toile de fond à la mobilisation scolaire. Aussi, il semble que plusieurs éléments concrets et implicites sont susceptibles de varier d'un système scolaire à l'autre, entraînant des ajustements divers pour les parents récemment immigrés. Les écrits explorés ont montré que le rôle de parent d'élève se décline sous des dimensions et dans des contextes divers. Pour les parents immigrants, il semble que la communauté prenne souvent une place importante dans les relations école-familles et que certaines déclinaisons du rôle de parent d'élève soient peu visibles pour le milieu scolaire. Ces constats ont guidé la présente étude vers des déclinaisons de l'implication parentale actualisées en marge de l'école et vers l'intérêt de rencontrer des protagonistes de la communauté dans le cadre de la collecte de données.
3. **Le concept de représentation sociale [RS]** (Doise, 1989; Garnier & Rouquette, 2000; Jodelet, 2003; Moliner, 1996; Rateau, Moliner, Guimelli, & Abric, 2012; Valence, 2010) : Les RS se développent lorsqu'il est impossible pour une personne ou pour un groupe de rassembler l'intégralité des informations sur un objet social qui représente un enjeu. Comme il a été souligné précédemment, la réussite scolaire des enfants représente un enjeu majeur à l'effectivité de

plusieurs projets migratoires familiaux. Ainsi, l'élaboration de RS sur le système scolaire de la société d'accueil permet aux parents de saisir la nature de cet objet social en le rattachant à des catégories familiales, souvent liées au système scolaire de la société d'origine. Aussi, l'élaboration de RS sur le système scolaire de la société d'accueil constitue une façon pour les parents récemment immigrés de se construire un cadre commun de références et de prendre position dans les rapports sociaux avec les autres groupes de l'environnement social (les autres parents d'élèves, le personnel du milieu scolaire, les enfants, etc.). Ces constats ont inspiré la réflexion suivante : une meilleure connaissance des représentations des parents pourrait aider à décrypter leurs attitudes et leurs prises de position envers l'institution scolaire et divers enjeux associés, ce qui serait favorable pour l'établissement de relations école-familles efficaces et pour l'exercice du rôle parental et l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire.

Si des études se sont penchées sur des enjeux pédagogiques des relations école-familles immigrantes (Vatz Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008), sur des enjeux linguistiques qui touchent les parents immigrants (De Koninck & Armand, 2011), sur l'implication parentale en général (Deslandes & Bertrand, 2004; Epstein, 2011; Fan & Chen, 2001; Larivée, 2011) et sur l'implication parentale en contexte d'immigration (Jeynes, 2005; Moreno & Chuang, 2011; Vatz Laaroussi et al., 2005; Vatz Laaroussi, Kanouté et al., 2008; Villiger, Wandeler, & Niggli, 2014), aucune ne semble avoir étudié les RS qu'ont des parents récemment immigrés de l'école du pays d'origine et de la société d'accueil, tout en croisant leur regard avec le point de vue privilégié d'intervenants et intervenantes des milieux communautaire et scolaire. Ainsi, ce cadre conceptuel a mené à la formulation des objectifs de recherche suivants :

1. Décrire et analyser les RS que des parents d'élèves récemment immigrés ont des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine.
2. Décrire et analyser les stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil.
3. Décrire et analyser le regard porté par des ICSI sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés.

L'originalité de l'étude réside dans :

- 1) *Le recours aux RS pour étudier le rapport à l'école de parents récemment immigrés* : la présente étude interroge les représentations des parents sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine ainsi que des enjeux qui y sont associés de façon plutôt exhaustive, ce que des recherches précédentes semblent avoir fait de façon plus succincte. L'angle des RS est également innovant pour étudier l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte

migratoire puisqu'il prend en compte divers contextes sociaux qui sous-tendent cette actualisation.

- 2) *La considération du contexte prémigratoire des parents* : l'étude s'intéresse au rôle parental et au rôle de parent d'élève avec le parcours migratoire comme toile de fond.
- 3) *Le fait de croiser deux points de vue sur la situation d'intérêt* : l'étude croise le regard de parents récemment immigrés au Québec et d'ICSI, ce qu'aucune recherche ne semble avoir fait jusqu'à maintenant.

Cadre méthodologique

À l'instar d'autres écrits, nous estimons qu'il existe diverses manières d'interroger le monde (De Ketele & Maroy, 2006; Pourtois, Desmets, & Lahaye, 2006). En concordance avec les objectifs de la présente recherche, une démarche qualitative interprétative exploratoire semble la plus adéquate et la plus cohérente. La démarche qualitative exploratoire favorise l'accès à un ensemble « de données sur les perceptions de protagonistes locaux “de l'intérieur”, à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique (*Verstehen*) et de préconceptions mises en suspens ou entre parenthèses sur les sujets abordés » (Miles & Huberman, 2003, p. 21). Groulx (1997) soulève aussi l'apport des démarches qualitatives pour étudier « les spécificités socioculturelles de milieux de vie » (p. 58) en favorisant la mise en lumière de points de vue peu visibles, comme c'est parfois le cas des parents immigrants ou de protagonistes du milieu communautaire. Au regard du contexte migratoire en particulier, Kanouté et Lafortune (2011b) soulignent l'apport de la démarche qualitative pour faire ressortir à la fois le pluralisme et la singularité des processus d'acculturation.

Recrutement de l'échantillon

Puisque ce projet de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative interprétative exploratoire, l'échantillonnage de type non probabiliste orienté a été privilégié. Celui-ci donne effectivement la possibilité d'accéder à une connaissance détaillée de personnes ancrées dans un contexte social selon des critères spécifiques (Miles & Huberman, 2003; Mongeau, 2008; Poupart et al., 1997). L'échantillon a par la suite été complété en utilisant la technique « boule de neige » (Mongeau, 2008; Pires, 1997). Des critères de sélection ont été fixés dans un plan de recrutement et ont été légèrement révisés au contact du terrain. Ainsi, il avait été planifié de rencontrer des familles immigrantes :

- *Demeurant au Québec depuis six mois à cinq ans* : Le délai de six mois visait à laisser aux familles un temps d'adaptation à leur nouvel environnement avant que ces dernières ne soient sollicitées pour la participation à une recherche. Le délai de cinq ans était fixé selon une définition de Statistique Canada qui

considère les familles récemment immigrées comme étant « établies au Canada depuis moins de cinq ans » (2008, Encadré 1). À la suite de la rencontre de diverses familles, il a été décidé d'élargir le critère de sélection jusqu'à dix ans de séjour au Québec. Cette décision a été prise en raison du terrain : il a en effet été constaté que certains défis avec l'école, notamment, persistent pour plusieurs familles, même après un séjour de plus de cinq ans au Québec.

- *S'exprimant en français ou en anglais* : Alors qu'il était prévu de recruter des parents en mesure de s'exprimer en français ou en anglais, l'espagnol a finalement aussi été mis à profit (troisième langue maîtrisée par la chercheuse), ce choix étant l'occasion d'enrichir les données recueillies et de documenter le rapport à l'école de parents d'élèves qui ne maîtrisent ni le français ni l'anglais.
- *Ayant des enfants qui fréquentent l'école publique francophone* : Ce critère sur la fréquentation de l'école publique a été levé puisque des familles dont les enfants fréquentaient des écoles francophones privées ont signalé leur intérêt pour la collecte de données. Ainsi, des stratégies inédites ont été révélées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants en contexte migratoire, dont le financement de l'école privée, malgré de modestes moyens financiers.

Ainsi, en tenant compte des contraintes du terrain de recherche, les parents recrutés pour la collecte de données répondaient finalement aux critères suivants :

- Ils sont des parents d'élèves immigrants.
- Ils vivent au Québec depuis six mois à dix ans.
- Ils proviennent d'au moins quatre pays d'origine différents.
- Ils résident dans la grande région métropolitaine de Montréal.
- Ils parlent le français, l'anglais ou l'espagnol.
- Leurs enfants fréquentent l'école publique ou privée francophone au Québec.
- Au moins un de leurs enfants est né au pays d'origine.

Pour favoriser un regard croisé sur la situation d'intérêt, un deuxième groupe de sujets a été formé, il était prévu que celui-ci soit composé d'au moins six ICSI, hommes et femmes, certains nés au Québec et d'autres à l'extérieur du Canada, travaillant¹ dans au moins trois régions administratives différentes au Québec. En fin de compte, la flexibilité dont nous avons fait preuve dans le recrutement des participants et des participantes pour la collecte de données est courante dans les recherches qualitatives (Blanchet & Gotman, 2013). Elle aura permis d'enrichir l'échantillon ainsi que l'analyse des données.

Stratégies d'échantillonnage

À la suite de l'acceptation du devis par le jury et de la délivrance du certificat d'éthique par l'Université de Montréal, des stratégies de recrutement ont été mises en place. Dans plusieurs terrains de recherche, les « modes d'accès indirects » aux participants et participantes, « par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels », pour « maximiser les chances d'acceptation » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 53) sont mis à profit. Dans cette logique, il a été choisi de passer par l'intermédiaire de quatre organismes communautaires et d'une enseignante du primaire pour recruter l'échantillon souhaité, ces intermédiaires ont été choisis pour leur emplacement géographique sur l'île de Montréal et pour leurs missions d'accueil et d'intégration de populations récemment immigrées. Ainsi, des collaborations ont été établies avec divers protagonistes qui nous ont recommandé des sujets aux profils recherchés. Lorsque nous avons en mains les coordonnées de ces personnes, nous communiquions avec elles pour leur présenter le projet de recherche dans la langue de leur choix, sonder leur intérêt à y participer et prendre rendez-vous pour une rencontre en personne.

De façon générale, les familles et les ICSI contactés se sont montrés très ouverts dès le premier contact téléphonique. La relation de confiance établie entre les sujets et les intermédiaires des milieux communautaires et scolaires nous a probablement été favorable, puisque lors d'un entretien, « la personne interviewée tend à se faire une représentation de l'interviewer relative à celle qu'il a de la personne ayant joué le rôle d'intermédiaire pour la prise de contact » (Blanchet, 2003, p. 150).

Échantillon

Ainsi, un échantillon de recherche a été rassemblé, composé de 17 mères, 3 pères et 5 couples père-mère, vivant à Montréal depuis 6 mois à 9 ans, ayant au moins un enfant né au pays d'origine et dont les enfants fréquentent une école francophone publique ou privée au Québec. Les parents rencontrés étaient originaires de 11 pays d'origine différents (Algérie, Cameroun, Cuba, Égypte, Haïti, Maroc, Mexique, Moldavie, Pérou, Rwanda et Tunisie) et avaient 7 langues maternelles variées (arabe, créole, espagnol, kabyle, kinyarwanda, medumba et roumain).

Six ICSI, aux caractéristiques suivantes ont aussi été rencontrés: quatre femmes et deux hommes, œuvrant dans quatre régions administratives du Québec : les Laurentides (1), Laval (1), Montréal (3) et la Capitale-Nationale (1), nés au Canada (2/6), au Mexique (2/6), en Algérie (1/6) et en Colombie (1/6). Les langues maternelles des ICSI sont l'arabe (1/6), l'espagnol (3/6) et le français (2/6). Au moment des entrevues, l'expérience de travail des ICSI dans la profession allait d'un peu plus d'un mois à huit ans.

Méthodes de collecte de données : entrevues semi-dirigées et technique d'associations libres

La démarche de collecte de données s'est faite à l'aide de deux méthodes. D'abord, pour les deux groupes de sujets, l'entrevue semi-dirigée a été employée. L'emploi de cette méthode a été privilégié puisqu'elle permet aux sujets de parcourir des questions ouvertes comme ils l'entendent, selon un axe central proposé par la chercheuse (Mucchielli, 2009). L'entrevue semi-dirigée enrichit le matériel d'analyse et le contenu d'une recherche en favorisant l'afflux d'informations nouvelles n'ayant pas émergé du cadre conceptuel (Poupart, 1997). Également, l'entrevue recueille le point de vue de protagonistes sur un sujet en particulier, en accédant de manière compréhensive à leurs représentations et à leurs perceptions, en obtenant un matériel ancré dans leurs réalités personnelles et sociales (Roussiau & Bonardi, 2001; Van der Maren, 1996), ce qui concorde avec les objectifs de la présente recherche relatifs aux parents ainsi qu'aux ICSI.

Les schémas d'entrevue étaient constitués des sections suivantes :

- a) *Pour les parents* : projet migratoire en général et expérience comme parent; représentations des systèmes scolaires des sociétés d'accueil et d'origine et expérience comme parent d'élève; perception du parent de l'expérience socioscolaire de l'enfant dans la société d'accueil et stratégies parentales déployées pour soutenir cette expérience.
- b) *Pour les ICSI* : nature du travail d'ICSI; perception des besoins des familles immigrantes relativement à l'école; perception des stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants; pratiques déployées par les ICSI pour faciliter le rapport à l'école des parents récemment immigrés.

L'entrevue est une méthode de collecte de données qui comporte toutefois certaines contraintes. Pour les parents plus précisément, il a été nécessaire de faire preuve de vigilance au regard de la possible émergence de barrières linguistiques, étant donné que le français n'était que rarement leur langue maternelle. Pour diminuer l'impact de cette limite, il leur a été proposé de choisir la langue employée dans le cadre de l'entrevue, parmi le français, l'anglais ou l'espagnol.

La méthode d'entrevue peut aussi induire le phénomène de désirabilité sociale, selon lequel les personnes interrogées tentent de répondre aux questions pour préserver leur estime de soi, autant à leurs propres yeux qu'aux yeux des autres (Lamoureux, 2000). Pour contrer cet effet, la technique de substitution a été employée dans l'élaboration de certaines questions d'entrevue (Abrie, 2003). Cette dernière vise à réduire la pression normative chez les personnes rencontrées en leur permettant d'exprimer leurs idées en les attribuant à une catégorie d'appartenance plus large, par

exemple : *selon vous, est-ce que l'école est compréhensive envers les parents immigrants?* Cette technique invite par contre à la prudence puisque les éléments ressortis par les sujets n'appartiennent qu'hypothétiquement à leurs prises de position sur un objet. En effet, les sujets peuvent aussi « produire la représentation du groupe de référence qu'on leur propose » (Abric, 2003, p. 78) sans nécessairement y adhérer.

Aussi, afin de contrer le phénomène de désirabilité sociale et de favoriser l'accès à la complexité des RS des parents (Abric, 1994; Apostolidis, 2003; Grenon, Larose, & Carignan, 2013), l'entrevue semi-dirigée a été combinée à la technique d'associations libres. Celle-ci a servi de prémisse à l'entrevue semi-dirigée des parents et visait surtout à favoriser leur spontanéité ainsi que la réduction de certains biais liés à l'entrevue. Concrètement, une feuille blanche a été présentée aux parents au milieu de laquelle était inscrite l'expression *école au Québec*, *school in Quebec* ou *escuela en Quebec*. La consigne suivante leur était donnée (traduite en anglais ou en espagnol le cas échéant) : « Écrivez ou dictez-moi tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous voyez l'expression *école au Québec* ». Aucune contrainte de temps ou de nombre de mots ne leur était imposée. Il a été choisi d'administrer la technique d'associations libres de deux façons; les parents interrogés pouvaient choisir de compléter l'exercice à l'oral, auquel cas l'intervieweuse notait pour eux les mots dictés sur la feuille, ou à l'écrit, par eux-mêmes. Cette précaution a été prise afin d'éviter d'augmenter le sentiment de vulnérabilité sociale ressentie chez certaines personnes interrogées.

La technique d'associations libres a ainsi permis aux parents d'exprimer librement et spontanément leurs représentations sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine (Carassus & Dosquet, 2010; Vidal, Rateau, & Moliner, 2006), sans les soucis lexicaux et syntaxiques qu'exige l'entrevue. Les divers éléments amenés par les parents durant l'exercice d'associations libres ont ensuite été repris au courant de l'entrevue, après avoir établi un lien de confiance avec eux.

La technique d'associations libres comporte toutefois aussi certaines limites. Entre autres, cette méthode de collecte de données peut induire certaines barrières linguistiques pour les parents qui complètent parfois l'exercice dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Afin de diminuer les impacts de cette limite, il a été proposé aux parents de compléter l'exercice en anglais, en français ou en espagnol. Aussi, les éléments qui ressortent de la technique d'associations libres doivent être analysés et interprétés en fonction du contexte de production (Carassus & Dosquet, 2010; Vergès, 1992). Selon Valence (2010), les représentations contextualisées où il y a objectivation des connaissances ne devraient être qu'une première étape à l'étude des RS. « Autrement dit, quand l'analyse a délimité l'organisation d'un champ représentationnel, elle doit ensuite appréhender sa dimension socio-objective » (Valence, 2010, p. 71). Ainsi, l'emploi de l'entrevue semi-dirigée permettait

d'atteindre la dimension sociale des représentations et de l'insérer dans des dynamiques d'immigration et de réussite scolaire.

Traitement et analyse des données

En concordance avec les objectifs de cette recherche, l'analyse des données a été qualitative. Ainsi, les discours des parents émis au sujet de l'exercice d'associations libres et les entrevues ont été transcrits sous forme de verbatim dans le logiciel Word, puis ont ensuite été importés dans le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner. Ce logiciel, développé par Provalis Research, permet de « coder des données textuelles, d'annoter, d'extraire et de réviser des données et des documents codés » (Recherches Provalis, n.d., p. 4)².

Le traitement des données s'est fait selon une analyse thématique de contenu. Pour Mucchielli (2009), l'analyse de contenu désigne « un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens » (p. 36). Elle s'est donc exercée sur un corpus regroupant un ensemble de verbatim d'entrevues, travail étant destiné à « expliciter *in fine* la ou les significations » des données recueillies (Mucchielli, 2009, p. 36). Selon Blanchet et Gotman (2013), l'analyse de contenu ne doit pas avoir une prétention d'objectivité absolue, car elle est une activité de production de sens, donc une lecture orientée d'une certaine façon.

Plus précisément, le codage consiste à donner des étiquettes à des unités de sens repérés dans des verbatim, les unités de sens étant souvent des extraits formés de mots, de phrases ou même de paragraphes (Miles & Huberman, 2003). Tout en restant le plus près du sens commun, les codes sont une façon simple de transformer des données brutes en une première formulation signifiante (Mucchielli, 2009). Dans le cadre de la présente étude, le codage a été mixte, c'est-à-dire que nous l'avons d'abord construit à partir d'une liste de codes inspirés du cadre conceptuel élaboré et des schémas d'entrevue. Les thèmes étaient associés à des catégories et à des sous-catégories, permettant de « subsumer un sens plus général sous un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénommés (codifiés) » (Mucchielli, 2009, p. 17), lesquels étaient ensuite associés à des codes. Dans le cas des parents, par exemple, ce travail a mené au codage suivant :

- Représentations des parents au sujet du système scolaire québécois (thème) – forme scolaire (catégorie) – méthodes d'enseignement (sous-catégorie), regroupement représenté sous le code *RS-FOR-METH*;
- Stratégies pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants (thème) – maison (catégorie) – aide dans les devoirs (sous-catégorie), l'ensemble étant représenté sous le code *STRA-MAIS-DEV*.

Ensuite, des thèmes généraux récurrents et des catégories qui n'avaient pas été déjà soulignés dans la liste initiale des codes ont été repérés dans le corpus (Mucchielli, 2009). Pour ce faire, une lecture intensive du corpus a permis de s'approprier le matériel recueilli lors de la collecte de données et de faire ressortir, dans chacune des entrevues, les unités de sens à coder et éventuellement à analyser; il s'agissait de faire ressortir l'information du bruit (Van der Maren, 1996). Cette lecture des entrevues a aussi fait émerger de nouveaux thèmes qui ont mené à la création de nouveaux codes et à l'enrichissement de la liste initiale de codes. Aussi, quelques codes déjà existants ont été modifiés dans leur formulation afin de mieux tenir compte du vocabulaire utilisé spontanément par les personnes interrogées (Van der Maren, 1996). Voici quelques codes qui ont émergé du corpus :

- Représentations des parents au sujet du système scolaire québécois (thème) – mission de qualification (catégorie) – enseignement de l'anglais (sous-catégorie), le tout représenté sous le code *RS-QUAL-ANG*;
- Stratégies pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants (thème) – maison (catégorie) – choix de l'école privée (sous-catégorie), regroupement représenté sous le code *STRA-MAIS-ÉCOPRI*.

Afin d'obtenir un codage efficace et rigoureux, il a été vérifié qu'un même extrait n'était pas codé par une autre unité de sens concurrente et que les mêmes codes étaient attribués de manière systématique aux mêmes unités de sens (Van der Maren, 1996). Pour ce faire, un lexique définissant les codes accompagnés d'exemples a été construit dans le logiciel QDA Miner, évitant de cette façon le plus possible des interprétations multiples d'un même code (Van der Maren, 1996).

À la toute fin du travail de codage, une deuxième vérification de tous les codes a été effectuée pour s'assurer que ces derniers étaient « exclusifs, afin d'éviter les chevauchements, exhaustifs, afin de couvrir la totalité du document, évidents, afin d'assurer une certaine objectivité, et pertinents par rapport aux objectifs de recherche » (Dorais, 1993, p. 15).

Selon Mucchielli (2009), la catégorisation des données représente « un début de théorisation, car le chercheur fait appel à l'ensemble de ses connaissances, [...] la catégorisation met en œuvre des paradigmes de ses références qui interviennent alors comme système implicite de perception-compréhension » (p. 17). Lors de cette étude, l'analyse des données et le travail d'interprétation se sont d'abord faits de façon verticale, c'est-à-dire que les thèmes abordés par chacun des sujets ont été passés en revue séparément pour en faire la synthèse (Blanchet & Gotman, 2013). Puis, une analyse transversale a permis de révéler les différentes formes sous lesquelles apparaissait le même thème d'un sujet à l'autre (Blanchet & Gotman, 2013). L'analyse transversale des données visait principalement à repérer les répétitions, les contradictions, les compléments d'information, les divergences et les ressemblances

entre les sujets de notre étude, comme c'est particulièrement le propos d'une démarche qualitative de recherche (Paillé & Mucchielli, 2012).

Afin de bien saisir la portée des données recueillies inhérentes à une recherche, il est nécessaire de reconnaître les forces et les faiblesses de la méthodologie retenue. Bien que l'approche qualitative présente plusieurs forces au regard de la présente étude, cette dernière invite toutefois à la prudence en ce qui concerne notre subjectivité en tant que chercheuse dans l'entreprise de la démarche scientifique, où nous représentons le principal outil de collecte de données (Anadón, 2013; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Lamoureux, 2000). Afin de contrer cette limite, nous avons tenté de demeurer objective en nous distanciant de nos présupposés, de nos idéologies, de nos postulats et de nos autres *a priori*, et ce, à toutes les étapes du processus de recherche (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1995; Van der Maren, 2009). Aussi, s'il est vrai que le cadre conceptuel a inspiré la construction des schémas d'entrevue, la forme semi-dirigée des entretiens a favorisé l'afflux d'informations nouvelles (Poupart, 1997). Selon Crahay (2006), « l'enfermement dans la singularité de l'individu » (p. 36) est une autre limite de l'approche qualitative; l'analyse transversale des données a tenté d'en diminuer l'impact.

Concernant le traitement et l'analyse des données, des précautions ont été prises afin d'éviter que celles-ci soient tributaires de nos interprétations (Carassus & Dosquet, 2010; Vidal et al., 2006). La traduction des données invitait aussi à la vigilance. Dans ce cas-ci, il a été vérifié que la traduction des outils de collecte de données et des données recueillies était la plus exacte possible et que le sens des propos tenus par les sujets était maintenu lors des traductions. Pour ce faire, une personne bilingue a relu les verbatim d'entrevues en espagnol et en anglais et a confirmé les résumés d'entrevues faits en français.

Cela dit, que révèlent les résultats sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés au Québec?

Résultats, discussion et contribution à l'avancement des connaissances

Comme il avait été anticipé, les RS des parents sur l'école du Québec sont, entre autres, inspirées du système scolaire connu dans leur pays d'origine (Robergeau, 2007; St-Fleur, 2007; Vatz Laaroussi et al., 1999). Par contre, les résultats de la présente recherche illustrent surtout des RS tournées vers l'avenir, qui interpellent principalement la capacité de l'école à intégrer leurs enfants dans les milieux scolaire et socioprofessionnel de la société d'accueil. Ainsi, les résultats mettent en exergue l'association étroite que plusieurs parents font entre l'école et sa mission de qualification; ils font précisément ressortir l'ancrage des RS des parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois dans leur expérience migratoire. Entre autres, il semble que les motifs d'immigration de plusieurs familles mènent les parents à se positionner sur divers aspects qui concernent l'école et la scolarisation dans la

société d'accueil, par exemple : les modalités de la persévérance scolaire ou le niveau d'efficacité d'enseignement de certaines disciplines comme les mathématiques et l'anglais. L'étude soutient donc la nécessité que les protagonistes du milieu scolaire connaissent et considèrent certains enjeux liés au parcours migratoire des familles pour mieux comprendre diverses prises de position des parents envers l'école et envers la scolarisation de leurs enfants.

À l'instar d'autres travaux, les résultats de la présente recherche soulignent aussi la place stratégique du milieu scolaire dans l'intégration de nombreuses familles récemment immigrées dans la société d'accueil (Audet et al., 2010; Kanouté & Lafortune, 2011a; Mc Andrew et al., 2015). Ils montrent surtout la place de l'école en tant que territoire de négociation de certaines valeurs de socialisation véhiculées dans la société québécoise : définition du rôle parental, rapport des enfants aux adultes, droit des enfants et développement de l'autonomie. Ainsi, l'étude attire l'attention sur le rôle incontournable de l'école dans le processus d'acculturation qui touche précisément le rôle parental et, en outre, celui de parent d'élève. Les résultats soulignent aussi l'intérêt de considérer des malentendus susceptibles de survenir entre l'école et la famille au sujet de certains enjeux de socialisation et l'intérêt d'en discuter avec les parents avant même que ces derniers troublent les relations école-familles. D'ailleurs, les ICSI semblent être des ressources stratégiques pour faciliter le processus d'acculturation des parents récemment immigrés au Québec et pour favoriser leur intégration dans le milieu scolaire québécois, en soutenant la communication/médiation interculturelle entre l'école et les familles.

Aussi, comme d'autres travaux le soulignent (Bahi & Piquemal, 2013; Vatz Laaroussi et al., 2005), les résultats de la présente recherche soulèvent la place centrale de la réussite scolaire des enfants dans l'effectivité de nombreux projets migratoires familiaux. Par ailleurs, ils font davantage ressortir l'importance accordée par les parents à une expérience généralement positive des enfants à l'école du Québec. En effet, plusieurs parents de la présente étude semblent tout aussi préoccupés, sinon plus, par l'intégration sociale, le développement global et l'actualisation du potentiel de leurs enfants à l'école québécoise, que par l'obtention de bons résultats scolaires. Dans le même sens, les données recueillies montrent l'impossibilité d'occulter le rôle de certains membres du personnel scolaire, à leur connaissance ou non, comme vecteur de résilience du projet migratoire familial, comme le soulignent aussi Vatz Laaroussi et al. (2005). Par conséquent, l'étude soutient l'idée selon laquelle l'école et ses protagonistes participent à la qualité de l'expérience migratoire des familles avec des enfants en âge de fréquenter l'école. Ainsi, les résultats mettent en évidence la nécessité de former les membres du personnel scolaire aux enjeux de l'immigration et de les sensibiliser à la place stratégique qu'ils détiennent dans les processus d'accueil et d'intégration à l'école de nombreuses familles nouvellement arrivées dans la province. À cet effet, les ICSI semblent posséder une expertise non négligeable des

enjeux généraux de l'immigration en famille et des connaissances sur les familles ancrées dans des réalités locales en particulier, leur permettant ainsi d'assurer des formations pertinentes auprès du personnel scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, l'étude tend à montrer la contribution du capital social des parents récemment immigrés dans la construction de leurs RS sur l'école et dans l'élaboration de stratégies de soutien scolaire pour leurs enfants. En effet, il semble que l'investissement des parents dans divers réseaux de sociabilité (pairs immigrants, organismes communautaires, réseaux étudiants par un retour aux études) favorise la construction de représentations plus complexes sur l'école et, par conséquent, les parents prennent position de façon plus stratégique au regard du parcours scolaire de leurs enfants. Le réseautage amènerait les parents à poser un regard plus large sur le milieu scolaire, plutôt que sur la seule école fréquentée par leurs enfants, et ils seraient ainsi plus en mesure de prendre des décisions qui favorisent l'actualisation du capital humain de leurs enfants. Ce projet de recherche attire l'attention sur l'importance des réseaux informels qui soutiennent les parents dans leur intégration à l'école et dans la société d'accueil plus largement. Il soulève la pertinence de soutenir le développement du capital social familial à travers les ressources mises à la disposition des familles par les milieux scolaires et communautaires. Ainsi, il semble pertinent d'accorder une plus grande place aux réseaux de sociabilité informels ainsi qu'aux espaces de médiation qui permettent d'améliorer l'expérience scolaire des familles.

L'analyse de l'implication parentale dans le suivi scolaire montre un ensemble de stratégies mobilisées par les familles rencontrées, dont plusieurs sont corroborées par le témoignage des ICSI. Les stratégies déployées par les parents ont été classées en trois catégories, soit celles qui se déploient à la maison, à l'école et en lien avec la communauté. Les résultats mettent en lumière un décalage intéressant entre la mobilisation et la proactivité accrues de nombreux parents et l'invisibilité de ces dernières pour le milieu scolaire, surtout lorsque la mobilisation parentale est actualisée dans l'intimité du milieu familial ou dans divers contextes de la communauté. Aussi, de nombreuses stratégies parentales qui visent l'actualisation maximale du capital humain des enfants se déclinent à l'écart de l'école. Ainsi, plusieurs parents se mobilisent pour permettre à leurs enfants d'accéder aux meilleures conditions de scolarisation existantes dans la société d'accueil : préparer les enfants à l'entrée à l'école québécoise en leur payant des cours particuliers de français, faire des exercices scolaires supplémentaires avec eux, choisir l'école des enfants en dehors de celle assignée par la commission scolaire, opter pour l'école privée malgré des moyens financiers restreints, etc. La présente étude s'inscrit dans la même lignée que celles de Jeynes (2005) et Vatz Laaroussi et al. (2005) qui soulignent la forte mobilisation de certains parents dans le parcours scolaire de leurs enfants, malgré peu de contacts directs avec l'école, parfois.

L'étude a aussi permis de constater que certaines stratégies déployées par les parents ne sont pas toujours vues positivement par le milieu scolaire. Il semble d'ailleurs que l'actualisation du rôle de parent d'élève « à l'école » dépende en partie des possibilités que le personnel scolaire donne aux parents de déroger aux modalités attendues par l'école, une contrainte à laquelle les parents ont beaucoup moins à se soumettre dans le contexte de la maison ou de la communauté. Ainsi, les résultats de la présente recherche remettent en question l'aisance et la facilité du milieu scolaire à reconnaître des stratégies parentales de soutien scolaire qui diffèrent un peu de la définition du rôle de parent d'élève instituée par l'école ou qui se déploient à l'écart de l'école. Cette étude souligne donc la nécessité que le milieu scolaire connaisse et reconnaisse des déclinaisons du rôle de parent d'élève différentes de celles qui sont mises de l'avant par le milieu scolaire pour pouvoir valoriser d'autres façons « d'être parent d'élève ». Pour ce faire, il est nécessaire que les protagonistes du milieu scolaire se décentrent en vue d'admettre diverses perspectives. À cet égard, les ICSI semblent représenter une porte d'entrée intéressante pour l'école sur « la face cachée » de l'actualisation du rôle de parent d'élève.

Le croisement des regards des deux groupes de protagonistes a mis en évidence des besoins des parents d'élèves récemment immigrés ainsi que des pratiques d'ICSI qui semblent soutenir l'accompagnement de ces parents à l'école du Québec. À partir de cela, des pistes d'intervention qui se résument ainsi ont été élaborées :

- Permettre aux parents de partir du bon pied en mettant en œuvre un protocole d'accueil et d'intégration qui accorde explicitement une place aux parents d'élèves récemment immigrés.
- Donner accès aux parents récemment immigrés à une personne-ressource pour répondre à leurs questions sur l'école au fil de leur découverte du milieu scolaire.
- Contourner/diminuer certaines contraintes structurelles rencontrées par les familles récemment immigrées qui peuvent influencer leur rapport à l'école en leur proposant des solutions concrètes à divers de leurs besoins.
- Reconnaître diverses postures aux parents d'élèves récemment immigrés.
- Favoriser l'établissement de collaborations école-famille-communauté où la part de chacun des protagonistes est bien définie.

En somme, en plus d'avoir atteint les objectifs de recherche ci-haut mentionnés, la présente étude a fait en sorte de :

- **Mieux connaître et de considérer divers enjeux de l'immigration en famille** (situation prémigratoire, contexte scolaire du pays d'origine, conditions d'établissement dans la société d'accueil); informer les protagonistes des milieux scolaires et communautaires sur les RS de parents récemment immigrés

des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine; permettre aux protagonistes de prendre connaissance de certaines prises de position des parents; favoriser la mise en place de formation pour les protagonistes du milieu scolaire sur les dynamiques et les enjeux de l'immigration; sensibiliser le milieu scolaire à sa place stratégique dans les processus d'acculturation, d'accueil, d'intégration et de résilience de plusieurs familles récemment immigrées.

- **Documenter des déclinaisons du rôle de parent d'élève peu ressorties dans les recherches et peu visibles pour le milieu scolaire;** documenter les besoins d'accompagnement de parents d'élèves récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois pour favoriser l'actualisation de leur rôle de parent d'élève; mettre en lumière diverses déclinaisons du rôle de parent d'élève qui ne s'inscrivent pas exactement dans les modalités de l'implication parentale proposées par l'école ou qui s'actualisent en dehors du milieu scolaire; permettre au milieu scolaire de valoriser diverses déclinaisons du rôle de parent d'élève et permettre aux parents de se sentir reconnus dans leurs façons de faire; soutenir les parents récemment immigrés dans l'actualisation de leur rôle de parent d'élève; reconnaître l'apport des parents dans l'intégration des enfants à l'école du Québec.
- **Documenter le travail fait par les ICSI auprès des familles et auprès des écoles;** considérer les ICSI dans les processus d'accueil et d'intégration de familles nouvellement arrivées à l'école du Québec; donner la parole à des protagonistes qui ont une place stratégique dans les processus d'accueil et d'intégration des familles immigrantes à l'école du Québec, mais dont le discours est peu exploité par la recherche; capter l'expérience des familles récemment immigrées à l'école du Québec selon le regard des ICSI; accéder à un point de vue significatif sur l'expérience des familles récemment immigrées à l'école québécoise, ce qui semble avoir été moins étudié jusqu'à maintenant.
- **Proposer des stratégies pour de meilleures conditions dans les relations école-famille-communauté;** permettre au milieu scolaire de connaître et de reconnaître les espaces de médiation pour soutenir l'intégration des familles à l'école et l'expérience socioscolaire des jeunes; permettre au milieu scolaire de connaître et de reconnaître « la ressource ICSI »; proposer des stratégies pour une meilleure communication entre les divers protagonistes qui soutiennent l'expérience socioscolaire des élèves.
- **Proposer des pistes pour mieux accompagner les parents d'élèves récemment immigrés à l'école de la société d'accueil;** favoriser une expérience socioscolaire positive chez les élèves récemment immigrés au Québec en soutenant l'actualisation du rôle de parent d'élève.

Bien que les résultats de la présente étude ne puissent pas être généralisés à tous les contextes, cette recherche aura servi, somme toute, à mieux comprendre l'expérience de parents d'élèves montréalais récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois, à mieux saisir l'actualisation de leur rôle de parent d'élève dans le contexte d'immigration et à faire ressortir des pistes d'intervention qui permettent d'accompagner efficacement les parents d'élèves récemment immigrés. Ainsi, nous nous rangeons du côté d'autres écrits (Farmer & Labrie, 2008; MELS, 2009) qui soulignent que l'école ne peut arriver à elle seule à soutenir l'intégration des familles récemment immigrées et la réussite scolaire des élèves récemment immigrés à l'école de la société d'accueil.

Notes

¹ Puisque les ICSI ne proviennent pas de ces régions administratives, mais y travaillent.

² www.provalisresearch.com/Documents/QDAMiner3f.pdf

Références

- Abric, J.-C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne : Érès.
- Anadón, M. (2013). La recherche sociale et l'engagement du chercheur qualitatif : Défis du présent. *Recherches qualitatives, Hors-série, 14*, 5-14.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : Enjeux théorico-méthodologique. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Saint-Agne : Érès.
- Audet, G., Potvin, M., Carignan, N., & Bilodeau, A. (2010). Famille et expérience socioscolaire d'élèves d'origine immigrée en contexte de défavorisation socioéconomique à Montréal. La parole aux jeunes. Dans G. Pronovost (Éd.), *Familles et réussite éducative. Actes du symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 55-71). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bahi, B., & Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : Horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 25*(1-2), 109-128.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

- Blanchet, A., & Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Carassus, D., & Dosquet, F. (2010, Novembre). *Comment mieux connaître les membres de sa communauté virtuelle pour un parti politique. L'utilisation du concept de représentations sociales*. *Revue de littérature des méthodologies applicables*. Communication présentée à la 15^e IBIMA Conference, Caire, Égypte.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : Au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Crahay, M. (2006). Qualitatif-quantitatif : Des enjeux méthodologiques convergents? Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- De Koninck, Z., & Armand, F. (2011, Hiver). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec : Entre réalisme, tradition et innovation. *Canadian Issues*, 29-34.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 220-237). Paris : Presses universitaires de France.
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42(2), 7-27.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview.
- Este, D., & Ngo, H. V. (2011). A resilience framework to examine immigrant and refugee children and youth in Canada. Dans S. S. Chuang, & R. P. Moreno (Éds), *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation* (pp. 27-49). Lanham, MD: Lexington books.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement : A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Farmer, D., & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : Comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398.
- Garnier, C., & Rouquette, M.-L. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Nouvelles AMS.
- Grenon, V., Larose, F., & Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : Rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49.
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans M. Lessard-Hébert, G. Goyette, & G. Boutin (Éds), *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (pp. 55-82). Bruxelles : De Boeck Université.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques*, 35, 51-62. doi : 10.7202/005126ar
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : Un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris : Presses universitaires de France.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, 7, 143-150.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011a). *Familles québécoises d'origine immigrantes. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011b). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : Réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(2), 265-289.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche en méthodologie en sciences humaines*. Québec : Études Vivantes.

- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., ... Rousseau, C. (Éds). (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014a). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes – Édition 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-cadre-de-reference/>
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Mondain, N., & Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. Dans F. Kanouté, & G. Lafortune (Éds), *Familles québécoises d'origine immigrantes. Les dynamiques de l'établissement* (pp. 59-71). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moreno, R. P., & Chuang, S. S. (2011). Challenges facing immigrant parents and their involvement in their children's schooling. Dans S. S. Chuang, & R. P. Moreno (Éds), *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation* (pp. 239-254). Lanham, MD: Lexington books.
- Mucchielli, A. (2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique*. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/ec_hantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (Éds). (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., Desmets, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J.-C. (2012). Social representation theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Éds), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 477-497). Londres : Sage.
- Recherches Provalis (n.d.). *QDA Miner. Logiciel d'analyse qualitative des données* [manuel de l'utilisateur]. Repéré à www.provalisresearch.com/Documents/QDAMiner3f.pdf
- Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, QC.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : État des lieux et perspectives*. Sprimont : Mardaga.
- Statistique Canada. (2008). *Portrait des immigrants au Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/85f0033m/2008018/findings-resultats/portrait-fra.htm>
- St-Fleur, J. M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication parentale des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, QC.
- Suárez-Orozco, C., Carhill, A., & Chuang, S. S. (2011). Immigrant children. Making a new life. Dans S. S. Chuang, & R. P. Moreno (Éds), *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation* (pp. 7-26). Lanham, MD: Lexington books.

- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (2009, Juin). *La recherche qualitative, instrument stratégique d'émergence d'une discipline « éducation »*. Communication présentée au deuxième Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Helly, D. (2008). Des ruptures migratoires à la transmission familiale : Un espace de production sociale. Dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman, & M. Lahlou (Éds), *Familles migrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission* (pp. 16-35). Lyon : L'interdisciplinaire.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F., & Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M., Tremblay, P.-A., Corriveau, L., & Duplain, M. (1999). *Les histoires familiales au cœur des stratégies d'insertion : Trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay—Lac-St-Jean*. Rapport de recherche adressé au CQRS, Université de Sherbrooke.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(406), 203-209.
- Vidal, J., Rateau, P., & Moliner, P. (2006). Les représentations en psychologie sociale. Dans N. Blanc (Éd.), *Le concept de représentation en psychologie* (pp. 11-42). Paris : In-Press Editions.
- Villiger, C., Wandeler, C., & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64, 12-25.

Josée Charrette mène actuellement une recherche postdoctorale à l'Université de Sherbrooke, à la Faculté d'éducation. Elle est aussi chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal, ainsi que collaboratrice à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle au ministère de l'Éducation. Ses travaux de recherche portent principalement sur les enjeux de la pluriethnicité en contextes éducatifs, des relations école-

familles immigrantes et de l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés. Ses travaux sont principalement ancrés dans des démarches qualitatives de recherche, privilégiant souvent des méthodes associatives pour favoriser la spontanéité des sujets rencontrés.

Pour joindre l'auteure : joseecharette1306@gmail.com