

volume 30, numéro 2

Recherches qualitatives

Développements, apports
et outils de la recherche qualitative

Sous la direction de
Chantal Royer

ARQ Association pour la
recherche qualitative

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

Table des matières

Avant-propos Chantal Royer.....	1
---	----------

Développements et apports de la recherche qualitative

<i>L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec</i> Frédéric Deschenaux, Claude Laflamme, Mélanie Belzile.....	3
---	----------

<i>Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens</i> Marie-Noëlle Albert, Marie-José Avenier.....	22
---	-----------

<i>L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire</i> Karine Rondeau.....	48
--	-----------

<i>Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique : l'apport d'une recherche mixte</i> Geneviève Therriault, Léon Harvey.....	71
---	-----------

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 30(2), 2011.
DÉVELOPPEMENTS, APPORTS ET OUTILS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2011 Association pour la recherche qualitative



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Outils d'aide à l'analyse

- L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes :
le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données*
Érick Falardeau, Denis Simard.....**96**
- Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en
situation de résolution de problèmes dits complexes*
Mathieu Gagnon.....**122**
- SIDE-CAR : un outil numérique d'aide à l'analyse de l'activité par
rétrodiction. Exploitation selon le cadre théorique du « cours d'action »*
Nicolas Perrin, Jacques Theureau, Jacques Menu, Marc Durand.....**148**
- L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de
la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE) : panacée ou mirage?*
Rodrigo Bandeira de Mello, Lionel Garreau.....**175**

Avant-propos

Chantal Royer, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Il est plutôt rare que la revue *Recherches qualitatives* publie des numéros complets composés de textes qui lui ont été proposés en dehors des thèmes planifiés. Pourtant, ce type de numéro, libre et ouvert, est intéressant sous plusieurs aspects. D'une part, il offre une fenêtre sur ce que font les chercheurs, en ce moment, sans autre lieu commun que leur intérêt pour la recherche qualitative. D'autre part, il témoigne du rayonnement de la Revue et de sa pénétration dans les communautés scientifiques de plusieurs domaines, universités et pays, puisque les chercheurs pensent à elle lorsque vient le moment de diffuser leurs travaux.

Ce numéro réunit donc des contributions qui portent sur un éventail de thèmes et qui, ce faisant, proposent divers points de vue sur la recherche qualitative.

Tout d'abord est présentée une analyse de la manière dont la recherche qualitative s'est développée dans le domaine des sciences de l'éducation au cours d'une période qui couvre une trentaine d'années (1975-2008) (Deschenaux, Laflamme, & Belzile). Cette analyse documentaire réalisée sur près de 3000 articles nous apprend, entre autres choses, que tant au Québec et aux États-Unis qu'en France, la recherche qualitative en éducation a connu un essor semblable mais à des périodes différentes. En effet, si l'usage des méthodes qualitatives a connu une croissance marquée dans la recherche en éducation depuis le début des années 1990 au Québec et aux États-Unis, ce même essor ne s'est fait sentir en France qu'une dizaine d'années plus tard, en 2000. En 2008, les approches qualitatives figuraient parmi les plus couramment utilisées par les chercheurs en éducation, et les plus acceptées et publiées par les éditeurs.

Par ailleurs, le lecteur trouvera dans ce numéro deux discussions autour de la réflexivité, un aspect qui caractérise la démarche des chercheurs qualitatifs. La posture réflexive amène les chercheurs à examiner leurs idées préconçues, une démarche qui peut être considérée comme centrale en autoethnographie (Rondeau), de même qu'en regard de l'ensemble du

processus de recherche, ce qu'Albert et Avenier désigneront comme « le travail épistémique ». Ces auteurs tentent, à leur manière et sur la base de leur expérience de recherche, de formaliser cette exigence de réflexivité qu'impose la recherche qualitative.

L'article de Thériault et Harvey, quant à lui, pose une pierre dans le débat sur les méthodes. Cet article fournit un exemple d'utilisation d'un devis « mixte » dans le contexte de l'étude des postures épistémologiques de futurs enseignants. La démonstration indique que l'usage que ces auteurs ont fait du questionnaire d'enquête combiné à des entretiens qualitatifs a contribué à la mise au jour de nouvelles connaissances sur les croyances des futurs enseignants ainsi que sur leurs rapports aux savoirs.

La dernière section de ce numéro regroupe des présentations à la fois descriptives et critiques d'outils de recherche qui vont de l'utilisation du synopsis (Falardeau & Simard) à celle d'Atlas.ti (Bandeira de Mello & Garreau) en passant par certaines grilles propres à l'analyse de la pensée critique (Gagnon) et un outil d'aide à l'analyse des activités : Side-car (Perrin, Theureau, Menu, & Durand). Cet ensemble de textes témoigne clairement du fait que l'instrumentation ou l'outillage, pour utiliser un terme technique, se trouve au cœur des préoccupations des chercheurs qualitatifs.

Nous remercions les auteurs et les évaluateurs qui ont contribué à ce numéro.

Bonne lecture.

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 et méthodes qualitatives, à leur statut dans l'univers de la science, à leur valeur, à leur évolution, et aussi à la façon de les transmettre et de les enseigner. Avec le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), elle mène des recherches sur les usages des méthodes qualitatives au Québec, de même que sur les valeurs et sur les pratiques culturelles des jeunes.

L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec ¹

Frédéric Deschenaux, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

Claude Laflamme, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Mélanie Belzile, Doctorante

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Cet article s'inscrit dans la poursuite de nos travaux d'analyse paradigmatique de la recherche en éducation. Plus précisément, il présente une réflexion sociologique sur l'utilisation des méthodes de recherche en éducation. En utilisant l'exemple de ce champ en particulier, l'objectif est d'examiner des publications semblables, issues de trois pays différents, en proposant une mise à plat de l'usage des méthodes dans le contexte de la querelle des méthodes en éducation. Pour ce faire, tous les articles parus entre 1975 et 2008 dans la *Revue des sciences de l'éducation* (794), la *Revue française de pédagogie* (994) et l'*American Educational Research Journal* (1087) ont fait l'objet d'une analyse descriptive afin de recenser le type de méthodologie utilisée, le domaine de publication et le type de numéro, à savoir un numéro thématique ou régulier.

Mots clés

MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE, RECHERCHE EN ÉDUCATION, SOCIOLOGIE DE LA SCIENCE

Introduction

Ce texte s'inscrit dans la poursuite de nos travaux d'analyse paradigmatique de la recherche en éducation (Deschenaux & Laflamme, 2007). À l'instar de Bourdieu (2001), nous postulons que la science n'est pas neutre. Elle est notamment influencée par des considérations sociales et économiques.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 30(2), pp. 3-21.

DÉVELOPPEMENTS, APPORTS ET OUTILS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2011 Association pour la recherche qualitative

Différents courants théoriques ou écoles de pensée, que l'on nomme paradigmes (Laflamme, 1993), exercent une influence sur la définition des enjeux et des pratiques de recherche qui se réalisent dans les différents domaines de la science. Chaque domaine représente un champ, au sens sociologique du terme, car il est composé d'acteurs sociaux qui s'organisent autour d'enjeux propres au champ dans lequel ils évoluent. Ces acteurs possèdent diverses ressources (les capitaux) qui sont inégalement réparties dans le champ, faisant en sorte que certains réussissent mieux que d'autres à imposer leur vision de l'enjeu. En ce sens, ce texte présente une réflexion sociologique sur l'utilisation des méthodes de recherche en éducation. Il vise à utiliser l'exemple de l'éducation en particulier pour examiner l'essor des méthodologies qualitatives dans des publications semblables, issues de pays différents. Il s'agit, à notre connaissance, d'une première comparaison de ce type, ce qui justifie la portée essentiellement descriptive de cet article. La mise à plat qui en résulte permet d'avancer certaines pistes explicatives qui commanderont une vérification dans une recherche ultérieure.

Nous portons une attention particulière à l'évolution de l'utilisation des méthodes qualitatives en éducation parce que cette situation illustre une sorte de révolution scientifique dans ce champ. Comme la « science normale » (Kuhn, 1962) valorise les méthodes quantitatives, en calquant les sciences de la nature, historiquement, les travaux de recherche en éducation s'inscrivaient dans ce courant de pensée (Baby, 1994). Depuis au moins les vingt dernières années, de nouvelles pratiques sont mises de l'avant dans ce champ, impliquant davantage les méthodes qualitatives, allant à l'encontre des pratiques dominantes, de la *doxa* du champ, dirait Bourdieu. D'où ce questionnement : comment cette révolution scientifique prend-elle forme en éducation dans différentes revues scientifiques, publiées dans trois pays différents?

La problématique

Au Québec, depuis ses premiers travaux, relativement contemporains (années 1960), la recherche en éducation est en quête de reconnaissance de son caractère scientifique. Récemment entrés dans le champ scientifique, les nouveaux chercheurs devaient prouver la pertinence de leur présence dans le champ. Pour plusieurs, l'ajout d'une composante de la tâche dédiée à la recherche pour les professeurs des universités québécoises était une nouveauté. Ainsi, pour consolider le statut de discipline universitaire scientifique, le modèle des sciences de la nature a été érigé à l'état d'archétype de la « Science », la « science normale » comme l'écrit Kuhn (1962).

Cette quête de scientificité n'est pas exempte de risque pour l'image de la discipline. Le constat réalisé par Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1983) à propos de la sociologie s'appliquerait bien à l'éducation. Ils traitent de la quête de scientificité de cette discipline et de l'impact que cette image projette dans la communauté scientifique :

Une science inquiète de sa reconnaissance scientifique est portée à s'interroger sans cesse sur les conditions de sa propre scientificité, et dans cette quête angoissée de la *réassurance*, à adopter avec complaisance les signes les plus voyants et souvent les plus naïfs de la légitimité scientifique (p. 97).

Baby (1994) mentionne à son tour « l'impact de deux absences remarquées, soit une tradition et une épistémologie propres au secteur de l'éducation » (p. 83) qui font en sorte que l'éducation doit emprunter des méthodes de recherche aux disciplines plus établies comme la sociologie ou la psychologie. Ce constat questionne l'existence même de l'éducation comme domaine de recherche. Finalement, il pose la question suivante en parlant de l'éducation : « aurions-nous appelé science ce qui ne serait qu'une technique » (p. 83)?

Or, on peut répondre qu'il existe bel et bien un champ de recherche en éducation. Tous les signes de l'existence d'une discipline scientifique énoncés par Bourdieu (2001) caractérisent ce champ de recherche :

la discipline est un champ relativement stable et délimité, donc relativement facile à identifier : elle a un nom reconnu scolairement et socialement [...]; elle est inscrite dans des institutions, des revues, des instances nationales et internationales, des procédures de certification des compétences, des systèmes de rétributions, des prix (p. 128).

Autant au Québec qu'en France et aux États-Unis, les écrits scientifiques en éducation nous apprennent que de manière habituelle, on distingue deux traditions épistémologiques dans le champ de la recherche éducation, à l'instar du reste des sciences sociales. Une première que l'on pourrait nommer le paradigme positiviste, souvent associé aux méthodes quantitatives et une seconde, le paradigme interprétatif, souvent associé aux méthodes qualitatives. Les contours un peu plus détaillés de ces deux traditions ont été publiés ailleurs (Deschenaux & Laflamme, 2007), où nous avons justement discuté de la pertinence d'associer ou non la méthodologie à la posture épistémologique, à l'instar de Gohier (1998).

Dans ces trois mêmes pays, plusieurs chercheurs ont publié l'historique du champ de la recherche en éducation dans leurs contextes respectifs et en

arrivent à des conclusions similaires : il faut dépasser la querelle des méthodes. Pour les uns, il faut passer outre simplement parce que cette opposition n'est pas pertinente, chaque méthode apportant des éléments particuliers au champ. Pour les autres, la querelle des méthodes n'aurait plus sa raison d'être puisque les méthodes qualitatives sont maintenant pleinement reconnues et abondamment utilisées (Anadòn, 2006; Charlot, 2001; Eisner, 1993; Ercikan & Roth, 2006; Hostetler, 2005; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Maxwell, 2004; Paquay, Crahay, & De Ketele, 2006; Shaffer & Serlin, 2004; Vanhulle & Lenoir, 2005).

En fait, il y aurait eu une révolution scientifique dans le champ de la recherche en éducation. Le paradigme peut être considéré comme un système de croyances et de pratiques partagées par des praticiens ou des chercheurs (Laflamme, 1993). Dans ce contexte, des idées ou des pratiques qui font largement consensus au sein d'une communauté de praticiens ou de chercheurs peuvent devenir un paradigme. Plusieurs personnes acceptent les principes de cette nouvelle méthodologie et les mettent en pratique pour contrecarrer la « science normale », allant jusqu'à créer une sorte de révolution scientifique.

C'est d'ailleurs dans cette optique que Morgan (2007), s'inspirant de Kuhn, décrit quatre phases menant à une révolution scientifique pour illustrer la montée des méthodes qualitatives en tant que paradigme de recherche :

1. Un paradigme dominant doté de caractéristiques claires.
2. Une insatisfaction grandissante à l'égard du paradigme dominant.
3. Une caractérisation claire du nouveau paradigme.
4. Un accord à propos des capacités du nouveau paradigme à remédier aux insatisfactions.

En reprenant ces quatre étapes, Morgan (2007) montre que le paradigme interprétatif est né d'une telle révolution, puisque plusieurs chercheurs constataient des limites au paradigme positiviste, clairement caractérisé (règles 1 et 2). Ce faisant, de nouvelles manières de faire de la recherche ont été développées et des principes ont été énoncés et reconnus (règle 3). Aujourd'hui, le paradigme interprétatif est largement reconnu et accepté (règle 4), même qu'il domine dans certains domaines du champ (Deschenaux & Laflamme, 2007). Selon Morgan (2007), la force de ce changement de paradigme aura été de ne pas bannir le positivisme, mais bien de le positionner comme une des possibilités dans le champ de la recherche sociale. Ce paradigme passe donc de courant hégémonique à une possibilité parmi d'autres.

L'objectif de l'article

Dans le cadre de cet article, nous postulons que le champ de la recherche en éducation est traversé de luttes que se livrent les acteurs. Ces luttes sont menées autour de différents enjeux, notamment celui de la posture épistémologique reconnue comme « acceptable » qui se traduit par des choix méthodologiques dans les productions scientifiques. La constitution relativement récente du champ de la recherche en éducation, autant en France, aux États-Unis qu'au Québec, fait en sorte que les pratiques de recherche scientifique dans ce champ sont tout aussi récentes.

Dans ce contexte, il semble opportun de faire le point sur les méthodologies et les domaines de recherche préconisés en éducation. Cet article propose la présentation d'une étude détaillée d'articles scientifiques publiés dans trois revues similaires : *l'American Educational Research Journal*, la *Revue française de pédagogie* et la *Revue des sciences de l'éducation*. Ainsi, tous les articles publiés entre 1975 et 2008 sont retenus pour l'analyse, c'est-à-dire 2875 publications scientifiques.

L'objectif de l'article est de présenter un portrait, ou une mise à plat, de l'usage des méthodologies dans trois revues publiées dans trois pays différents. Cette recherche a une visée essentiellement descriptive. En conséquence, nous ne pourrions que constater l'évolution de l'usage des méthodologies qualitatives, sans nécessairement pouvoir l'expliquer. La quête d'explication relève, dans ce contexte, d'un autre type de démarche, s'apparentant à l'analyse des politiques publiques de la recherche (Bernatchez, 2009).

Quelques repères conceptuels

Afin d'appréhender l'objet d'étude, nous utilisons les concepts de champ et d'enjeux. Ainsi, la réalité sociale est constituée d'un ensemble de champs qui sont des « espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysés indépendamment des caractéristiques de leurs occupants » (Bourdieu, 1980, p. 113).

Chaque champ est traversé par un ou des enjeux, qui prennent des formes propres au champ auquel ils appartiennent et que les agents, à l'intérieur de ce dernier, tentent d'orienter à leur avantage. Ainsi, le nouvel entrant dans le champ essaiera d'imposer aux anciens sa vision de l'enjeu et les anciens occupants du champ, à plus forte raison les dominants, tenteront, par différents mécanismes, de défendre leur position et d'exclure toute forme de concurrence.

Dans son ouvrage intitulé *Science de la science et réflexivité*, Bourdieu (2001) expose une réflexion sur la constitution du champ scientifique, celle-ci étant marquée par les luttes symboliques et guidée par les intérêts des acteurs qui s'y trouvent, allant à l'encontre des idées reçues quant au caractère désintéressé des scientifiques.

Les agents, avec leur système de dispositions, avec leurs compétences, leur capital, leurs intérêts, s'affrontent, à l'intérieur de ce jeu qu'est le champ, dans une lutte pour faire reconnaître une manière de connaître (un objet et une méthode), contribuant ainsi à conserver ou à transformer le champ de forces (Bourdieu, 2001, p. 123).

D'ailleurs, la définition de l'enjeu de la lutte scientifique fait partie des enjeux de cette lutte. « Les dominants sont ceux qui parviennent à imposer la définition de la science selon laquelle la réalisation la plus accomplie de la science consiste à avoir, être et faire ce qu'ils ont, sont ou font » (Bourdieu, 2001, p. 126).

La position et l'orientation de la recherche en éducation reposent en grande partie sur divers groupes (corps professoral, administrateurs scolaires, politiciens, en définitive les acteurs du système d'enseignement) dont les intérêts divergent. Leur intention est d'influencer non seulement le contenu de la recherche, mais la manière d'appréhender la réalité sachant que cette manière influence la construction de l'objet d'étude et, partant, les types de résultats.

Les repères méthodologiques

Type de recherche choisie et données étudiées

Afin d'atteindre l'objectif de la recherche, le choix s'est arrêté sur une analyse quantitative du contenu de trois revues similaires publiées dans trois pays différents. Dans la poursuite de nos travaux (Deschenaux & Laflamme, 2007), l'analyse de la *Revue des sciences de l'éducation* (RSÉ) au Québec a été maintenue et nous avons ajouté l'analyse de la *Revue française de pédagogie* (RFP) et de l'*American Educational Research Journal* (AERJ). Ces trois publications ont été retenues en raison de la similarité de leur mission et de leur longévité respective. En effet, ces trois revues paraissent au moins depuis 1975 et visent à publier des travaux de recherche empirique ou théorique originaux, issus d'horizons paradigmatiques et méthodologiques larges et diversifiés. De plus, elles sont rattachées à des organismes de recherche nationaux en éducation. Tous les articles parus entre 1975 et 2008 dans la RSÉ (794), la RFP (994) et l'AERJ (1087) ont fait l'objet d'une analyse et constituent ainsi les données à l'étude.

Stratégie de codification des données

La majeure partie du travail de codification de ce corpus s'est déroulée en bibliothèque. Les assistantes de recherche ont manipulé tous les articles de tous les numéros des trois revues retenues. Toutes les tables des matières ont été photocopiées afin de numéroter chaque article de manière à pouvoir les retracer en cas de besoin. La grille d'analyse avait été validée lors d'une précédente recherche où seule la *Revue des sciences de l'éducation* avait été étudiée (Deschenaux & Laflamme, 2007). L'exercice visait à recenser le domaine de recherche, le type de méthodologie utilisée, le pays d'origine de l'auteur principal et le type de numéro, à savoir un numéro thématique ou régulier.

En tout, douze domaines ont été ciblés et regroupés en trois catégories. Les articles s'inscrivant en sociologie, en philosophie, en psychologie et en formation des maîtres ont été classés dans le domaine des *fondements de l'éducation*. Les articles touchant à l'enseignement, à la pédagogie, à la didactique et à la gestion de classe ont été catégorisés dans le domaine des *savoirs professionnels*. Finalement, les articles en psychoéducation, en orientation professionnelle, en administration scolaire, en mesure et évaluation ou dans un autre domaine ont été associés au *para-éducatif*. Bien que cette dernière catégorie soit particulièrement éclectique, elle nous apparaît néanmoins pertinente puisque nous voulions différencier les articles à propos de l'acte d'enseigner à proprement parler des articles qui touchent le contexte ou les actes professionnels périphériques à l'enseignement.

Sur le plan de la méthodologie, les articles sont classés dans trois catégories.

1. Les méthodes qualitatives : Ont été classés dans cette catégorie les articles qui présentaient un traitement qualitatif des données, peu importe l'approche (phénoménologique, ethnographique, ethnométhodologique, théorisation ancrée ou autres) ou la technique de collecte de données utilisée (entrevue, observation participante ou autres). Tout traitement chiffré de données qualitatives (par exemple en analyse de contenu) était exclu de la catégorie qualitative.
2. Les méthodes quantitatives : Ont été classés dans cette catégorie les articles qui présentaient une collecte de données et un traitement quantitatif.
3. Les articles de synthèse ou recherches spéculatives (Van der Maren, 1995) : Ces articles présentaient une réflexion originale sur un thème, sans pour autant s'inspirer de résultats de recherche. Ils pouvaient aussi présenter une synthèse de travaux sur un thème.

Ce classement en trois catégories provoque invariablement des « dommages collatéraux » résultant du manque de nuance. Par exemple, quand un article annonçait deux collectes de données, il a été classé dans l'une ou l'autre des méthodologies, selon la dominance des données présentées. La même ligne de conduite a été appliquée pour les recherches évaluatives ou les études de cas. En raison du très grand nombre d'articles à traiter (2875), la précision de la codification peut en avoir souffert. Mais c'est un choix réfléchi et assumé que nous avons fait, et ce, afin d'arriver à tracer, certes à gros traits, un portrait de la situation.

La codification des articles a été confiée aux assistantes de recherche. En cas de doute sur l'une ou l'autre des catégories de la grille, les articles étaient soumis au chercheur principal qui rendait une décision finale. Assez souvent, le résumé de l'article suffisait pour remplir la grille de codification. Dans le cas contraire, le chapitre méthodologique et la section des résultats ont été examinés.

Les résultats

Le Tableau 1 montre des réalités méthodologiques distinctes dans les trois revues à l'étude. Dans la *RSÉ*, la majeure partie des articles publiés entre 1975 et 2008 sont des articles de synthèse (44,6 %), mais dans une moindre mesure que dans la *RFP* (57,7 %). Dans l'*AERJ*, ce sont les articles quantitatifs qui dominent largement (78,1 %).

En ce qui a trait aux articles qualitatifs, on observe qu'ils sont proportionnellement plus nombreux dans la *RSÉ*, soit un article sur cinq. Bien que les articles quantitatifs dominent de manière marquée dans la revue américaine, on y trouve davantage d'articles qualitatifs que dans la revue française (16,1 % c. 13,3 %). Cette différence s'explique par la très faible proportion d'articles de synthèse dans la revue américaine (5,8 %).

Le Tableau 2 aborde le domaine des articles publiés dans les trois revues. Ainsi, entre 1975 et 2008, autant dans la *RFP* que dans la *RSÉ*, les savoirs professionnels mobilisent la majeure partie des articles, à 48,4 % et 41,6 % respectivement. Dans l'*AERJ*, ce sont les articles du domaine para-éducatif qui dominent, à 52,3 %.

Le Tableau 3 examine la méthodologie des articles par domaine, selon la revue dans laquelle ils sont publiés. En ce qui concerne les articles en fondements de l'éducation, on observe que les articles de synthèse constituent la plus grande part des publications de ce domaine, de manière marquée dans la *RFP* (62,1 %), et de façon plus nuancée dans la *RSÉ* (36,8 %). D'ailleurs, dans ce domaine la publication québécoise montre une presque parité entre les

Tableau 1
Distribution des articles selon la méthodologie utilisée
et la revue entre 1975 et 2008 (en pourcentage)

Revue	Articles qualitatifs	Articles quantitatifs	Articles de synthèse	Total
<i>Revue des sciences de l'éducation</i>	20,2	35,2	44,6	100,0 (N=791)
<i>Revue française de pédagogie</i>	13,3	29,0	57,7	100,0 (N=994)
<i>American Educational Research Journal</i>	16,1	78,1	5,8	100,0 (N=1087)

$\chi^2 = 7,409$ $p < 0,001$.

Tableau 2
Distribution des articles selon le domaine
et la revue entre 1975 et 2008 (en pourcentage)

Revue	Fondements de l'éducation	Savoirs professionnels	Para-éducatif	Total
<i>Revue des sciences de l'éducation</i>	24,1	41,6	34,3	100,0 (N=791)
<i>Revue française de pédagogie</i>	30,0	48,4	21,6	100,0 (N=994)
<i>American Educational Research Journal</i>	30,7	17,0	52,3	100,0 (N=1087)

$\chi^2 = 3,05$ $p < 0,001$.

articles de synthèse (36,8 %), les articles quantitatifs (33,5 %) et qualitatifs (29,7 %). La revue américaine se démarque nettement des deux autres avec 80,5 % d'articles quantitatifs. On note davantage d'articles qualitatifs au Québec (29,7 %) que dans les deux autres pays (*RFP* : 12,8 %, *AERJ* : 15,2 %) dans ce domaine.

Dans le domaine des savoirs professionnels, le contraste entre les deux revues francophones et la revue anglophone est très marqué. Alors que la revue québécoise et la revue française publient une majorité d'articles de synthèse (45,8 % et 53,5 % respectivement), la revue américaine publie presque en

totalité (91,9 %) des articles quantitatifs. Des trois publications, c'est la *RSÉ* qui publie proportionnellement davantage d'articles qualitatifs (22,4 %), suivie de la *RFP* (14,4 %).

En ce qui concerne le domaine para-éducatif, des tendances similaires s'observent. La *RSÉ* publie une majorité d'articles de synthèse (48,6 %), suivie de près par les articles quantitatifs (40,5 %). Du côté de la *RFP*, une majorité d'articles de synthèse sont publiés dans ce domaine (61,0 %), alors que la revue américaine publie une majorité d'articles quantitatifs (72,1 %). Toutefois, c'est le seul domaine qui voit une plus grande proportion d'articles qualitatifs publiés par rapport aux publications francophones.

Le Tableau 4 fait état d'une compilation de tableaux croisant, pour chaque revue, la méthodologie et les années de publication des articles (réparties en catégories). Ce tableau montre l'évolution de l'utilisation des différents types de méthodologie dans les articles publiés.

Ainsi, les données montrent que les articles qualitatifs ont connu une hausse dans les trois revues. Le début des années 1990 semble un tournant dans les revues québécoises et américaines, avec une hausse substantielle de la proportion d'articles qualitatifs comparativement aux autres périodes. Cet intérêt ne se dément pas au Québec au point où les articles qualitatifs composent la majeure partie des articles publiés dans la *RSÉ* entre 2005 et 2008. Dans la revue française, la percée est observable, surtout entre 2000 et 2004 où le quart des articles publiés mobilisaient une méthodologie qualitative.

L'essor des articles qualitatifs ne s'est pas nécessairement fait au détriment des articles quantitatifs dans la publication québécoise, puisque ces derniers constituent le plus grand contingent d'articles. Dans la publication américaine, où presque la totalité des articles sont quantitatifs entre 1975 et 1979, on observe la proportion retraiter à 65,0 % entre 2005 et 2008, après un creux historique de 56,1 % entre 2000 et 2004.

Le sort des articles de synthèse connaît une issue différente d'un pays à un autre. Dans la revue québécoise, ce type d'article est nettement en recul, passant de la majorité des articles (53,2 %) entre 1975 et 1979 à moins d'un article sur trois (31,8 %) entre 2005 et 2008. Dans la revue française, la proportion est assez constante, toujours supérieure à la moitié des articles. Dans la revue américaine, de manière générale, ce type de publication est assez marginal, sauf entre 1990 et 1994 où près d'un article sur cinq (18,9 %) en était un de synthèse.

Tableau 3
Distribution des articles selon le domaine, la revue et
le type de méthodologie utilisée entre 1975 et 2008 (en pourcentage)

Revue	Domaine	Articles qualitatifs	Articles quantitatifs	Articles de synthèse	Total
RSÉ ^a	Fondements de L'éducation	29,7	33,5	36,8	100,0 (N=185)
	Savoirs professionnels	22,4	31,8	45,8	100,0 (N=298)
	Para-éducatif	10,9	40,5	48,6	100,0 (N=329)
RFP ^b	Fondements de l'éducation	12,8	25,2	62,1	100,0 (N=308)
	Savoirs professionnels	14,4	32,1	53,5	100,0 (N=480)
	Para-éducatif	11,7	27,2	61,0	100,0 (N=185)
AERJ ^c	Fondements de l'éducation	15,2	80,5	4,3	100,0 (N=257)
	Savoirs professionnels	4,9	91,9	3,2	100,0 (N=213)
	Para-éducatif	20,4	72,1	7,5	100,0 (N=559)

a : $\chi^2 = 2,899$ $p < 0,001$.

b : $\chi^2 = 2,311$ $p < 0,001$.

c : $\chi^2 = 2,282$ $p < 0,001$.

Afin de pousser plus avant l'analyse, nous avons effectué un examen détaillé des méthodologies utilisées, par domaine et par revue à travers toute la période étudiée. Le Tableau 5 montre l'évolution de la situation pour les articles qualitatifs. En effet, compte tenu de la problématique de notre article, nous avons choisi de nous attarder particulièrement aux articles mobilisant ce type de méthodologie. On apprend que dans le domaine des fondements de

Tableau 4
Évolution entre 1975 et 2008 des articles
selon la revue et le type de méthodologie utilisée*

Revue	Articles	1975- 1979	1980- 1984	1985- 1989	1990- 1994	1995- 1999	2000- 2004	2005- 2008
RSÉ	Qualitatifs	11,7	6,7	10,7	19,6	25,2	21,5	39,3
	Quantitatifs	35,1	34,3	47,6	41,2	21,0	43,7	29,0
	Synthèse	53,2	59,0	41,7	39,2	53,8	34,8	31,8
RFP	Qualitatifs	14,5	7,5	10,2	10,9	7,1	24,9	13,2
	Quantitatifs	29,0	33,6	28,6	29,9	29,1	21,7	36,4
	Synthèse	56,5	58,9	61,2	59,2	63,7	53,5	50,4
AERJ	Qualitatifs	0,0	0,5	9,5	19,5	27,3	39,9	28,2
	Quantitatifs	98,7	99,5	89,3	61,6	62,1	56,1	65,0
	Synthèse	1,3	0,0	1,2	18,9	10,6	4,1	6,8

* Ce tableau est une compilation de tableaux croisés, le 100 % s'obtient en additionnant le pourcentage des types de méthodologie par tranche d'années. Tous les chi carrés sont significatifs ($p \leq 0,05$).

l'éducation, la méthodologie qualitative a toujours été relativement présente dans la revue québécoise et qu'elle a connu son apogée en 2005-2008 avec 56,1 % des articles. Dans l'*AERJ*, c'est plutôt au cours des années 1995-1999 que l'on observe une augmentation avec près du tiers des articles qui mobilisent une méthodologie qualitative dans ce domaine (29,8 %); cette proportion est similaire entre 2005 et 2008 (29,6 %). Dans la *RFP* l'utilisation du qualitatif est plutôt marginale en fondements de l'éducation, à l'exception de la période 2000-2004 (25,0 %).

Dans le domaine des savoirs professionnels, on remarque un intérêt pour les méthodes qualitatives dans la *RSÉ*. Entre 1975 et 1979, 10,3 % des articles mobilisent cette méthodologie par rapport à 39,0 % entre 2005 et 2008. Dans la *RFP*, à part quelques fluctuations ponctuelles (27,1 % entre 2000 et 2004), les méthodes qualitatives suscitent moins d'intérêt. Pour l'*AERJ*, on observe une vague croissante entre 1990-1994 et 2000-2004, après quoi aucun article recensé n'utilise le qualitatif entre 2005-2008.

Tableau 5
Évolution entre 1975 et 2008 des articles qualitatifs
selon la revue et le domaine*

Revue	Articles	1975- 1979	1980- 1984	1985- 1989	1990- 1994	1995- 1999	2000- 2004	2005- 2008
RSÉ	Fondements Savoirs	14,3	12,5	20,0	17,4	22,0	34,3	56,1
	professionnels	10,3	8,6	11,4	26,8	31,2	20,8	39,0
	Para-éducatif	13,0	3,7	5,9	13,2	18,4	13,3	12,0
RFP	Fondements Savoirs	5,6	2,4	11,4	13,5	9,3	25,0	11,8
	professionnels	17,5	11,6	10,7	10,0	3,4	27,1	16,9
	Para-éducatif	25,0	8,7	7,1	8,6	12,2	19,6	8,3
AERJ	Fondements Savoirs	0,0	0,0	14,1	21,3	29,8	22,2	29,6
	professionnels	0,0	0,0	2,9	10,0	26,3	25,0	0,0
	Para-éducatif	0,0	1,1	8,7	20,5	25,8	44,4	28,4

* Ce tableau est une compilation de tableaux croisés, ne retenant que les articles qualitatifs, ce qui explique que les colonnes ne totalisent pas 100 % par tranche d'années. Tous les chi carrés sont significatifs ($p \leq 0,05$).

Dans le domaine para-éducatif, les publications françaises et québécoises étudiées montrent des similitudes, où peu d'articles mobilisent des méthodologies qualitatives. Toutefois, pour la publication américaine, la situation est tout autre. À compter de 1990-1994, plus de 20 % des articles font appel à la méthodologie qualitative.

Le dernier tableau concerne le type de numéro dans lesquels sont publiés les articles qualitatifs. La *RFP* publie des numéros thématiques au cours de toute la période étudiée, alors que cette pratique est observable dans la publication québécoise uniquement à compter des années 1990. Le Tableau 6 montre que les articles qualitatifs ont toujours été majoritairement publiés dans des numéros thématiques de la *RFP*. L'usage répandu de ce type de publication met moins en évidence la logique qui semble s'opérer en Amérique du Nord. En effet, entre 1990 et 1994, la pratique naissante des numéros thématiques affecte peu la répartition des articles qualitatifs, qui continuent de paraître majoritairement dans des numéros réguliers (*RSÉ* : 95,0 %; *AERJ* : 68,8 %). Or, dans l'*AERJ*, à compter de la période 1995-1999, la grande majorité (et à

Tableau 6
Évolution entre 1975 et 2008 des articles qualitatifs
selon le type de numéro

Revue	Années	Régulier	Thématique	Total
<i>Revue des sciences de l'éducation</i> ^a	1975-1979	100,0	0,0	100,0 (N=9)
	1980-1984	100,0	0,0	100,0 (N=7)
	1985-1989	100,0	0,0	100,0 (N=9)
	1990-1994	95,0	5,0	100,0 (N=20)
	1995-1999	25,0	75,0	100,0 (N=36)
	2000-2004	62,1	37,9	100,0 (N=29)
	2005-2008	19,0	81,0	100,0 (N=42)
<i>Revue française de pédagogie</i> ^b	1975-1979	44,4	55,6	100,0 (N=9)
	1980-1984	12,5	87,5	100,0 (N=8)
	1985-1989	0,0	100,0	100,0 (N=15)
	1990-1994	0,0	100,0	100,0 (N=16)
	1995-1999	0,0	100,0	100,0 (N=13)
	2000-2004	1,9	98,1	100,0 (N=54)
	2005-2008	17,6	82,4	100,0 (N=17)
<i>American Educational Research Journal</i> ^c	1980-1984	100,0	0,0	100,0 (N=1)
	1985-1989	100,0	0,0	100,0 (N=16)
	1990-1994	68,8	31,3	100,0 (N=32)
	1995-1999	36,1	63,9	100,0 (N=36)
	2000-2004	0,0	100,0	100,0 (N=59)
	2005-2008	3,4	96,6	100,0 (N=29)

a : $\chi^2 = 67,854$ $p < 0,001$.

b : $\chi^2 = 28,915$ $p < 0,001$.

c : $\chi^2 = 97,020$ $p < 0,001$.

une certaine période, la totalité) des articles qualitatifs sont publiés dans des numéros thématiques. Dans la *RSÉ*, cette même tendance s'observe, sauf entre 2000 et 2004 où 62,1 % des articles qualitatifs paraissent dans des numéros réguliers.

La discussion

L'analyse des résultats tend à démontrer que la *doxa* du champ de la recherche en éducation a changé depuis 1975. La *doxa* d'un champ est « un point de vue particulier, le point de vue des dominants qui se présente et s'impose comme point de vue universel » (Bourdieu, 1994, p. 129). En effet, au début de la période étudiée, la méthodologie qualitative était marginalement utilisée dans les articles recensés. Or, l'usage de cette méthodologie s'est grandement répandu dans tous les domaines. C'est toute une transformation opérée en une trentaine d'années dans les trois publications étudiées en France, aux États-Unis et au Québec.

Il est possible d'identifier les périodes charnières de cette transformation. Dans la *RSÉ* et l'*AERJ*, on peut observer un changement au tournant des années 1990. Dans la *RFP*, l'utilisation plus intensive des méthodes qualitatives paraît une décennie plus tard, vers les années 2000. Cette ouverture à de nouvelles perspectives méthodologiques, à l'encontre de la *doxa* positiviste, semble passer par le domaine des fondements de l'éducation. Donc, le changement de paradigme méthodologique s'est opéré dans les disciplines ayant, à une autre époque, imposé le paradigme positiviste, notamment la sociologie et la psychologie.

Dans la *RSÉ*, les recherches qualitatives touchant aux éléments propres au fonctionnement interne de la classe (pédagogie, didactique, gestion de classe) sont beaucoup plus nombreuses que dans la *RFP* ou l'*AERJ*.

Il est intéressant de se demander comment ce changement s'est opéré à travers les années. Il est possible d'avancer, avec prudence, que les numéros thématiques semblent avoir été mobilisés pour s'imposer dans le champ. À tout le moins, nos données montrent que les articles qualitatifs sont surtout publiés dans les numéros thématiques depuis que cette pratique s'est imposée dans la *RSÉ* et l'*AERJ* à l'aube des années 1990.

De manière claire, il semble que les méthodes qualitatives font désormais partie du paysage du champ de la recherche en éducation des trois publications étudiées. Les acteurs semblent avoir réussi à imposer leur vision de l'enjeu et, partant, réussi à influencer la façon de percevoir les objets d'études et la méthodologie mobilisée pour les appréhender.

Une ouverture en guise de conclusion

Cet article, conformément à son objectif de recherche, a permis de réaliser une mise à plat de l'usage des méthodes qualitatives dans le champ de la recherche en éducation au cours des 30 dernières années. Certes réalisé dans les limites d'une telle analyse à grand volume, ce bref exercice révèle des situations

différentes dans les publications étudiées. Certaines similitudes sont observables, tantôt entre la revue québécoise et la revue américaine, tantôt entre les revues québécoise et française, confirmant la culture métissée du Québec en matière de pratiques de recherche.

Une similitude entre les revues française et québécoise est sans contredit la prédominance des articles de synthèse, qui tend cependant à s'amenuiser, au profit des articles empiriques. Par rapport à la revue américaine étudiée, on peut remarquer l'essor relativement simultané des articles qualitatifs au Québec, peut-être stimulé par l'apparition des numéros thématiques. En effet, les articles qualitatifs sont majoritairement publiés dans des numéros thématiques dans la revue québécoise et dans la revue américaine, alors que dans la publication française, cette comparaison n'est pas significative en raison de la fréquente parution de numéros thématiques. Aussi, les articles de synthèse largement minoritaires dans la publication américaine sont surtout concentrés dans les numéros thématiques. Ces constats viendraient renforcer notre interprétation à l'effet d'une instrumentalisation des numéros thématiques afin de marquer un coup de force dans le champ (Deschenaux & Laflamme, 2007).

Il ne faut sans doute pas négliger la transformation des capitaux des acteurs permettant la révolution dans le champ. En effet, de plus en plus, les chercheurs qualitatifs sont munis des mêmes capitaux symboliques que leurs homologues quantitatifs, à savoir des articles scientifiques et des subventions de recherche évalués par des comités de pairs. Ces éléments contribuent à la reconnaissance des méthodologies qualitatives dans le champ de la recherche en éducation. Aussi, la formation des chercheurs tend à se transformer et il apparaît désormais normal de former les étudiants en les exposant autant aux méthodes qualitatives que quantitatives.

Finalement, peut-on penser que les chercheurs en éducation valorisent désormais de plus en plus les méthodes qualitatives afin de gagner de la crédibilité auprès des praticiens? Au Québec, puisque c'est le contexte que nous connaissons le mieux, des travaux ont fait état de la distance existant entre la recherche et la pratique (Tardif & Zourhlal, 2005), les acteurs du terrain n'accordant que peu de crédit à la recherche. Est-ce que les recherches qualitatives, réalisées en collaboration plus étroite avec les milieux scolaires, favoriseraient la reconnaissance de la recherche tant recherchée des universitaires en éducation? Est-ce qu'une diffusion des travaux de recherche mobilisant une méthodologie qualitative trouverait un meilleur écho dans les milieux scolaires? Ce sont là des questions pertinentes que d'autres travaux permettraient d'aborder.

Note

¹ Les auteurs souhaitent remercier chaleureusement Johanne Decoste et Solenne Cadieux, assistantes de recherche à l'Université du Québec à Rimouski.

Références

- Anadòn, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Baby, A. (1994). La recherche en sciences de l'éducation au Québec. Dans M. Bernard (Éd.), *Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises* (pp. 67-91). Paris : Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise.
- Bernatchez, J. (2009). *Référentiels et dynamiques des politiques publiques de l'organisation de la recherche universitaire au Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.- C., & Passeron, J.- C. (1983). *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Paris : Mouton éditeur.
- Charlot, B. (2001). Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. Dans R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 147-167). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Deschenaux, F., & Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
- Eisner, E. (1993). Form of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Ercikan, K., & Roth, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(2), 267-284.

- Hostetler, K. (2005). What is “good” education research? *Educational Researcher*, 34(6), 16-21.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research : a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kuhn, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Laflamme, C. (1993). Pour une analyse paradigmatique de la formation et de l’insertion professionnelle. Dans C. Laflamme (Éd.), *La formation et l’insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 11-40). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11.
- Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained : methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.- M. (2006). *L’analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De boeck.
- Shaffer, D. W., & Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don’t generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14-25.
- Tardif, M., & Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l’enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l’éducation – Pour l’Ère nouvelle*, 38(4), 87-106.
- Van der Maren, J.- M. (1995). *Méthodes de recherche pour l’éducation*. Montréal/Bruxelles : Presses de l’Université de Montréal / De Boeck Université.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L’état de la recherche au Québec sur la formation à l’enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Frédéric Deschenaux est professeur de sociologie de l’éducation à l’Université du Québec à Rimouski. Détenteur d’un doctorat en éducation de l’Université de Sherbrooke, ses recherches portent sur l’insertion professionnelle des jeunes et sur la transition professionnelle du personnel enseignant. Il travaille également sur les méthodologies de recherche en éducation et sur les techniques d’analyse des données qualitatives.

Claude Laflamme est professeur retraité de l'Université de Sherbrooke. Détenteur d'un doctorat en sociologie de l'Université de Lille I, il a mené plusieurs recherches sur la réussite scolaire, le pouvoir du diplôme et l'insertion professionnelle des jeunes. Auteur de nombreux articles sur ces thèmes, il a dirigé, entre autres, le collectif intitulé *La formation et l'insertion professionnelle – Enjeux dominants dans la société postindustrielle* (Éditions du CRP, Sherbrooke, 1993).

Mélanie Belzile est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Titulaire d'une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH 2009-2012), sa thèse porte sur le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année, des enseignants associés et des superviseurs universitaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens

Marie-Noëlle Albert, Professeure

Université du Québec à Rimouski

Marie-José Avenier, Ph.D.

Centre national de recherche scientifique (CNRS)

Résumé

La légitimation de savoirs scientifiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique repose sur un travail de critique épistémologique interne appelé travail épistémique. Celui-ci recouvre l'ensemble du travail réflexif effectué au cours d'un processus de recherche. Cet article présente les différentes facettes du travail épistémique à effectuer dans un certain type de processus de recherche : les recherches ayant pour finalité l'élaboration de savoirs scientifiques activables par des praticiens, en s'appuyant sur l'expérience de praticiens. La recherche s'articule alors autour de cinq processus : la conception du canevas de la recherche, la construction de savoirs locaux, la construction de savoirs génériques, la communication de savoirs, l'activation de savoirs. Le travail épistémique s'opérant différemment au cours de ces différents processus, les différents aspects du travail épistémique sont présentés en illustrant le propos au moyen d'exemples puisés dans une recherche portant sur l'engagement organisationnel.

Mots clés

TRAVAIL ÉPISTÉMIQUE, CONSTRUCTIVISME PRAGMATIQUE, SAVOIR GÉNÉRIQUE, CONNAISSANCE PRATIQUE, ACTIVATION DE SAVOIRS

Le vrai est précisément ce qui est fait.

[“*Verum esse ipsum factum.*”]

(Vico G., 1710/1993).

Introduction

Le cadre de la « Pensée complexe » (Morin & Le Moigne, 1999) peut aider à comprendre la complexité des contextes économiques, sociaux, techniques, politiques contemporains, à travers notamment les notions d'émergence, de

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 30(2), pp. 22-47.

DÉVELOPPEMENTS, APPORTS ET OUTILS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2011 Association pour la recherche qualitative

récurtivité, d'auto-organisation, de dialogique, qu'il propose. Par la possibilité que les recherches qualitatives offrent de s'inspirer de ces notions, celles-ci permettent d'appréhender et de rendre intelligibles des processus complexes.

La recherche et la construction du sens de l'action collective et du sens de l'engagement individuel deviennent des sujets majeurs de préoccupation pour les directeurs généraux, les directeurs des ressources humaines et les gestionnaires. En même temps, les praticiens bénéficient d'une expérience vécue irremplaçable sur ces problématiques, qu'ils soient des employés soumis aux méthodes de gestion en vigueur dans leur organisation ou des gestionnaires ayant mis en place des fonctionnements qui peuvent avoir eu des effets particulièrement positifs ou négatifs sur l'engagement des personnes concernées. De fait, la recherche en sciences de gestion s'intéresse de manière croissante à l'expérience de praticiens pour produire des savoirs scientifiques (Avenier, 2007; Balogun, Huff, & Johnson, 2003; Conway, Ikram, Sassi, & Roussel, 2008; Johnson, Langley, Melin, & Whittington, 2007; Van de Ven, 2007). La présente contribution adhère à ce mouvement général, en s'inscrivant dans une épistémologie constructiviste. Patton (2002) associe au constructivisme la réflexivité qui permet de comprendre comment nos propres expériences affectent ce que nous comprenons et comment nous agissons (y compris les actes de recherche).

Le projet de cet article est d'offrir des repères sur les différentes facettes du travail réflexif à effectuer tout au long d'un processus de recherche qui vise à générer des savoirs scientifiques en mobilisant l'expérience de praticiens sur une question de recherche définie en référence à une problématique pratique persistante. Un tel processus de recherche s'inscrit dans l'éventail des recherches qualitatives (Baribeau & Germain, 2007). En effet, comme en témoigne l'exemple présenté dans l'Encadré 1, seules des méthodes qualitatives permettent à des chercheurs de recueillir des informations que l'on ne pourrait obtenir à l'aide d'un questionnaire sur l'expérience de praticiens. Le recueil d'informations gagne à être guidé par une très bonne connaissance des savoirs déjà publiés sur la problématique de recherche considérée, tout en s'efforçant de le garder le plus ouvert possible afin d'y insérer les idées émises par les praticiens. Par ailleurs, les méthodes qualitatives permettent d'accéder à d'autres types d'informations que celles déclarées. Ces dernières ne peuvent pas toujours rendre compte de l'ambiguïté humaine, comme cela apparaît dans l'exemple de l'Encadré 1. Les encadrés proposés tout au long de l'article offrent des exemples systématiquement tirés d'un projet de recherche sur l'engagement organisationnel qui a été mené par l'une des coauteures (Albert, 2007).

L'une des personnes interrogées est passionnée de sport. Dans son emploi du temps, elle a pu organiser ses horaires de manière à pratiquer régulièrement son sport favori et s'occuper de sa famille, en déclarant que seule sa vie en dehors du travail compte pour elle. Alors que nous l'interrogeons au sujet d'un matériel nouveau qu'elle avait reçu quelques jours auparavant, elle a expliqué que pour apprendre à s'en servir plus rapidement, la veille (c'est-à-dire en dehors de ses heures de travail), elle s'était rendue dans un magasin concurrent pour voir comment son homologue utilisait ce genre de matériel.

Encadré 1. Exemple d'informations recueillies autrement que de manière déclarative

Dans un processus de recherche ayant les objectifs indiqués ci-dessus, le travail épistémique (Avenier, 2007; Martinet, 2000, 2007) désigne l'ensemble du travail réflexif effectué sur la définition de la question de recherche, l'identification des organisations où sera effectué le travail empirique, la conception des guides d'entrevues destinés à recueillir des informations sur l'expérience de praticiens en liaison avec la littérature scientifique et professionnelle. Ces présentations du travail épistémique se situant à un niveau très général, il importe de préciser ce en quoi consiste le travail épistémique dans les différentes phases d'un projet de recherche.

Ainsi, cet article a pour but de présenter et d'argumenter les différentes facettes du travail épistémique au fil du processus de recherche dans une perspective épistémologique constructiviste, en illustrant le propos sur un projet de recherche portant sur la problématique de l'engagement dans le travail. Les exemples proposés visent uniquement à faciliter la compréhension de notre propos au fur et à mesure de la présentation des différents aspects du travail épistémique.

Cet article est organisé en trois parties. La première partie offre une présentation synthétique des paradigmes épistémologiques constructivistes. La deuxième expose la notion de « travail épistémique » et développe celles de « savoirs locaux » et de « savoirs génériques ». Les principales facettes du travail épistémique lors de la construction de savoirs scientifiques sont présentées dans la troisième partie.

Un cadre épistémologique constructiviste pragmatique

Un rappel des deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes disponibles actuellement nous conduira à nous focaliser sur l'un d'entre eux et permettra ensuite de lever un certain nombre de confusions relatives à diverses « perspectives constructivistes » qui se sont développées au fil des vingt

dernières années. Puis le projecteur sera porté sur les questions de légitimation et de statut des connaissances dans une épistémologie constructiviste pragmatique.

Pourquoi une focalisation sur le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP)?

Essentiellement deux paradigmes épistémologiques constructivistes différents sont mobilisés dans la littérature en sciences sociales. L'un a été conceptualisé par Guba et Lincoln (1989). Sa présentation est organisée autour de trois ordres de questionnement : ontologique, épistémologique et méthodologique. Ces auteurs font observer qu'il n'y a pas, pour ces questions, de réponse unique ou dont on peut faire la preuve et qu'un paradigme épistémologique constitue justement un ensemble de réponses postulées pour ces questions. Ils considèrent que si le paradigme positiviste a dominé au cours des siècles derniers, le paradigme épistémologique constructiviste a émergé comme un concurrent sérieux au paradigme positiviste. La conception qu'ils défendent repose sur trois hypothèses fondatrices : une hypothèse d'ontologie relativiste, une hypothèse d'épistémologie moniste subjectiviste, une hypothèse de méthode herméneutique.

L'autre est le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP). Il vient du constructivisme radical tel que conceptualisé par von Glasersfeld (1988) à partir notamment des travaux de Vico, Piaget et du philosophe pragmatiste W. James. Ces travaux ont été prolongés et développés par Le Moigne (1995, 2001) sous les appellations *paradigme épistémologique constructiviste radical*, ou *téléologique* (Avenier, 2010a; Le Moigne, 2001). Nous préférons le qualifier de « pragmatique » (Avenier, 2011), afin d'éviter un certain nombre de confusions et de souligner son lien étroit avec la philosophie pragmatiste. De fait, le qualificatif initial de « radical » a suscité de nombreuses confusions alors qu'il était destiné à signifier que ce paradigme épistémologique rompt avec la convention habituelle puisqu'il concerne la légitimation épistémique de théories de la connaissance qui portent exclusivement sur la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par l'expérience humaine (von Glasersfeld, 1988). Autrement dit, dans ce paradigme épistémologique, la connaissance ne prétend pas refléter un réel ontologique indépendant dont nul ne peut prouver rationnellement l'existence ni, lorsqu'un tel réel existe, son caractère connaissable.

L'étude comparative des deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes fait apparaître que ceux-ci présentent des différences fondamentales (Avenier, 2011). Ils ont en commun une seule hypothèse fondatrice, celle de non-séparabilité, dans le processus de connaissance entre

l'observateur et le phénomène observé. Autrement dit, alors que l'observateur et le phénomène observé peuvent être distingués, dans les observations effectuées on ne peut pas identifier ce qui provient du regard de l'observateur, en particulier des hypothèses théoriques explicites, mais aussi implicites, qui influencent ses observations. Ces paradigmes ont également en commun de considérer que cette hypothèse rend inadéquate la notion de vérité absolue, et la façon de voir l'élaboration de connaissances comme un acte de construction de représentations forgées par des humains pour donner sens aux situations dans lesquelles ils interviennent. Les différences fondamentales entre leurs autres hypothèses fondatrices engendrent des conséquences épistémiques et méthodologiques majeures. En particulier, le PECP relève de la philosophie pragmatiste, alors que le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln relève du post-modernisme, ce qui questionne la possibilité de généraliser des savoirs dans ce paradigme épistémologique (Avenier, 2011). D'où notre focalisation sur le PECP dans le reste de l'article.

Confusions liées à l'utilisation du qualificatif constructiviste dans des sens différents

Après ces précisions sur les paradigmes épistémologiques constructivistes, il importe d'apporter quelques éclaircissements sur les multiples « perspectives constructivistes » qui se sont développées dans le champ des sciences sociales. Celles-ci génèrent beaucoup de confusion dans les travaux qui se réfèrent au constructivisme (Wacheux, 2005).

En effet, au-delà des paradigmes épistémologiques constructivistes présentés ci-dessus qui, déjà, n'ont pas exactement les mêmes hypothèses fondatrices, se sont développées différentes théorisations constructivistes. Par exemple, en même temps que l'expression *épistémologies constructivistes* est apparue dans un ouvrage traitant de connaissance scientifique (Piaget, 1967), une théorie socioconstructiviste de la connaissance a été publiée par Berger et Luckmann (1966). Puis une théorie « constructiviste » de la construction sociale des phénomènes sociaux, parfois appelée *constructionisme social* (Gergen, 2001). Enfin, diverses théories relatives aux dynamiques sociales sont aussi parfois qualifiées de « constructivistes ». Par exemple, Bouchikhi (1993) qualifie ainsi la théorie de la structuration de Giddens (1984) – qui considère les propriétés structurelles des systèmes sociaux à la fois comme résultat des activités accomplies par les agents intervenant dans ces systèmes et comme conditions rendant possible ces activités.

Par conséquent, sous l'appellation *perspective constructiviste*, se retrouvent des théories pas toujours compatibles entre elles et ayant des portées

très différentes, allant de théories fondamentales de la connaissance à des théories relatives aux dynamiques sociales.

Pour ajouter à la confusion, la vision exprimée par le constructivisme radical selon laquelle il n'est pas possible de connaître rationnellement un monde réel au-delà de l'expérience que l'on en a (von Glasersfeld, 2001) a parfois été interprétée comme un déni de l'existence d'un monde réel indépendant de l'esprit humain. Or nous avons au contraire souligné l'agnosticisme du PECP : ni il ne nie, ni il ne fait l'hypothèse d'existence d'un réel indépendant de tout humain.

Légitimation plutôt que validation des connaissances

Dans le PECP, la production de connaissances est vue comme un processus intentionnel de construction de représentations éprouvées par l'expérience. Ces représentations sont conçues de manière fonctionnellement adaptée au but pour lequel elles ont été élaborées. Elles ne prétendent pas constituer des miroirs fidèles des phénomènes qu'elles sont censées représenter. Dans ces circonstances, le critère traditionnel de réfutation (Popper, 1959) n'est plus pertinent. Cela signifie-t-il que dans le PECP « *anything goes* » (Feyerabend, 1979)?

Si la réponse est affirmative sur le plan méthodologique dès lors que sont respectés les trois principes directeurs de rigueur, explicitation et comportement éthique du chercheur dans l'élaboration des connaissances (Avenier, 2010a; Le Moigne, 1995), elle est évidemment négative sur le plan épistémique. Dans le PECP, la justification des énoncés (Reichenbach, 1938) est appelée *légitimation* plutôt que *validation*, en raison du sens particulier qu'a ce dernier terme dans un contexte scientifique. La légitimation épistémique des connaissances repose sur le travail épistémique (Martinet, 2000) effectué tout au long du processus de recherche. Cette notion sera présentée en détail dans la section suivante.

Dans le PECP, la connaissance a le statut d'hypothèses plausibles adaptées à l'expérience des sujets qui la génèrent. Elle est destinée à être utilisée comme un guide heuristique pour encourager la réflexion, éclairer des situations problématiques ou stimuler l'action créative en donnant à voir des voies plausibles pour atteindre certains buts. La légitimation pragmatique des connaissances repose sur la capacité de ces connaissances à constituer des repères viables pour cheminer dans le monde en direction de ses buts (Avenier, 2010a; von Glasersfeld, 2001). Les connaissances ne s'expriment pas sous la forme de théories prédictives ni de règles normatives à suivre nécessairement. Elles sont vues comme génératives (Gergen, 1994), en particulier destinées à générer un dialogue réflexif (Numagami, 1998).

Étant donné la manière dont les connaissances élaborées sont légitimées dans le PECP et le statut de ces connaissances dans ce paradigme épistémologique, les recherches menées dans le PECP peuvent intégrer de manière réfléchie, et en les recontextualisant, des connaissances développées dans un paradigme épistémologique positiviste ou réaliste, alors que la réciproque ne tient pas forcément.

Définitions préliminaires de notions centrales

Les notions de « travail épistémique », de « savoirs locaux » et de « savoirs génériques » vont maintenant être définies précisément. Nous verrons alors, dans un premier temps, que le travail épistémique recouvre un questionnement critique sur l'ensemble du travail effectué en vue de la légitimation des savoirs élaborés. Puis, dans un deuxième temps, le travail épistémique sera présenté comme ayant trois faces principales. Enfin, dans un troisième temps, nous reviendrons sur la notion même de « savoirs » pour définir les notions de « savoirs locaux » et de « savoirs génériques » en montrant en quoi ces deux types de savoirs se distinguent.

La notion de « travail épistémique »

Pour Piaget (1967), le travail de légitimation de savoirs élaborés au cours d'une recherche s'effectue par une critique épistémologique interne menée par les chercheurs eux-mêmes, c'est-à-dire par « critique rétroactive des concepts, méthodes ou principes utilisés jusque-là de manière à déterminer leur valeur épistémologique elle-même » (Piaget, 1967, p. 51). Ce que Piaget dénomme *critique épistémologique interne* est en grande partie capturé par ce qui est désormais couramment appelé *réflexivité* (Tsoukas, 2005; Weick, 1999; Yanow & Schwartz-Shea, 2006). Afin de conserver la référence explicite à l'épistémologie présente dans la formule de Piaget, l'expression *travail épistémique* (Martinet, 2000) sera dorénavant utilisée plutôt que le terme moins précis de *réflexivité*.

L'expression *travail épistémique* ainsi utilisée présente l'inconvénient d'avoir un sens différent de celui dans lequel Cook et Brown (1999) l'emploient. Pour ces auteurs, le travail épistémique provient directement de l'action humaine et est largement implicite, alors qu'ici il désigne un travail réflexif mené intentionnellement. En effet, ici, le travail épistémique consiste, entre autres choses, à mettre au jour les présuppositions implicites; à mettre en question ce qui paraît évident ainsi que la signification précise des notions utilisées; à questionner la pertinence et la cohérence mutuelles des multiples décisions que le chercheur prend tout au long du projet de recherche, à partir de la conception du canevas de la recherche (c'est-à-dire du « *research design* »

selon la traduction proposée par Hlady Rispal, 2002) jusqu'à la communication des résultats.

En contrepartie, cette expression présente l'avantage de mettre en relief que le travail de légitimation de savoirs repose sur deux activités essentielles, le travail empirique et le travail épistémique, ce dernier étant susceptible de conduire à adapter le travail empirique au fil de la recherche.

Les trois faces principales du travail épistémique

Le travail épistémique a trois faces principales dont les poids relatifs varient avec les phases du processus de recherche (Martinet, 2007). La première porte sur la connaissance en tant que savoirs détenus par des individus et publiés dans la littérature scientifique et professionnelle. Le travail épistémique correspondant consiste essentiellement à questionner la pertinence de la revue de la littérature effectuée relativement au thème considéré et les relations établies entre les diverses notions et théories considérées, ainsi que la valeur épistémique et pragmatique de la « lacune théorique » – parfois appelée *vide théorique* pour traduire les expressions *theoretical gap* et *research gap* – que la recherche vise à combler. Cet aspect du travail épistémique prédomine pendant l'élaboration du canevas de la recherche et lors de la construction de savoirs génériques. Il est à noter que quel que soit le cadre épistémologique dans lequel ils inscrivent leur recherche, les chercheurs effectuent de manière plus ou moins explicite ce type de travail épistémique.

La seconde face s'intéresse à la connaissance élaborée dans l'action et l'expérience pratique. Le travail épistémique vise alors à questionner la mise en relation du matériau empirique récolté avec les savoirs théoriques mobilisés. Il consiste notamment à s'interroger sur la pertinence du prisme théorique à travers lequel les situations empiriques ont été ou sont étudiées. Il a un poids important pendant la construction de savoirs génériques.

La troisième face concerne la communication de savoirs. Le travail épistémique porte alors sur la pertinence de la manière envisagée pour communiquer les savoirs élaborés, relativement aux contextes et aux systèmes d'interprétation de chaque public spécifique (Tenkasi, Mohrman, & Mohrman, 2007), qu'il soit scientifique ou professionnel. Le but est de questionner la capacité du mode de communication envisagé à capturer l'attention des interlocuteurs, à maintenir leur intérêt et à faciliter l'appropriation des savoirs. Il est à noter que, en dépit du travail épistémique mené sur la communication de savoirs, on ne peut jamais être assuré de la manière dont les lecteurs ou les interlocuteurs vont les interpréter (DiMaggio, 1995), ni de la manière dont, le cas échéant, ils les mettront en œuvre.

Ces trois faces comportent elles-mêmes diverses facettes qui vont maintenant être détaillées et illustrées.

Les notions de « savoirs locaux » et de « savoirs génériques »

Les savoirs locaux (cf. exemple dans l'Encadré 2) désignent des savoirs qui sont censés mettre en mots certaines connaissances d'acteurs de l'organisation étudiée relatives à la problématique pratique qui sous-tend la question de recherche. Les informations visant à exprimer ces connaissances sont recueillies en combinant généralement entrevues, observations et consultation de documents. La dénomination *savoir local*, effectuée en référence à Geertz (1983), vise à souligner le caractère local et situé de l'élaboration et de la légitimation de ces savoirs. En effet, les savoirs locaux ont pour principale légitimation le fait d'avoir été élaborés par le chercheur à partir de sa compréhension d'informations obtenues au cours du travail empirique mené dans des organisations qui opèrent dans certains contextes, à partir de l'étude de certains documents, ainsi que de certaines entrevues et observations réalisées à une certaine date avec certains acteurs à un certain moment de leur histoire, etc. Cette compréhension se construit à travers un phénomène de double herméneutique décrit par Schütz (1987) : le matériau empirique sur lequel le chercheur érige ses constructions est constitué d'informations telles que comprises par des humains (les chercheurs), à partir d'informations communiquées par d'autres humains (les praticiens), qui sont donc déjà des interprétations relatives à des phénomènes humains et sociaux. Le matériau n'est ainsi pas constitué de mesures effectuées sur des objets inertes et passifs comme dans le domaine de la physique classique.

La notion de « savoir générique » étend celle de « proposition générique » développée par le philosophe pragmatiste Dewey (1938). Des énoncés génériques expriment des savoirs relatifs à des genres de phénomènes plutôt qu'à des cas particuliers – épisodes ou événements – et qu'à des régularités statistiques. La notion de « savoir générique » fait l'objet de recherches en sciences de la cognition depuis le milieu des années 1990 (Carlson & Pelletier, 1995). Ces recherches se sont attachées à investiguer des questions ouvertes telles que : comment faisons-nous pour acquérir de la connaissance relative à un certain genre de phénomènes si nous ne disposons que d'un nombre limité de manifestations de ce phénomène?

Prasada (2000) souligne qu'un savoir générique exprime des propriétés qui sont considérées comme essentielles pour caractériser le phénomène étudié, ceci alors que ce savoir n'est pas rendu invalide par l'existence de ce qui pourrait être considéré comme un contre-exemple. Le fait que certains chiens n'aient que trois pattes ne rend pas invalide l'énoncé selon lequel les chiens

Pour certains salariés, l'engagement externe est vécu positivement et est à l'origine d'un certain engagement interne.

Dans cet exemple de savoir local, l'engagement externe et l'engagement interne sont définis de la manière suivante. L'engagement externe désigne le fait que les individus attribuent les raisons causales de leurs comportements à des éléments autres qu'eux-mêmes (Argyris & Kaplan, 1994), par exemple l'engagement généré par des récompenses. De manière symétrique, l'engagement interne désigne le fait que les individus attribuent les raisons causales de leurs comportements à des éléments qui leur sont propres.

Encadré 2. Exemple de savoirs locaux dans le projet de recherche

sont des animaux à quatre pattes.

Comme dans le cas de la construction de théories formelles enracinées (Glaser & Strauss, 1967), l'élaboration de savoirs génériques peut être accomplie par dé-contextualisation de savoirs substantifs locaux à travers l'étude systématique de multiples théories substantives et groupes de comparaison (Avenier, 2010b). Ceci suppose en général de nombreux allers-retours et itérations entre les informations déjà collectées, les savoirs locaux développés, les savoirs publiés dans la littérature, les conjectures élaborées par le chercheur, des retours sur le terrain pour collecter des informations complémentaires et des retours à la littérature scientifique pour étudier des notions ayant émergé au fil du processus. Ce processus est relativement semblable à celui décrit par Pawson et Tilley (1997) pour l'identification de « mécanismes générateurs sous-jacents » conduisant à la formulation de « règles technologiques ». Pour des projets de recherche inscrits dans le PECP, ces règles ne seront pas considérées comme des règles normatives, mais comme des savoirs génériques fournissant des repères heuristiques pour l'action (Avenier, 2007).

Dans les sciences de gestion, les savoirs génériques s'expriment sous la forme de métamodèles, de configurations, de « *frameworks* » au sens de Porter (1991) ou Jarzabkowski et Wilson (2006) articulant des propositions génériques et cohérentes entre elles mais de niveaux conceptuels éventuellement différents (Barin Cruz, 2007; Barin Cruz, Avila Pedrozo, & Chebbi, 2008). Ils peuvent également prendre la forme de « règles technologiques » (Pawson & Tilley, 1997) et d'outils tels que le modèle des cinq forces ou des stratégies génériques de Porter (1980) et les matrices de portefeuille d'activités. L'Encadré 3, donne un exemple de savoir générique issu, entre autres, du savoir local présenté dans l'Encadré 2.

Si l'on adopte une attitude d'ouverture à l'autre et si les objectifs de l'organisation sont compatibles avec les objectifs des individus, dans des contextes favorables, l'engagement externe et l'engagement interne peuvent se développer au travers d'une boucle réursive, c'est-à-dire en se renforçant mutuellement. Ceci permet alors aux individus de vivre positivement l'engagement externe et aux organisations d'améliorer leur situation.

Ce savoir générique apporte une vue différente de celle proposée par Argyris (1964, 1998). Ce dernier insiste sur le caractère essentiel des récompenses intrinsèques, c'est-à-dire de celles qui dérivent du travail lui-même et qui sont associées à l'engagement interne. Ces récompenses intrinsèques représentent les satisfactions, intérêts, ou plaisirs liés au travail accompli. Même si, Argyris (1964) se refuse à substituer complètement les récompenses et pénalités traditionnelles par ces récompenses intrinsèques.

Encadré 3. Exemple de savoir générique dans le projet de recherche

Après avoir rappelé les définitions des notions-clés, nous allons pouvoir examiner de manière détaillée les différents aspects du travail épistémique dans un processus de recherche ayant pour finalité l'élaboration de savoirs scientifiques activables par des praticiens, en s'appuyant sur l'expérience de praticiens.

Les différentes facettes du travail épistémique dans la construction de savoirs scientifiques

Dans la plupart des articles et des ouvrages qui traitent de méthodologie de recherche qualitative (cf. notamment Denzin & Lincoln, 1998; Hlady Rispal, 2002; Huberman & Miles, 1994; Savall & Zardet, 2004; Thiétart, 1999; Wacheux, 1996; Yin, 1984), on considère que le processus global de recherche s'organise en un certain nombre de phases ou étapes successives qui sont menées de manière itérative et en liaison étroite avec les informations mobilisées (Eisenhardt, 1989). Le nombre de phases peut varier de quatre à huit selon le niveau de détails choisi pour définir les phases. Les phases les plus fréquemment distinguées sont : la conception du canevas de la recherche, la collecte des informations, le traitement des informations, l'élaboration des résultats et la communication des résultats.

Pour présenter les différentes facettes du travail épistémique dans la construction de savoirs scientifiques à partir de l'expérience de praticiens, nous nous référerons plutôt à un cadre qui a été spécifiquement conçu pour guider l'élaboration de ces savoirs (Avenier, 2007, 2009, sous presse). Dans ce cadre,

le processus global de recherche s'articule autour de cinq processus principaux, à savoir :

1. Conception du canevas de la recherche;
2. Construction de savoirs locaux;
3. Élaboration de savoirs génériques;
4. Communication de savoirs;
5. Activation de savoirs.

Le travail épistémique lors de la conception du canevas de la recherche

Le travail épistémique initial porte sur la cohérence globale du canevas de la recherche. Celui-ci comprend en général la question de recherche, les principales ressources théoriques mobilisées, la stratégie d'investigation et les méthodes de collecte des informations envisagées (cf. notamment Hlady-Rispal, 2002; Huberman & Miles, 1994). Il a aussi un préalable majeur : la spécification du cadre épistémologique à l'intérieur duquel la recherche sera conduite (Avenier & Gavard-Perret, 2008).

Étant donné la confusion qui règne encore aujourd'hui autour des différents paradigmes épistémologiques (Avenier & Gavard-Perret, 2008; Roussel & Wacheux, 2005), cette spécification ne peut se passer d'un rappel explicite des postulats fondateurs d'ordre épistémique du cadre épistémologique retenu, ainsi que, selon le cadre retenu, des postulats ou hypothèses de travail¹ d'ordre ontologique sur lesquels le projet de recherche prendra appui. Selon le cadre épistémologique de référence, une réflexion du chercheur sur sa propre histoire peut être riche en enseignement et le guider utilement dans ses choix.

Dans le processus global de recherche envisagé dans cet article, le canevas de la recherche s'articule plus précisément autour des éléments suivants (cf. Encadré 4 pour un exemple) : la problématique pratique persistante à partir de laquelle sera construite la question de recherche; la lacune théorique que la recherche se propose de contribuer à combler; la question de recherche précise; les principales ressources théoriques qu'il est prévu de mobiliser; la stratégie d'investigation prévue (Denzin & Lincoln, 1998) qui spécifie la ou les méthodes de recherche qui seront utilisées de manière à rendre justice au phénomène considéré (Burrell & Morgan, 1979), ainsi que les techniques et outils de collecte d'information envisagés; la tactique d'investigation, qui spécifie les organisations au sein desquelles le travail empirique sera effectué et les catégories de praticiens avec lesquels on envisage de travailler.

- ☞ **Cadre épistémologique** : Le PECP (Avenier, 2010a, 2011; von Glasersfeld, 1988, 2001; Le Moigne, 1995).
- ☞ **Problématique pratique persistante** : L'engagement des salariés dans leur organisation.
- ☞ **Lacune théorique** : L'engagement organisationnel dans les entreprises familiales de la grande distribution (c'est-à-dire l'ensemble des groupements de commerces de détail). En effet, alors que les entreprises familiales sont fréquentes dans la grande distribution, les littératures concernant l'engagement respectivement dans les entreprises familiales et dans celles de la grande distribution ne sont pas congruentes entre elles. Le management des entreprises familiales met l'accent sur la confiance, la motivation, la loyauté, tandis que celui des entreprises de la grande distribution est associé à un roulement important de personnel.
- ☞ **Question de recherche** : L'étude de l'engagement interne et de l'engagement externe, à l'aide du « soi » (Mead, 1934), au sein d'entreprises familiales de la grande distribution peut-elle montrer une voie originale susceptible d'enrichir la connaissance des ressorts de l'engagement organisationnel?
- ☞ **Principales ressources théoriques** :
 - Cadre théorique : Argyris et Kaplan (1994); Meyer et Herscovitch (2001)
 - Cadre méthodologique : Patton (2002); Avenier (2007)
- ☞ **Stratégie d'enquête** : Obtenir le plus d'informations possibles relatives à une même situation en croisant de multiples sources pour comprendre les processus d'engagement, ou de désengagement.
- ☞ **Techniques utilisées** : Recherche documentaire, observations, technique du guide d'entrevue (Patton, 2002).
- ☞ **Tactique d'investigation** : Étudier plusieurs magasins d'un groupe familial de la grande distribution spécialisée dans le bricolage et les jardineries.

Encadré 4. Synopsis du canevas du projet de recherche

Tous les différents aspects du canevas de la recherche sont interdépendants (Morgan & Smircich, 1980; Tsoukas, 2005). Une fois le cadre épistémologique fixé, ils doivent donc être traités de manière interactive et itérative. Le travail épistémique initial vise précisément à s'assurer de la cohérence et de la pertinence mutuelles des différentes décisions prises dans la

spécification des différents aspects du canevas de la recherche, ainsi que de leur cohérence avec les postulats de base du cadre épistémologique de la recherche et les éventuelles hypothèses de travail d'ordre ontologique posées.

En ce qui concerne la tactique d'investigation, le travail épistémique consiste à s'interroger sur la pertinence par rapport à la question de recherche étudiée, des observations effectuées, des documents internes recueillis et des entrevues conduites, ainsi que de l'ordre et de la manière dont les entrevues ont été conduites. Il consiste également à s'interroger sur la cohérence mutuelle des différentes décisions prises en matière de constitution du matériau empirique.

Le travail épistémique lors de la construction de savoirs locaux

Le but premier de la collecte d'informations est la construction de savoirs locaux. Dans ce processus, la collecte et le traitement des informations s'effectuent de manière conjointe et interactive. Les savoirs locaux sont construits sur la base d'informations recueillies en combinant généralement une technique par guide d'entrevue avec des praticiens, des observations de situation de travail pertinentes par rapport à la question de recherche et l'étude de documents internes aux organisations concernées. Les savoirs locaux mis en forme par le chercheur visent à exprimer l'expérience et les connaissances de praticiens des organisations participant au projet, telles que le chercheur les a comprises, compte tenu de l'influence exercée sur la compréhension du chercheur par son bagage de base (David & Hatchuel, 2007) et par les ressources théoriques qu'il mobilise explicitement et/ou implicitement.

Le travail épistémique associé à la construction de savoirs locaux consiste à interroger l'adéquation du matériau empirique recueilli ainsi que la manière d'intégrer les informations retenues dans la formulation des savoirs locaux (cf. Encadré 5). Il conduit fréquemment à adapter la collecte d'informations en fonction des informations déjà recueillies. Par exemple, adaptation des guides d'entrevues et de la liste des personnes à interroger au fur et à mesure de ce que le chercheur apprend sur le terrain. Le travail épistémique conduit aussi fréquemment à identifier des revues de littérature complémentaires à effectuer dans le but de préciser des notions apparues au cours des entrevues qui n'étaient pas incluses dans les ressources théoriques initialement mobilisées par le chercheur (Royer & Zarlowski, 1999).

Le travail épistémique lors de l'élaboration de savoirs génériques

La construction de savoirs génériques s'effectue à la fois par dé-contextualisation de savoirs locaux à travers l'étude systématique de multiples groupes de comparaison (Charmaz, 2003; Glaser & Strauss, 1967), et par

La méthode de recherche a été construite en interrogeant l'expérience professionnelle antérieure de la chercheuse concernée, à l'aide de la littérature. Cette forme de travail épistémique a été menée aussi bien lors de la préparation du travail empirique, que sur le terrain. Chacune des décisions a fait l'objet d'une démarche réflexive conscientisée et explicitée.

Une fois le matériau empirique constitué, il a été étudié de manière systématique mais non automatisée (en regroupant des éléments qui faisaient sens entre eux), afin d'en dégager des savoirs locaux (tels ceux présentés dans l'exemple de l'Encadré 2. Dans ce processus, le travail épistémique consistait à questionner la légitimité des mises sous forme de savoirs locaux effectuées.

Encadré 5. Travail épistémique dans la construction de savoirs locaux

conceptualisation par « un saut inventif du chercheur » (Barin Cruz, 2007) effectué sur la base d'un substrat hétéroclite. Ce substrat comprend en effet des savoirs locaux, des savoirs publiés – tant dans des revues ou ouvrages scientifiques que dans des revues ou ouvrages professionnels, le matériau empirique récolté et traité, les connaissances formelles et informelles du chercheur parmi lesquelles son « bagage de base » (David & Hatchuel, 2007) et les conjectures élaborées par le chercheur. Les allers-retours entre ces différents éléments comportent des retours sur le terrain pour collecter des informations complémentaires et des retours à la littérature pour revisiter des notions et pour étudier de nouvelles notions qui ont émergé au fil du processus. Ces allers-retours se poursuivent pendant toute la durée du projet de recherche

L'Encadré 6 fournit un exemple de travail épistémique dans la construction de savoirs génériques développés dans le projet illustratif.

Nous avons interrogé chacun des savoirs locaux construits (par exemple celui présenté dans l'Encadré 2), à l'aide de littératures scientifiques diversifiées (le contrôle, la rémunération, la reconnaissance, la dotation...). Ces éléments théoriques hétérogènes sont apparus comme permettant une compréhension des savoirs locaux. Au cours de ce processus, le travail épistémique consiste essentiellement à questionner la manière dont le chercheur légitime le travail de conceptualisation et de dé-contextualisation des savoirs locaux à partir des groupes de comparaison considérés. La réalisation de ce travail suppose l'explicitation des principaux éléments conceptuels et empiriques sur la base desquels le « saut inventif du chercheur » (Barin Cruz, 2007) s'est produit et les inférences ont été effectuées. Le travail épistémique consiste aussi à questionner la justification de l'introduction de notions

À partir du savoir local présenté dans l'Encadré 2, un aspect du travail épistémique dans l'élaboration de savoirs génériques (cf. Encadré 3) a consisté à interroger la littérature sur la coexistence possible de types de gestion : l'un que nous qualifierons d'humain, correspondant à la littérature relative aux entreprises familiales; et l'autre, fondé sur l'autorité, le contrôle et l'obligation, qui est emblématique des méthodes de gestion dans la grande distribution selon la littérature scientifique.

Encadré 6. Exemple de travail épistémique dans la construction de savoirs génériques

nouvelles, leur enracinement théorique et la manière dont elles se lient à des savoirs publiés dans la littérature ou en diffèrent. Ce travail conduit généralement à revisiter une partie de la littérature déjà travaillée au début de la recherche, à la lueur des informations recueillies, ainsi qu'à prolonger la revue de la littérature en référence à des notions qui ont pu émerger aussi bien du matériau empirique que de la littérature pendant le travail de conceptualisation.

Le travail épistémique lors de la communication de savoirs

La communication des résultats d'une recherche dans diverses instances scientifiques à fins d'évaluation par des pairs et de diffusion de la connaissance est une exigence bien connue de la recherche scientifique. De fait, la reconnaissance de la valeur scientifique de la contribution repose sur une évaluation par les pairs.

Dans le cas de savoirs élaborés en s'inspirant de connaissances pratiques relatives à une problématique gestionnaire persistante insuffisamment éclairée par la théorie, la communication de ces savoirs à des gestionnaires confrontés à cette problématique participe à la légitimation pragmatique de ces savoirs à travers la reconnaissance de leur pertinence pratique par des gestionnaires. D'une certaine manière, c'est aussi une exigence de la recherche. En effet, quel sens y aurait-il à développer des savoirs sur des problématiques pratiques persistantes si ces savoirs restaient cantonnés dans la sphère scientifique et n'étaient pas accessibles aux gestionnaires?

L'Encadré 7 offre un exemple de la manière dont certains savoirs génériques développés dans le projet illustratif ont été présentés à des praticiens.

La communication destinée à des praticiens, tout autant que la communication scientifique, appelle un certain travail épistémique sur les savoirs à communiquer ainsi que sur la manière de les communiquer. L'Encadré 8 indique certains aspects du travail épistémique qui a été effectué

pour concevoir la communication de certains des savoirs développés dans le projet illustratif sous la forme d'une parabole (cf. extrait présenté dans l'Encadré 7). Dans le cas de communications interactives, les remarques, questions, contre-exemples proposés par les interlocuteurs mettent parfois en lumière des questions qui exigent d'accomplir du travail épistémique supplémentaire.

Le travail épistémique lors de l'activation de savoirs

Mettre en pratique des savoirs dans des situations empiriques autres que celles à partir desquelles ils ont été développés est un objectif majeur des recherches selon le processus considéré dans le présent article.

La mise en pratique de savoirs génériques exige un travail de contextualisation de ces savoirs pour les adapter aux spécificités de la situation considérée. Par conséquent, mettre en pratique des savoirs n'est pas synonyme d'appliquer des préconisations ou des prescriptions, mais plutôt d'activer ces savoirs au sens où Tenkasi, Mohrman et Mohrman (2007) ont utilisé ce terme. Dans cette vision de l'activation, dire qu'une personne active des savoirs dans une situation particulière signifie qu'elle prend ces savoirs en considération dans sa manière d'envisager la situation. Prendre des savoirs en considération signifie les traiter comme des repères destinés à susciter la réflexion ou éclairer des situations problématiques. Il ne s'agit nullement de les traiter comme des règles qui, si elles étaient scrupuleusement appliquées, permettraient à coup sûr de parvenir au résultat souhaité.

Ces auteurs ont également souligné que la contextualisation de savoirs est une opération complexe que les chercheurs peuvent contribuer à faciliter, mais ne peuvent pas effectuer complètement par eux-mêmes. Cette opération exige en effet qu'un certain travail de reconception de ces savoirs et de reconstruction de leur sens soit effectué par les praticiens qui sont directement concernés par leur activation. Ces processus de reconception et reconstruction de sens peuvent néanmoins être facilités par la création d'espaces d'interprétation spécifiques dédiés à l'apprentissage mutuel et à la construction interactive de sens entre les praticiens et les chercheurs concernés.

L'activation de savoirs permet l'appropriation de ces savoirs, c'est-à-dire l'incorporation de ces savoirs aux connaissances antérieures de la personne. Cette opération peut entraîner des modifications non seulement des connaissances antérieures de la personne, mais aussi de son interprétation initiale des savoirs activés. En d'autres termes, lorsqu'il y a effectivement activation de savoirs, ceci a un impact à la fois sur la personne et sur la connaissance : elle ne laisse aucun des deux intact. Cette vision rejoint le point

Roger est un chef d'équipe. Sam est dans son équipe. Elle a l'air d'être heureuse d'être là. Roger lui explique que normalement, elle pourra devenir une éclaireuse. Elle adore courir et déteste porter des charges lourdes. Les éclaireurs doivent courir, ils ne peuvent donc pas avoir un sac à dos. Sam se sent très motivée, même si elle porte son sac. Elle sait que bientôt, elle n'en aura plus.

Pourtant, quelques heures plus tard, il n'a toujours pas été mis en place d'éclaireur dans cette équipe. Sam perd peu à peu sa motivation. Elle est fatiguée. Elle ne supporte pas le fait que Roger n'ait pas tenu sa promesse. Elle est très déçue et décide de ne plus faire que le minimum d'efforts nécessaires. C'est tout. Elle n'a aucune envie de se fatiguer et est un peu triste. Peut-être que si Roger ne lui avait rien dit sur cette opportunité, elle n'y aurait même pas pensé et ce serait sans doute plus facile pour elle.

Roger, de son côté, ne comprend pas le manque d'intérêt que Sam montre pour cette course. Il se dit qu'il a bien fait de ne pas la nommer éclaireuse, qu'elle est instable et qu'il ne peut pas compter sur elle...

Encadré 7. Exemple de communication de savoirs génériques destinée à des praticiens, sous la forme d'une parabole (extrait)

La plupart des savoirs génériques élaborés dans le projet illustratif sont construits à partir de l'expérience d'individus au sein de groupes ayant un supérieur hiérarchique et concernent le rôle de ce dernier. Ces équipes font partie d'organisations qui ont un certain nombre de buts, mais ne disposent pas de l'information complète pour identifier des moyens efficaces pour les atteindre. Une telle situation peut se rapprocher de celle d'une course d'orientation par équipe, pour laquelle les participants ne disposeraient que de peu d'informations pour atteindre l'arrivée.

Compte tenu des mutations et du roulement de personnel au sein des organisations, les supérieurs hiérarchiques ne choisissent pas toujours les membres de leur équipe : dans la parabole, les membres des équipes seront donc tirés au sort.

Chaque chef d'équipe se comportera selon les traits types retrouvés au cours de la recherche. Les événements marquants identifiés lors de la construction de savoirs locaux seront traduits dans cette nouvelle situation.

Les avantages de procédures favorisant la coexistence et le renforcement mutuel de l'engagement interne et de l'engagement externe seront mis en relief, ce qui conduira à présenter de manière caricaturale différents types de comportements adoptés par les chefs d'équipe.

Encadré 8. Travail épistémique effectué dans la construction de la parabole

de vue de Glaser et Strauss (1967) selon lequel une personne qui met en œuvre une théorie génère en fait de la théorie. Ainsi, tout comme Piaget (1967), ces auteurs conçoivent la connaissance comme un processus qui se développe continuellement (« *an ever-developing entity* » p. 242).

La volonté d'activer des savoirs génériques dans une situation autre que celle dans laquelle ils ont été développés initialement exige du travail épistémique spécifique. Celui-ci est destiné à comprendre les conditions particulières de la situation nouvelle considérée, et à questionner la légitimité d'activer ces savoirs dans cette situation particulière.

Conclusion

Cette contribution visait à présenter les différentes facettes du travail de légitimation de savoirs scientifiques construits en mobilisant l'expérience de praticiens sur une question de recherche définie en référence à une problématique pratique gestionnaire persistante, dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP). Afin de faciliter la compréhension du propos, la présentation a été illustrée à partir d'exemples puisés dans un projet de recherche sur l'engagement organisationnel dans les entreprises familiales de la grande distribution (Albert, 2007).

Le travail de questionnement de la légitimation des savoirs élaborés, appelé travail épistémique (Martinet, 2000), représente le travail qu'un chercheur accomplit lorsqu'il se comporte en praticien réflexif (Schön, 1983) de la recherche scientifique. Il est au cœur de tout processus de recherche scientifique mené dans le PECP. La contribution centrale de cet article est de présenter de manière plus précise que cela ne l'avait été fait jusqu'à présent (Avenier, 2007; Martinet, 2000, 2007) les différentes facettes du travail épistémique au cours d'un processus de recherche. Le travail réflexif qu'effectue un praticien – manager ou employé – sur la manière dont il explicite des connaissances pratiques qu'il a acquises au fil de son vécu peut aussi être vu comme une forme de travail épistémique.

Le processus de recherche considéré dans cette contribution s'ancre sur l'expérience de praticiens relative à une problématique pratique persistante, et a pour finalité de construire des savoirs scientifiques activables par des praticiens. Il s'inscrit dans l'éventail des techniques que l'on retrouve de manière classique dans les recherches qualitatives (où l'on utilise les entretiens, les observations et la recherche documentaire), pour faire du sens (Mucchielli, 2004; Patton, 2002). Ces techniques facilitent l'appréhension de la complexité des situations organisationnelles décrites par les praticiens ainsi que

Certains des savoirs génériques élaborés au cours du projet illustratif ont pu ensuite être activés dans une entreprise familiale. Il s'agissait d'une très petite entreprise vinicole qui avait été rachetée quelques mois auparavant.

Lors du rachat, cette PME comptait deux salariés. Dès le départ, le nouveau dirigeant voulut mettre en place une gestion participative. Quelques mois plus tard, lors des vendanges, le comportement des deux salariés lui donna à penser qu'ils ne se sentaient pas du tout engagés dans l'organisation. Ils expliquèrent alors qu'ils n'avaient aucun intérêt à s'investir dans cette entreprise qui avait de fortes chances d'être à nouveau revendue, à très court terme, comme cela a été le cas à plusieurs reprises dans le passé. Ils pensaient que de toute manière, comme par le passé, ils continueraient à travailler au sein de cette entreprise même si la direction changeait à nouveau.

C'est au moment où le dirigeant a eu connaissance de la vision de ses employés que la coauteure concernée a eu l'opportunité de communiquer à celui-ci certains des savoirs génériques élaborés au cours du projet illustratif. Ceci a conduit le dirigeant à engager diverses actions destinées à faire comprendre à ses employés, non seulement par du discours, mais surtout par des actes, l'intérêt pour eux d'un éventuel engagement externe. Au cours des vendanges suivantes, le comportement de ces salariés suggéra un certain engagement de leur part dans l'exploitation vinicole qui ne se limitait pas à de l'engagement externe. Par exemple, ils manifestèrent leur satisfaction lors d'une grosse commande passée par un client, alors que celle-ci n'avait aucune retombée directe pour eux. Autre exemple, l'un d'eux vint spécialement sur son lieu de travail un dimanche matin, déclarant s'être réveillé durant la nuit pensant avoir peut-être omis de faire une action importante, pour le vérifier et réparer son éventuelle erreur².

Encadré 9. Exemple d'activation de savoirs génériques développés dans le projet illustratif, dans un autre contexte d'entreprise familiale

l'expression de l'expérience vécue des praticiens. Dans ce processus, l'expérience de praticiens est interrogée à l'aide de la théorie pour contribuer à de nouveaux développements théoriques qui pourront ensuite être activés pour enrichir des pratiques puis l'expérience de praticiens, laquelle pourra alors à nouveau être sollicitée pour continuer à avancer dans l'aventure infinie de la connaissance.

Notes

¹ Des hypothèses de travail sont des hypothèses qui sont tenues pour valables dans l'ensemble du projet de recherche, et qu'il ne s'agit donc pas de tester ou de mettre à l'épreuve dans le projet considéré.

² Les interprétations proposées ici se fondent uniquement sur des observations du comportement de ces employés, car le rôle opérationnel que la coauteure avait alors au sein de cette organisation ne lui a pas permis de les interroger directement sur ce sujet.

Références

- Albert, M.- N. (2007). *L'engagement revisité à l'aide du concept du "soi". Expérience d'une entreprise familiale de la grande distribution* (Thèse de doctorat inédite). Université Jean Moulin, Lyon.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York : Wiley.
- Argyris, C. (1998). Empowerment : the emperor's new clothes. *Harvard Business Review*, 76(3), 98-105.
- Argyris, C., & Kaplan, R. (1994). Implementing new knowledge : the case of activity-based costing. *Accounting Horizons*, 8(3), 83-105.
- Avenier, M. J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. Dans M.- J. Avenier, & C. Schmitt (Éds), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 140-170). Paris : L'Harmattan.
- Avenier, M. J. (2009). Franchir un réputé fossé infranchissable : construire des savoirs scientifiques pertinents pour la pratique. *Management & avenir*, 30, 188-206.
- Avenier, M. J. (2010a). Shaping a constructivist view of organizational design science. *Organization Studies*, 31, 1229-1251.
- Avenier, M. J. (2010b). Genericization. Dans A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Éds), *Encyclopedia of case study research* (pp. 422-424). London : Sage.
- Avenier, M. J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : postmodernisme ou pragmatisme? *Management & Avenir*, 43, 371-391.
- Avenier, M. J. (sous presse). Un cadre méthodologique intégratif pour l'enrichissement réciproque entre pratique et théorie. Dans P. Louart (Éd.), *Le partage des connaissances managériales entre chercheurs et praticiens*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Avenier, M. J., & Gavard-Perret, M. L. (2008). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans D. Gavard-Perret, C. H. Gotteland, A. Jolibert (Éds), *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences gestion* (pp. 5-45). Paris : Pearson Education France.
- Balogun, J., Huff, A. S., & Johnson, P. (2003). Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. *Journal of Management Studies*, 40(1), 197-224.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2007). Panorama du développement de la recherche qualitative : analyse critique des thèses produites en sciences humaines et sociales depuis dix ans (1996-2005), en langue française dans les universités francophones au Québec. *Recherches qualitatives*, 27(2), 28-57.
- Barin Cruz, L. (2007). *Le processus de formation des stratégies de développement durable de groupes multinationaux* (Thèse de doctorat inédite). Université Jean Moulin, Lyon.
- Barin Cruz, L., Avila Pedrozo, E., & Chebbi, H. (2008). Le processus de formation d'une stratégie intégrée dans le développement durable entre siège et filiales : cas de deux groupes français de la grande distribution. *Management International*, 12(2), 81-95.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. New York : Doubleday.
- Bouchikhi, H. (1993). A constructivist framework for understanding entrepreneurship performance. *Organization Studies*, 14(4), 549-570.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. London : Heinemann.
- Carlson, G. N., & Pelletier, F. J. (1995). *The generic book*. Chicago : University of Chicago Press.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory : objectivist and constructivist methods. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 249-291). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Conway, N., Ikram, N. M., Sassi, N., & Roussel, P. (2008). L'étude des événements au travail par les méthodes du journal personnel : enjeux et applications. *Revue de gestion des ressources humaines*, 68, 2-16.
- Cook, S., & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies : the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science* 10(4), 381-400.

- David, A., & Hatchuel, A. (2007, Juin). *Des connaissances actionnables aux théories universelles en sciences de gestion*. Communication présentée à la XVI^e Conférence de l'AIMS, Montréal.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York : Henry Holt and Co.
- DiMaggio, P. (1995). Comments on "What theory is not". *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 391-397.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Feyerabend P. (1979). *Contre la méthode*. Paris : Seuil.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology*. New York : Basic Books.
- Gergen, K. J. (1994). *Toward transformation in social knowledge* (2^e éd.). London : Sheed & Ward.
- Gergen, K. J. (2001). *Le constructionnisme social. Une introduction*. Paris : Deschaux & Niestlé.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Berkeley : UC Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. London : Aldine.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London : Sage.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas. Applications à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis* (2^e éd.). London : Sage.
- Jarzabkowski, P., & Wilson, D. C. (2006). Actionable strategy knowledge : a practice perspective. *European Management Journal*, 24(5), 348-367.
- Johnson, G., Langley, A., Melin, L., & Whittington, R. (2007). *Strategy as practice research directions and resources*. Cambridge : Harvard University Press.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Le Moigne, J.-L. (2001). *Le constructivisme : Vol. 1. Les enracinements*. Paris : L'Harmattan.
- Martinet, A. C. (2000). Épistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer (Éds), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 111-124). Paris : Vuibert.
- Martinet, A. C. (2007). Savoir(s), connaître, agir en organisation : attracteurs épistémiques. Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt (Éds), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 29-48). Paris : L'Harmattan.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From a standpoint of a social behaviorist*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace : toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Morgan, G., & Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5(4), 491-500.
- Morin, E., & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (Éd.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand colin.
- Numagami, T. (1998). The infeasibility of invariant laws in management studies : a reflective dialogue defense of case studies. *Organization Science*, 9(1), 2-15.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London : Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York : Harper and Row.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy*. New York : The Free Press.
- Porter, M. E. (1991). Towards a dynamic theory of strategy. *Strategic Management Journal*, 12, 95-117.
- Prasada, S. (2000). Acquiring generic knowledge. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(2), 66-72.
- Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction*. Chicago : The University of Chicago Press.

- Roussel, P., & Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Royer, I., & Zarlowski, P. (1999). Le design de la recherche. Dans R. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherches en management* (pp. 138-168). Paris : Dunod.
- Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en sciences de gestion : approche qualimétrique*. Paris : Economica.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens/Klincksieck.
- Tenkasi, R. V., Mohrman, S. A., & Mohrman, A. M. J. (2007, Juin). *Making knowledge contextually relevant : the challenge of connecting academic research with practice*. Communication présentée à The Third Organization Studies Summer Workshop, Crete.
- Thiétart, R. A., (Éd.). (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
- Tsoukas, H. (2005). *Complex knowledge*. Oxford : Oxford University Press.
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship : a guide for organizational and social research*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Vico, G. (1993), *De Antiquissima Italorum Sapientia [De l'antique sagesse de l'Italie]*. Paris : Garnier-Flammarion. (Ouvrage original publié en 1710).
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick (Éd.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (pp. 19-43). Paris : Seuil.
- Von Glasersfeld, E. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of Science, special issue on Impact of Radical Constructivism on Science*, 6(1-3), 31-43.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica.
- Wacheux, F. (2005). Compréhension, explication et action du chercheur dans une situation sociale complexe. Dans P. Roussel, & F. Wacheux (Éds), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 9-30). Paris : De Boeck.
- Weick, K. E. (1999). Theory construction as disciplined reflexivity : tradeoffs in the 90's. *Academy of Management Review*, 24(4), 797-806.

Yanow, D., & Schwartz-Shea, P. (2006). Doing social science in a humanistic manner. Dans D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Éds), *Interpretation and method. Empirical research methods and the interpretive turn* (pp. 380-393). London : M.E. Sharpe Inc.

Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. London : Sage.

Marie-Noëlle Albert détient un doctorat en sciences de la gestion de l'Université Jean Moulin (Lyon III) et est professeure au département de gestion de l'Université du Québec à Rimouski. Après une expérience de gestionnaire d'une dizaine d'années, elle s'est spécialisée en gestion des personnes en milieu de travail. Elle s'intéresse particulièrement à la manière de légitimer des récits de praticiens, qu'ils soient ou non autobiographiques.

Marie-José Avenier est directrice de recherche CNRS au Centre d'Etudes et de Recherches Appliquées à la Gestion (CERAG, Université de Grenoble et CNRS), où elle est responsable des Séminaires transversaux. Elle est trésorière de l'association européenne pour la Modélisation de la CompleXité (MCX). Depuis plus de vingt ans ses activités de recherche se développent autour de deux fils conducteurs entrelacés en une double hélice : d'une part des recherches relatives à des problématiques gestionnaires complexes et, d'autre part, des investigations d'ordre épistémologique. Celles-ci concernent la conception de méthodes de recherche spécifiquement destinées à élaborer des savoirs scientifiques visant à éclairer des problématiques gestionnaires pratiques persistantes, dans des cadres scientifiques et épistémologiques précisément explicités. Elle a publié une trentaine d'ouvrages et chapitres d'ouvrage ainsi qu'une vingtaine d'articles dans des revues de haut niveau, dont un article récent dans *Organization Studies* qui développe une conception constructiviste des sciences des organisations vues comme des sciences de l'artificiel.

L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire

Karine Rondeau, M.A.

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article s'insère à l'intérieur d'une démarche de développement personnel et professionnel en lien avec le sens que l'on peut tirer, construire et interpréter de l'expérience de la démarche autoethnographique dans la formation à l'enseignement. Cette avenue de recherche est non seulement une source de réflexivité axée sur le vécu singulier de l'individu – il est ici question de mon vécu en tant que stagiaire en enseignement –, mais elle est aussi une façon de conscientiser ce vécu aux yeux de celui qui le porte et le vit. On peut ainsi dire que le soi est le leitmotiv de l'individu qui choisit de s'engager au sein de l'autoethnographie, se détournant d'une recherche de vérité absolue pour prendre racine dans un projet évocateur amarré à une quête signifiante au cœur de la construction identitaire. Les écrits présentent l'autoethnographie sous un angle historique puis pratique. Ils visent à amener le lecteur à mieux comprendre cette approche centrée et décentrée à la fois du chercheur impliqué explicitement au sein de son investigation. Enfin, ils mettent en lumière les liens que l'on peut tisser entre ces informations méthodologiques, ce vécu singulier et le domaine de l'éducation qui ne peut faire fi de cet univers où il s'abreuve : un lieu où l'individu apprend à se découvrir et où il laisse émerger tout un monde de potentialités souvent trop peu explorées.

Mots clés

AUTOETHNOGRAPHIE, IDENTITÉ, SENS, ÉCRITURE NARRATIVE, RÉCIT DE SOI, RÉFLEXIVITÉ

*We cannot move theory into action unless we can find it
in the eccentric and wandering ways of our day life...
stories give theory flesh and breath
(Minnie Bruce Pratt, 1995, p. 22).*

Introduction

Pour comprendre la cohérence de cet article, il faut prendre en considération le fait que l'autoethnographie est avant tout un processus de réflexivité, celui-ci étant à la base de l'activité cognitive chez tout être humain. Un aspect particulier de la posture et du travail du chercheur qualitatif est assurément

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 30(2), pp. 48-70.
DÉVELOPPEMENTS, APPORTS ET OUTILS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2011 Association pour la recherche qualitative

satisfait par la place de choix accordée à la réflexivité. En raison de cette démarche, j'ai dû me décrire comme sujet dans la profession enseignante : comment étais-je ou non acculturée, et comment étais-je aussi une actrice souveraine qui médiatise cette culture (en observant, en décrivant et en écrivant mon vécu)? L'autoethnographie propose que la voix et l'authenticité du chercheur s'imprègnent de ces questions. Par conséquent, elle devient une manière singulière de présenter, de façon significative et consciente, le phénomène culturel vécu, questionnée et recherché.

Je n'ai certes pas l'intention de faire une présentation conventionnelle théorique de l'autoethnographie. Je m'engage plutôt à présenter cette méthode sous une forme réflexive en livrant mon vécu que je qualifie de bien modeste. Mon exigence première est d'abord d'exprimer en quoi les ressources conceptuelles, méthodologiques et d'analyse liées à l'autoethnographie ont marqué mon parcours en tant qu'étudiante, chercheuse et aussi en tant que femme. Encore aujourd'hui, ce retour vers soi, ce travail de réflexivité, de sensibilisation au soi comme lieu foisonnant d'apprentissage et de vie continue de nourrir mon intérêt envers la science de l'humain et plus spécifiquement en regard du développement de son plein potentiel, de sa construction identitaire.

Pour pénétrer dans cet univers de l'autoethnographie, je propose d'abord un bref historique de cette posture épistémologique et des courants à l'origine de celle-ci. Je dresse ensuite un portrait global puis expérientiel de mon vécu autoethnographique tout en présentant quelques auteurs clés qui ont marqué cette méthode. Je termine en faisant état de ma réflexion à propos de l'utilisation de l'autoethnographie dans le milieu de l'éducation ainsi que de ses effets sur la construction identitaire.

Recherche de cohérence et formation à l'enseignement : la naissance d'une démarche autoethnographique

Entre septembre et décembre 2007, j'ai fait un internat dans une école primaire de la région de Lanaudière dans le cadre de mes études de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. En même temps, cet internat a été l'objet de mon projet de maîtrise. Sur le plan de la méthode, j'ai opté pour l'autoethnographie, c'est-à-dire que j'ai analysé ma propre pratique et surtout mon expérience subjective de cette pratique dans le contexte culturel fort qu'est celui de l'internat. J'ai alors profité de cette fin de baccalauréat pour constituer ce qui allait devenir les données d'enquête de ma maîtrise.

Ma recherche émerge donc d'un contexte de formation qui a favorisé la construction de mon identité et qui m'a fait évoluer vers une plus grande connaissance de moi-même. Bien que j'aie été heureuse de m'engager dans ce programme d'études, j'ai rapidement décelé un manque de cohérence, quelques

insatisfactions personnelles, notamment en lien avec les cours offerts, les stages et le développement des compétences professionnelles. Je me questionnais sur plusieurs aspects de la profession, ces questions restant souvent dans le non-dit ou n'ayant tout simplement pas leur place dans les heures consacrées au cours.

C'est dans un cours lié au stage I que j'ai rencontré un formateur qui a pris le temps de m'écouter, de m'entendre, de me questionner et de se faire questionner, bref, d'être présent. Je lui ai, à ce moment, fait part de mes réticences par rapport à la formation. Il m'a, dès lors, conseillée de trouver une trame de fond à ma formation, un fil conducteur qui allait motiver mon engagement en tant qu'étudiante et future enseignante. Le fait de partager cette expérience avec lui, au fil des semaines, me gardait dans ce chemin réflexif parsemé de questions qui donnaient un sens à mon expérience et dont les réponses non définitives apaisaient ma quête de compréhension.

Tout a commencé par des échanges de courriels spontanés : je lui faisais part de mes réflexions, de mes constatations, de mes observations, de ma perception de la formation et de la profession enseignante. Ce partage s'est, par la suite, transformé en une démarche de mise en mots beaucoup plus élaborée. Il m'a suggéré de conserver mes écrits dans un journal réflexif et d'en faire une analyse par l'entremise de mes lectures, de ses commentaires et plus spécifiquement de ses propres questions sur mes interrogations. C'est ce que je fis avec le plus de rigueur possible. Au départ, le processus d'écriture était teinté par mes émotions, par ce qui était moins positif ou encore par ce qui s'était moins bien passé dans ma réalité d'étudiante. Puis, dans un autre cours, j'ai pris le temps de parler de ma démarche avec une tierce personne. Celle-ci m'a suggéré de me documenter sur le journal de bord et le processus rédactionnel.

C'est par la suite que je me suis tournée vers une écriture plutôt axée sur l'observation et l'interprétation de mon expérience telle que vécue dans un moment spécifié et dans un contexte particulier. Je décrivais maintenant les événements (ce qui inclut mon ressenti, mes émotions) de façon beaucoup plus fine et détaillée : la date, l'heure, le contexte, les personnes rencontrées, le phénomène en question, les réactions de l'autre, mes perceptions et interprétations. Je tentais de (re)voir ce qui s'était passé dans les moindres détails tout en m'en distanciant, en analysant spontanément mes écrits, en les commentant ou en y ajoutant quelques notes issues de mes lectures, de mes discussions avec d'autres, etc. Je plaçais aussi un titre révélateur de l'expérience à chaque période d'écriture, quelques mots, afin de voir apparaître une image représentative du moment décrit :

6 novembre 2007, 20 h 25

L'engagement : un processus réflexif en constant renouvellement ou encore, Adèle et mes remises en question

Ma réflexion au sujet de mon engagement me fait présentement vivre des remises en question. Je me demande si j'ai bien agi, si j'ai prononcé les bonnes paroles à Adèle qui était aujourd'hui quelque peu désorganisée. Je réfléchis quant à ce que j'aurais dû faire. Comment aurais-je pu prévoir cette situation et concevoir des stratégies alternatives? Était-ce possible? Je me demande aussi si ma relation avec cette élève est signifiante et si mon engagement envers elle est aussi authentique que je le perçois. Je suis tourmentée par ces questions qui viennent me déstabiliser et qui me font perdre peu à peu confiance en moi-même. Ai-je réellement envisagé toutes les hypothèses possibles? C'est un moment difficile, la tension est grande, car les idées se bousculent dans ma tête et ce sont mes sentiments qui prennent le dessus. J'essaie maintenant d'être simplement présente à ma situation, à ce que j'ai fait et que je pourrai faire dans le futur ainsi qu'à tous les éléments positifs de ma journée. J'écris. Je me penche aussi sur ce qui a moins bien été, car je désire ardemment utiliser ce contexte afin de modifier mon action pédagogique pour devenir plus efficace. Je suis ambivalente. Je ressens une tension entre ce que j'aurais voulu faire et ce qui était « suggéré » de faire dans mon contexte de stage. Dans ce mouvement perpétuel, je valse entre moi-même et ma rencontre avec d'autres, les personnes et la culture du milieu m'aidant à mieux construire mon identité. Le travail réflexif m'aide à mieux me connaître, à me reconnaître et à me définir (extrait tiré de mon journal de bord).

Le journal se raffinait alors peu à peu et cela m'encourageait dans mon désir de mieux me connaître, de comprendre plus sensiblement ma formation et d'y trouver un sens. J'entrais progressivement dans la voie autoethnographique.

J'ai poursuivi ce processus d'écriture en tentant de toujours devenir plus critique à l'égard de cet outil et de ma compétence à le rendre plus efficace. À ce propos, mes stages II et III ont fait l'objet de nombreuses tentatives afin de voir évoluer mon journal de bord ainsi que l'analyse qui s'en dégageait. Ce contexte de pratique a aussi influencé la suite de mon parcours de formation, lui donnant une autre couleur, particulièrement teintée de réflexivité et d'un sens nouveau lié à un engagement encore plus profond dans ma quête de compréhension : ma maîtrise en éducation. Je désirais observer, décrire,

interpréter, analyser et comprendre mon vécu en tant qu'étudiante, stagiaire et chercheuse en recourant à une démarche réflexive où l'écriture aurait une place prépondérante. Le formateur rencontré au tout début de ma formation m'a questionnée sur mes intentions et m'a conseillée de m'inscrire dans une recherche de deuxième cycle : il est, par conséquent, devenu mon directeur. Il m'a bien respectueusement amenée vers une voie autoethnographique, une méthode qui m'était probablement destinée de par sa forme narrative très près de mon histoire de vie. J'y voyais un lien étroit avec le journal qui évoluait déjà depuis plusieurs mois. Il était alors pertinent de parfaire mes connaissances sur cette méthode de recherche qui m'a étonnée, inspirée et formée de façon bien particulière. Et maintenant, nous pourrions nous demander : « Mais, qu'est-ce que l'autoethnographie? ».

L'autoethnographie : la recherche d'une identité au cœur de l'expérience vécue

Ses racines

Commençons d'abord par l'aspect historique de l'autoethnographie. Il faut savoir que bien que l'anthropologue Karl Heider ait employé le terme *autoethnographie* en 1975, c'est à David Hayano (1979) que l'on doit cette méthode de recherche. Au départ, il a associé ce terme aux études faites par les anthropologues, se démarquant par la culture d'un groupe où le chercheur est décrit comme étant un membre participant à l'objet d'étude (Ellis & Bochner, 2000). Ce qui distingue par contre l'autoethnographie de l'ethnographie est le fait que l'étude est avant tout axée sur le vécu d'un seul chercheur, celui-ci étant amené à le percevoir, à le ressentir et à prendre conscience d'un soi qui reste lié à un contexte de vie particulier et qui devient l'objet de la recherche.

Afin de préciser, on peut définir le terme *autoethnographie* à partir de son étymologie : « *research process* » (*graphy*), « *culture* » (*ethnos*) and « *self* » (*auto*) (Reed-Danahay, 1997, p. 2). J'accorde ici une attention particulière à cette étymologie qui en dit long sur l'approche en question : un chercheur engagé dans une démarche de recherche où l'écriture est à la fois la donnée collectée et analysée et où le contexte social devient un lieu propice de développement personnel et professionnel. En lien avec ces propos, plusieurs auteurs (Denzin, 2006; Duarte, 2007; Dyson, 2007; Ellis & Bochner, 1996, 2000, 2006; Engelman, 2006; Spry, 2001) définissent l'*autoethnographie* comme une « méthode de recherche et d'écriture, un genre autobiographique, qui met en lumière diverses couches de la conscience de l'expérience, ralliant le personnel au culturel ». Ces auteurs amènent aussi l'idée d'un va-et-vient entre l'expérience personnelle et toute la dimension culturelle et sociale de l'objet d'étude, en accordant ainsi une place prépondérante au soi. Un soi qui,

selon Ellis et Bochner (2000), est vu comme étant parfois résistant aux interprétations culturelles du milieu.

L'autoethnographie est aujourd'hui reconnue comme une démarche méthodologique associée à la recherche qualitative, notamment parce qu'elle opère de la réflexivité, un aspect fondamental dans le domaine qualitatif, et que le point de vue de l'acteur reste au cœur de l'investigation (Alsop, 2002; Denzin, 2006; Duarte, 2007; Ellis & Bochner, 2000; Mcilveen, 2008; Spry, 2001). En fait, elle utilise la voie de la conscience pour faire émerger un sens renouvelé, un passage entre l'expérience réelle et une profondeur d'analyse dans laquelle les données sont révélées, très souvent, sous une forme narrative.

On la critique souvent en raison de sa mince frontière entre les sciences sociales et un genre d'écriture littéraire, une forme narrative sans réel apport scientifique évident au premier abord. Mais Laurel Richardson (2000b) réplique en disant que c'est justement dans le croisement des sciences sociales, de l'écriture narrative et de la littérature que se trouve la fin – ou le début! – d'une enquête promouvant le processus créatif de recherche de sens, de compréhension, de prises de conscience et d'analyse du vécu. Cette auteure suggère même l'idée que cette approche puisse contribuer à développer la réflexivité du chercheur par une voie d'authenticité qui demande à toucher le lecteur de façon à ce qu'il puisse trouver sa propre résonance dans le récit autoethnographique.

Spry (2001) affirme que la réalisation d'une autoethnographie a été, pour elle, un véhicule d'émancipation identitaire qui l'a fortement encouragée à avoir un regard critique à l'égard d'elle-même (distanciation de soi par le travail de réflexivité et de mise en mots du vécu). Elle voit son expérience comme la production d'un récit critiquant les interactions de soi avec les autres et le monde. À ce sujet, Richardson (2000a, 2000b) note qu'il est important pour l'autoethnographe de prendre le pouvoir de la parole afin que son histoire personnelle illustre ce qui s'est réellement passé à l'intérieur du contexte social de l'investigation. « Autoethnographers argue that self-reflexive critique upon one's positionality as researchers inspires readers to reflect critically upon their own life experience, their construction of self, and their interactions with others within sociohistorical context » (Spry, 2001, p. 711). L'autoethnographie s'inscrit donc dans le sens d'une recherche qui tend vers une construction sociale dont l'objectif premier est de comprendre l'expérience humaine. Cette idée d'interaction se trouve aussi chez Mcilveen (2008), qui aborde l'autoethnographie comme suit :

Autoethnography is a reflexive means by which the researcher–practitioner consciously embeds himself or herself in theory and

practice, and by way of intimate autobiographic account, explicates a phenomenon under investigation or intervention. Autoethnography is presented as a vehicle to operationalise social constructionist research and practice that aims to establish trustworthiness and authenticity (p. 13).

En ce qui me concerne, je ne vois, d'entrée de jeu, qu'une façon d'aborder l'autoethnographie. Dans son inscription au cœur de la recherche qualitative, elle est d'abord associée à : « une méthodologie de la proximité, une manière normale, spontanée, naturelle, quasi instinctive d'approcher le monde, de l'interroger et de le comprendre » (Paillé, 2007, p. 409). Elle suppose donc que le chercheur s'engage intentionnellement et subjectivement à connaître et à comprendre les phénomènes dans leur essence même. Il détient un rôle principal au sein des méthodes d'investigation ancrées dans son propre vécu. La réflexivité devient, de ce fait, son point de départ. Le récit de soi, quant à lui, est vu à la fois comme méthode de recherche et données collectées dans l'expérience (Mcilveen, 2008). Je parle ici d'une expérience créatrice de sens, de prises de conscience qui réussissent le pari à la fois de la complexité de la mise en mots du vécu et de son analyse, renouvelant sans cesse une compréhension et une cohérence entre la connaissance, l'action, la perception que l'on a de soi, de l'autre et du monde, et l'interprétation que l'on peut en faire.

Un processus de développement de la conscience : une émancipation identitaire

Lorsque je pense à la démarche autoethnographique, je me laisse porter par cette attention particulière accordée à une vision de l'être humain qui ne peut nier sa contribution en tant que créateur d'une réalité – de sa réalité! – qui prend forme à travers ses interactions avec l'univers dans lequel il vit, survit parfois. Une autre manière de le dire est de considérer que « notre réalité est le produit d'une danse entre notre pensée individuelle et la pensée collective » (Reason, 1994, p. 324). Cette danse, que je peux facilement associer à mon expérience autoethnographique dans la formation pratique, a été incessante et adaptative. Elle peut être vue comme un aller-retour entre ma perception, ma verbalisation et le reflet réflexif de ma réalité, celle-ci ayant aussi été construite par d'autres et perçue avec l'aide de l'autre. Je disais plus tôt que cette démarche de recherche m'a permis de rester sensible à mon vécu, de le percevoir sous divers angles et, plus important encore, de l'observer intentionnellement et rigoureusement afin d'en faire sortir une maille de conscience de plus en plus fine : un éveil à soi qui permet de connaître, de reconnaître et qui donne accès à la conscience de l'expérience vécue – vécu

émotionnel, sensoriel, de la pensée et de l'action – en vue d'en dégager une signification projetée vers l'action future (Petitmengin, 2006). L'autoethnographie m'a plus spécifiquement amenée à décrire, puis à écrire à l'intérieur d'un monde en flux perpétuel où le mouvement réflexif a créé des moments de clarification entre mon histoire et le contexte, la tension vécue et son dénouement, mon intérieur et les pressions extérieures, entre moi, l'auteure et l'autre, le lecteur.

Une position subjective à la première personne

Pendant longtemps, j'ai cru – ou plutôt, on m'a fait comprendre – que la position à la troisième personne était une voie quasi unique pour accéder à ce que l'on appelle communément la scientificité de la recherche. En utilisant le style autoethnographique, j'ai dû reconsidérer mon implication en tant que chercheuse tout en questionnant la pertinence de m'engager dans cette position subjective à la première personne. On m'a souvent déconseillé de poursuivre dans cette voie, si bien que j'ai tenté, à maintes reprises, de reformuler mes écrits selon les normes habituellement rencontrées, voire exigées au sein de la communauté scientifique. Malgré cela, je voyais plusieurs incohérences au fait de vivre mon engagement dans une méthode de recherche qui me permettait d'avoir une grande proximité avec mon expérience subjective tout en restant dans l'espace restreint d'une écriture traditionnelle que je jugeais beaucoup trop impersonnelle. Comment pouvais-je bien présentifier et analyser mon propre vécu tout en écrivant à la troisième personne ou encore en utilisant le *nous* de modestie?

Or lorsqu'il est personnellement impliqué dans le processus de la recherche, comme c'est le cas pour l'autoethnographie, le chercheur s'engage nécessairement à questionner sa subjectivité¹, celle-ci étant omniprésente au sein de l'expérience. C'est ce que je dévoilerai dans les pages qui suivent en illustrant la démarche autoethnographique dans laquelle je me suis engagée dans le contexte de formation pratique en enseignement.

Ma recherche autoethnographique ou comment chercher le sens de l'expérience en favorisant les prises de conscience dans l'agir?

La mise en contexte et la problématique de la recherche

La présente recherche est née d'un questionnement par rapport à la formation à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire, à l'articulation théorie/pratique dans le développement des compétences professionnelles et, surtout, à la construction identitaire du futur enseignant. Dès les premiers mois dans la formation, je désirais comprendre la place de la démarche réflexive en lien avec une quête de sens relativement aux incohérences vécues au sein de ce

programme et, plus particulièrement, dans notre système voulant éduquer les jeunes en devenir. Notamment, je trouvais difficile de marcher vers ce pont supposé joindre la théorie apprise dans les cours universitaires et la pratique plus spécifiquement associée aux stages dans les milieux scolaires. Je voyais aussi que très peu de temps était accordé à la réflexion dans les cours ainsi qu'au droit de parole, les cours étant très souvent consacrés aux savoirs savants et à la technique qui permet, entre autres, de revivre les modèles établis par nos prédécesseurs.

Il ne faut pas oublier que la personne en formation – enfant ou adulte – est d'abord et avant tout son propre centre de conscience, de sens, de cohérence : c'est elle qui développe ses connaissances, qui se réalise à divers niveaux, qui apprend à apprendre, qui se façonne, se choisit et devient, par le fait même, libre de devenir elle-même en touchant ce qu'elle perçoit être l'essentiel. Le fait de m'engager dans cette autoethnographie a été une façon de comprendre ce processus qui interpellait mon vécu d'une façon très particulière. Je ne pouvais vivre ma formation à travers tous ces filtres créés selon des exigences universelles, des connaissances prédigérées, des savoirs parfois passifs à mes yeux. Une démarche réflexive de sens et de prises de conscience s'imposait alors. L'objet de la recherche s'est établi, en conséquence, autour d'une situation problématique en lien avec l'interaction des activités théoriques, pratiques et réflexives que j'avais relevée en tant qu'étudiante-chercheuse à la formation des maîtres. La recherche a ainsi visé à répondre à la question suivante : Quelle est l'expérience d'une étudiante stagiaire qui s'engage dans une quête de sens au moyen d'une démarche réflexive afin de comprendre le processus de construction identitaire et de donner sens à la relation entre les apprentissages théoriques et les activités réflexives et pratiques?

Une démarche progressive : approcher et intégrer le processus réflexif

La démarche autoethnographique m'a permis d'avoir accès à mon expérience d'une manière intentionnelle, c'est-à-dire dans un rapport réfléchi de distanciation de l'action par une « posture d'extériorité ou de mise à distance qui facilite la construction d'un objet, d'un savoir et la déconstruction du sens de l'action » (Donnay, 2002, p. 4). Il faut voir cette distanciation comme une réflexivité qui, comme toile de fond, vise une prise de conscience progressive de la part de l'individu en développement afin que la réflexion devienne omniprésente, voire qu'elle s'impose au sein du vécu en tant que disposition interne, mais aussi en tant que contrepoids à la contrainte sociale. Elle doit viser l'efficacité dans l'agir, la prise de décision par rapport aux intentions, aux moyens à prendre et aux normes sociétales et enfin, favoriser cette prise de

conscience par une analyse critique du phénomène étudié. Je propose, à cette étape, de présenter mon vécu en tant que porteur de la démarche autoethnographique.

L'écriture : un baume réconciliateur du temps passé, présent et futur

Comment donc analyser le passé, dans le temps présent, pour le futur? Selon mon expérience – et je me suis posé maintes fois la question –, le processus d'écriture narrative peut, entre autres, voir le jour dans un accompagnement rigoureux de la part d'individus qui soutiennent cet engagement et le replacent dans un processus de création de sens à des fins de compréhension du vécu. Je parle ici de créer un sens à partir d'un événement, mais aussi, en aval, à partir du regard de l'autre qui ne peut se dissocier de ce long travail de murissement des données de recherche. Il ne suffit pas d'écrire pour que surgisse le sens ou les prises de conscience, tel un eurêka! En même temps, ces illuminations issues d'espaces de réflexions partagées m'ont très souvent conduite vers des avenues de compréhension liées à des sources non conscientes de l'expérience. Les quelques notes écrites dans un cahier se sont vite transformées en une sorte de journal réflexif qui, au départ, était très peu structuré. Par exemple, je pouvais écrire le déroulement de ma journée, les événements marquants, mes questionnements, mais très souvent, au début, ce sont les émotions qui prenaient le dessus en lien avec les contextes qui avaient été plus difficiles pour moi ou encore les rencontres parfois inspirantes et d'autres fois plus troublantes. Je me questionnais, de fait, sur la pertinence de ce moyen que je considérais déjà comme un outil de développement personnel et professionnel.

6 octobre 2007, 23 h 15

Le journal est une continuité de moi-même : il me donne l'élan...

Pour moi, la tenue du journal – qui est pour la majorité des gens qui me côtoient une perte de temps – amène une prise de conscience de qui je suis dans la vie, de mes réussites, de mes forces et des points que j'ai à améliorer, des situations problèmes vécues quotidiennement, du fait que les gens sont différents et que c'est dans la différence que se trouvent les richesses d'un monde de découvertes et de savoirs qui ne demandent qu'à être culturellement partagés. Ce journal est un lieu de moi, en moi, un espace de création qui me guide vers des facettes de ma vie qui vacillaient jusqu'à maintenant dans mon non-conscient. Mon journal se construit aussi par le déploiement d'un effort cognitif d'évocation et d'explicitation – évoquer et expliciter le passé pour mieux y introduire le présent et anticiper des pistes d'actions futures d'une façon plus consciente – qui se veut une aide à

l'accomplissement de soi, une façon de percevoir les savoirs à des fins formatrices, d'aller rechercher ce que je sais ou ce j'ai encore besoin d'apprendre, de revoir toute l'expérience vécue en l'analysant dans toutes ses dimensions, de trouver des solutions aux problèmes éprouvés dans la journée, au cours de la semaine, etc. (extrait tiré du journal de bord).

J'ai donc commencé à me documenter sur le journal de bord et la prise de notes. J'appréciais réellement le fait de me retrouver devant une page blanche, le processus d'écriture étant à la fois riche et vaste. Je fouillais dans les bouquins et les articles afin de trouver des moyens d'être plus efficace. Par la suite, le journal est devenu peu à peu un outil réflexif de grande envergure dans la construction de mon identité. Il me suivait partout, dans tous les cours et stages offerts à la formation. Et, particulièrement, il a été essentiel alors que je poussais ma compréhension du stage final de formation à l'enseignement. Il portait alors plus spécifiquement sur le lien entre moi, en tant que personne singulière, et les événements de ma vie professionnelle dans leur rapport au temps, à mes réussites, aux difficultés rencontrées, à mes réactions, intuitions et projections pour le futur, à mes idées novatrices, ainsi qu'à ma relation avec l'univers professionnel dans lequel j'étais plongée. Ce dernier stage était, par conséquent, un lieu d'observation propice à mon développement en tant que future enseignante. Je me suis donc choisie en tant qu'objet d'étude dans un contexte de formation pratique à l'intérieur d'une classe de troisième année du primaire.

Le journal de bord : miroir de l'expérience passée dans une perspective développementale

Pour aider à mieux comprendre et à justifier le choix du journal de bord à l'intérieur de la démarche autoethnographique, Baribeau (2005) rappelle qu'il est issu des récits de vie, de pratique et des approches narratives, ce qui confirme sa pertinence au cœur de la présente étude. Elle affirme aussi qu'il peut, dans certains cas, devenir le principal outil de collecte de données du chercheur. Savoie-Zajc (2004) note, quant à elle, que le journal de bord permet de maintenir une pratique réflexive constante chez le chercheur au cours de sa recherche, de lui offrir un espace bien à lui pour s'exprimer, relater des faits ou encore s'interroger sur les phénomènes en question et lui permettre de noter les informations qu'il juge pertinentes. Toujours selon cette auteure, le journal amène le chercheur à « retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche » (p. 147).

Plus précisément en ce qui concerne le contexte d'enseignement, le journal de bord est considéré comme

un instrument ou un outil de travail dans lequel l'enseignant-formateur prend en note et décrit de façon attentive et continue des incidents critiques ou événements significatifs qui se produisent au cours du stage et qui touchent aussi bien le stagiaire (comportements, attitudes, réactions, etc.) que les autres personnes concernées, y compris lui-même (Boutin & Camaraire, 2001, p. 73).

Il devient même « un instrument qui sert à la réflexion et à l'analyse, à partir de données objectives et vérifiables » (Boutin & Camaraire, 2001, p. 74). En ce qui concerne l'autoethnographie, il faut retenir que le journal de bord est à la fois un instrument de collecte et d'analyse des données récoltées à partir du vécu, celui-ci se transformant par la suite en un récit de soi. L'écriture doit être considérée comme un dispositif de développement de la personne (Assagioli, 1965/1983; Progoff, 1975), et non simplement comme un outil où l'on décrit quotidiennement les événements et les réactions humaines.

Le journal autoethnographique

Mon engagement dans cette démarche d'écriture m'a demandé de dépasser les apparences pour toucher quelque chose de plus important encore : une meilleure connaissance de moi-même et de mon milieu professionnel. Le journal autoethnographique était donc enraciné dans des allers-retours entre mon vécu, mes réflexions et la verbalisation conceptuelle qui en découlait. En tant qu'enseignante, j'étais en contact journalier avec de nombreux élèves, chacun d'eux étant différent. Je devais aussi tenir compte de la culture de mon milieu de stage et de la tension identitaire qui en émanait : des transactions continues entre celle que j'étais, celle que je voulais devenir, la culture du milieu socioprofessionnel, la personnalité de mon enseignante associée, mes relations interpersonnelles, le contenu des programmes, les exigences administratives, etc. Comment pouvais-je donc arriver à tenir compte de tous ces aspects à la fois ? Comment changer, comment réguler mon agir en fonction de ma singularité et comment devenir toujours plus efficace ? Comment frayer le passage de l'implicite vers l'explicite ? Après quelques semaines d'écriture, j'ai compris que l'acte d'écrire passait d'abord par le fait d'être le témoin de mes sensations, de mes émotions, de mes actions et de mes perceptions en lien avec le monde dans lequel je vivais, personnellement et professionnellement. En fait, il me fallait m'arrêter, prendre le temps de laisser émerger ma pensée, me relire et revoir mon expérience sous d'autres perspectives.

Faisant régulièrement lire plusieurs parties du journal à mes collègues, à mon enseignante associée, à mon directeur de recherche et à plusieurs autres personnes, j'ai aussi compris que le changement passait par la différence des

regards sur mon expérience. Les contradictions et les confrontations qui découlaient de leurs rétroactions m'aidaient à mieux la décrire, à mieux comprendre mes tensions intérieures, chacun essayant de formuler différemment les choses, de me faire découvrir mon vécu sous des angles nouveaux. L'écriture s'est révélée être un lieu de moi, en lien avec moi-même, avec les autres et avec mon environnement professionnel. Et le journal a été l'endroit tout désigné pour me (re)connaître à travers ces échanges.

La collecte de données dans l'internat

Pendant 4 mois, donc, je me suis engagée dans une expérience réflexive en tant que stagiaire en internat. L'école qui m'avait été attribuée se situait dans un milieu rural; le stage se déroulait en troisième année du primaire. Il y avait deux classes de ce même niveau. La mienne comptait 26 élèves d'environ 8 ou 9 ans. La plupart des enfants venaient de milieux assez favorisés.

La collecte des données s'est arrimée à l'écriture du journal de bord. La rédaction s'est poursuivie de façon rigoureuse durant les 15 semaines de l'internat. Je me suis retrouvée dans un milieu de stage où les normes sont très fortes, où les modèles préétablis sont prégnants. Or, j'étais censée être là, en présence, mais à la fois en partie « incompétente » (étant simplement une stagiaire) et effacée. La culture du milieu me renvoyait ce reflet de moi-même, me confrontant à des modèles déjà bien ancrés dans les pratiques. En tant que chercheuse, je me devais de quérir ma propre identité dans une culture qui m'avait adoptée, voire acceptée, une culture à la fois individuelle et sociale. Je me cherchais, tant dans mon rapport à moi-même, que dans celui avec autrui et avec le contexte de stage. Dans ce monde professionnel, des compromis ont été vécus entre le fait de vouloir me démarquer de la norme tout en freinant mes ardeurs pour entrer dans cette norme, en me montrant confiante pour faire preuve de compétence, mais pas trop, pour ne pas risquer de déranger. Je vous présente ici l'image qui me vient à l'esprit lorsque je parle de la tension entre le soi et la culture : celle d'un balancier qui doit sans cesse être rééquilibré, afin qu'un de ses deux côtés ne puisse l'emporter au détriment de l'autre. Par l'approche narrative réflexive, je suis entrée en dialogue avec ces tensions sociales. J'ai tenté de trouver l'équilibre du balancier. Le fait de me raconter devenait alors une façon de vivre, d'interroger ces tensions, de prendre contact avec le discours formel de l'institution avec lequel il me fallait très souvent lutter. J'avais peur d'être mal perçue, entendue ou encore d'être mal jugée et évaluée trop sévèrement ou injustement. Dans ce contexte, j'avançais et me réfractais à travers des interprétations culturelles qui parfois brouillaient ma propre quête identitaire, mon identification singulière ne pouvant plus être distinguée du monde socioprofessionnel. Mais, le fait de m'ouvrir à moi-même

et à l'autre par l'écriture et mes interactions sociales a facilité le passage vers le changement, m'aidant, du coup, à mieux comprendre mes résistances en lien avec de nombreux éléments externes. L'autoethnographie a été un catalyseur de changement, m'amenant ainsi à accepter le « déjà-là » pour faire en sorte qu'il devienne mien.

La transparence des données de recherche

Selon Engelman (2006), la rigueur scientifique exige l'intégrité dans la collecte et l'analyse des données. Dès lors, il fallait que les écrits relatent bien les événements, tel qu'ils avaient été vécus, en prenant le soin de noter, de façon constante et continue, mon expérience quotidienne en tant que stagiaire. Pour ce faire, plusieurs types de notes, comme les notes condensées et développées (Spradley, 1980) ont été prises en cours d'action et incluses dans le journal de bord. À l'intérieur de ces notes, on pouvait trouver l'heure, la description des contextes, des relations interpersonnelles – plus intensément celles avec l'enseignante associée et les élèves –, des journées en classe, des apprentissages, du succès et des échecs, des émotions et attitudes vis-à-vis des situations bien précises, des situations d'enseignement apprentissage, mes forces et mes limites, etc. Ensuite, chacune de mes soirées était consacrée à la lecture de ces notes et à une élaboration plus profonde de ce qui s'était réellement passé. À travers mes réflexions et analyses, je tentais de rester ouverte, honnête et critique par rapport à mon expérience, à mes perceptions et interprétations. À la fin de ce dernier stage, le journal comptait plus de 182 pages.

Ces données de recherche ont été analysées une première fois, en tenant compte des écrits sur la construction identitaire, sur l'articulation théorie-pratique, sur le développement des compétences professionnelles et sur la démarche réflexive. Ils l'ont aussi été à l'aide des échanges par courriel avec mon directeur de recherche, des commentaires annotés dans le journal de bord et des rencontres portant sur le sujet en question. Le but était d'en extraire les thématiques relatives à l'expérience sur le terrain². Il est important de spécifier qu'une analyse plus poussée du journal de bord a été faite pendant plus de six mois à l'aide du logiciel NVivo. J'ai mené une analyse thématique des résultats de la recherche en axant l'analyse plus spécifiquement sur la démarche réflexive, mais j'ai alors eu l'impression de perdre une partie des données, tant l'expérience était dense et profonde. Les deuils étaient même devenus des obstacles à l'écriture, me faisant passer d'une écriture conceptuelle à un style plus narratif et vice-versa. À ce moment, les écrits passaient d'un style à l'autre, m'empêchant de donner un sens à mon expérience et de trouver toute la cohérence recherchée dans le fait de vouloir la raconter. Je continuais l'écriture

du journal qui me permettait de me réorienter et de comprendre mon vécu. Des discussions à plusieurs reprises m'ont aussi amenée à me questionner à nouveau, recherchant toujours un sens à l'expérience en tant qu'étudiante à la formation en enseignement et à la pertinence de poursuivre ce projet de recherche.

Vers le récit de soi...

Ce n'est qu'à la suite de ce processus que je me suis tournée vers le récit, celui qui a été présenté dans le mémoire de maîtrise en tant que « résultats » de la recherche et qui m'a permis de réellement raconter cette expérience dans son entièreté. La rédaction de ce chapitre a été, en fait, la continuité directe (sans interruption) de l'écriture du journal, mais cette fois-ci dans sa fonction d'analyse. Cela explique deux choses : 1) que le chapitre « Résultats » conserve la même force que le journal, c'est-à-dire une description fine et soignée de la réflexion faite tout au long de l'internat et qui constitue l'essentiel de ce stage (celui-ci étant d'abord et avant tout vu comme une activité de réflexion sur la pratique, avant d'être une activité de « pratique »; 2) que je ne cite pas le journal de bord parce que c'est ce journal qui est retravaillé, parfois avec des extraits à peine reformulés, et continué dans la rédaction du chapitre des résultats.

Il est important de s'arrêter ici sur la différence entre le journal de bord rédigé au cours de mon stage final et la mise en mots du chapitre des résultats. On peut y voir, de prime abord, une continuité et donc des ressemblances, mais il y a aussi une sorte de rupture et, de ce fait, des différences dans la façon de les aborder. La première différence est que le chapitre « Résultats » n'est que de l'analyse, et non plus un outil de collecte de données. La deuxième différence est que ce chapitre est un regard sur le journal et donc un méta-regard sur le vécu en tant que stagiaire. La troisième différence est que ce chapitre n'est pas une analyse de ce qui a été vécu, mais une analyse de ce qui a été écrit sur ce vécu, une analyse du journal qui parle de ce vécu.

L'objectif du journal doit alors être vu comme une façon de recueillir le vécu (et le sens qui lui est donné, ce sens étant inextricablement lié à la description des événements) au fur et à mesure; l'objectif de la rédaction du chapitre des résultats est la compréhension plus approfondie et plus consciente de ce vécu rempli de sens, la compréhension de la cohérence de ce vécu, de sa richesse (richesse de nuances et richesse de lumière pour comprendre ce que vivent les autres stagiaires). La troisième différence se manifeste dans le style d'écriture : dans le journal, le style est dense, spontané, passant de la description des événements à la description du sens sans faire attention à la cohérence et aux distinctions nécessaires à une plus grande clarification; dans

le chapitre des résultats, l'effort de clarification mène à une présentation nuancée, vraisemblable et authentique du vécu.

2 octobre 2007, 13 h 15

Un modèle « remodelé »

Le fait d'apprendre à mieux me connaître m'amène inévitablement à me dépasser, à surpasser mes limites, mes craintes, mes peurs pour ainsi mieux les affronter. Je suis guidée par une enseignante extraordinaire et j'ai besoin de voir concrètement la façon dont elle enseigne ceci ou cela ou encore la façon dont elle règle certains conflits, afin de moi-même l'assimiler et le transformer en fonction de celle que je suis. Je dis que j'en ai besoin, mais je n'ai pas besoin qu'elle modélise son enseignement constamment. Une fois suffit. Je constate que j'apprends beaucoup plus sur la profession et du coup sur moi-même, sur mes élèves, etc. en faisant par moi-même. Il est certain que le fait de voir Alice en action me sécurise, mais par la suite, je suis prête à risquer l'erreur (ou le sentiment d'incompétence) et à donner ma propre couleur à ce que je sais déjà et à ce que je suis sur le point de faire. Le but n'est pas d'arriver à être comme Alice, mais c'est plutôt de prendre ce qui m'allume et de le façonner à ma façon, et ce, TOUJOURS dans le plus grand respect pour ce qui est déjà là, donc ce qui est fait par Alice et au sein du milieu scolaire (extrait tiré du journal de bord).

C'est donc à l'aide du journal de bord, des notes et articles commentés ainsi que des codes dans NVivo que j'ai amorcé l'écriture de mon expérience sous la forme du récit. Tous ces moyens se complétaient et venaient apporter rigueur et précision quant aux résultats de la recherche. Selon Richardson (2000b), le récit se doit d'être vraisemblable; c'est pourquoi j'ai minutieusement réfléchi à la meilleure façon de le présenter. Au départ, j'ai tenté, par la métaphore, de créer une trame de fond imagée qui allait être le fil conducteur de mon expérience. J'ai dû réfléchir longuement à cette image qui devait bien représenter la démarche dans laquelle je m'étais engagée. Sur le plan de la structure du récit, j'ai opté pour une présentation par ordre chronologique puisque le but de l'étude était de présenter le vécu dans sa globalité, en sachant toutefois que des retours en arrière (associés à un second niveau d'analyse) allaient être indispensables à une meilleure compréhension de celle-ci. Ces moments de « pause » dans le récit m'ont amenée à préciser plusieurs aspects de la formation qui ont été importants au point de venir transformer mon engagement à l'intérieur de la collecte de données.

L'écriture a été parsemée de réflexions, de prises de décisions et de remises en question quant aux événements à prioriser dans le récit. Je me suis principalement questionnée à propos des éléments qui ont contribué ou qui sont venus faire obstacle à la construction identitaire dans la formation en enseignement. Il était impossible de tout écrire, car les thèmes ressortis dans l'analyse par NVivo étaient trop nombreux et très complexes. Je suis donc revenue à une écriture qui partait avant tout de mon vécu, des événements, des rencontres. Le récit de soi a été une façon de partager les résultats de la recherche en assurant leur cohérence, leur profondeur et l'authenticité de l'expérience. J'ai voulu raconter pour mieux comprendre et mieux comprendre en racontant cette démarche de construction de sens, de re-connaissance de ma pensée, de mon ressenti et de mes actions.

Se distancier pour construire, déconstruire et reconstruire le sens de l'expérience vécue

Bourdages (1996) affirme que l'histoire est définie comme une recherche, une construction, un tissage de sens à partir des faits temporels. Dans cette optique, l'idée du récit de soi comme méthode de collecte de données demande au chercheur de s'engager « dans l'acte de vivre l'expérience, de la raconter, de la revivre, et de la raconter à nouveau tout en apportant des modifications à [ses] récits » (Clandinin & Connelly, 1994, p. 418). En somme, le récit de soi est une méthode biographique de collecte de données dans un processus inductif de recherche, basée sur un ou des récits d'expériences en vue de réaliser une lecture de la société (Legendre, 2005). Il importe que le chercheur qui s'engage dans une recherche autoethnographique soit en mesure de relater *son* expérience par l'enquête narrative (*narrative inquiry*) (Clandinin & Connelly, 1994). L'enquête prend ici toute son importance, car il ne faut surtout pas que le chercheur devienne prisonnier de sa propre fiction : il doit être vigilant par rapport à ce vécu dans lequel il est plongé quotidiennement et qui devient des données collectées et analysées à des fins de recherche et de compréhension. Par ailleurs, selon Saad (2005), le récit de soi doit définir la « prise de parole comme geste d'affirmation de soi et d'empowerment » (p. 18), ce qui renforce la pertinence de sa place au sein de la recherche qualitative. Le fait de toujours rapporter les événements à l'expérience de vie – l'identité, les expériences antérieures, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conceptions initiales, etc. – ne peut que cristalliser le récit et le ramener à un point de vue personnel (Engelman, 2006), sans toutefois que le chercheur se laisse enivrer par un soi qui fait fi du monde extérieur ou qui se laisse limiter par les « barrières » imposées par la société.

Il ne faut pas oublier que l'autoethnographie valorise le regard sur soi, sur l'expérience, mais réclame surtout la vraisemblance et la crédibilité dans le processus de transformation (Mcilveen, 2008). Elle recherche la compréhension de l'expérience humaine, de la culture d'un milieu en mettant d'abord l'accent sur le vécu du chercheur et sur sa capacité d'en extraire toute la signification dans sa véracité. « Le produit de la recherche est ainsi conçu comme une construction sociohistorique de la part du chercheur qui s'inscrit dans le temps et est donc soumise au changement » (Saad, 2005, p. 16). L'autoethnographie peut alors être considérée comme une forme d'écriture de soi qui se rapproche nettement de l'autobiographie, mais Mcilveen (2008) précise qu'il ne s'agit pas de parler simplement de soi, de raconter une histoire de vie de façon naturelle. Selon lui, « it is a specific form of critical inquiry that is embedded in theory and practice (practice as a researcher and/or career development practitioner) » (p. 15). J'ajouterais que le chercheur doit également se pencher sur lui-même en analysant ses propres tensions qui demeurent inextricablement liées à ce qu'il deviendra en tant que professionnel de l'enseignement. Afin d'avoir une vue d'ensemble de la méthode autoethnographique, je présente, dans la Figure 1, les principaux éléments caractéristiques de ce type de recherche.

En conclusion : une réflexion sur l'utilisation de l'autoethnographie dans le domaine de l'éducation

Pour conclure, il me faut insister sur le fait que cette démarche de recherche exige que le chercheur prenne grand soin de bien expliquer chacune des décisions qu'il est amené à prendre tout au long de son investigation. Il doit déterminer les procédures qui assurent qualité et vraisemblance à la recherche. L'utilisation du soi, intimement lié au « Je » et donc à une posture à la première personne lors de la présentation des résultats, engage le chercheur à prendre le risque que ses émotions, croyances, valeurs et attitudes soient exposées au grand jour. L'autoethnographie exige l'engagement du chercheur dans une démarche réflexive rigoureuse et elle implique qu'il accepte de devenir vulnérable par son honnêteté et donc ouvert à la découverte des différents aspects de son expérience. Cela pourrait éventuellement mettre en lumière des limites personnelles dont il n'a pas nécessairement conscience dans le moment présent. La richesse même de l'objet d'étude constitue aussi la limite principale de l'étude. En effet, la démarche en profondeur de l'expérience subjective limite justement l'étude à un seul sujet. De plus, le confinement à la réflexivité et à l'écriture au sujet de son vécu et de ses interprétations entraîne, pour le

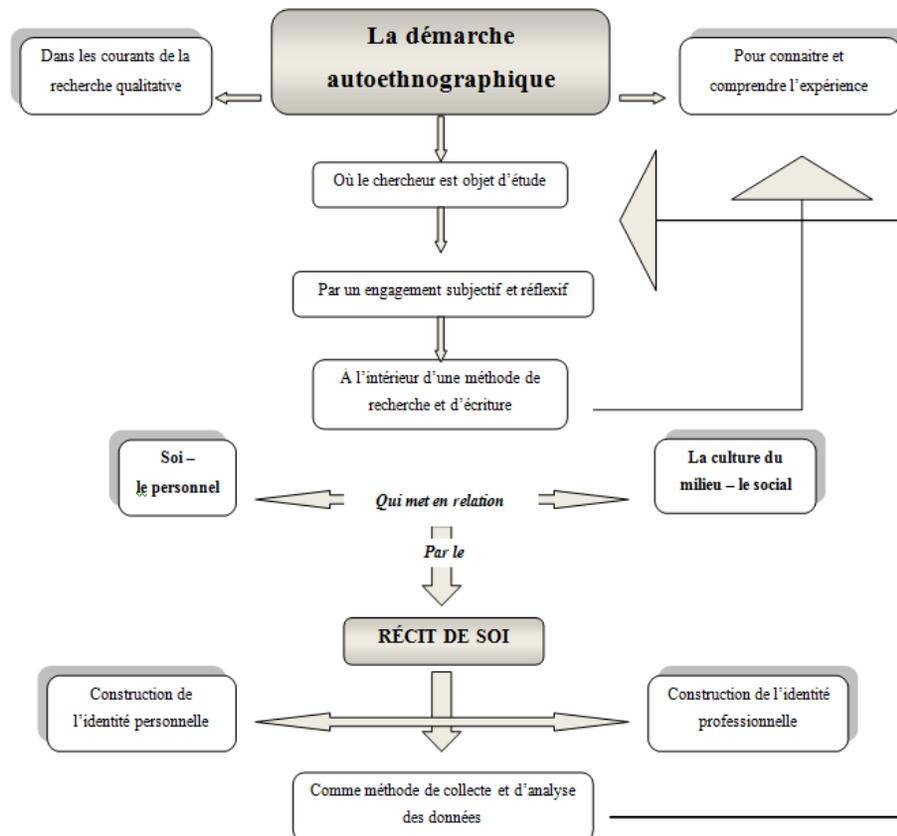


Figure 1. La démarche autoethnographique

chercheur, la nécessité d'être au clair avec ses propres biais en les explicitant clairement à travers ses écrits.

Je souhaite également rappeler que cette méthode part avant tout du désir de comprendre et de poursuivre une quête de sens, ce sens étant intimement lié à une responsabilité en tant qu'acteur social porteur de changement. Legault (2009), dont les recherches portent, entre autres, sur l'explicitation du vécu, dirait à ce sujet que

l'activité de développement de la connaissance en sciences humaines, vue comme une science de l'humain, aura d'autant plus de sens s'il y a, à sa racine, à sa source, une activité humaine qui a elle-même un sens pour la personne qui la réalise (p. 40).

Le fait de tenter de comprendre l'expérience en recourant à la réflexivité soutient la prise en charge de sa propre formation pour y construire ce sens et prendre conscience de l'enjeu de cette profession et de ses effets sur la société de demain.

L'acceptation du changement dans son rapport aux savoirs, aux autres, à l'environnement, à la connaissance, mais surtout à soi-même en tant que personne qui apprend à se construire, n'est par contre pas chose facile. Ainsi, le fait d'avoir été élève durant de nombreuses années ramène parfois à un bagage de savoirs transmis par des approches magistrales, considérant ainsi l'impuissance d'une production de connaissances et de la compréhension du savoir. Ce qui est à comprendre, c'est que l'étudiant se trouve constamment au cœur de tensions – autonomie et conformité – qui nécessitent un travail réflexif débouchant sur des prises de conscience quant aux effets de son immersion dans l'univers professionnel de l'enseignement, et surtout par rapport à son rôle – je dirais plutôt « ses rôles! » - auprès des jeunes en milieu scolaire. Il doit s'ouvrir à la prise de risques et au fait qu'il pourrait faire des erreurs qu'il devra alors assumer. Mais combien cela peut-il être motivant et formateur en comparaison à un développement professionnel où tout semble tracé à l'avance et où l'on prend appui sur des modèles « moulés » au creux de normes réservées à une cohorte d'enseignants qui auront certainement, à leur tour, très peu de pouvoir sur leur action de formation!

Or, l'autoethnographie permet de dépasser ces perceptions, de passer du savoir transmis au savoir intégré et construit à partir de soi-même et des interactions contextualisées dans la pratique. Le désir de se conformer en situation d'évaluation, quant à lui, révèle que le contexte de stage est formateur en soi, mais qu'il donne souvent la mauvaise image de la véritable personne évaluée. Le fait d'utiliser le journal de bord en tant qu'instrument de recherche et de formation tout au long du cheminement universitaire amène, dès l'or, à retrouver et à découvrir toute l'importance de se connaître soi-même avant d'entrevoir une ouverture à l'autre et à la culture d'un milieu.

Par l'écriture, le partage et les échanges, il est possible de reconstruire l'expérience de façon à la voir sous différents angles et à y penser le passé dans le présent pour bénéficier de ses effets dans l'« à-venir ». De plus, l'écriture contribue à donner un sens et une valeur à l'expérience en lui apportant une orientation précise quant à la construction identitaire. Les prises de conscience, au moment de l'écriture, poussent la personne à vivre le présent par le passé et pour le futur. En fait, cette projection du vécu devient le fil conducteur de l'expérience qui se (re)construit au fur et à mesure de son analyse pour le futur. Le temps est ainsi toujours au service de celui qui cherche à donner un sens à

son vécu, à le percevoir, à le décrire, à l'interpréter et à le comprendre sous des avenues différentes, mais toujours en lien avec les conceptions antérieures, les savoirs intégrés, les valeurs et croyances, les idéaux... en fait, en étroite relation avec son identité, sans cesse en mouvement.

Notes

¹ Le *Petit Robert* (2008) définit la subjectivité comme « le caractère de ce qui appartient au sujet seul » (p. 2445).

² Les thématiques ressorties de la démarche sont très nombreuses et les codes issus de l'analyse le sont tout autant. Il a donc été parfois difficile d'y trouver une cohérence avec la création d'un récit autoethnographique. Ce travail a toutefois été bénéfique à une meilleure compréhension des résultats de la recherche : les prises de conscience ont été nombreuses ainsi que le sens qui s'en est dégagé.

Références

- Alsop, C. K. (2002). Home and away : self-reflexive auto-/ethnography. *Forum : Qualitative Social Research*, 3(3). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02alsop-e.htm>
- Assagioli, R. (1983). *Psychosynthèse, principes et techniques*. Paris : Éditions de l'Épi. (Ouvrage original publié en 1965).
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série*, 2, 98-114.
- Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., & Camaraine, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Clandinin, J. D., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. Dans K. Denzin, & Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428.
- Donnay, J. (2002). *Quand on veut analyser une pratique...* Repéré à http://probo.free.fr/textes_amis/quand_on_veut_analyser_jd.pdf

- Duarte, F. (2007). Using autoethnography in the scholarship of teaching and learning reflective practice from 'the other side of the mirror'. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-11.
- Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories : autoethnography – an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 36-48.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (1996). *Composing ethnography : alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA : AltaMira.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity : researcher as subject. Dans N. Denzin, & Y. Lincoln (Éds), *Sage handbook of qualitative research* (2^e éd.) (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2006). Analyzing analytic autoethnography. An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429-449.
- Engelman, A. (2006). *A student researcher's experience initiating and engaging in a community-based research project with youth* (Thèse de doctorat inédite). Université de Denver, Colorado.
- Hayano, D. (1979). Auto-ethnography : paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, 38(1), 99-104.
- Legault, M. (2009). Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible. *Expliciter*, 80, 34-41.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Mcilveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 13-19.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 43, 85-92.
- Pratt, M. B. (1995). *S/He*. Ithaca : Firebrand Books.
- Progoff, F. I. (1975). *At a journal workshop*. New-York, NY : Dialogue House Library.

- Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/ethnography : rewriting the self and the social*. Berg, UK : Oxford.
- Reason, P. (1994). *Participation in human inquiry*. Londres : Sage.
- Richardson, L. (2000a). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6, 253-255.
- Richardson, L. (2000b). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 5-19.
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (2008). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Saad, M. (2005). *Le récit autoethnographique comme témoin de la quête identitaire en éducation somatique*. Repéré à <http://people.uleth.ca/~scds.secd/English/Resources/PDF%202%20Myriam.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 147-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Spradley, J.-P. (1980). *Participant observation*. Orlando, FL : Harcourt Brace Jovanovich.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography : an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7, 706-732.

Karine Rondeau est chargée de cours et doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Plus spécifiquement, ses activités professionnelles s'insèrent dans le programme de la maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire et touchent notamment les approches de recherche qualitatives ainsi que l'accompagnement de la personne en formation continue par l'analyse réflexive de situations professionnelles. En outre, elle enseigne, au sein de ce programme, le cours de méthodes de recherche ainsi que le séminaire de recherche et participe à l'élaboration d'un projet sur la mise en place d'un e-portfolio comme outil de développement personnel et professionnel des enseignants du préscolaire et du primaire.

Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique : l'apport d'une recherche mixte¹

Geneviève Therriault, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

Léon Harvey, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Dans cet article, une attention particulière est portée aux enjeux méthodologiques que soulève une recherche qui s'intéresse aux postures épistémologiques de futurs enseignants de sciences (science et technologie) et de sciences humaines (univers social). Deux angles d'analyse sont alors privilégiés : les croyances épistémologiques et les rapports aux savoirs. Au cours de cette recherche dite mixte, les dimensions auxquelles ces concepts réfèrent sont interrogées aux moyens d'un questionnaire d'épistémologie et d'entretiens piagétiens. Les données tirées des questionnaires (N=47) ont permis d'observer des différences en fonction des profils d'études ciblés de même qu'une évolution des croyances relatives aux disciplines. Douze sujets ont ensuite pris part à des entretiens au cours desquels ils ont été amenés à argumenter autour des réponses données dans le questionnaire pour après établir des parallèles avec la formation pratique.

Mots clés

ÉPISTÉMOLOGIE, RAPPORTS AUX SAVOIRS, FUTURS ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE (SCIENCES ET SCIENCES HUMAINES), MÉTHODOLOGIE MIXTE, ENTRETIENS PIAGÉTIENS

Introduction

Cet article pose un regard méthodologique sur la recherche doctorale (Therriault, 2008). Il s'agit de dégager l'apport des choix méthodologiques opérés dans cette étude à la lumière des résultats obtenus. D'abord, il est question des implications de la réforme en formation à l'enseignement secondaire et des tensions épistémologiques que celle-ci génère chez les futurs

enseignants, en particulier chez ceux des profils science et technologie et univers social puisque les disparités peuvent s'avérer encore plus grandes dans des profils multidisciplinaires. À la suite d'une recension des écrits, deux concepts particuliers sont retenus afin d'accéder aux postures épistémologiques des futurs enseignants : les croyances épistémologiques et les rapports aux savoirs. Une autre section rend explicite la méthodologie de la recherche. Au préalable, on effectue un résumé de la littérature pertinente à la méthodologie retenue. Les principaux résultats obtenus sont aussi présentés. Une discussion méthodologique s'en suit.

Problématique : la récente réforme curriculaire en formation des futurs enseignants

La question à l'origine de cette recherche s'inscrit dans le contexte de l'actuelle réforme des programmes de formation à l'enseignement au Québec. Elle a trait aux postures épistémologiques que développent de futurs enseignants du secondaire au cours de leur formation, alors que des modifications importantes sont apportées à ces programmes. Notamment, de nouveaux profils de sortie sont créés. C'est le cas des profils multidisciplinaires science et technologie et univers social². Ceux-ci prennent appui sur les nouveaux domaines d'apprentissage de l'enseignement secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2007). Une orientation en faveur d'une approche culturelle de l'enseignement est également prise, ce qui requiert notamment de la part de l'étudiant une compréhension plus approfondie de l'épistémologie de sa ou de ses disciplines. De plus, le choix d'une logique de formation par compétences est clairement exprimé à l'intérieur du document ministériel (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001) à la base des plus récents programmes de formation des futurs enseignants. Enfin, une variété d'épistémologies contemporaines sont mises de l'avant afin de définir le concept de compétences (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel, & Mane, 2007). Or, ceci suppose une révision des croyances et des rapports qu'entretiennent les futurs enseignants à l'égard des savoirs savants issus des disciplines enseignées à l'université (par exemple, les cours de biologie ou d'histoire) et des savoirs codifiés dans les programmes et les manuels scolaires du secondaire : « les savoirs visés ne se réduisent pas aux contenus disciplinaires, mais intègrent aussi les démarches de pensée nécessaires à leur assimilation, de même que les compétences permettant la mobilisation de ces savoirs dans des situations variées » (Legendre, 2004, p. 78).

Par ailleurs, à l'intérieur des cours rattachés aux quatre composantes les plus fréquentes dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire (psychopédagogique, didactique, disciplinaire et pratique), les futurs enseignants

s'initient aux paradigmes épistémologiques ayant préséance dans chacune d'elles. À cet égard, les rôles conférés au futur enseignant dans les cours disciplinaires – souvent offerts dans des facultés ou départements différents – et pratiques (à la fois étudiant à l'université et enseignant lors des stages) l'amènent à développer des croyances et des pratiques conflictuelles (Virta, 2002). Ces disparités se trouvent amplifiées lorsque l'étudiant s'engage dans une formation menant à l'enseignement de plusieurs disciplines (Mujawamariya, 2000). Dès lors, il devient pertinent de s'interroger quant aux croyances et aux rapports aux savoirs qu'entretiennent de futurs enseignants de ces deux profils au cours de leur formation à l'enseignement secondaire et quant aux tensions que les composantes disciplinaire et pratique génèrent chez ces derniers. Quelles sont également les postures épistémologiques qui les structurent?

Une recension des écrits que nous avons réalisée suggère qu'il est possible d'aborder la question des postures épistémologiques sous divers angles. D'abord, de nombreux travaux ont porté sur les conceptions et les représentations sociales d'élèves, d'étudiants et d'enseignants de sciences (Bader, 2001; Désautels & Larochelle, 1989, 1992; Larochelle & Désautels, 2003), mais moins nombreux sont ceux qui furent menés auprès de futurs enseignants de sciences (Lemberger, Hewson, & Park, 1999; Mellado, 1997; Ruel, 1997). On sait toutefois peu de choses à l'égard des conceptions en sciences humaines (Slekar, 1998; Yeager & Davis, 1995). Ces recherches révèlent entre autres que les futurs enseignants de sciences et de sciences humaines adoptent le plus souvent des postures épistémologiques de type empirico-réaliste et positiviste (selon lesquelles le savoir est conçu comme le reflet des traits essentiels de la réalité). Celles-ci constituent la tendance dominante observée chez ces sujets, tout particulièrement en début de formation. Cela dit, certaines études permettent d'observer l'émergence de considérations constructivistes chez les futurs enseignants en fin de formation.

Par ailleurs, la question des croyances épistémologiques (ou l'épistémologie personnelle) a fait l'objet de nombreuses recherches (Baxter Magolda, 1987; Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986; Elby & Hammer, 2001; Hofer, 2000; Palmer & Marra, 2004; Perry, 1970; Schommer, 1992) auprès d'étudiants d'universités américaines, tous programmes confondus. Un corpus grandissant de recherches porte sur les croyances de futurs enseignants, à l'échelle internationale (Brownlee, Walker, Lennox, Exley, & Pearce, 2009; Chai, Teo, & Lee, 2010; Chan & Elliot, 2004). Ces recherches font ressortir de nombreuses postures ou positions épistémologiques. Dans certains cas, il s'agit de stades de développement épistémologique, hiérarchiquement structurés et plus ou moins raffinés, que l'étudiant est amené à franchir tout au long de ses études³. Dans d'autres, ce sont plutôt des dimensions

(certitude, simplicité, source et justification du savoir) plus ou moins indépendantes, voire incohérentes, qui diffèrent en fonction des disciplines de spécialisation et des contextes de formation.

Lebrun et Lenoir (2001) font appel à la notion de rapport au savoir afin de faire l'analyse de 202 planifications d'activités en sciences humaines réalisées par 112 futures enseignantes du primaire. Une telle démarche a permis d'en dégager une posture épistémologique dominante, de type réaliste. L'étude de ces planifications ne permet toutefois pas de déterminer s'il s'agit d'une position épistémologique stable ou de dimensions qui diffèrent en fonction des disciplines et des contextes de formation.

Ces études illustrent la pertinence de recourir à l'analyse des croyances et des rapports aux savoirs de futurs enseignants afin d'interroger leurs postures épistémologiques. Elles soulèvent également différentes questions qu'il apparaît pertinent de considérer. Pour ces raisons, on tente ici de dégager des différences quant aux croyances épistémologiques de futurs enseignants en fonction des profils (science et technologie et univers social) et de l'évolution de la formation (en début et en fin). La cohérence des dimensions de l'épistémologie personnelle (certitude, simplicité, source et justification du savoir) est aussi examinée. De plus, de façon à dégager des postures épistémologiques et à déceler, ou non, certaines tensions entre les volets disciplinaire et pratique, une analyse des croyances et des rapports aux savoirs qu'entretiennent de futurs enseignants à l'égard de ces deux composantes de la formation est effectuée.

Cadre théorique : croyances et raffinement épistémologique, postures et rapports aux savoirs

Le concept de « croyance épistémologique » réfère aux pensées et aux conceptions quant à la nature de la connaissance. Il s'est développé en référence aux nombreuses recherches empiriques du domaine de l'épistémologie personnelle énumérées précédemment. Les chercheurs (dont Hofer, 2004b) tentent généralement de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce que la connaissance? Comment est-elle acquise? Comment est-elle construite et évaluée? Certains de ces travaux (Hofer, 2000, 2004a) ont donné lieu à la structuration de quatre dimensions de l'épistémologie personnelle, reliées à deux grandes catégories : la nature du savoir (la certitude et la simplicité du savoir) et le processus lié à l'acte de connaître (la source et la justification du savoir). La première catégorie a trait aux croyances qu'entretient un sujet en regard de ce qu'est le savoir, alors que la seconde s'interroge quant à la manière dont un sujet en vient à connaître quelque chose.

Tout comme dans l'étude d'Elby et Hammer (2001), les croyances se rattachant aux quatre dimensions témoignent de degrés plus ou moins élevés de

raffinement (*sophistication*) épistémologique et peuvent s'appliquer à l'une ou l'autre des disciplines ciblées par Hofer (2000), en l'occurrence, la psychologie et la chimie. À cette fin, les quatre dimensions de l'épistémologie personnelle ainsi que les différentes croyances qui y sont associées s'avèreront utiles puisque celles-ci peuvent être représentées sur un continuum allant du moins raffiné au plus raffiné. On tente ainsi d'arrimer l'idée d'un indice global de raffinement épistémologique, mis de l'avant par Elby et Hammer (2001), et les quatre dimensions identifiées par Hofer (2000).

Le concept de « posture épistémologique » désigne le cadre général ou le paradigme (par exemple, l'empirisme, le positivisme, le réalisme, le socioconstructivisme...) auquel se réfère le futur enseignant lorsqu'il est question de développement ou de construction des connaissances (Jonnaert & Vander Borgh, 2008) ou encore à un amalgame de ces différentes perspectives. La notion même de « posture », qui renvoie à une attitude particulière du corps, met en évidence le caractère dynamique, changeant, voire évolutif de ce concept et rejoint l'idée de construction d'une épistémologie personnelle par l'étudiant.

La notion de « rapports aux savoirs », exprimée au pluriel, est abordée ici selon une perspective didactique, laquelle réfère aux rapports (ou relations) qu'entretient le futur maître à l'égard des savoirs proprement dits, c'est-à-dire un contenu disciplinaire socialement reconnu et codifié dans des documents officiels (Maury & Caillot, 2003). Cette notion s'inspire également de la théorie du rapport au savoir, vue sous l'angle de la sociologie, selon laquelle le savoir « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (Charlot, 1997, p. 74). Il s'en dégage alors trois dimensions interreliées : épistémique (le rapport au monde : le savoir savant et le savoir scolaire), identitaire (le rapport à soi : l'étudiant ou le stagiaire) et sociale (le rapport aux autres : le professeur universitaire, spécialiste d'une discipline, les étudiants à l'université, qu'ils soient ou non en enseignement, les enseignants du secondaire, les élèves). Ces différentes dimensions sont examinées quantitativement et qualitativement aux moyens d'un questionnaire d'épistémologie et d'entretiens piagétiens, dont il sera question dans ce qui suit. Les considérations relatives à la conduite d'une recherche mixte sont aussi relatées.

Méthode

Cette partie du texte expose l'approche méthodologique empruntée. En guise de préambule, on articule une discussion autour des protocoles de collecte de données retenus dans des études antérieures (Baxter Magolda, 1987; Belenky et al., 1986; Hofer, 2000; Lebrun & Lenoir, 2001; Palmer & Marra, 2004; Perry, 1970; Schommer, 1992). Il en ressortira des pistes utiles à l'élaboration de la

méthodologie utilisée dans la présente étude, une méthodologie dite mixte où sont juxtaposées de manière séquentielle différentes techniques associées à des perspectives épistémologiques contrastées.

Résumé de la littérature pertinente à l'étude des postures

Les études du domaine de la psychologie cognitive (Baxter Magolda, 1987; Belenky et al., 1986; Elby & Hammer, 2001; Hofer, 2000; Palmer & Marra, 2004; Perry, 1970; Schommer, 1992) ont comme caractéristique commune de questionner l'épistémologie personnelle d'étudiants issus de divers programmes de formation universitaire, qu'ils soient ou non en enseignement (par exemple, science et technologie, génie, sciences sociales, psychologie).

D'abord, une grande majorité de ces études optent pour un plan longitudinal ou transversal dans le but d'observer l'évolution des croyances et, s'il y a lieu, les stades de développement épistémologique que les étudiants universitaires sont amenés à franchir. Ces études ciblent, de plus, de vastes échantillons de sujets, ce qui permet de couvrir un plus large éventail de croyances. Leurs travaux se réalisent sur le terrain des institutions universitaires auprès des étudiants. Pour le recueil des données, tandis que certains chercheurs (Belenky et al., 1986; Palmer & Marra, 2004) favorisent une approche dite qualitative et optent pour l'entretien semi-structuré afin d'accéder aux croyances des étudiants à l'université, d'autres (Baxter Magolda, 1987; Perry, 1970) utilisent de manière combinée des questionnaires et des entretiens afin d'analyser leurs croyances. D'autres chercheurs encore (Elby & Hammer, 2001; Hofer, 2000; Schommer, 1992) font appel à un design quantitatif de recherche et recourent exclusivement à un ou des questionnaires. À partir d'une échelle Likert à cinq niveaux, les répondants doivent prendre position en regard de différents items. Dans ces travaux, l'utilisation de questionnaires fermés sert principalement à examiner la cohérence des dimensions de l'épistémologie personnelle pour ensuite dégager des différences entre les disciplines.

Ce résumé de la littérature pertinente à l'étude des postures se termine par l'examen d'une étude qui s'intéresse au rapport au savoir de 112 finissantes du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke. Lebrun et Lenoir (2001) s'interrogent quant aux modèles d'intervention éducative sous-jacents à l'analyse descriptive de 202 planifications d'activités en sciences humaines. Ces chercheurs établissent des relations entre la conception du rapport au savoir de ces futures enseignantes et une posture épistémologique réaliste. La technique employée – à savoir l'analyse descriptive de planifications – pour dégager un modèle d'intervention éducative sous-jacent à un certain type de rapport au savoir, de même qu'une posture épistémologique cohérente, semble appropriée. Toutefois, on sait assez

peu de choses à propos de ce que les finissantes elles-mêmes ont à dire quant à leur rapport au savoir.

Choix épistémologiques et méthodologiques

À la lumière de ce résumé de la littérature scientifique, il apparaît que diverses perspectives épistémologiques et méthodologiques sont pertinentes pour la conduite de la présente étude. Certains travaux (Baxter Magolda, 1987; Belenky et al., 1986; Lebrun & Lenoir, 2001; Palmer & Marra, 2004) en lien avec les croyances et les rapports aux savoirs s'insèrent dans une approche interprétative/qualitative. Ces recherches font appel aux procédés de l'induction afin de générer des hypothèses. D'autres études américaines du domaine de l'épistémologie personnelle (Elby & Hammer, 2001; Hofer, 2000; Perry, 1970; Schommer, 1992) relèvent d'une forme de pragmatisme puisque les protocoles de recherche se modifient en fonction des objectifs formulés. Elles mobilisent des approches tantôt « qualitatives » ou inductives, tantôt « quantitatives » ou déductives.

Afin d'atteindre l'objectif poursuivi, soit celui de dégager les postures épistémologiques qu'adoptent de futurs enseignants, la présente étude a fait appel à des procédés qui relèvent de perspectives traditionnellement opposées, à savoir la déduction et l'induction. Dès lors, il s'avère pertinent de recourir à une méthodologie dite mixte afin de se donner de meilleures chances de répondre aux questions de recherche posées ici et d'obtenir des informations utiles et pertinentes, sans toutefois parvenir à générer des solutions parfaites (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Mertens, 2010). Cette recherche est donc éclectique dans ses choix. Elle tend aussi vers une certaine forme d'œcuménisme, c'est-à-dire la combinaison de procédés qui relèvent d'épistémologies diverses (interprétative, postpositiviste⁴...). Ces procédés sont agencés de manière à permettre la complémentarité des approches et des techniques ainsi que la corroboration des informations obtenues, tout en réduisant l'effet de certains biais. Une posture épistémologique de type pragmatique s'en dégage alors (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Mertens, 2010). Ce paradigme constitue en fait le cadre de référence privilégié afin de concevoir et réaliser cette recherche mixte.

Cette recherche a donné lieu à une collecte de données empiriques sur le terrain des personnes visées, c'est-à-dire à l'université où les futurs enseignants du secondaire en provenance de deux profils (science et technologie et univers social) suivent leur cours. Elle s'est déroulée selon deux phases séquentielles et complémentaires, allant du « quantitatif » au « qualitatif » (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Mertens, 2010). La première phase, déductive ou vérificative, inspirée des méthodologies quantitatives et du paradigme postpositiviste, a consisté à mettre à l'épreuve certaines hypothèses qui se

dégagèrent de la littérature à propos des croyances épistémologiques des étudiants au moyen d'un questionnaire fermé. La seconde phase, inductive ou exploratoire, s'inspirait des méthodologies qualitatives et du paradigme interprétatif et visait, grâce à des entretiens piagétiens, à mieux comprendre les croyances et les rapports aux savoirs qu'entretiennent de futurs enseignants du secondaire à l'égard des cours de formation disciplinaire et pratique, en vue de dégager différentes postures épistémologiques.

Population et échantillon

Cette recherche s'est déroulée au cours d'un même trimestre d'hiver auprès de quatre cohortes de futurs enseignants des deux profils ciblés (science et technologie et univers social), de la première à la quatrième année (N=47)⁵ du programme de baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Un plan de recherche transversal a été mis de l'avant afin d'observer, s'il y a lieu, un développement des croyances. L'accès privilégié à ce terrain d'investigation a constitué un élément déterminant dans le choix de cette population. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Par ailleurs, il convient de préciser que leur plus récent programme de baccalauréat tient compte des orientations formulées par le MEQ (2001) et que les sujets interrogés présentent des caractéristiques similaires, bien que ces derniers appartiennent à différentes cohortes. En effet, ces cohortes n'ont pas connu de changements significatifs en regard des orientations et du mode d'organisation de la formation. Aussi, ces étudiants ont suivi des cours liés aux diverses composantes de la formation dans un ordre presque inchangé, dans un même programme et une même institution universitaire.

Dans un premier temps, l'ensemble des sujets (N=47) ont été amenés à indiquer leur degré d'accord ou de désaccord en regard des items que comporte un questionnaire d'épistémologie personnelle centré sur les disciplines. Dans un deuxième temps, 12 de ces futurs enseignants ont été conviés à des entretiens piagétiens. Afin de sélectionner les sujets qui prendraient part aux entretiens, une fonction mathématique particulière, l'analyse discriminante, a été utilisée. Cette procédure s'est avérée pertinente pour identifier les futurs enseignants qui se distinguaient particulièrement de leur groupe d'appartenance, c'est-à-dire de leur profil de sortie, et d'autres qui s'avéraient plutôt représentatifs de leur groupe par rapport à leurs croyances épistémologiques. Les résultats générés par la fonction discriminante sont présentés au Tableau 1.

À la suite de l'analyse discriminante, certains répondants sont apparus typiques ou atypiques par rapport à leur groupe d'appartenance. On a ainsi choisi trois sujets typiques et trois sujets atypiques dans chacun des profils (nombre indiqué entre parenthèses à l'intérieur du Tableau 1). On obtient alors

Tableau 1
 Résultats issus de l'analyse discriminante.
 Sujets typiques et atypiques en fonction de leur groupe (N=47)

Profils Classification a priori	Classification a posteriori		Total
	Science et technologie	Univers social	
Science et technologie	12 (3)	6 (3)	18
Univers social	4 (3)	25 (3)	29
Total	16	31	47

un sous-échantillon de 12 sujets⁶ présentant des points de vue diversifiés sur la question des croyances épistémologiques.

Instruments de collecte de données

Le questionnaire d'épistémologie personnelle centré sur les disciplines

Le questionnaire administré auprès des 47 futurs enseignants du secondaire⁷ résulte de la traduction et de l'adaptation au contexte québécois de la formation des enseignants d'un outil ayant trait à l'épistémologie personnelle en lien avec les disciplines (Discipline-Focused Epistemological Belief Items), mis au point et validé initialement par Hofer (2000)⁸. Les items du questionnaire ont été traduits par l'auteure principale de cet article (voir Therriault 2008; voir également Therriault, Harvey, et Jonnaert, 2010), en plus de faire l'objet d'une validation auprès d'un sous-échantillon restreint constitué de huit futurs enseignants du primaire de troisième année, ce qui a permis de valider les formulations employées et de recueillir leurs commentaires en regard des différents items. Deux experts scientifiques du domaine de l'épistémologie ont également apporté des modifications mineures au questionnaire.

Le choix de ce questionnaire s'est imposé à la suite de l'analyse des outils méthodologiques existants. Lorsqu'il est appliqué dans le contexte spécifique de la présente recherche, cet outil permet, d'une part, de dégager des différences entre les profils (science et technologie et univers social) et, d'autre part, d'observer une évolution des croyances au cours de la formation (en début et en fin). Dans ce questionnaire, les futurs enseignants sont amenés à se situer en regard de 27 items à partir d'une échelle Likert à cinq niveaux (1 = fortement en désaccord; 5 = fortement en accord), qui est la plus souvent employée dans des études similaires. Ces items réfèrent à différentes croyances rattachées aux

quatre dimensions de l'épistémologie personnelle (certitude, simplicité, source et justification du savoir), telles que définies par Hofer (2000).

L'entretien piagétien de type critique

L'entretien de type critique, inspiré de la méthode piagétienne, est une technique d'entretien non structurée centrée sur le sujet et sur son discours. Elle vise à découvrir les structures cognitives du futur enseignant ainsi que son fonctionnement intellectuel. Cette technique d'entretien se veut critique parce qu'elle suscite des remises en cause des arguments évoqués par la personne interviewée (Perraudau, 1998).

Dans le cadre de notre recherche, le recours à l'entretien de type critique visait à faire verbaliser les futurs enseignants à propos des croyances qui se dégageaient des questionnaires d'épistémologie qu'ils avaient préalablement complétés. Il est à noter que cette forme d'entretien s'inspire aussi en partie de la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006), en raison de l'accent mis sur la verbalisation explicative lors des entretiens. Ainsi, lors d'un échange non directif, l'étudiant était amené à argumenter autour des réponses données dans le questionnaire et parfois à reconsidérer son point de vue. L'intervieweur formulait alors des suggestions et des contre-suggestions⁹ afin de vérifier la solidité de son positionnement épistémologique. Ces techniques avaient pour effet de déstabiliser le raisonnement déployé par le futur maître, ce qui l'amenait à développer une nouvelle argumentation.

Lorsque les items du questionnaire s'y prêtaient, l'intervieweur incitait le futur enseignant à établir des parallèles entre certains items du questionnaire et la formation pratique, c'est-à-dire l'enseignement des domaines de la science et de la technologie ou de l'univers social en milieu scolaire secondaire¹⁰. Le questionnaire, lui, se centre sur les croyances entretenues à l'égard des disciplines scientifiques enseignées à l'université (dans ce cas, la science et la technologie ou les sciences humaines). Le canevas d'entretien comportait finalement des questions en lien avec l'évolution des croyances épistémologiques au cours de la formation à l'enseignement. L'étudiant devait alors identifier quelques événements marquants.

Méthodes d'analyse des données quantitatives et qualitatives

Analyse statistique des données quantitatives tirées des questionnaires

Sur la base des réponses données dans les questionnaires, la stratégie proposée consiste à créer un indice global (score) de raffinement épistémologique (1 = peu raffiné; 5 = très raffiné) cohérent, ceci, à l'instar d'une suggestion de Elby et Hammer (2001). Pour ce faire, la polarité de certains items est inversée de manière à les formuler dans le sens du raffinement épistémologique¹¹.

Premièrement, l'Alpha de Cronbach est utilisé afin de constituer un indice global composé d'items qui soit cohérent. L'indice initial de cohérence comprenant les 27 items est de 0,65. Après élimination de cinq items (8, 10, 16, 25 et 27), la cohérence de l'indice composé de 22 items s'élève à 0,75 et est considérée comme acceptable. Deuxièmement, le score global de raffinement épistémologique est soumis à une analyse de variance (ANOVA). Les variables indépendantes sont le profil de sortie (science et technologie et univers social) et l'évolution en cours de formation (début et fin). Ce traitement statistique diffère de celui employé par Hofer (2000), qui a réalisé des analyses factorielles exploratoires à partir des données tirées du questionnaire centré sur les disciplines (psychologie et sciences) dans le but d'examiner la cohérence des dimensions de l'épistémologie personnelle. Or, l'analyse factorielle s'avère ici difficilement recevable en raison du nombre de sujets qui n'est pas suffisamment élevé (N=47). Le schéma d'analyse retenu permet toutefois l'atteinte d'un objectif spécifique de la présente étude, celui de dégager des différences quant aux croyances épistémologiques qu'entretiennent de futurs enseignants, en fonction des profils et de l'évolution de la formation.

Analyse thématique des données qualitatives tirées des entretiens

Les données qualitatives obtenues grâce aux entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé, 1996). Les procédés liés à l'analyse de contenu (Bardin, 2003) ont aussi été considérés. On a donc fait appel à des méthodes d'analyse dites « qualitatives » et « quasi-qualitatives » (Paillé, 1996). En effet, l'analyse thématique se réclame d'une approche subjectiviste et vise à reformuler, à interpréter et à théoriser des phénomènes, tandis que l'analyse de contenu utilise une approche objectiviste et effectue un comptage fréquentiel, une opération utile puisqu'elle permet d'illustrer des éléments importants, significatifs ou récurrents (Huberman & Miles, 2003). Ces deux types de données, qualitatives et quantitatives, permettent d'approfondir et de raffiner l'analyse. Elles concourent toutes deux aux visées d'exploration et d'induction de la recherche.

L'analyse thématique sert à dégager les thèmes présents dans un corpus pour ensuite en faire l'analyse. Dans notre cas, le corpus était constitué des *verbatim* de 12 entretiens. Cette technique d'analyse prévoit deux opérations¹² rattachées à deux logiques particulières : la thématization du corpus (logique classificatoire) et l'examen discursif des thèmes et des catégories qui émergent (logique interprétative). Ici s'opère alors le passage d'une logique classificatoire (la thématization) à une logique plus interprétative (l'examen discursif). Cela consiste, pour l'essentiel, à dégager et à analyser les thèmes et les catégories. On les interroge puis les confronte les uns aux autres pour en arriver à articuler une

discussion à leur sujet. C'est l'examen discursif (Paillé, 1996). On prend aussi en compte les données issues de recherches antérieures ainsi que les éléments qui constituent le cadre théorique.

On privilégie par ailleurs une démarche de thématization séquentielle qui consiste, tout d'abord, à effectuer la préanalyse de quatre entretiens. La grille d'analyse qui en résulte, contenant un ensemble cohérent de thèmes, de catégories et de sous-catégories, ainsi que leurs définitions, sert ensuite à l'analyse de la totalité du corpus, soit 12 entretiens. Cette grille regroupe des catégories prédéterminées et émergentes. Elle peut donner lieu à des résultats fréquents.

Principaux résultats

Les résultats rapportés en ces lignes ont pour but de mettre en évidence la pertinence des choix méthodologiques, d'en dégager l'apport afin de concourir à l'atteinte des objectifs. Elle n'est donc nullement exhaustive.

Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire (N=47) en fonction des profils et de l'évolution de la formation

Sur la base des données recueillies au moyen des questionnaires (N=47) et d'un indice global de raffinement ou de sophistication épistémologique (1 étant peu raffiné et 5 étant très raffiné) composé de 22 items, les résultats générés par l'analyse de variance permettent d'observer une différence significative entre les profils ($F_{1(43)} = 15,85, p \leq 0,0003$)¹³. Les croyances des futurs enseignants du profil univers social apparaissent plus raffinées que celles de leurs collègues du domaine de la science et de la technologie, autant en début qu'en fin de formation. Par ailleurs, il s'en dégage une interaction marginale entre les profils et l'évolution de la formation ($F_{1(43)} = 2,88, p \leq 0,0968$). L'interaction s'explique par le développement des croyances des futurs enseignants du profil science et technologie, entre le début et la fin de la formation, tel que l'illustre la Figure 1.

Croyances épistémologiques et rapports aux savoirs de futurs enseignants du secondaire (N=12) à l'égard de la formation disciplinaire et pratique

Des différences entre les volets disciplinaire et pratique de la formation des futurs enseignants sont mises en évidence à partir des données qualitatives tirées des entretiens et touchent les quatre dimensions de l'épistémologie personnelle¹⁴.

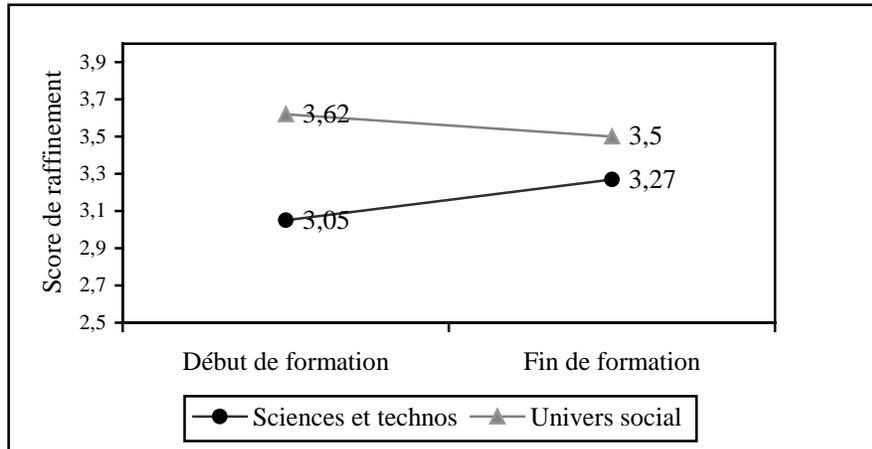


Figure 1. Évolution du score total (22 items) de raffinement épistémologique en fonction des profils et de l'évolution de la formation

La nature du savoir : certitude et simplicité

Selon Hofer (2000), deux dimensions sont liées à la nature du savoir : la certitude et la simplicité. À cet égard, la tendance suivante se dessine : les futurs enseignants rencontrés dans le cadre de la présente recherche conçoivent généralement le savoir disciplinaire comme changeant (69 énoncés) et subjectif (28 énoncés). Les savoirs inscrits dans les programmes et les manuels scolaires du secondaire sont moins appelés à changer, parce qu'ils sont entrevus le plus souvent comme simples (23 énoncés) et objectifs (21 énoncés), comme l'illustre ce qui suit :

Mais les groupes (d'élèves du secondaire) qui sont déjà en difficulté, il ne faut pas trop en rajouter. Tu y vas avec la base qu'ils doivent maîtriser. Puis si tu peux faire des ouvertures, tu en fais. Mais si tu vois que c'est déjà trop pour eux autres, bien tu te centres sur ce qui est important pour leur examen, puis qu'ils connaissent la base, qu'ils comprennent (Sujet 45 : science et technologie – 2^e année).

Le processus lié à l'acte de connaître : source et justification

Deux dimensions sont associées au processus lié à l'acte de connaître, soit la source et la justification du savoir (Hofer, 2000). En rapport avec la source du savoir, trois dimensions de l'étude des rapports aux savoirs se dégagent de l'interaction entre les données qualitatives recueillies et les perspectives

théoriques définies précédemment. Il s'agit des dimensions épistémique, identitaire et sociale, comme définies par Charlot (1997). Par contre, d'autres catégories et sous-catégories ont émergé en cours d'analyse, en ce sens qu'elles ne réfèrent pas à des questions précises du canevas d'entretien piagétien. Nous les présentons ici.

La source du savoir : rapports au monde, à soi et aux autres.

Des données concernent la dimension épistémique ou les types de rapports aux savoirs et à la connaissance qu'entretiennent les futurs enseignants interrogés. Là encore, il en ressort une distribution différente des croyances entre les volets disciplinaire et pratique. Des répondants mentionnent à plusieurs reprises que la connaissance est construite par le sujet, et ce, autant dans le cadre de la formation disciplinaire (11 énoncés) que de la formation pratique (8 énoncés). Or, peu de participants (3 énoncés) affirment que l'élève du secondaire construit ses connaissances en interaction avec ses pairs et l'enseignant. La croyance selon laquelle le savoir doit être compris ou acquis de façon graduelle par le sujet apparaît de façon plus marquée lors des cours disciplinaires (13 énoncés). Des répondants considèrent aussi que le savoir réside dans une autorité externe qui transmet le savoir, en particulier à l'école secondaire (7 énoncés), comme le décrit un étudiant en stage : « J'ai essentiellement transmis la matière qui était préparée par l'enseignant (associé). En fait, j'ai transmis des paragraphes du manuel » (Sujet 08 : univers social – 2^e année).

Le futur enseignant, qu'il soit étudiant à l'université lors des cours disciplinaires ou stagiaire en milieu scolaire, entretient divers types de rapports avec lui-même (dimension identitaire). Il apparaît tout d'abord que l'étudiant s'en remet le plus souvent au manuel et à l'expert (le spécialiste des disciplines, l'enseignant associé...) :

Devant la classe [du secondaire], pour expliquer quelque chose, bien souvent en tant qu'enseignant on va se baser sur la documentation que l'on a. (...) J'aurais tendance à prendre le livre s'il faudrait [sic] suivre un livre puis donner la notion qu'il y a à l'intérieur (Sujet 15 : science et technologie – 3^e année).

Ces énoncés touchent autant la formation disciplinaire (23 énoncés) que pratique (19 énoncés). À l'occasion des stages, le futur enseignant est amené à exercer une plus grande variété de rôles : il se permet parfois d'être critique (13 énoncés) et d'interpréter les contenus des programmes et manuels scolaires (7 énoncés), rôles que l'étudiant se permet très peu à l'université lors des cours disciplinaires.

Deux catégories relèvent de la dimension sociale et concernent les rapports qu'entretient le futur enseignant à l'égard de différents acteurs présents

dans la formation à l'enseignement, c'est-à-dire les rapports aux professeurs à l'université et aux enseignants du secondaire d'une part, et les rapports aux autres étudiants à l'université (ceux qu'ils côtoient dans le cadre de leurs cours disciplinaires) et aux élèves du secondaire d'autre part. Au sujet des rôles et statuts conférés aux professeurs spécialistes des disciplines à l'université ainsi qu'aux enseignants du secondaire, des contrastes intéressants entre les composantes disciplinaire et pratique s'en dégagent. Notamment, les futurs enseignants rencontrés considèrent généralement que les professeurs à l'université donnent des réponses différentes à une même question (15 énoncés). À l'opposé, les enseignants du secondaire donnent le plus souvent des réponses identiques à une même question (7 énoncés).

À propos des élèves du secondaire¹⁵, les stagiaires entretiennent principalement trois types de rapports. Dans une grande majorité, ils considèrent que les élèves doivent faire appel à leur jugement critique (23 énoncés). Les élèves du secondaire sont donc autorisés à remettre en question les contenus présentés puis à fournir une interprétation à leur sujet (10 énoncés). Dans une moindre proportion, on indique que les élèves doivent parfois s'en remettre aux autres, soit l'enseignant ou le manuel scolaire (7 énoncés).

La justification du savoir.

Ici, il apparaît important de noter la grande variété de moyens évoqués lors des entretiens afin de justifier le savoir selon les contextes visés (disciplinaire et pratique). Le recours à l'empirie constituerait toutefois le moyen d'accès privilégié à la connaissance, en particulier en contexte disciplinaire (82 énoncés). Dans cette perspective, ce qui est « vrai » s'appuie sur des preuves, une évidence empirique :

En géographie, si on dit que des choses comme : « La lave, elle brûle... Une réaction chimique va amener une certaine réaction... ». Tu ne peux pas t'obstiner là-dessus. Cela a été prouvé. Ils l'ont fait en laboratoire. Ils l'ont essayé (Sujet 32 : univers social – 1^{ère} année).

Plusieurs autres moyens de justification en provenance des entretiens sont mentionnés, par exemple l'évaluation personnelle des savoirs (48 énoncés) et le recours à l'expérience personnelle (35 énoncés). Les sujets disent aussi faire appel à l'autorité et à l'expertise (31 énoncés). D'autres ont recours aux remises en question (31 énoncés) et aux consensus (23 énoncés). Certains futurs enseignants font appel à l'argumentation et à la logique (17 énoncés).

Discussion

Que faut-il retenir des résultats obtenus? Quel est l'apport d'une méthodologie dite « mixte » dans cette étude, à la lumière de ces résultats? D'abord, à partir des données recueillies par les questionnaires et d'un indice global de raffinement épistémologique, des différences significatives sont observées entre les deux profils de sortie des étudiants. Ces croyances évoluent également entre le début et la fin de la formation. De tels résultats s'avèrent d'ailleurs compatibles avec ceux obtenus par des chercheurs du domaine de l'épistémologie personnelle (Baxter Magolda, 1987; Belenky et al., 1986; Hofer, 2000; Palmer & Marra, 2004; Perry, 1970; Schommer, 1992).

Il est à noter que l'analyse des données qualitatives tirées des entretiens a elle aussi permis de relever des disparités entre les deux domaines visés (science et technologie et univers social), de même qu'entre les disciplines appartenant à un même domaine de formation (par exemple, entre la biologie et la chimie, entre l'histoire et la géographie). Il s'agit là d'une donnée intéressante qu'a permis de recueillir l'entretien piagétien, étant donné que le questionnaire d'épistémologie n'effectue pas de distinction entre les disciplines d'un même domaine. Cela justifie à nouveau le recours à une méthodologie mixte. En effet, l'entretien de recherche qualitatif a permis d'apporter certaines nuances à l'égard des données tirées du questionnaire d'épistémologie. Les données issues des entretiens ont de plus permis de dégager des pistes de réponses à propos de l'évolution des croyances épistémologiques ainsi que des explications quant aux événements marquants ayant permis leur développement. Ces derniers résultats complètent et illustrent bien l'évolution observée à partir des réponses données dans le questionnaire. De telles conclusions témoignent de la pertinence de faire appel à une méthodologie mixte puisque celle-ci permet la confrontation de données et d'obtenir des informations complémentaires à propos des croyances de futurs enseignants (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Mertens, 2010). En ce sens, le modèle séquentiel qui a été privilégié, au cours duquel des données d'un certain genre servent de fondation au recueil de données d'un autre genre, apparaît adéquat afin de cerner la dynamique complexe du phénomène étudié. Les conclusions qui s'en dégagent prennent ainsi appui sur les deux volets de la recherche (quantitatif/postpositiviste et qualitatif/interprétatif).

Par ailleurs, des différences entre les volets disciplinaire et pratique de la formation sont mises en évidence à partir des entretiens, ce qui constitue un apport intéressant de cette recherche au domaine. L'analyse des croyances et des rapports aux savoirs permet aussi de dégager les multiples postures épistémologiques (parmi les plus courantes : l'empiro-réalisme, le positivisme, le cognitivisme et le constructivisme) que développent de futurs enseignants et

de relever certaines tensions entre les deux axes de la formation (disciplinaire et pratique). On confère notamment, dans l'un ou l'autre de ces contextes, des statuts différents au savoir (par exemple, des savoirs changeants et subjectifs dans la formation disciplinaire et des savoirs simples et objectifs lors des stages). Enfin, des incohérences entre les quatre dimensions de l'épistémologie personnelle (certitude, simplicité, source et justification du savoir) surgissent lorsqu'on identifie certaines postures épistémologiques. À titre illustratif, les croyances des futurs enseignants concernant la certitude du savoir renvoient généralement aux postures épistémologiques de type constructiviste, réaliste et positiviste, tandis qu'à propos de la justification du savoir, les répondants évoquent principalement des croyances liées à l'empirisme.

Ces résultats font valoir la pertinence de recourir à des méthodologies mixtes, qui combinent de manière séquentielle l'utilisation du questionnaire fermé et de l'entretien qualitatif, afin d'interroger l'épistémologie d'étudiants ou de futurs enseignants et de pallier les limites de chacun de ces outils (Hofer & Pintrich, 1997). Le questionnaire comporte en effet certaines limites qui concernent entre autres la désirabilité sociale : les répondants peuvent effectivement être portés à répondre dans le sens du raffinement épistémologique, comme défini précédemment. Par ailleurs, des chercheurs (Muis, Bendixen, & Haerle, 2006) suggèrent de faire appel à d'autres instruments de cueillette de données, tels que l'entretien, afin de réaliser une analyse plus approfondie de leur positionnement épistémologique et d'estimer l'authenticité des réponses données dans le questionnaire. Le questionnaire ne peut, à lui seul, mener à une compréhension suffisamment poussée du phénomène. Il permet néanmoins d'examiner les différences entre les profils et l'évolution des croyances épistémologiques en cours de formation, ce qui était l'un des objectifs de cette étude.

Au questionnaire s'est donc ajouté l'entretien piagétien de type critique, un outil essentiel permettant d'accéder aux croyances et aux rapports aux savoirs qu'entretiennent de futurs enseignants à l'égard des volets disciplinaire et pratique de leur formation. L'entretien permet ensuite de dégager des postures épistémologiques et de relever certaines tensions. Les données tirées des entretiens viennent ainsi soutenir, ou parfois nuancer, les données obtenues grâce aux questionnaires. On parvient, dès lors, à la corroboration des données recueillies ainsi qu'à une compréhension plus étoffée de l'objet d'étude. Dans cette perspective, une méthodologie mixte, qui favorise l'agencement de techniques rattachées à des traditions de recherche généralement opposées, permet d'enrichir les conclusions à propos des postures, croyances épistémologiques et rapports aux savoirs qu'entretiennent de futurs enseignants,

tout en reconnaissant les forces et les limites que comporte chacune de ces approches (Johnson & Turner, 2003; Mertens, 2010).

Cette recherche comporte une juxtaposition intéressante de différentes phases de collecte et d'analyse des données, lesquelles contribuent à l'atteinte de l'objectif d'étudier les postures épistémologiques que développent de futurs enseignants. À ce propos, il convient de rappeler que le questionnaire et l'entretien piagétien interrogent des dimensions analogues de l'épistémologie personnelle, soit la certitude, la simplicité, la source et la justification du savoir. Les entretiens permettent en outre l'explicitation des réponses données dans le questionnaire en regard des croyances relatives aux disciplines, mais aussi d'établir des parallèles entre certains items du questionnaire et l'enseignement de ces disciplines à l'école secondaire. Les deux instruments de collecte de données sont donc étroitement liés et, lorsque l'on confronte les résultats qui s'en dégagent, ces procédés contribuent ensemble à une meilleure compréhension de l'épistémologie personnelle des futurs enseignants. Sans être conflictuels, les résultats obtenus se complètent et viennent enrichir l'étude de ce phénomène. Cela dit, dans de futures recherches, la complémentarité des modes de collecte et d'analyse des données pourrait être rehaussée en faisant en sorte que le questionnaire d'épistémologie personnelle prenne en compte la formation pratique ou l'enseignement des disciplines à l'ordre secondaire, ce qui n'est pas le cas actuellement – le questionnaire actuel se centre sur les croyances en lien avec les disciplines enseignées à l'université. De plus, il y aurait lieu d'accroître le nombre de participants à l'entretien piagétien, ce qui permettrait de mettre plus en évidence les distinctions relevées entre les profils (science et technologie et univers social) et la situation dans le programme (début et fin). Au final, un plus grand échantillon permettrait d'aller « plus au bout » de chacune de ces méthodologies. À titre d'exemple, augmenter le nombre de répondants au questionnaire permettrait de générer de nouvelles analyses, notamment une analyse factorielle exploratoire, comme l'a fait Hofer (2000). De la sorte, il serait possible d'examiner plus avant la cohérence des dimensions de l'épistémologie personnelle, à la fois par le questionnaire d'épistémologie et par l'entretien piagétien. De telles propositions viendraient ainsi enrichir la stratégie de confrontation des données recueillies par ces deux modes de collecte.

En outre, une analyse discriminante effectuée sur la base des données tirées des questionnaires a permis de sélectionner des sujets présentant des points de vue contrastés au chapitre de leurs croyances pour prendre part à des entretiens piagétiens. Cela constitue un autre apport de cette recherche mixte. La technique retenue afin de sélectionner les sujets en vue de la conduite des entretiens apparaît originale et peu usitée dans les études de ce domaine. Enfin, il convient de rappeler que les données issues des questionnaires et des

entretiens ont été recueillies et analysées en utilisant les techniques appropriées à chacune des méthodes quantitatives et qualitatives et en tenant compte des critères de rigueur ou de scientificité qui s'appliquent dans chacune d'elles. Comme le suggère Mertens (2010), la qualité de chacune des parties de la présente étude a été examinée, ce qui confère plus de rigueur à cette recherche mixte.

Conclusion

Les postures épistémologiques que développent de futurs enseignants demeurent un enjeu important dans un contexte de mouvance engendrée par la réforme des programmes de formation à l'enseignement. Dans ce but, deux concepts particuliers ont été mobilisés : les croyances épistémologiques et les rapports aux savoirs. La présente recherche a voulu vérifier, au moyen d'un questionnaire d'épistémologie personnelle, l'hypothèse selon laquelle les croyances de futurs enseignants du secondaire issus de deux profils d'études évoluent au cours de la formation et qu'elles diffèrent selon les disciplines. Un apport intéressant de cette étude mixte a trait au fait que les différences entre les disciplines rapportées dans la littérature ont été corroborées. Cette étude a de plus permis, à la suite d'entretiens piagétiens, de générer des connaissances nouvelles et raffinées entourant les croyances épistémologiques et les rapports aux savoirs de futurs enseignants du secondaire. Deux composantes de la formation ont alors été prises en compte, à savoir les cours disciplinaires et les cours pratiques. Il en ressort de multiples postures épistémologiques. Des tensions entre les deux contextes étudiés ont aussi été relevées, comme le rapportent des études antérieures (Flores & Day, 2006; Mellado, 1997). Ces tensions interpellent les formateurs d'enseignants qui sont invités à réviser les croyances et les rapports aux savoirs de leurs étudiants. Enfin, l'agencement de divers procédés liés à la déduction et à l'induction et des outils de collecte et d'analyse des données associés à des perspectives épistémologiques traditionnellement opposées (postpositiviste/interprétative) apparaît comme une avenue méthodologique féconde afin d'étudier l'épistémologie personnelle de futurs enseignants, un objet complexe selon plusieurs (Hofer, 2000, 2006; Muis et al., 2006). En effet, par la complémentarité des outils de collecte de données et la confrontation des résultats, on obtient des informations plus complètes et précises à propos du phénomène à l'étude (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). On considère dès lors qu'il est pertinent de recourir à une méthodologie mixte alliant le questionnaire fermé et l'entretien de recherche qualitatif pour faire l'étude des postures épistémologiques de futurs enseignants. Dans ce contexte, l'analyse critique de telles méthodologies mixtes apparaît nécessaire (Mertens, 2010).

Notes

¹ Cet article est en lien avec une thèse de doctorat en éducation (Therriault, 2008), dont le dépôt final a eu lieu en juin 2008, à l'UQAR, en association avec l'UQÀM. Les professeurs Léon Harvey et Philippe Jonnaert ont assumé la direction de cette recherche. Cette étude a été possible grâce à la participation de 47 étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAR, que nous tenons à remercier. Nous tenons aussi à remercier le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC, 2003-2006; 2008-2011), le Syndicat des professeurs et des professeures de l'UQAR (2005-2006), la Fondation de l'UQAR (2006-2007) et la Fondation de la fédération des écoles normales du Québec (2006-2007) pour leur soutien financier.

² Ce profil intègre l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté de même que la géographie et la connaissance du monde contemporain.

³ Par exemple, les premières positions du schème de développement de Perry (1970) sont caractérisées par le dualisme (le monde étant de l'ordre du vrai et du faux), alors que les positions suivantes sont marquées par la multiplicité des points de vue. Cette vision est ensuite suppléée par le relativisme, où l'individu peut lui-même donner du sens à ses actions. Les positions les plus évoluées accordent enfin plus d'importance à la part d'engagement du sujet.

⁴ Selon Phillips et Burbules (2000), les recherches « quantitatives » se rattachent généralement au paradigme postpositiviste.

⁵ Parmi ces répondants, 29 futurs enseignants (61,7 %) étaient inscrits dans le profil univers social, tandis que 18 (38,3 %) étaient inscrits dans le profil science et technologie. On comptait 31 futurs enseignants (66 %) en début de formation, c'est-à-dire en première et deuxième année, et 16 en fin de formation (34 %), soit en troisième et quatrième année.

⁶ Parmi les futurs enseignants ayant pris part aux entretiens, sept étaient admis dans le profil science et technologie et les cinq autres étudiaient dans le profil univers social. On dénombrait quatre futurs enseignants de première année, quatre de deuxième année et quatre de troisième année.

⁷ La passation de ce questionnaire s'est réalisée en face à face, à l'intérieur de différents cours. À cette occasion, la nature et les buts de l'étude, de même que les considérations éthiques ont été communiqués aux étudiants. Le traitement confidentiel des données, de l'analyse et de la diffusion des résultats leur a aussi été assuré. On a ensuite obtenu le consentement des personnes intéressées. Le questionnaire prenait environ 20 à 30 minutes à compléter.

⁸ Ce questionnaire, dans sa version originale en langue anglaise (Hofer, 2000), a été administré à 326 étudiants universitaires de première année inscrits à un cours d'introduction à la psychologie.

⁹ Par exemple : « Un autre étudiant que j'ai rencontré hier m'a dit le contraire de ce que tu me dis. Qu'en penses-tu? Que lui répondrais-tu? »

¹⁰ Par exemple, l'item 4 du questionnaire (« Ce que nous considérons comme étant des savoirs reconnus en science et technologie [ou en sciences humaines] est basé sur une réalité objective. »), lorsqu'il est appliqué à l'enseignement au secondaire, s'énonce

comme suit : « Ce que nous considérons comme étant des savoirs reconnus dans les programmes d'études et dans les manuels scolaires de science et technologie [ou de sciences humaines] au secondaire est basé sur une réalité objective. »

¹¹ À titre d'exemple, l'item 1 du questionnaire, dans sa formulation initiale : « En science et technologie (ou en sciences humaines), ce qui est vrai ne change pas », devient : « En science et technologie (ou en sciences humaines), ce qui est vrai change ».

¹² Le logiciel d'analyse qualitative informatisée QSR NVivo 7 a été utilisé.

¹³ Le rapport F est un indicateur statistique qui permet de déterminer s'il existe une différence entre deux groupes ou plus. Par ailleurs, une différence significative est observée lorsque $p \leq 0,05$, tandis que $p \leq 0,15$ indique une différence marginale.

¹⁴ L'analyse des données qualitatives issues des entretiens a permis de montrer des distinctions entre les profils (science et technologie et univers social) et l'évolution de la formation (début et fin), mais il n'en est pas question dans cet article, faute d'espace. À cet effet, le lecteur pourra consulter les tableaux insérés en annexe de la thèse de doctorat (Therriault, 2008).

¹⁵ La plupart des énoncés sont en lien avec les rapports que les futurs enseignants entretiennent avec les élèves du secondaire. C'est pourquoi l'on s'attarde uniquement à cette catégorie d'acteurs.

Références

- Bader, B. (2001). *Étude des conversations estudiantines autour d'une controverse entre scientifiques sur la question du réchauffement climatique* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Baxter Magolda, M. B. (1987). The affective dimension of learning : faculty-student relationships that enhance intellectual development. *College Student Journal*, 21, 46-58.
- Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing. The development of self, voice, and mind*. New York, NY : Basic Books.
- Brownlee, J., Walker, S., Lennox, S., Exley, B., & Pearce, S. (2009). The first year university experience : using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *High Education*, 58, 599-618.
- Chai, C. S., Teo, T., & Lee, C. B. (2010). Modelling the relationships among beliefs about learning, knowledge, and teaching of pre-service teachers in Singapore. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(1), 25-42.

- Chan, K.- W., & Elliot, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 20*, 817-831.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Désautels, J., & Larochelle, M. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Désautels, J., & Larochelle, M. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Elby, A., & Hammer, D. (2001). On the substance of a sophisticated epistemology. *Science Education, 85*, 554-567.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities : a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*, 219-232.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 378-405.
- Hofer, B. K. (2004a). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts : student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology, 29*(1), 129-163.
- Hofer, B. K. (2004b). Introduction : paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist, 39*(1), 1-3.
- Hofer, B. (2006). Beliefs about knowledge and knowing : integrating domain specificity and domain generality : a response to Muis, Bendixen and Haerle (2006). *Educational Psychology Review, 18*(1), 67-76.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories : beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 1-34.
- Huberman, A. M., & Miles, B. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research : a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

- Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. Dans A. Tashakkori, & C. Teddlie (Éds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-320). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D., & Mane, Y. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, 37(2), 187-203.
- Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Larochelle, M., & Désautels, J. (2003). Descriptions estudiantines de la nature et de la fabrication des savoirs scientifiques. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, & D. Martin (Éds), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 149-174). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J., & Lenoir, Y. (2001). Planification en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra (Éds), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 51-92). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lemberger, J., Hewson, P. W., & Park, H. (1999). Relationships between prospective secondary teachers' classroom practice and their conceptions of biology and of teaching science. *Science Education*, 83(3), 347-371.
- Maury, S., & Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert.
- Mellado, V. (1997). Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science. *Science and Education*, 6, 331-354.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research : philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54.
- Mujawamariya, D. (2000). De la nature du savoir scientifique à l'enseignement des sciences : l'urgence d'une approche constructiviste dans la formation des enseignants de sciences. *Éducation et francophonie*, 28(2), 1-11. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/08-Mujawamariya.html>
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Palmer, B., & Marra, R. M. (2004). College students epistemological perspectives across knowledge domains : a proposed grounded theory. *Higher Education*, 47, 311-335.
- Perraud, M. (1998). *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris : Armand Colin.
- Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. New York, NY : Rowman and Littlefield.
- Ruel, F. (1997). Quelques illustrations discursives d'une représentation sociale à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement – le cas d'un futur enseignant de sciences. *Éducation et francophonie*, 25(1), 1-11. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-1/rxxv1-03.html>
- Schommer, M. (1992, Octobre). *Predictors of epistemological beliefs : comparing adults with only a secondary education to adults with post secondary education*. Communication présentée au Mid-Western American Educational Research Association, Chicago, États-Unis.

- Slekar, T. D. (1998). Epistemological entanglements : preservice elementary school teachers "apprenticeship of observation" and the teaching of history. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 485-507.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski / Université du Québec à Montréal, Rimouski/Montréal, Québec.
- Therriault, G., Harvey, L., & Jonnaert, P. (2010). Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire : des différences entre les profils et une évolution en cours de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 1-30.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation. Nouvelle édition enrichie d'un glossaire*. Paris : ESF.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher : observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687-698.
- Yeager, E., & Davis, O. L. Jr. (1995). Between campus and classroom : secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29(1), 1-8.

Geneviève Therriault est professeure en formation pratique au secondaire à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle possède un doctorat en éducation de l'UQAR et a réalisé un stage postdoctoral au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), à l'Université Laval. Elle s'intéresse aux questions d'épistémologie dans la formation des futurs enseignants ainsi qu'à l'école secondaire.

Léon Harvey est professeur de psychologie cognitive et de l'apprentissage à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Il détient un doctorat en psychologie de l'Université Laval et a réalisé un stage postdoctoral à l'Université Carnegie Mellon à Pittsburgh (É-U).

L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données¹

Erick Falardeau, Ph.D.

Université Laval

Denis Simard, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Pour étudier le rapport à la culture d'enseignants de français, nous observons leurs pratiques enseignantes au moyen de la vidéo. La grande quantité de données colligées dans l'observation de toute activité professionnelle requiert l'utilisation d'un outil méthodologique qui permet de découper la complexité des gestes observés dans des unités cohérentes et saisissables pour l'analyse. L'outil du synopsis facilite ce travail de réduction par le découpage des leçons en séquences narrativisées et hiérarchisées en fonction des activités et des objets d'apprentissage en jeu. La production du synopsis permet dans le cadre de notre étude de mener une double analyse sur nos données : la première vise la description globale des séquences d'enseignement; la seconde porte sur ce qu'il est possible d'inférer sur le rapport à la culture de l'enseignant à partir des interactions observées entre l'enseignant, les élèves et les différents objets de la classe de français. Dans cet article, nous expliquerons le processus d'élaboration du synopsis comme outil de recherche, tel que nous l'avons adapté, et les pistes d'interprétation qu'il nous ouvre pour l'analyse du rapport à la culture en classe de français.

Mots clés

SYNOPSIS, RAPPORT À LA CULTURE, PRATIQUES ENSEIGNANTES, OBSERVATION, OUTIL D'ANALYSE

Introduction

Nous menons depuis 2003, au sein du Groupe de recherche sur l'enseignement et la culture que nous dirigeons, une recherche visant à comprendre comment le rapport à la culture (RC) d'enseignants de français au secondaire influence

certaines de leurs pratiques, par exemple la manière dont ils vont intégrer la culture en classe ou dont ils vont prendre en compte le rapport à la culture des élèves. Nous étudions cette relation sous l'angle disciplinaire, c'est-à-dire à travers différents objets de la classe de français – contenus et compétences propres à cette discipline scolaire : lecture, écriture, communication orale, grammaire, lexique, littérature, etc.

Comme nous le verrons plus en détail, la première phase de notre programme de recherche s'est intéressée au discours des enseignants sur la culture et sur son rôle dans la classe de français (CRSH-FQRSC, 2005-2009). Les données obtenues nous ont permis de définir avec plus de précision le cadre théorique du rapport à la culture. La deuxième phase de notre programme (CRSH, 2008-2012) nous amène dans les classes des enseignants interrogés, pour observer le rapport à la culture à travers la multiplicité des pratiques enseignantes qui se déploient dans une classe au cours d'une séquence de cours assez longue (entre cinq et sept leçons de 75 minutes).

La masse considérable de données audio et vidéo obtenues en filmant douze enseignants pendant près de huit heures n'est pas sans présenter d'importants écueils méthodologiques. L'analyse d'une activité professionnelle dans un cadre aussi complexe sur le plan des interactions que l'est une classe du secondaire impose donc un important travail de réduction des données. Empruntant l'esprit du synopsis à l'univers du cinéma, l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) de l'Université de Genève, dirigée par J. Dolz et B. Schneuwly, a développé une méthode qui facilite le découpage des leçons en séquences narrativisées et hiérarchisées en fonction des activités et des objets d'apprentissage en jeu.

La construction du synopsis se distingue de la catégorisation thématique des données obtenues par observation ou entretien en ce qu'elle effectue un premier découpage temporel en fonction du type d'activité mené par le professionnel observé – dans le cas d'un enseignant, il peut s'agir d'enseignement magistral, de discussion en groupe d'une règle, de la mise en activité individuelle des élèves, de correction collective, etc. La production du synopsis réduit donc la complexité des données avant même le travail de catégorisation, facilitant du même coup ce dernier, parce que les épisodes découpés et résumés constituent des unités plus facilement saisissables qu'une séance complète d'un cours de 75 minutes. On pourrait donc utiliser le synopsis pour étudier d'autres contextes professionnels, la spécificité des gestes analysés exigeant alors d'autres points de focalisation, selon les objectifs de la recherche et le cadre d'analyse adopté.

Nous montrerons dans ce texte dans quelle mesure notre cadre théorique nous amène à construire nos synopsis différemment de la méthode élaborée par le GRAFE, précisément en raison de nos objets de recherche qui se distinguent des leurs. Dans cette perspective, on peut concevoir le synopsis comme un outil méthodologique polyvalent, qui propose une méthode de découpage des gestes professionnels observés, mais qui peut se plier à la spécificité des objets analysés. Dans le cadre de notre étude, la production du synopsis nous permet de mener une double analyse sur les données : la première vise la description globale des séquences d'enseignement; la seconde porte sur ce qu'il est possible d'inférer sur le rapport à la culture de l'enseignant à partir des interactions observées entre l'enseignant, les élèves et les différents objets de la classe de français. Dans cet article, nous expliquerons le processus d'élaboration du synopsis comme outil méthodologique, tel que nous l'avons adapté, et les pistes d'interprétation qu'il nous ouvre pour l'analyse du rapport à la culture en classe de français.

Une définition du rapport à la culture

Nous inscrivant dans une sociologie du sujet, la microsociologie du rapport au savoir (Charlot, 1997), qui étudie les relations d'un sujet situé avec des pratiques sociales, des savoirs, des personnes, des institutions, des représentations du monde, nous définissons le rapport à la culture comme un ensemble plus ou moins organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des pratiques et des objets culturels. La culture se définit alors pour nous non seulement comme un objet – un corps de connaissances, des artefacts matériels ou symboliques produits par l'humanité et transmis de génération en génération, des coutumes, des valeurs, etc. – mais aussi comme un rapport, un mode de relation qui amène le sujet à continuellement transformer sa compréhension du monde et de lui-même en s'appropriant des objets de culture. Nous nous référons alors à la définition qu'a donnée le sociologue québécois Fernand Dumont (1996) à la culture en parlant de culture première et de culture seconde, la première étant définie comme un donné dans lequel baigne le sujet au quotidien, et la seconde, comme une reprise consciente de la première, une mise à distance du familier par laquelle il recompose son expérience du monde à travers l'art, la science, la religion, les rencontres les plus diverses, les voyages, etc.

Les dimensions du RC, toutes présentes à des degrés variables dans les relations qu'un sujet entretient avec la culture, fournissent les repères théoriques qui facilitent l'analyse des pratiques enseignantes, des gestes professionnels qui les composent et de leur portée sur les apprentissages disciplinaires des élèves et leur formation culturelle – l'Appendice A présente

en détail les dimensions du rapport à la culture et leurs catégories qui permettent aux chercheurs de classer les gestes professionnels des enseignants selon les dimensions du RC qu'ils sollicitent. La dimension subjective désigne l'individu, son histoire comme sujet de culture, son activité réflexive à l'égard des objets qu'il s'approprie et des pratiques auxquelles il se livre, ses représentations de la culture, ainsi que les critères qu'il se donne pour choisir les contenus enseignés en classe. Les aspects axiologiques concernent la valeur ou le sens que l'individu attribue à la culture. Enfin, les aspects psychoaffectifs du RC renvoient aux sentiments et aux désirs qui animent le sujet dans sa relation avec des pratiques ou des objets culturels. La dimension épistémique désigne principalement le statut des savoirs dans les pratiques culturelles, leur histoire, leur évolution, leurs représentations sociales. C'est la dimension épistémique qui nous permet d'étudier si le sujet considère la culture comme un médiateur plus ou moins important dans ses projets personnels, s'il adopte un rapport réflexif aux savoirs culturels et aux différentes postures épistémologiques que ces projets impliquent, de façon explicite ou implicite, et de quelle façon l'enseignant prend en compte les connaissances de ses élèves. La dimension sociale place le sujet au cœur des relations qu'il tisse avec les hommes, les objets et les diverses interprétations du monde. De façon plus précise, elle touche au rôle des autres dans le développement culturel de l'individu, aux réseaux de socialisation dans lesquels il est impliqué (famille, religion, politique, loisirs, amitiés, profession, situation conjugale), aux stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre ainsi qu'aux modes de relation privilégiés par l'enseignant en classe. Elle concerne aussi la place et le rôle que l'individu accorde à la culture dans ses relations sociales. Enfin, comme notre enquête est menée sur le terrain de l'école et que les enseignants interrogés évoquent abondamment leur expérience scolaire, la dimension sociale renvoie au rôle qu'ont joué l'école et les enseignants dans la structuration du RC de l'individu.

Pour comprendre l'activité enseignante dans ce cadre conceptuel, nous avons découpé deux plans distincts : individuel, désignant le RC de l'enseignant, et pédagogique, compris comme la prise en compte par l'enseignant de l'élève comme sujet de culture. Ainsi, les trois dimensions qui viennent d'être présentées sous l'angle du plan individuel peuvent être appréhendées sur le plan pédagogique.

Première phase de la recherche

Pour mettre au jour le rapport à la culture des enseignants de français au secondaire, 32 enseignants et enseignantes, qui travaillent dans des milieux socioéconomiques variés, pratiquent dans des institutions scolaires privées et

publiques, possèdent une expérience diversifiée et enseignent aux cinq niveaux, ont répondu par écrit à un questionnaire² destiné à comprendre ce que représentent pour eux la culture et le rôle de l'enseignant dans le développement du rapport à la culture des élèves. Les réponses au questionnaire ont été analysées à l'aide du cadre théorique du rapport à la culture dont nous avons précisé les composantes au terme de cette étape.

Parmi les 32 enseignants, 18 ont ensuite été rencontrés lors d'entretiens thématiques semi-dirigés qui visaient à pousser plus à fond l'analyse de la relation entre les plans individuel et pédagogique de leur rapport à la culture ainsi que leur rapport à la culture en général. Pour choisir les 18 sujets, nous avons tenté de créer un équilibre quant au sexe des répondants et à leur nombre d'années d'expérience (0 à 5, plus de 5). L'analyse des données recueillies au cours des entretiens a permis aux chercheurs de montrer qu'il existe une relation entre le rapport à la culture d'un enseignant de français et son enseignement. Néanmoins, l'une des limites inhérentes à la première phase de la recherche réside dans le fait que les entretiens menés auprès des enseignants ne rendaient compte que de leurs pratiques déclarées et ne permettaient pas d'appréhender ce qui se passe effectivement en classe. Si les pratiques déclarées sont cohérentes et organisées, parce que rationalisées et reconstruites par le discours, les pratiques effectives n'obéissent pas à la même logique; elles sont complexes, contextualisées et marquées par la nécessité d'ajustements constants au contact des élèves (Bressoux, 2001). L'analyse des pratiques effectives s'avèrait donc nécessaire pour raffiner notre compréhension du rapport à la culture de l'enseignant, compte tenu de la différence entre les pratiques déclarées et effectives (Bru, 2004; Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée, & Hassani, 2005).

Deuxième phase de la recherche

Le recours à la vidéoscopie, au cours d'une deuxième phase, est apparu essentiel pour « progresser dans une connaissance *descriptive* des pratiques enseignantes » (Bressoux, 2001, p. 43). En effet, seule la vidéo permet un retour en arrière sur les données complexes et denses recueillies dans la classe (Clanet, 2005). Nous avons donc décidé d'observer les pratiques effectives des enseignants interrogés. Compte tenu du degré de saturation des données, le nombre d'enseignants observés est limité à douze.

Production des données vidéo et transcription

Nous avons procédé entre 2009 et 2011 à l'enregistrement de cinq à sept leçons, généralement consécutives, de 75 minutes par enseignant, pour un total d'environ 90 heures d'enregistrement; certaines de ces leçons constituaient une séquence didactique organisée autour d'un objectif d'apprentissage structurant

les activités. Les douze enseignants participant à la recherche étaient libres de choisir une séquence d'enseignement ou des leçons qui, selon eux, représentaient leur manière d'intégrer la culture en classe. Les contenus abordés par les enseignants dans les séquences ou les leçons sélectionnées étaient donc très diversifiés : littérature, grammaire, oral, texte argumentatif, etc.

Aucun logiciel spécialisé n'a été utilisé pour la transcription ni aucune convention particulière, si ce n'est la transcription intégrale des échanges. Le transcripteur procédait à l'écoute de la bande audio et transcrivait simultanément tout ce qu'il entendait, les interventions de l'enseignant autant que celles audibles des élèves. De cette manière, les transcriptions produites sont dépouillées de toutes les indications paraverbales (pause, silence, allongement vocalique, intonation descendante ou montante, etc.) qui en alourdiraient la lecture. Comme nous sommes conscients qu'une telle forme de transcription élimine une quantité importante d'informations (des intonations d'humour, d'impatience, de complicité...), il nous est apparu beaucoup plus efficient de tenir compte des dimensions vocaliques, gestuelles et contextuelles lors de l'analyse faite à partir des enregistrements vidéo. En effet, l'outil méthodologique que nous avons adopté et adapté pour l'analyse des séquences vidéo, le synopsis, est constitué à partir d'une analyse conjointe des transcriptions audio et des enregistrements vidéo. Il nous semblait donc inutile de transcrire tout ce qu'il est facilement possible d'observer et d'inférer lors de l'utilisation conjointe de la transcription et de la bande vidéo. En outre, une catégorie de la grille – voir l'Appendice A – utilisée pour l'analyse des observations a été précisément créée pour rendre compte des éléments gestuels et paraverbaux dans le synopsis (« **PPDS0-5** : Modes d'interaction » : c'est-à-dire tous les éléments qui concernent la façon dont l'enseignant s'adresse aux élèves, entre en relation avec eux pour susciter leur attention. Cela comprend des éléments non verbaux et paraverbaux – regards, expressions faciales, intonation, mouvements – et des stratégies destinées à capter l'attention – humour, ironie, etc.).

La production du synopsis : de l'analyse des pratiques à celle du rapport à la culture

Pour étudier le rapport à la culture des enseignants de français dans leurs pratiques de classe, nous avons décidé d'adapter l'outil méthodologique spécialisé appelé synopsis, tel qu'il a été présenté par Dolz, Schneuwly et Ronveaux (2006) et Schneuwly et Dolz (2009). Pour ces chercheurs, élaborer le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste

à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe; d'autre part, les contraintes *textuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction; enfin l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie (Dolz, Schneuwly, & Ronveaux, 2006, p. 175)

En d'autres termes, rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste essentiellement à *réduire* la masse des données recueillies en classe en une unité saisissable sous forme de scénarios, à *découper* les éléments dans la séquentialité du déroulement de l'enseignement et à *hiérarchiser* les éléments découpés en sous-éléments ordonnés, comme nous le verrons plus loin. Ce travail s'effectue essentiellement à partir du cadre théorique que se sont donné les chercheurs et qui détermine en grande partie le regard porté sur les pratiques analysées. Ce faisant, « [avec] la réduction d'une séquence d'enseignement, le chercheur perd de l'information, car il élimine toute une série de déterminations et appauvrit la situation. Mais il en gagne aussi, en dégagant de l'opacité de la médiation la logique de l'action didactique » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 92). La rédaction du synopsis passe par le découpage des séquences filmées en fonction des activités didactiques menées par l'enseignant. Or, comme le mentionnent Dolz et al. (2006), l'activité scolaire n'est pas étudiée en soi, mais comme un révélateur du traitement de l'objet enseigné.

Ainsi, pour le GRAFE, le regard porté sur l'activité enseignante vise à décrire le plus fidèlement possible l'objet enseigné et ses transformations dans une sorte de mouvement concentrique, toutes les considérations des chercheurs se rapportant à l'objet qui constitue le point nodal de la recherche. Notre démarche suit un mouvement inverse. Si notre point de départ est le même que celui du GRAFE, soit l'activité enseignante, nous menons une démarche plus excentrique qui analyse le rôle de l'objet disciplinaire dans le développement culturel des élèves. En d'autres termes, l'objet n'est pas étudié pour lui-même, mais dans sa relation complexe et multidimensionnelle au rapport à la culture. Notre découpage sera donc forcément différent de celui du GRAFE, dans la mesure où nous cherchons à mettre en relation les objets enseignés avec des dimensions du rapport à la culture qui débordent largement des objets disciplinaires.

Démarche générale

Même si nous nous inspirons largement de la démarche et de la mise en page du synopsis proposées par Dolz et al., nous avons adapté certains éléments dans la manière de procéder et dans la présentation, en fonction de notre objet de recherche. Tel que nous menons notre analyse, le synopsis est toujours (sauf lors de la première étape) le résultat du travail simultané de deux personnes afin d'assurer tout au long du processus une plus grande validité. Mentionnons également que contrairement à Dolz et al., nous avons rédigé des synopsis pour chaque leçon filmée de la séquence d'enseignement, chacun des synopsis constituant une entité textuelle. En effet, il nous semble plus facile de nous concentrer sur le découpage d'une leçon à la fois plutôt que de tenir compte d'emblée de toute la séquence, même si cela suppose de devoir rappeler pour chacun des synopsis certains niveaux de hiérarchisation englobants (n et nn) qui se répètent. Néanmoins, nous voyons à restituer une certaine logique dans les séquences d'enseignement en constituant une synthèse des éléments caractéristiques du rapport à la culture de chaque enseignant, éléments qui sont observés dans l'ensemble de la séquence ou des leçons.

La démarche que nous avons adoptée se déroule en trois temps.

Premier temps : les chercheurs procèdent à une lecture individuelle des transcriptions des différentes leçons de la séquence d'enseignement. Cette première lecture du texte se fait dans une attitude dite « d'attention flottante »; en recourant à divers signes (changement d'activité, consignes, plan annoncé), le chercheur établit un premier découpage séquentiel qui n'est pas encore nécessairement hiérarchisé (Dolz et al., 2006, p. 181). En utilisant annotations et traits sur la transcription, le chercheur tente un premier étiquetage des unités ainsi dégagées – les unités correspondent aux niveaux de découpage que les chercheurs construisent, infèrent à partir de l'activité enseignante, comme les unités de sens en analyse de contenu qui sont découpées par les chercheurs : les unités englobantes (n et n-n) et les unités de l'activité elle-même (n-n-n). À la suite d'une seconde, voire d'une troisième lecture, le chercheur tente de dégager un niveau zéro où les élèves sont en contact avec des objets d'enseignement (niveaux qui seront confirmés ou infirmés par une mise en commun de la première tentative de découpage). Ce niveau est celui de l'activité observée, de l'« activité scolaire » (n-n-n). Celle-ci

se caractérise fondamentalement par une consigne qui définit un but; elle instaure un environnement favorable à l'atteinte de ce but; elle s'effectue grâce à des reprises éventuelles de la consigne et surtout par une série d'actions et d'interactions, notamment sur le support matériel, exécutées par les élèves et régulées par

l'enseignant afin d'atteindre le but poursuivi (Dolz et al., 2006, p. 184).

Pour délimiter le niveau de l'« activité scolaire », les chercheurs peuvent se fier à deux critères observables : le déclencheur de l'activité et le maintien d'un support matériel limité au cours de l'action ou de l'interaction en cours. Il y aura changement d'activité scolaire dans un même niveau lorsque l'objet enseigné reste le même, mais que les conditions de réalisation se modifient – par exemple, le passage d'un exposé magistral à une phase d'exercisation individuelle sur les mêmes notions –, et changement de niveau lorsque le passage d'une activité scolaire à une autre suppose le changement manifeste de l'objet enseigné. Par exemple, dans le synopsis 6 tiré des observations de la classe de Josée – un nom fictif – (voir le Tableau 1), celle-ci termine une plénière sur un passage dans le roman lu collectivement et demande aux élèves de sortir leur manuel pour y faire des activités sur le texte dramatique. Dans cet exemple, les changements opérés en ce qui a trait à l'objet enseigné (lecture d'une œuvre intégrale à lecture de textes dramatiques), à la nature de la tâche (questionnement en plénière sur un passage lu à présentation d'éléments théoriques par l'enseignante) et à la mise à disposition (travail en plénière sur une œuvre intégrale à présentation magistrale à partir du manuel) commandent le passage des niveaux hiérarchiques n, n-n et n-n-n à des niveaux subséquents (1, 1-1, 1-1-1, 1-1-2 à 2, 2-1, 2-1-1). Ainsi, suivant le cadre méthodologique de Dolz et al., pour qu'il y ait changement de niveau (n-n-n) pour un même objet d'enseignement, au moins un des trois critères suivants doit être respecté :

1. changement du point de vue de l'objet enseigné : passage d'un objet à un autre, d'une composante d'un objet à une autre ou changement de perspective par rapport à l'objet;
2. changement du point de vue de l'activité finalisée proposée aux élèves : passage à une nouvelle tâche, de nature différente de celle qui précédait;
3. changement du point de vue de la mise à disposition : création d'un environnement de travail (dispositif matériel, régime de fonctionnement de l'objet enseigné, posture de l'enseignant et des élèves) en rupture avec le précédent.

C'est également lors de cette étape que les chercheurs peuvent émettre des hypothèses quant au découpage des unités englobantes (n et n-n) qui sont généralement inférées en fonction de la logique de l'action didactique. Les niveaux n et n-n constituent en fait des macro-objectifs qui sont inférés à partir des récurrences rencontrées sur l'ensemble des leçons ou des séquences. C'est pourquoi ils sont parfois appelés à se modifier au cours de la rédaction des synopsis.

Deuxième temps : après le premier temps de travail individuel, les hypothèses dégagées sont mises en commun avec celles émises par un autre chercheur pour confirmer ou infirmer leur justesse. Lorsqu'il y a ambiguïté ou désaccord sur le découpage effectué, les chercheurs ont recours à tous les éléments à leur disposition (transcription, enregistrement vidéo, supports distribués aux élèves, structuration du matériel d'enseignement, etc.) pour étayer leur discussion et parvenir à un découpage consensuel. Les chercheurs peuvent ensuite procéder à l'établissement du texte du synopsis à l'aide de la transcription et de l'enregistrement vidéo tel qu'il apparaît dans le Tableau 1.

Lors de cette étape, les chercheurs procèdent à la rédaction du cœur du synopsis, c'est-à-dire la description de ce qui se passe dans une unité donnée. Il ne s'agit pas ici de paraphraser la transcription, mais plutôt de narrer en réduisant ce qui se dit et se fait : il s'agit en fait de ce que l'on nomme le *résumé narrativisé* (Dolz et al., 2006, p. 186). Nous distinguons également l'*étiquetage* des unités englobantes (n et n-n) et le *résumé narrativisé* des unités du niveau de l'activité scolaire (n-n-n) : « l'étiquetage des niveaux n et n-n prend la forme nominale d'un verbe; ce dernier renvoie à l'action que l'enseignant propose aux élèves » (Dolz et al., 2006, p. 186). En d'autres termes, on trouve à ces niveaux l'objet structurant l'activité sous forme d'une action réalisée par l'élève. Le niveau n-n-n, sur lequel les chercheurs doivent d'abord travailler, prend quant à lui la forme d'un « texte rédigé sous la forme d'un récit qui crée une cohérence entre les éléments retenus, pour faciliter la compréhension d'un lecteur n'ayant pas pris connaissance du protocole et voulant avoir rapidement accès aux informations principales » (Dolz et al., 2006, p. 187).

Les chercheurs doivent, au niveau n-n-n, restituer simultanément deux types d'information, le discours de l'enseignant – E – et les chaînes d'action, en veillant à mettre en œuvre quatre principes : « centrage sur l'*activité* de E, les dimensions de l'*objet* traité, l'*objectif* de E, les *moyens* qu'utilise E pour réaliser son objectif » (Dolz et al., 2006, p. 188). Ils procèdent également au repérage des différents niveaux hiérarchiques en lien avec la transcription et l'enregistrement vidéo. La première étape du repérage consiste à inscrire dans le synopsis les pages et les lignes de la transcription auxquelles réfère chaque niveau hiérarchique (ex. : T : p. 2, L. 24 à p. 3, L. 5.) Ensuite, en s'aidant du balisage effectué sur la transcription, les chercheurs procèdent à celui en lien avec l'enregistrement vidéo. L'un des chercheurs visionne la vidéo et inscrit dans le synopsis le découpage en minutes des différentes séquences d'actions dégagées (ex. : V : 4'09-14'44 (10'35)). Le temps indiqué entre parenthèses indique la durée totale du niveau hiérarchique.

Tableau 1

Extrait du synopsis de l'observation 6 (10-12-07), classe de Josée

Niveau	Repères	Matériel	Description	Quoi	Rapport à la culture	Comment
1			Lecture d'une œuvre intégrale			
1-1			Analyse d'un roman commun			
1-1-1	6/7 V : 4'09-14'44 (10'35) T : p. 2. L. 24 à p. 3, L. 5.	Le Grand Meaulnes	Lecture à voix haute du Grand Meaulnes Une élève lit une partie du chapitre puis s'arrête. E interroge ses élèves sur le sens de l'expression <i>battre la contrée</i> et explique le sens de l'expression. Une autre élève poursuit la lecture. E demande aux élèves si quelqu'un d'autre veut poursuivre et poursuit la lecture. E s'interrompt pour demander aux élèves, en précisant qu'il s'agit d'une question de culture générale, d'où proviennent les objets de l'oncle de Meaulnes, soit des poignards ornements et des <i>ouïres soudanaises</i> . Les élèves suggèrent que cela vient de la guerre du Viêt Nam. E les interroge sur <i>soudanaises</i> . Les élèves répondent qu'il s'agit du Soudan et du continent africain. E fait une parenthèse historique sur la colonisation de l'Afrique par la France.	PPDSO-4 : En plénière, lecture à voix haute par deux élèves (E implique la lecture), puis par E. E interrompt la lecture à deux reprises pour questionner les élèves sur le sens de certaines expressions : <i>battre la contrée</i> , <i>ouïres soudanaises</i> .	PPDE-1 : Savoirs lexicaux (sens de certaines expressions), savoirs historiques (colonisation de l'Afrique par la France) et géographiques (Soudan). PIDSu-4 : E souligne qu'elle ouvre une parenthèse à titre de culture générale pour expliquer les <i>ouïres soudanaises</i> . PPDE-5 : Un élève suggère que les <i>ouïres soudanaises</i> viennent du Viêt Nam, mais E ne relève pas.	
1-1-2	6/7 V : 14'45-16'52 (2'07) T : p. 3. L. 5-43.	Le Grand Meaulnes	Rappel de l'action antérieure à la lecture actuelle et questionnement en plénière sur le passage lu E questionne les élèves sur la promesse qu'un personnage a faite à un autre et sur les conséquences de celle-ci. Les élèves siment l'action. E demande également aux élèves pourquoi un personnage a tenté de se suicider. Les élèves répondent. E rappelle l'évolution des relations entre les personnages au fil du roman.	PPDSO-5 : E fait de l'humour. PPDSO-4 : Questionnement en plénière.	PIDSu/PPDSu-3 : E questionne les élèves sur l'attitude de Meaulnes, son pessimisme par rapport à la vie. Les élèves ne réagissent pas vraiment, demeurent silencieux alors que E insiste sur l'idée qu'à vingt ans, Meaulnes s'avère quelque peu pessimiste, que de belles choses peuvent encore lui arriver.	

Tableau 1 (suite)

Niveau	Repères	Matériel	Description	Quoi	Rapport à la culture	Comment
2			Lecture de textes dramatiques			
2-1			Présentation d'éléments théoriques sur le contenu du texte dramatique			
2-1-1	V : 17'55-30'11 (12'16) I : p. 4, L. 5 à p. 7, L. 8.	<i>Manuel</i> , pp. 95.	Présentation des éléments théoriques sur le découpage d'un texte dramatique E demande aux élèves ce qu'ils ont vu comme éléments théoriques sur le texte dramatique jusqu'à maintenant. Les élèves mentionnent qu'ils ont parlé des scènes, des actes. E demande aux élèves si elle leur a parlé des tableaux. Les élèves répondent par la négative. E explique ce qu'est un tableau et le découpage. E explique la fonction du schéma narratif et prend le <i>Bourgeois gentilhomme</i> comme exemple. E explique les différents types de passages dans un texte dramatique et fait des liens avec les autres genres de textes (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif). E dit aux élèves de bien lire les parties ombragées du manuel et précise la matière à examen. Ensuite, E interroge les élèves sur le rythme du texte. Les élèves répondent. E explique ce qu'est le rythme du texte et à quels indices il est possible de reconnaître un rythme rapide ou lent. E lit les exemples de types de rythme dans le manuel. E demande aux élèves de dire si le rythme présenté dans les exemples est rapide ou lent. Les élèves répondent et justifient leur réponse.	PPDS0-4 : E est assise et lit le manuel en apportant des précisions. Il s'agit d'une présentation magistrale entrecoupée de questionnements en plénière. E fait des liens avec ce que les élèves ont vu antérieurement pour situer la théorie (schéma narratif du récit d'aventures, pièces lues les cours précédents, genre de texte vu à la première étape). E <i>Il est à noter que la théorie est présentée sans travail sur des textes.</i> PPDS0-5 : E emploie l'humour, appuie ses propos à l'aide de ses mains.	PPDE-1 : Savoirs littéraires liés au texte dramatique (thèmes), savoirs langagiers (registres de langue), savoirs historiques (vie de Molière et réception du <i>Bourgeois gentilhomme</i>), savoirs lexicaux (sens de certains mots et expressions). E <i>Il est à noter que ses explications des concepts sont à la fois laconiques, vagues et lacunaires (ex. thèmes). E ne fait que survoler les pages théoriques qui seront à l'étude pour l'examen. Le caractère lacunaire de ses explications est à l'image des explications fournies par le manuel.</i> PPDE-2 : Les savoirs sont légitimés par leur présence dans le manuel et par le fait qu'ils feront l'objet d'une évaluation à l'examen. PIDSu-5/PIDSu-6 : Il est à noter que c'est la pratique du théâtre plus que l'apport des savoirs sur le théâtre qui semble animer E. Alors que E se montre enthousiaste lorsque les élèves incarnent les personnages des extraits, elle présente ici les savoirs amenés en bloc comme de la « théorie gamochée » à « gober » et s'excuse du caractère ennuyeux de cette théorie (E juge elle-même négativement ce qu'elle fait, il y a peu d'investissement de la part des élèves).	

Mentionnons également qu'il est parfois difficile de rendre compte de certains phénomènes qui adviennent en classe par le codage hiérarchique tel que nous l'avons défini plus haut, soit qu'ils se situent entre, en dehors ou encore au-dessus des niveaux. À l'instar du GRAFE, nous désignons ces épisodes dans le synopsis par les termes *intermède*, *transition*, et *insert*. Ces épisodes sont notés en italique et toujours précédés du chiffre 0 pour montrer qu'ils ne se situent pas dans la linéarité des niveaux hiérarchiques proposés.

- Les *intermèdes* correspondent à une rupture totale du fil de la leçon par un événement en dehors de l'objet de l'enseignement (ex. : messages au haut-parleur, accueil des élèves par l'enseignant au début de la classe, visite de la bibliothécaire en classe, etc.).
- Les *transitions* correspondent aux diverses annonces faites par l'enseignant, en général de type rétroactives ou proactives de la période ou de la séquence d'enseignement. Nous distinguons deux types de transition : certaines sont intégrées dans un niveau d'analyse et l'introduisent; dans ce cas, elles sont intégrées au niveau de l'activité scolaire; d'autres se situent à un niveau plus élevé et structurent la séquence ou une partie de la séquence; dans ce cas, elles sont notées dans le niveau 0 et écrites en italique.
- Les *inserts* sont des moments de décrochements du cours de la leçon, mais qui demeurent en relation plus ou moins forte avec l'objet d'enseignement ou la classe de français (ex. généralisation ou exemplification de notions par l'enseignant, projection sur la matière qui sera vue ultérieurement, etc.).

Troisième temps : lorsque les synopsis de chacune des séances observées sont établis et les niveaux englobants identifiés (n et n-n), les chercheurs procèdent au découpage du niveau n-n-n-n de chacun des synopsis en relevant les composantes du rapport à la culture (sur les plans individuel et pédagogique) inférées à partir de l'observation. Le niveau n-n-n-n est construit à partir des trois dimensions du rapport à la culture (subjective, épistémique et sociale) pour chaque forme d'activité menée en classe. Le passage du niveau n-n-n – celui de l'activité observée – au niveau n-n-n-n – celui du rapport à la culture inféré – constitue un travail d'interprétation, essentiellement orienté par notre cadre conceptuel. Ce niveau est une création de notre groupe de recherche, le GRAFE, utilisant ce niveau pour construire des divisions plus fines de l'activité enseignante. L'insertion dans le synopsis des traces du rapport à la culture interprétées à partir des pratiques joue pour nous un rôle très important, parce qu'elle permet de construire un outil complet, qui facilite

la production des portraits des enseignants sous l'angle de leur rapport à la culture.

Pour construire le niveau n-n-n-n, les chercheurs procèdent au codage des données observées en se référant à la grille d'analyse des observations – voir l'Appendice I. Les abréviations pour nommer chacune des catégories du RC se traduisent comme suit : les lettres **PI** et **PP** au début de chacune des catégories désignent le **Plan Individuel** ou le **Plan Pédagogique**; la lettre **D** est employée pour désigner les dimensions, soit **Su** pour Subjectivité, **E** pour Épistémique et **So** pour Sociale. Ces lettres sont suivies du chiffre correspondant à chacune des catégories pour chacune des dimensions.

En outre, compte tenu de la nature différente des données à analyser entre les deux phases de la recherche – l'élaboration des premiers synopsis a permis de définir certaines catégories liées aux pratiques enseignantes qui n'avaient pas émergé des entretiens –, la grille d'analyse des observations ne présente que quelques modifications par rapport à celle employée pour l'analyse des entretiens. La catégorie **PPDSo-4** qui se nommait Rôle de l'enseignant et moyens pédagogiques mis en œuvre pour l'analyse des entretiens est devenue Stratégies didactico-pédagogiques; les catégories suivantes ont émergé au cours de l'élaboration des premiers synopsis : **PPDSu-2** : Critères de sélection et de légitimation des objets culturels, **PPDE-2** : Critères de sélection ou de légitimation des savoirs, **PPDE-5** : Prise en compte des connaissances des élèves ainsi que **PPDSo-5** : Modes d'interaction. Ainsi, les traces du rapport à la culture de l'enseignant sont codées selon la grille d'analyse et indiquées en caractère gras, et sont ensuite décrites de manière à mettre en lumière la façon dont elles se manifestent dans les actions. Pour ce faire, nous avons subdivisé l'analyse du rapport à la culture en deux colonnes : l'une, située à gauche, présente le « comment », c'est-à-dire la description des gestes de l'enseignant, ce qu'il *fait*, et l'autre, à droite, le « quoi », c'est-à-dire la description de ce que l'enseignant *dit* aux élèves (connaissances, actions à réaliser, modes de travail, attitudes, objets de recherche, etc.). Parfois, des notes de travail précédées du signe ☞ sont ajoutées sous des descriptions; ces notes constituent des pistes d'interprétation fortes et sont destinées à commenter le travail ou l'attitude des élèves lorsqu'ils sont révélateurs du rapport à la culture de l'enseignant ou encore à souligner le caractère typique de l'action de l'enseignant en regard de son rapport à la culture.

Ce que nous apprend la production d'un synopsis quant au RC des enseignants

Pour montrer comment l'élaboration de synopsis nous permet de comprendre la façon dont le rapport à la culture des enseignants observés se manifeste dans

leurs pratiques enseignantes, nous analyserons maintenant un exemple concret – déjà abordé dans le Tableau 1. L’enseignante – Josée –, filmée dans les semaines qui précédaient les vacances de Noël, nous a reçus dans sa classe au moment où elle mettait en place une séquence d’enseignement sur le théâtre, les élèves devant jouer au retour des vacances des Fêtes une scène d’une pièce de théâtre qu’ils auront eux-mêmes choisie. En deux mots, précisons que cette enseignante d’expérience suit une structure très organisée qui se répète à peu de choses près dans chacune des leçons que nous avons observées : lecture collective à voix haute du roman *Le Grand Meaulnes*; travail dans le manuel sur des exercices visant l’apprentissage de notions sur le théâtre; exercices de vocabulaire; exercices de syntaxe – pronoms relatifs – en toute fin de séance – 5 à 10 minutes.

La forme tabulaire comme révélateur d’une matrice disciplinaire

Le synopsis, parce qu’il est découpé en niveaux hiérarchiques sous une forme tabulaire, permet de repérer aisément l’organisation – et la répétition – des différents objets disciplinaires. Dans la classe de Josée, les niveaux supérieurs « n » se succèdent dans un ordre systématique et ne s’intègrent jamais les uns aux autres – d’autres synopsis sont beaucoup plus difficiles à définir parce que les objets disciplinaires s’y fondent les uns aux autres, la lecture d’un conte merveilleux traditionnel par exemple mêlant des activités d’écriture créative, des débats interprétatifs, des exercices de grammaire, de lexique, etc. Ainsi, la présentation tabulaire nous permet de voir que les niveaux supérieurs « Lecture d’une œuvre intégrale », « Travail sur le vocabulaire », « Lecture de textes dramatiques » et « Travail sur la grammaire » se succèdent de façon cloisonnée sans jamais s’imbriquer. Certes la lecture du *Grand Meaulnes* donne bien lieu à quelques questionnements de nature lexicale, mais jamais les activités d’apprentissage systématique sur le lexique ne s’inscrivent dans le travail sur le roman ou le théâtre. De la même façon, les apprentissages grammaticaux viennent après le travail sur le roman ou sur le théâtre et ne s’en inspirent jamais. La présentation tabulaire du synopsis, notamment par la numérotation des objets disciplinaires et des niveaux hiérarchiques qui les subdivisent, rend ainsi manifeste le caractère cloisonné de l’enseignement de Josée, c’est-à-dire que chaque objet disciplinaire est traité indépendamment, sans articulation par exemple des activités d’écriture à la lecture d’une œuvre intégrale, à l’apprentissage de notions sur le théâtre ou au travail sur les règles qui régissent l’emploi du pronom relatif, même si ces dernières sont enseignées parce que les élèves commettent trop d’erreurs en les utilisant dans leurs rédactions – aux dires de Josée. Le tableau du synopsis présente alors un aperçu des objets disciplinaires travaillés aussi clair qu’une table des matières, parce que jamais l’objet n°2, par exemple, ne s’imbrique dans l’objet n°1. Nous obtenons la

séquence suivante pour la première séance observée en ce qui concerne les activités (n-n-n) :

- 1-1-1 Remise en contexte de l'action du roman.
- 1-1-2 Lecture à voix haute du *Grand Meaulnes*.
- 2-1-1 Travail en plénière sur des mots associés à des mets traditionnels de différents pays.
- 3-1-1 Lecture de l'introduction du texte dramatique dans le manuel.
- 1-2-1 Présentation du document d'analyse du roman à lire individuellement³.

Le synopsis permet aussi d'apprécier la récurrence des activités menées par Josée autour de chaque objet d'enseignement au cours des sept séances observées. Les activités sur la lecture du *Grand Meaulnes* se divisent généralement comme suit :

- n : 1- Lecture d'une œuvre intégrale.
- n-n : 1-1 Lecture d'un roman commun.
- n-n-n : 1-1-1 Remise en contexte.
- n-n-n : 1-1-2 Lecture à voix haute ou individuelle.
- n-n-n : 1-1-3 Questionnement en plénière.

Si la lecture collective se répète au cours des sept leçons observées, la remise en contexte est reprise aux leçons n^{os} 1-3-4, et le questionnement en plénière, aux leçons n^{os} 2-3-5-6, encore une fois sans qu'aucun autre sous-domaine de la classe de français – écriture, grammaire, etc. – ne vienne s'y greffer. La matrice disciplinaire à l'œuvre dans un tel découpage des objets disciplinaires traduit une conception cloisonnée de la discipline scolaire française, et ce, pour deux raisons : si les activités suivent une matrice récurrente, celle-ci n'est perturbée d'aucune façon par l'intégration d'autres objets ou d'autres activités.

Le synopsis rend manifeste une autre forme de cloisonnement, celle-là perceptible dans l'analyse du rapport à la culture, aux niveaux de découpage n-n-n-n, qui découlent des activités décrites au niveau n-n-n. Les manifestations du rapport à la culture de Josée dans la forme du synopsis – tant sur le plan de son propre rapport à la culture que dans la prise en compte du RC de ses élèves – traduisent une faible relation entre les dimensions du RC, plus particulièrement en ce qui regarde la dimension épistémique, soit la place des savoirs dans son enseignement. En clair, les colonnes de droite du tableau où apparaissent les traces du RC de Josée mettent en évidence l'importance de la relation pédagogique, Josée veillant à maintenir une relation toujours très

cordiale et chaleureuse avec ses élèves. À ce sujet, la catégorie PPDSo-5, Modes d'interaction, montre fréquemment comment la relation humaine occupe une place prépondérante dans ses pratiques enseignantes; l'extrait de synopsis suivant, tiré de la colonne « Comment » de l'analyse du RC de Josée, s'inscrit dans le cadre d'une leçon sur le vocabulaire, à l'aide d'un exercice « Enrichissons notre vocabulaire » de la revue populaire *Reader's Digest* :

PPDSo-5 : E lit la feuille jaune avec intonation, fait des blagues et rit de bon cœur de celles des élèves (« un bavarois fait baver »), ironise pour récupérer l'attention des élèves dissidents (« Ça vous excite de parler des desserts! ») et en apostrophe certains dans le fil de son discours (« Mon Dieu, quelle belle phrase. N'est-ce pas, Michel! »), appelle les élèves « mon cher », « ma chère », E a des expressions faciales éloquentes (Observation 1, 27'20" à 46'52").

Les élèves de Josée apprécient beaucoup également la façon dont elle donne vie aux textes qu'elle lit, lui demandant souvent qu'elle lise elle-même à voix haute le chapitre du *Grand Meaulnes* qu'ils devaient lire individuellement en silence – ils veulent entendre « sa belle voix » (Observation 1). La catégorie PPDSu-5, Aspects psychoaffectifs de l'élève, apparaît ainsi souvent dans la colonne « Comment » du synopsis aux côtés de la catégorie PPDSo-5, Modes d'interaction, double-codage qui indique en quelque sorte que l'affectivité occupe une place importante dans la pédagogie de Josée :

PPDSo-5/PPDSu-5 : E fait de l'humour, rit de bon cœur aux plaisanteries des élèves, E souligne la qualité de la lecture des élèves et les encourage à se mettre dans la peau de leurs personnages.

☞ *Les élèves veulent jouer les extraits, ils écoutent religieusement la lecture de leurs pairs.*

PPDSu-1 : E engage les élèves dans la pratique du théâtre (Observation 3, 28'17" à 31'05").

Ce qui ressort de cet extrait, c'est l'engagement des élèves dans une pratique culturelle qui est significative à leurs yeux, parce qu'ils y trouvent un intérêt affectif, un plaisir manifeste à participer et à écouter leurs camarades lire l'extrait. La catégorie PPDSu-5, Aspects psychoaffectifs de l'élève, apparaît alors aux côtés de la catégorie PPDSu-1, Pratiques culturelles de l'élève. Cet engagement des élèves provient en grande partie de l'action de l'enseignante, analyse que soulignent clairement les codes apparaissant dans la colonne « Comment » du RC. Josée met alors ses élèves en activité, dans une pratique sociale de référence (Martinand, 2001) qui leur donne l'impression de toucher à du « vrai » théâtre – même s'ils restent tout à fait conscients que

l'activité n'est qu'une fiction de théâtre puisqu'elle ne couvre qu'un extrait et se limite au cadre de la leçon, en classe. Néanmoins, retenons que le caractère significatif d'une telle pratique apparaît à travers la conjonction des codes liés à l'affectivité des élèves, à leurs pratiques culturelles et aux connaissances en jeu – ici les didascalies –, PPDE-1, Nature des savoirs convoqués en classe.

En revanche, d'autres activités sur le théâtre menées à l'aide du manuel ne présentent pas une telle configuration des composantes du RC des élèves. Au cours de la même observation, la 3^e, Josée poursuit le travail sur le théâtre en suivant scrupuleusement les activités prescrites par le manuel. Le synopsis présente en détail l'activité et les dimensions du rapport à la culture impliquées (voir Tableau 2).

Les stratégies didactico-pédagogiques, marquées dans la colonne « Comment » du RC par le code PPDSO-4, ne font référence à aucun engagement des élèves, même si Josée continue à user d'humour pour animer l'activité. Le synopsis indique un certain désengagement des élèves qui s'observe dans les bandes vidéo : on ne trouve pas dans l'activité menée à l'aide du manuel de traces de réflexivité – PPDSu-3, Réflexivité de l'élève. Les élèves attribuent manifestement peu d'intérêt – et de sens – à ces apprentissages, peut-être parce que leur finalité est peu définie – elle est en fait liée à l'interprétation d'un extrait d'une pièce de théâtre, qui se fera plus d'un mois après l'apprentissage des notions. La forme du synopsis montre alors l'isolement des aspects épistémiques dans la colonne « Quoi » du RC et leur non-articulation au travail réflexif des élèves ou à leur engagement affectif ou axiologique – la valeur de la tâche. Le symbole « ☞ » laissé par les chercheurs dans le synopsis en guise de piste interprétative constitue un autre repère visuel qui facilite le traitement postérieur des données par l'équipe de recherche, en clarifiant notamment le lien entre les différentes catégories du RC analysées. Ici, le « ☞ » propose un lien entre l'engagement intellectuel des élèves et leur désintérêt manifeste pour les connaissances en jeu dans l'activité.

À propos de l'activité suivante (Observation 3, 47'52" à 49'45"), au cours de laquelle un élève entreprend la lecture à voix haute de la présentation des notions à apprendre, les chercheurs ont mené l'analyse suivante, dans la colonne « Quoi » du RC :

PPDE-2 : E prend la théorie dans le manuel. Elle souligne que les pages théoriques du manuel sont importantes pour la compréhension de lecture à la fin de l'étape.

☞ *La légitimité des savoirs est ici justifiée par leur valeur scolaire en fonction des objectifs du manuel.*

Tableau 2
Extrait du synopsis de l'observation 3

Description	Rapport à la culture	
	Comment	Quoi
<p>2-1-9 Travail sur des notions de paratexte liées au texte dramatique.</p> <p>Un élève lit une question du manuel. E répète la question et demande à toute la classe d'y répondre. Les élèves avancent des pistes de réponse et E répond aux questions, tout en fournissant des précisions en lien avec les pistes fournies par les élèves. Les notions suivantes sont ainsi abordées : le sens du titre de la pièce, le rôle de la note accompagnant le titre, les descriptions des liens entre les personnages, les indications sur le nombre de personnages, le genre de la pièce (comédie-ballet), les indications sur le lieu et la manière de repérer le personnage principal d'une pièce. (Observation 3, 38'17" à 47'08")</p>	<p>PPDSO-5 : E fait de l'humour, questionne les élèves, approuve la bonne réponse et la souligne.</p> <p>PPDSO-4 : E se conforme à la démarche prescrite par le manuel. Par ailleurs, elle oriente les réponses des élèves vers celle qu'elle souhaite obtenir (« Vous pensez trop loin! ») et ignore également, quand les élèves avancent des hypothèses, les réponses autres que celle qu'elle veut entendre. Les élèves écoutent, ils ne prennent pas de notes.</p> <p>☞ <i>On pourrait dire, à la lumière de ce qui précède, que E engage peu les élèves dans cette activité qui offre peu de défis intellectuels</i> (« Vous pensez trop loin! »)</p> <p>PIDSU-1 : E introduit des considérations qui témoignent de sa connaissance pratique du théâtre : ratio personnages-comédiens, non-obligation du metteur en scène devant les indications contenues dans les didascalies.</p>	<p>PPDE-1 : Savoirs de nature lexicale (sens de <i>comédie-ballet</i>) et savoirs liés au texte dramatique : sens du titre de la pièce, rôle de la note accompagnant le titre, descriptions des liens entre les personnages, indications sur le nombre de personnages, le genre de la pièce (comédie-ballet), indications sur le lieu et la manière de repérer le personnage principal d'une pièce. E précise le rôle du paratexte (fournir des indications au metteur en scène et permettre aux comédiens de jouer),</p> <p>PPDE-2 : Les notions vues sont prescrites par le manuel.</p>

La catégorie PPDE-2, Critères de sélection ou de légitimation des savoirs, sert à identifier les critères que se donnent les enseignants pour sélectionner les savoirs devant être maîtrisés par les élèves. Les nombreuses analyses convergentes dans les synopsis de Josée corroborent nos observations antérieures au sujet du caractère cloisonné de son enseignement : le choix des connaissances sur le théâtre n'est pas lié à une pratique sociale de référence – le jeu, même aux fins d'évaluation scolaire –, il vise plutôt l'apprentissage de notions qui seront à l'examen et est subordonné à la séquence du manuel utilisé en classe⁴ : « **PPDE-3** : Vers 56' E confirme que les questions permettront d'utiliser la théorie, "d'appliquer les connaissances" (pas de mieux lire) » (Observation 7, 54'50" à 1h00'39"). La catégorie PPDE-3 renvoie aux rôles des savoirs en classe; la remarque des chercheurs laissée ici dans le synopsis et les paroles de Josée rapportées montrent la finalité des activités menées dans le manuel. La forme tabulaire du synopsis rend alors visuellement manifeste l'isolement de la dimension épistémique.

Si le cloisonnement des savoirs dans les pratiques enseignantes de Josée ressort à travers l'analyse qui vient d'être présentée au sujet des activités sur le théâtre, elle apparaît de façon explicite dans son propre discours. Les catégories renvoyant à la dimension épistémique du RC sont isolées des aspects subjectifs dans la colonne « Comment » du Tableau 1 – l'affectivité ou la réflexivité est peu ou pas sollicitée –, les paroles de Josée dans ce passage étayant notre analyse, ce que met en évidence la colonne « Quoi » :

PIDSu-5/PIDSu-6 : Il est à noter que c'est la pratique du théâtre plus que l'apport des savoirs sur le théâtre qui semble animer E. Alors que E se montre enthousiaste lorsque les élèves incarnent les personnages des extraits, elle présente ici les savoirs amenés en bloc comme de la « théorie garrochée » à « gober » et s'excuse du caractère ennuyeux de cette théorie (E juge elle-même négativement ce qu'elle fait, il y a par le fait même peu d'investissement de la part des élèves⁵) (Observation 6, 17'55" à 30'11").

En utilisant un code renvoyant au plan individuel du RC de Josée – les aspects psychoaffectifs et axiologiques de son propre RC –, les chercheurs ont voulu mettre en évidence le fait qu'elle semble plus animée par les activités qui mettent les élèves en action que par celles qui se limitent à l'apprentissage de notions. C'est pourquoi ils ont retenu dans le synopsis les paroles de Josée qui expriment on ne peut plus clairement la relation qu'elle construit entre les élèves et le savoir dans son enseignement : les expressions péjoratives *garrochée* et *gober* de même que les excuses qu'elle prononce au sujet du

« caractère ennuyeux de cette théorie » ne sont pas pour valoriser la pertinence de cette dernière aux yeux des élèves. L’outil du synopsis met clairement en évidence cette mise à l’écart, voire cette disqualification, des savoirs dans la formation culturelle des élèves.

La construction du synopsis permet en outre de mettre en lumière la fréquence de certaines catégories du rapport à la culture et leur association à un type d’objets disciplinaires en particulier. C’est le cas de la réflexivité des élèves (PPDSu-3) qui est sollicitée de façon soutenue uniquement lors des plénières autour de la lecture collective du *Grand Meaulnes*. À cet effet, nous ne rangeons pas dans la catégorie Réflexivité de l’élève des échanges où l’enseignante ne sollicite que des réponses brèves, à l’aide de questions fermées, sans exiger d’explicitation de la part des élèves. L’activité réflexive implique plutôt la construction d’un raisonnement – réaction, explication de la compréhension ou de l’interprétation – autour d’un fait de langue, d’un genre textuel, d’un phénomène littéraire, etc. Josée profite de ces échanges après la lecture collective pour interroger les élèves sur leur compréhension de l’extrait qui vient d’être lu : « PPDSu-3 : E demande aux élèves de faire des liens entre les personnages, de situer l’action lue par rapport à l’ensemble du roman et de se représenter les conséquences de cette action pour la suite du roman » (Observation 5, 16’54” à 19’12”). Ce sont les seuls moments pendant nos sept observations où nous avons vu les élèves s’engager dans une réflexion qui, manifestement, les stimulait, parce qu’elle les plongeait dans une véritable pratique sociale de référence, la discussion autour de la compréhension d’un roman. Ces échanges surviennent aussi avant la lecture, pour remettre en contexte les chapitres lus aux cours précédents :

PPDSu-3 : E fait appel aux souvenirs des élèves pour situer l’action et faire le point sur celle-ci avant d’entreprendre la lecture du passage. Les élèves mentionnent des bribes d’informations et doivent retracer la cause de l’état psychologique du personnage (Observation 3, 3’31” à 4’15”).

Après avoir lu pendant 10 minutes à voix haute le chapitre du jour, Josée reprend les échanges en mettant les élèves à contribution :

PPDSu-3 : E demande aux élèves de réfléchir sur la fonction du passage descriptif de la baignade dans l’économie du roman. Une élève répond qu’il s’agit d’une présentation du vécu, E enchaîne en expliquant qu’il s’agit d’une description de la vie des jeunes gens de l’époque (Observation 3, 14’09” à 15’41”).

Certes ces épisodes d’échanges réflexifs sont brefs – ils peuvent durer de 45 secondes à 2 minutes 20 secondes –, mais ils représentent

vraisemblablement pour les élèves des moments forts des cours de français si l'on en croit leur participation et leur volonté de participer aux échanges qui sont nettement plus prononcées que dans les autres activités.

L'analyse des observations et sa traduction dans le synopsis ne révèlent aucune trace d'une activité réflexive soutenue dans le travail sur le théâtre à l'aide du manuel ni dans les exercices grammaticaux sur le choix des pronoms relatifs. Tout au plus, dans ces activités, les élèves sont-ils invités à fournir la bonne réponse attendue par l'enseignante sans que celle-ci ne leur demande d'expliquer pour quelles raisons par exemple il convient de mettre un « qui » dans une phrase, la seule mention du « qui » étant acceptée. Dans le cas de ces exercices grammaticaux, Josée fait une lecture rapide des encadrés théoriques apparaissant dans les feuilles polycopiées remises aux élèves et tient pour acquis que cette lecture suffit pour que les élèves puissent répondre aux questions. Les activités grammaticales ne donnent ainsi lieu à aucun échange entre l'enseignante et les élèves où ceux-ci seraient amenés à étudier un phénomène langagier en observant des cas concrets et en tentant de dégager en l'occurrence les règles de fonctionnement des pronoms relatifs les plus usuels. La dimension épistémique du RC est ici coupée de la subjectivité des élèves, autant sur le plan de la réflexivité que des pratiques d'écriture ou des manipulations syntaxiques – déplacer des éléments de la phrase, les remplacer par leur antécédent syntaxique, etc.

Conclusion

Le synopsis est un outil méthodologique qui présente l'avantage de réduire la masse considérable des données recueillies au cours de l'observation vidéo en un texte organisé, de dimension raisonnable. Dans cette optique, il n'est pas particulier à l'analyse de pratiques enseignantes, encore moins à l'analyse du rapport à la culture des enseignants. Il peut être utilisé pour le traitement de données issues d'autres domaines, en fonction d'autres cadres théoriques ou conceptuels qui jouent un rôle central dans le découpage et la hiérarchisation des épisodes retenus. Comme le GRAFE, nous avons choisi comme point de focalisation les objets enseignés dans la classe de français, parce que nous adoptons une perspective didactique pour analyser la relation entre des objets disciplinaires de la classe de français et la formation culturelle des élèves. Ce choix est conforme à nos objectifs de recherche, mais ne saurait nécessairement convenir par exemple à des études à caractère psychosocial ou sociologique. Ainsi, si le synopsis permet d'étudier une foule de contextes complexes qui doivent être réduits pour être analysés, les éléments sur lesquels se concentre le chercheur pour effectuer ce découpage sont spécifiques. Plus ces éléments sont choisis avec soin et en fonction des questions de recherche, plus le synopsis

offre des pistes fécondes pour interpréter des données qui sont réduites et regroupées en fonction d'une logique propre à l'étude menée.

Toutefois, la production d'un synopsis provoque inévitablement des pertes importantes d'informations. Le découpage s'effectue à partir du filtre de notre cadre théorique, celui du rapport à la culture : nous cherchons dans les activités enseignantes des traces de la culture à travers l'enseignement et l'apprentissage des contenus de la classe de français. C'est donc dire que notre regard sur les gestes des enseignants est fortement conditionné par l'impact que ceux-ci pourraient avoir sur le rapport à la culture des élèves. Nous écartons ainsi de notre analyse quantité d'informations qui ont trait par exemple au découpage des objets disciplinaires, aux progressions adoptées, toutes des considérations qui sont au cœur de l'étude du GRAFE.

Mais ces choix théoriques et méthodologiques ne constituent pas à notre avis des problèmes suffisants pour rejeter le synopsis comme outil méthodologique. Il nous permet de faire une lecture nuancée, contrastée de l'activité enseignante en mettant au jour des relations entre les différentes dimensions du RC; il permet de séparer les composantes des pratiques enseignantes et de les recomposer pour analyser leurs relations avec le RC, ce qu'il n'est pas possible de faire à partir de la masse brute des discours et des gestes. Certes sa création représente un travail colossal pour une équipe de recherche, mais la centaine d'heures que demande l'écriture d'un synopsis est à nos yeux le prix à payer pour trouver un grain approprié dans le compte rendu de nos données de recherche entre le retour continuels aux bandes vidéo et le résumé succinct des activités observées. En somme, il s'agit d'un outil qui sert d'intermédiaire entre la masse brute des données d'observation recueillies en classe et l'analyse du rapport à la culture des enseignants à l'œuvre dans leurs pratiques enseignantes.

Notes

¹ Cette recherche est financé par le Conseil de Recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

² Les enseignants devaient répondre en à peu près une page aux deux questions suivantes : Que représente la culture pour vous? Quel est selon vous le rôle de l'enseignant dans le développement du rapport à la culture des élèves?

³ L'objet 1 portant sur la lecture d'une œuvre intégrale, nous avons distingué au niveau n-n deux composantes : 1-1 Lecture d'un roman commun et 1-2 Lecture individuelle d'un roman. Cette dernière activité survient à la toute fin du premier cours, à 11 minutes de la fin.

⁴ Certes, au moment de l'entretien d'explication, quand elle a été invitée à décrire cette séquence au terme des observations, Josée a affirmé être « esclave du manuel » à ce point parce qu'elle devait plonger l'année suivante dans le nouveau programme de

français – à l’automne 2008 – et qu’elle ne pouvait se permettre d’inventer de nouvelles activités qui ne survivraient pas à l’année scolaire en cours. Malgré cette réserve exprimée par l’enseignante au sujet de ses pratiques, il reste pour nous, eu égard à la mise en œuvre du rapport à la culture en classe, que son enseignement sollicite manifestement peu l’engagement intellectuel des élèves et qu’il les amène peu à intégrer dans leur rapport à la culture de nouvelles pratiques culturelles nourries de savoirs institutionnalisés.

⁵ « Alors e.e., je m’excuse, ce matin j’ai l’air d’être une garrocheuse de théorie (rire). C’est ce que je suis ce matin. Ok, on regarde ça ensemble. J’aimerais ça avoir votre attention pis ça y’a des questions, ne vous gênez pas. Mais il va y avoir beaucoup de théorie ce matin, mais je ne vous demande pas de gober ça là, sans rien dire. » (Transcription 6, p. 7, L. 11-15).

Références

- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l’effet-maître et l’étude des pratiques enseignantes. Dans M. Bru, & J.-J. Maurice (Éds), *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles* (pp. 35-52). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 281-299). Paris : L’Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d’une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l’étude des pratiques d’enseignements : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. Dans Y. Lenoir (Éd.), *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques* (pp. 11-28). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M. J. Perrin Glorian, & Y. Reuter (Éds), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d’Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dumont, F. (1996). *Le lieu de l’homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines : les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles : De Boek & Duculot.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A. A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. Dans Y. Lenoir (Éd.), *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques* (pp. 61-75). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

Erick Falardeau est professeur de didactique du français à l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'articulation de l'approche culturelle de l'enseignement à l'enseignement du français; il s'intéresse aussi à l'évaluation de la lecture au secondaire ainsi qu'à l'enseignement de la lecture littéraire.

Denis Simard est professeur à l'Université Laval. Ses travaux portent sur les théories éducatives, la pédagogie et son histoire, l'approche culturelle de l'enseignement et l'herméneutique en éducation. Denis Simard est notamment l'auteur de L'enseignement, profession intellectuelle (en collaboration avec M'hammed Mellouki, 2005); Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture, 2004.

Appendice A

Présentation des éléments de la grille d'analyse des observations et codification
Groupe de Recherche Enseignement et Culture, Université Laval

Plan individuel	
Dimension subjective	Dimension sociale
PIDSu-1 : Pratiques culturelles	PIDS0-1 : Rôle des autres dans le développement culturel
PIDSu-2 : Critères de sélection ou légitimation des objets culturels	PIDS0-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales
PIDSu-3 : Réflexivité	PIDS0-3 : Rôle de l'école
PIDSu-4 : Représentations de la culture	PIDS0-4 : Rôle de l'enseignant et stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre
PIDSu-5 : Aspects psychoaffectifs	
PIDSu-6 : Aspects axiologiques	
PIDSu-7 : Représentations qu'a l'individu de sa propre culture	
Plan pédagogique	
Dimension subjective	Dimension sociale
PPDSu-1 : Pratiques culturelles de l'élève	PPDS0-1 : Rôle des autres dans le développement culturel de l'élève
PPDSu-2 : Critères de sélection ou de légitimation des objets culturels	PPDS0-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales de l'élève
PPDSu-3 : Réflexivité de l'élève	PPDS0-3 : Rôle de l'école pour l'élève
PPDSu-4 : Représentations culturelles de l'élève	PPDS0-4 : Rôle de l'enseignant et stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre
PPDSu-5 : Aspects psychoaffectifs de l'élève	PPDS0-5 : Modes d'interaction
PPDSu-6 : Aspects axiologiques de l'élève	
PPDSu-7 : Représentations qu'a l'enseignant de la culture de l'élève	

Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes

Mathieu Gagnon, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Depuis près de 30 ans, différents outils ont été développés afin d'évaluer le niveau de pensée critique et analyser son exercice. La plupart de ces outils prennent la forme de questionnaires soumis à un processus d'analyse quantitative. Cependant, cette approche est remise en question car elle ne permettrait pas, notamment, d'étudier adéquatement les dispositions à mobiliser une pensée critique en situation. Partant, l'approche qualitative se présente de plus en plus comme une alternative. Dans le présent article, l'auteur porte un regard évaluatif sur ces outils, le conduisant ainsi à proposer une grille d'analyse des pratiques critiques en situation de résolution de problèmes dits complexes, laquelle s'inscrit à l'intérieur d'un processus de recherche qualitative.

Mots clés

PENSÉE CRITIQUE, PRATIQUES CRITIQUES, GRILLE D'ANALYSE, ANALYSE QUALITATIVE

L'analyse et l'évaluation de « la » pensée critique : un défi qui persiste

En 1989, Norris indiquait qu'il est difficile d'établir des « standards objectifs » pour juger du degré de pensée critique (désormais PC). Vingt ans plus tard, Ku (2009) relève que le problème des outils d'analyse est un défi qui persiste. Pourtant, cette question a été largement explorée et une grande variété de questionnaires, de grilles et de stratégies d'analyse de la PC existe. Dès lors, comment expliquer cette persistance? En réalité, il s'agit d'une question complexe qui participe de la complexité du concept même de PC qui, depuis Dewey (1933), a été l'objet de plusieurs définitions. Or, la manière dont est définie la pensée critique oriente les stratégies utilisées pour l'examiner (Edman, Bart, & Robey, 2000; Ku, 2009). Dit autrement, il n'y a toujours pas de définition de la PC qui soit généralement acceptée (Bers, 2005), de même que d'outils pour l'analyser ou l'évaluer (McLean, 2005). Il n'en demeure pas moins que la question de son analyse et de son évaluation est fondamentale,

puisque son développement fait partie des finalités éducatives poursuivies internationalement depuis plus de dix ans (Delors, 1996).

Nous souhaitons contribuer au développement de cette question en proposant une grille visant à analyser les manières dont se manifeste la PC en situation de résolution de problèmes dits complexes. Or, puisqu'il existe des relations intimes entre les outils développés, la définition retenue et les projets poursuivis, nous précisons en quoi le contexte de notre recherche a contribué à organiser notre définition, et de quelle manière ces relations entre contexte et définition sont venues structurer l'élaboration de notre stratégie d'analyse. Finalement, nous exposerons les raisons pour lesquelles nous considérons que notre modèle peut représenter un outil intéressant pour les chercheurs et les enseignants, tout en prenant soin de relever les difficultés qu'il ne permet pas de résoudre.

Du processus d'élaboration en contexte : visées poursuivies et définition retenue

À l'origine, notre intention était de répondre, par la construction d'hypothèses provisoires et contextuelles (Van der Maren, 2003), à un besoin de recherche identifié par Ennis en 1989 et pour lequel aucune étude n'avait été menée à ce jour : examiner les manières dont se manifeste la PC à l'intérieur de matières scolaires différentes (Gagnon, 2008). Ce besoin de recherche touche directement aux discussions sur le caractère situé, générique, « transversal » ou « transférable » de la PC (Brell, 1990; Halpern, 1998; Reece, 2007). Notre collecte de données a été effectuée auprès de quinze (15) élèves du secondaire travaillant en sous-groupes à l'intérieur de leurs cours de philosophie, de sciences et d'histoire¹. En ce sens, nous ne souhaitons pas *développer* ou *évaluer* leur « niveau » de PC, mais plutôt *décrire* en profondeur, *analyser* et *comprendre* les manières dont ils la mobilisent (s'ils le font) à l'intérieur de situations pédagogiques diverses. C'est à partir de ces intentions et finalités que nous avons entrepris d'étudier les manières dont est définie la pensée critique, ainsi que les outils développés afin de l'analyser.

Cette étude nous a permis d'identifier diverses composantes à partir desquelles nous pouvions entreprendre un processus de définition. Cette exploration nous a d'abord permis de voir que la PC est généralement perçue comme un processus et non comme un état (Bailin, 2002; Brookfield, 1997; Guilbert, 1990; Halonen, 1986; Lipman, 2003; Moll & Allen, 1982; Paul, 1990). De fait, pour Lipman (2003), la PC est associée à un processus de recherche prenant racine dans le doute et conduisant, entre autres, à l'élaboration et à la vérification d'hypothèses, de même qu'à la formulation de jugements critiques. Par ailleurs, plusieurs associations sont posées entre

l'exercice d'une PC et le recours à des habiletés intellectuelles (Barell, 1991; Beyer 1988; D'Angelo, 1971; Ennis, 1985; Guilbert, 1990; Lipman, 1988, 2003; Norris & Ennis, 1989; Paul, 1990). Parmi ces habiletés, il semble que le recours conscient et délibéré aux critères entretient une relation privilégiée avec la PC, dans la mesure où PC et critères s'appellent réciproquement (Bailin, 2002; Lipman, 2003). En outre, certains auteurs parlent d'habiletés de PC et d'autres font référence à des habiletés complexes ou de haut niveau (*high-order thinking skills*) (Paul; Ennis; Siegle; American Philosophical Association...). Cependant, dans notre approche, nous nous distancions des qualificatifs du type « complexe » (Gagnon & Sasseville, 2009) ou « critique », car la complexité d'une habileté est fortement déterminée par le contexte², et qu'aucune ne peut être considérée critique « en elle-même ». Ainsi en est-il, par exemple, de l'habileté à évaluer l'information (Facione & Facione, 1996) qui doit être jugée critique en fonction de la manière dont cette évaluation a été effectuée. Il en va ainsi du recours aux critères qui sera considéré critique si et seulement si celui-ci est délibérément appuyé sur une démarche évaluative, laquelle représente, comme nous le verrons sous peu, le mode propre de la PC.

Outre la mobilisation d'habiletés, les attitudes sont considérées comme des ressources fondamentales de la PC, parmi lesquelles nous retrouvons, entre autres, l'ouverture d'esprit, la recherche de la rigueur et de la cohérence, le respect, l'écoute, l'autocritique et l'autocorrection (Daniel, 2005; Ennis, 1987; Facione & Facione, 2007; Lipman, 2003). Selon Paul (1990), ce sont les attitudes qui permettent de distinguer une PC de premier niveau (*weak sense*) – centrée sur l'art de convaincre et la rhétorique –, d'une PC de second niveau (*strong sense*) qui sait reconnaître la valeur des arguments et s'autocorriger lorsque la situation l'impose (Lipman, 2003). Cette propension à l'autocritique et à l'autocorrection suppose par ailleurs une démarche réflexive et évaluative. En fait, le mode évaluatif représente en quelque sorte le *mode propre* de la PC (Beyer, 1988; Ennis, 1985, 1987; Lipman, 2003; Paul, 1990; Siegel, 1988), lequel se rapporte à soi (métacognition/autocritique), aux autres et à leurs arguments, ainsi qu'aux informations (Ennis, 1987; Ku, 2009). Ce mode évaluatif se rapporte également aux dimensions éthique et épistémologique, car penser de manière critique c'est, entre autres choses, établir des relations « entre le comportement et les règles ou principes éthiques dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale » (Daniel, 2005, p. 18). Bien que Daniel, Splitter, Slade, Lafortune, Pallascio et Mongeau (2004) associent cette dimension à une pensée responsable (guidée vers l'action), nous voyons bien, par là, que cette dimension touche l'évaluation et l'éthique. L'axe épistémologique se rapporte quant à lui à l'évaluation des sources et des informations, de même qu'aux perspectives dans lesquelles s'inscrivent les

réflexions, car la posture épistémologique adoptée contribue à structurer la mise en œuvre de la PC elle-même (Allen & Razvi, 2006; Daniel, 2005; Dean & Kuhn, 2003; Ennis, 1989, 1990; Kitchener, 1983; Kuhn, 1999; McPeck, 1990; Smith, 2002; Weinstein, 1991).

Quant au sens téléologique de la PC, Ennis (1987) souligne qu'elle vise à déterminer raisonnablement ce qu'il y a lieu de croire (au sens épistémologique) et de faire (aux sens méthodologique et éthique). Cet accent mis sur le caractère raisonnable de la PC montre que celle-ci n'est pas l'exercice d'une rationalité « pure ». Lipman (2003) attribue ce caractère raisonnable (plutôt que rationnel) de la PC à l'attention qu'elle porte à la diversité contextuelle (théorique ou situationnelle), une attention qui amène à raffiner et à nuancer nos jugements. Notons finalement que la PC est associée à des processus de résolution de problèmes « complexes » (sens méthodologique du *faire*). En effet, alors que King et Kitchener (1994) indiquent qu'en l'absence de problèmes complexes la PC et le jugement réflexif ne sont pas nécessaires, Bers (2005), de même que Huba et Freed (2000), soulignent que les situations favorisant la mobilisation d'une PC sont celles présentant des problèmes authentiques « mal définis » (*poorly defined*) dont la résolution ne dépend pas de l'application mécanique d'une règle, et pour lesquels il peut y avoir plusieurs solutions qui doivent être défendues et raisonnablement proposées. Dit autrement, à l'instar du concept de compétence en éducation, la PC représente une *action en situation* (Gagnon, 2008, sous presse-b).

Considérant ce qui précède, nous avons convenu qu'il n'était pas impossible de produire une définition que nous souhaitions opérationnelle et qui prendrait appui sur une synthèse des écrits intégrant les critiques adressées aux travaux antérieurs (sur lesquelles nous reviendrons). Voici donc la définition de la PC qui a servi de point d'ancrage à notre démarche de recherche :

- Pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles³.

Comme nous le verrons lors de la présentation de notre grille, cette définition nous est apparue opérationnelle car elle nous a permis d'identifier des catégories d'analyse. De plus, en ne définissant pas d'avance quelles devraient être les pratiques critiques attendues, mais en précisant plutôt leur

sens et leur portée, nous mettons en place des conditions favorisant une lecture plus *située* de leurs manifestations. Ainsi, nous ne présumons pas d'entrée de jeu qu'une autocorrection, que le recours à un critère ou que l'évaluation d'une information correspond à l'expression d'une PC. Tout dépend des moments, des contextes et des manières dont ces processus sont mis en route. Par contre, cela pose des défis de taille pour l'analyse, et c'est pourquoi nous devons identifier une stratégie de collecte et d'analyse de données répondant à ces caractéristiques.

Rappelons que nous ne cherchions pas à *déterminer le niveau* de PC des participants, mais plutôt à *décrire*, à *comparer* et à *formuler des hypothèses* sur les manières dont se manifeste, en situation, la PC des élèves. En ce sens, notre objet ne portait pas tant sur « la » PC des élèves que sur leurs *pratiques critiques*, c'est-à-dire sur les conduites en situation. Cet accent mis sur l'idée de pratiques critiques vise à éviter une réification où les manifestations attendues seraient définies *a priori*, tout guidant l'attention sur le fait que les processus de résolution auxquels ils sont associés correspondent à des processus collectifs, impliquant non seulement un rapport aux informations, mais également aux autres.

Examinons maintenant quelques-uns des outils d'analyse disponibles, les critiques qui leur sont généralement adressées et leur niveau d'adéquation avec notre conception des pratiques critiques.

Modes de collecte et outils d'analyse existants : organisation, structure, visées, avantages et limites

Depuis près de 30 ans, différentes stratégies ont été élaborées de même qu'une grande variété d'outils visant soit à analyser la PC manifestée, soit à en évaluer le niveau. Ces outils et stratégies peuvent par ailleurs être regroupés sous différentes catégories générales. Voici celles que nous avons identifiées à la suite de notre état de la question : les tests à choix multiples ou à réponses uniques centrés sur les habiletés de raisonnement; les tests à choix multiples et à réponses uniques centrés sur les habiletés de raisonnement ainsi que les dispositions; les tests par tâches et essais; les tests à choix multiples et à courts développements (questions ouvertes); l'observation et la classification d'énoncés; les entretiens⁴. Examinons de plus près ce qui se rapporte à chacune de ces catégories.

Tests à choix multiples ou à réponses uniques centrés sur les habiletés de raisonnement

Les premiers essais d'instrumentalisation visaient à évaluer le niveau de PC et prenaient la forme de tests à choix multiples ou à réponses uniques centrés,

essentiellement, sur les habiletés de raisonnement. L'élaboration de tels tests s'explique par la relation établie entre la PC et les habiletés intellectuelles, une relation solidement ancrée dans l'histoire de la philosophie. De fait, la PC a été longtemps associée à la rationalité ainsi qu'aux principes de logique (Thibaudeau, 2006). Dans son *Organon*, Aristote examine les différents syllogismes et propose des « réfutations sophistiques » qui visent en quelque sorte à établir les principes du « bien penser ». Or, à l'intérieur de ces syllogismes, nous retrouvons des éléments (induction, déduction...) considérés comme des composantes de la PC. Depuis, diverses taxonomies (American Philosophical Association (APA), 1990; Garrison, 1992) ont servi de matière première à la conception de questionnaires. À titre d'exemple, Ennis (1987) regroupe les habiletés intellectuelles sous quatre catégories : clarté, inférence, justification et interaction; Lipman (2003) en propose quatre autres (chercher, traduire, raisonner, organiser l'information) alors que l'APA (1990) en identifie six (interprétation, analyse, évaluation, inférence, explication, et autorégulation); Burns, Okey et Wise (1985) parlent, quant à eux, d'habiletés à identifier des variables, à définir de manière opérationnelle, à interpréter les données et à planifier des recherches; Erwin et Sebrell (2003) travaillent à partir de trois catégories : analyser, chercher et communiquer; et Garrison (1992) suggère de considérer les habiletés relatives à l'identification, à la définition, à l'exploration, à l'évaluation et à l'intégration des éléments d'un problème. À chacune de ces catégories générales sont associées une série d'habiletés spécifiques (quoique génériques) ou particulières. Par exemple, sous la catégorie générale « interpréter », Facione et Facione (1996) associent l'habileté à catégoriser, alors que l'évaluation des arguments est classée sous la catégorie « évaluer ». Ce type de classification organise les différents modes et outils d'analyse touchant la PC.

Parmi les tests à choix ou à réponses uniques centrés sur les habiletés de raisonnement, notons, entre autres, le *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (1980), utilisé par Sadler, Chambers et Zeidler (2004) et validé par Hassan et Madhum (2006); le *Cornell Critical Thinking Test* (Ennis & Millman, 1985); le *California Critical Thinking Skills Test* (Facione, 1990) et le *Wagner Assessment Test* (Wagner & Harvey, 2006), qui est une nouvelle mouture du test de Watson et Glaser (1980); le *New Jersey Test for Reasoning Skills* (Shipman, 1983); le *Ross Test of Higher Cognitive Process* (Ross & Ross, 1976); le *Judgment : Deductive logic and assumption recognition* (1971); le *Test of Inquiry Skills* (Fraser, 1979); le *Test of Integrated Process Skills* (Burns et al., 1985); et le *Test of Everyday Reasoning* (Bers, 2005). Ces différents tests sont constitués d'une série d'items ou de raisonnements à partir desquels les répondants sont invités, par exemple, à déduire, à induire, à

classifier, à évaluer... Quoique considérés fiables pour évaluer la maîtrise des habiletés de raisonnement, ces tests ont été l'objet de nombreuses critiques. Entre autres critiques, d'aucuns soutiennent que ces questionnaires sont insatisfaisants, puisqu'ils ne permettent pas de prendre en compte les dispositions ou les attitudes (Bers, 2005; Brookfield, 1997; Clifford, Boufal, & Kurtz, 2004; Daniel, 2005; Edman et al., 2000; Ennis, 2003; Facione & Facione, 1996; Facione, Facione, & Giancarlo, 2000; Giancarlo & Facione, 2001; Halpern, 2007; Ku, 2009; Lipman, 2003; Norris, 1989; Paul, 1990). Examinons donc de quelle manière se sont développés les outils et stratégies d'analyse afin de répondre à cette exigence.

Tests à choix multiples ou à réponses uniques centrés sur les habiletés de raisonnement et les dispositions

Dans les écrits, le terme *disposition* renvoie tantôt aux attitudes, tantôt à la *volonté*. En ce sens, Norris (1989) dit qu'il ne suffit pas d'être habile à fournir des raisons, encore faut-il manifester une propension, une inclination ou un intérêt à chercher des raisons. Or, les tests centrés sur les habiletés de raisonnement ne permettent pas d'obtenir de l'information sur les attitudes ou l'intérêt à faire appel aux habiletés qui sont examinées à l'intérieur des tests. Afin de pallier cette lacune, au moins deux questionnaires ont été élaborés, à savoir le *Minnesota Critical Thinking Test* (dans Edman et al., 2000), ainsi que le *Critical Thinking Disposition Inventory* (Facione & Facione, 1992, 2007) utilisé, entre autres, par Ferguson et Vazquez-Abad (1996). Ces tests proposent, notamment, une série d'énoncés ou de questions accompagnés d'une échelle de type Likert (par exemple, « Lorsque vous discutez, persistez-vous à argumenter votre point de vue même si vous savez que vous avez tort? »). Ainsi, ils permettent de se faire une idée de la propension des répondants à adopter diverses attitudes associées à une PC.

Malgré cette intention, ces tests font tout de même l'objet de critiques et de réserves. En effet, ils ne permettent pas d'examiner les écarts potentiels entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives, pas plus qu'ils ne permettent d'examiner la mobilisation située d'attitudes telles que l'ouverture d'esprit, l'autocorrection ou la capacité de justifier des positions avec prudence (Ennis, 1993; Ku, 2009). À cela s'ajoute diverses critiques se rapportant cette fois à bon nombre de tests à choix multiples ou à réponses uniques, et ce, qu'ils tentent ou non de prendre en compte les dispositions : 1) ils ne donnent aucun accès aux processus de réflexion sous-jacents, lesquels impliquent des connaissances spécifiques, des expériences personnelles, des hypothèses, des valeurs et des croyances qui donnent du sens aux jugements portés (Ennis, 1993; Norris, 1989); 2) la plupart sont génériques et ne prennent pas en compte

la spécificité des domaines, et, lorsqu'ils le font, il est supposé que les participants possèdent les connaissances utiles pour les résolutions (Ennis, 1993); 3) ils ne permettent pas d'évaluer la PC en regard de situations complexes ou d'enjeux fondamentaux, alors que c'est pour ce type de situations et d'enjeux qu'elle doit être développée (Bers, 2005; Edman et al., 2000; Erwin & Sebrell, 2003; King & Kitchener, 1994; Landis, Swain, Friehe, & Coufal, 2007; McLean, 2005); 4) aucun de ces tests ne permet d'examiner comment se coconstruisent les pratiques critiques dans et par l'interaction.

Tests par tâches et essais

Afin de recueillir davantage d'information sur les dispositions de même que sur les processus réflexifs par lesquels les participants parviennent à justifier leurs jugements, Ennis et Weir (1985) proposent une approche par essais. L'*Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* présente des situations auxquelles les répondants doivent réagir par la rédaction d'un texte. Ce test vise essentiellement à évaluer les capacités des répondants à analyser et à présenter des arguments à l'intérieur de situations dites authentiques (Ku, 2009). Cependant, des critiques demeurent : 1) le caractère hautement spécifique et structuré des situations proposées est remis en question (Taube, 1997); 2) il favorise les personnes ayant de plus grandes aptitudes à l'écriture (Adams, Whitlow, Stover, & Johnson, 1996); 3) la rédaction étant individuelle, les essais ne permettent pas de prendre en compte le caractère social des pratiques critiques, pas plus qu'ils ne donnent un accès aux façons dont les participants mobilisent des ressources externes ou du milieu. Le test *Tasks in Critical Thinking*, développé par l'*Educational Testing Service* des États-Unis (1994) et utilisé par Erwin et Sebrell (2003), poursuit des visées similaires. Basé sur l'analyse de performances, ce test comprend neuf tâches demandant des réponses courtes ou des essais touchant différents domaines, dont les sciences (sociales et de la nature). Trois catégories générales d'habiletés sont au centre des tâches (analyser, rechercher et communiquer) auxquelles sont associées vingt habiletés spécifiques (par exemple formuler des hypothèses, recourir à différentes méthodes d'observation, présenter des données quantitatives). Les répondants doivent manifester quatre habiletés en moyenne à l'intérieur de chacune des catégories pour que leur compétence en matière de PC soit reconnue. L'un des aspects intéressants de cet outil est qu'il prend appui sur l'observation de sous-groupes, ce qui permet de porter un regard sur les pratiques critiques en situation. Par contre, les analyses portent essentiellement sur des habiletés cognitives et peu sur les dispositions. De plus, certaines de ces habiletés ne semblent pas se rapporter en « elles-mêmes » à la PC (par exemple présentation de données quantitatives) et mériteraient d'être contextualisées. Finalement, la compilation de même que le mode de présentation des résultats

sont de nature essentiellement quantitative, ce qui ne permet pas de mener des analyses prenant en compte les processus ou le caractère situé des habiletés manifestées.

Tests à choix multiples et à courts développements

Le *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations* (Halpern, 2007) quant à lui est un modèle hybride en tant qu'il comprend des questions à choix ainsi que des questions ouvertes structurées autour de vingt-cinq situations de la vie courante. Les répondants sont évalués selon diverses catégories d'habiletés, parmi lesquelles le raisonnement verbal, l'analyse d'arguments, l'évaluation et la vérification d'hypothèses, la prise de décision et la résolution de problèmes. Selon Ku (2009), ce test présente certains avantages, notamment parce qu'il combine en un seul instrument questions à choix et à courts développements, ce qui offre une fenêtre sur les dispositions des répondants. Cependant, ce test demeure centré davantage sur les habiletés de raisonnement que sur les dispositions ou les attitudes. De plus, il ne permet pas de recueillir de l'information sur les manières dont les participants s'y prennent afin de résoudre des problèmes en groupe, comment ils sélectionnent et évaluent l'information... Ainsi, il s'agit d'un instrument intéressant, mais qui ne permet pas de créer des conditions favorisant l'observation des pratiques critiques manifestées en situation de résolution de problèmes « complexes ».

Les entretiens

Certains auteurs proposent de recourir aux entretiens, à tout le moins de manière complémentaire (McLean, 2005; Sadler et al., 2004). Selon Kiah (1993), ces entretiens permettent de contextualiser les résolutions en portant un regard plus situé et réflexif sur les processus de mobilisation. Ils permettent également de considérer, comme l'indiquait Brookfield (1997), les raisons implicites en procurant aux participants un espace dans lequel ils ont l'occasion de justifier leur engagement à l'égard de la PC. Ces entretiens permettent également de clarifier leurs conceptions de la PC, d'examiner leur disposition à la mobiliser ainsi que de relever la conscience qu'ils ont de son importance. Cependant, les entretiens ne peuvent constituer un mode de collecte suffisant, puisqu'ils ne permettent pas d'examiner les rapports entre les pratiques effectives, les pratiques déclarées et les arguments fournis afin de justifier chacune d'elles. C'est en quoi l'entretien représente davantage, dans la plupart des stratégies, un outil complémentaire à partir duquel peut s'organiser une forme de triangulation des données.

L'observation et la classification d'énoncés

Brookfield (1997), qui a été l'un des premiers à mettre autant d'insistance sur le caractère situé et social de l'exercice d'une PC, propose le débat comme

contexte d'analyse et d'évaluation. Cependant, Brookfield n'indique rien de véritablement opérationnel pour examiner et interpréter les conduites des participants. Par ailleurs, depuis le milieu des années 90, différentes grilles visant à offrir un cadre d'analyse en situation de résolution collective de problèmes sont proposées. C'est le cas, notamment, du modèle de Facione et Facione (1994), de Newman et ses collaborateurs (Newman, Johnson, Cochrane, & Webb, 1996; Webb, Newman, & Cochrane, 1994), de McLean (2005) et de Daniel et al. (2004). Essentiellement, ces grilles servent à classifier différentes unités de sens. Celle proposée par Facione et Facione (Holistic Critical Thinking Scoring Rubric, 1994) est constituée des différentes habiletés de PC identifiées par l'APA dans le cadre du projet de recherche Delphi (1990). Au total, seize habiletés sont regroupées à l'intérieur de six catégories, à savoir l'analyse, l'interprétation, l'évaluation, l'inférence, l'explication et l'autorégulation métacognitive. Partant, Facione et Facione (1994) ont constitué une échelle à quatre niveaux comprenant chacun six énoncés (donc 24 au total). Par exemple, pour le niveau 4, nous retrouvons « [le participant] manifeste toujours ou la plupart du temps les conduites suivantes : identifier les arguments implicites; analyser et évaluer rigoureusement les points de vue alternatifs; conclure avec prudence; justifier les résultats obtenus et les procédures employées » (p. 128). Le modèle de Newman et ses collaborateurs prend quant à lui appui sur les habiletés identifiées par Garrison (1992) et propose de travailler à partir de dix indicateurs comprenant une série d'éléments (46) associés soit à une mobilisation appropriée (*positive*), soit à une mobilisation inappropriée (*negative*). Sur cette base, ils effectuent un calcul $-(x+ - x-) / (x+ + x-)$ – permettant d'identifier le « ratio de PC » (*critical thinking ratio*) selon chacun des indicateurs. Cet aspect est d'ailleurs l'un des volets intéressants de leur approche, car il permet de porter un regard sur la qualité des mobilisations observées en situation.

Les deux approches proposées par Facione et Facione et par Newman et al. présentent l'avantage d'offrir des stratégies permettant d'analyser la PC en action. Par ailleurs, l'étude de Landis et al. (2007) a permis de relever le peu de fiabilité et de précision auquel conduisent ces grilles. En effet, alors que l'approche proposée par Newman et coll. comprendrait trop de catégories pour être utilisée facilement en situation, celle de Facione et Facione serait structurée à partir d'indicateurs trop généraux et trop vagues pour articuler une classification efficace des énoncés, un même énoncé pouvant se rapporter à plus d'une catégorie ou d'un niveau. Ainsi, selon Landis et al. (2007), les deux modèles aboutissent à peu de cohérence entre les codeurs. Dès lors, ils indiquent qu'il conviendrait d'organiser des grilles plus simples comprenant

moins de catégories. En ce sens, la grille proposée par Daniel et al. (2004) pourrait représenter une avenue intéressante.

Le modèle de Daniel et al. (2004) se distingue de ceux de McLean, de Newman et al. et de Facione et Facione d'au moins quatre manières. D'abord, il s'agit d'un modèle émergent d'observations menées à l'intérieur d'un contexte de pratique du dialogue philosophique avec des enfants. Ensuite, il n'est pas construit à partir de catégories d'habiletés, mais plutôt autour de l'idée que la PC (considérée comme une *praxis*) se rapporte à différents modes de pensée : logique, créatif, responsable et métacognitif (Daniel, 2005). Troisièmement, ce modèle prend en compte les perspectives épistémologiques – qui auraient un impact sur le niveau de PC [dialogique] manifesté – dans lesquelles s'inscrivent les échanges (égocentrisme, relativisme, intersubjectivisme). Finalement, il s'inscrit à l'intérieur d'une perspective « développementale », car il se rapporte au « processus d'apprentissage d'une PC » (Daniel, 2005, p. 138-139), c'est-à-dire à la manière dont se *développe* la PC des enfants. Grandement avantage par sa « simplicité » en raison du nombre moins important de catégories, ce modèle gagnerait tout de même à être examiné, en particulier certains aspects de celui-ci. Mentionnons d'abord que le contexte d'émergence de ce modèle (la philosophie pour enfants) peut avoir eu un impact, par exemple, sur les modes de pensée identifiés (Gagnon, sous presse-a), et pourrait également expliquer pourquoi aucun aspect lié à l'évaluation de sources externes d'information ne s'y retrouve alors qu'il s'agit d'une composante importante. Mentionnons ensuite que l'examen des énoncés s'effectue davantage sous l'angle de la forme que du contenu, que la perspective épistémologique est inférée de la forme et non identifiée à partir des interventions épistémiques manifestées, et que le modèle a été construit selon une perspective développementale qui est demeurée peu explicite quant au rôle de la nature des concepts discutés ainsi que des problèmes à résoudre.

Bien que toutes les approches et tous les tests visant à analyser et à évaluer la PC présentent des avantages et des limites, aucun ne se situe en parfaite adéquation avec la définition de la PC développée et les objectifs poursuivis par notre étude. D'abord, mis à part l'approche proposée par Daniel et al., les modes de présentation des résultats sont principalement organisés autour de données quantitatives, lesquelles se rapportent à des catégories ou à des habiletés générales. Bien que cette stratégie présente l'avantage de pouvoir identifier des tendances (Miles & Huberman, 2003), celles-ci ne sont que rarement resituées dans leur contexte d'origine. En ce sens, il n'y a que peu d'insistance sur le contenu des échanges, ce qui risque de nous conduire à perdre de vue le contexte ainsi que les processus dans et par lesquels prennent forme les pratiques critiques. Ensuite, tous les modèles prennent appui sur une

définition aprioriste des pratiques effectives attendues, laquelle pose comme condition *sine qua non* la présence de certaines habiletés, attitudes ou modes de pensée. Cela risque de nous conduire à appliquer aveuglément des critères, sans égard aux relations que pourraient entretenir les résultats obtenus avec, par exemple, le champ disciplinaire, le type de questions ou de concepts, la dynamique de la classe, etc., ce qui, au final, va à l'encontre de la définition de la PC à partir de laquelle nous avons organisé notre étude. En outre, aucun de ces modèles ne permet de relever des informations indiquant des tendances quant à la « cible » sur laquelle est dirigée la manifestation d'une composante de la PC (par exemple, l'évaluation porte-t-elle sur les propos émis par des pairs, par des experts ou encore sur des informations tirées de différentes sources, etc.?). Or, il s'agit là d'un aspect fondamental de l'exercice d'une PC. Finalement, notons que malgré que le modèle proposé par Daniel et al. présente l'avantage d'être structuré autour d'une quantité plus limitée de catégories, celles-ci, dans leur articulation sous « l'angle de la forme » et sous « l'angle du contenu », sont assez complexes et visent davantage à analyser les processus de développement ainsi qu'à déterminer le type de dialogue manifesté (égocentrique, anecdotique, quasi critique et critique), qu'à décrire les processus de construction d'une PC en situation. Également, alors que notre recherche prenait appui sur une définition de la PC comme compétence, le modèle de Daniel et al. comprend le mode de la pensée créative, mode qui est aussi associé à une compétence. Cela posait donc des difficultés sur les plans conceptuel et méthodologique, du moins selon le cadre conceptuel à partir duquel nous organisons notre étude. Ainsi, aucun des modèles proposés ne s'accordait aux objectifs poursuivis de même qu'au cadre à partir duquel nous souhaitons organiser nos analyses.

Vers la proposition d'une grille et d'une stratégie d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes

Rappelons dans un premier temps que notre examen des modèles existants participe du besoin que nous avons de recourir à une grille permettant d'analyser les conduites et les processus de pensée des élèves en situation. Dans cette optique, nous avons opté pour l'observation participante d'élèves travaillant en sous-groupes (Van der Maren, 2003). En ce sens, nous souhaitons créer des situations favorisant l'émergence de conflits sociocognitifs dans et par lesquels les élèves seraient engagés à l'intérieur de processus d'argumentation, d'échange et de « négociation ». Nous avons donc proposé aux élèves des situations dans lesquelles ils étaient invités à problématiser, à complexifier et à échanger en vue de proposer des hypothèses relatives à un problème dit complexe (Fabre, 2009). Nous avons également eu recours aux entretiens semi-dirigés afin de compléter et de trianguler nos

données de recherche. Par là, nous souhaitons offrir aux élèves l'occasion de réfléchir et d'expliquer leur rapport à la PC en précisant la place qu'ils y accordent dans leurs cours ainsi que dans leur vie personnelle. Ces entretiens permettaient d'aller au-delà d'une approche purement comportementaliste en offrant de l'espace pour la réflexion, l'explicitation et la justification. Il s'agissait, en somme, de dépasser l'examen de la simple performance afin de dégager du sens en vue de contextualiser et relativiser les analyses.

Notre approche consistait donc à étudier les pratiques effectives en situation, tout en dépassant le cadre strict de l'analyse des performances, afin d'accéder aux processus de pensée des élèves, de même qu'aux raisons qu'ils avancent en regard des conduites manifestées à l'intérieur de différentes situations d'apprentissage. Or, bien que notre intention était d'examiner les pratiques critiques des élèves de manière située à l'intérieur de situations-problèmes dites complexes, nous ne disposions toujours pas d'une grille permettant d'organiser les différentes unités de sens, grille que nous voulions à la fois simple par la quantité des catégories, en cohérence avec notre définition et ouverte afin de ne pas définir *a priori* les pratiques critiques effectives. Ainsi, nous avons commencé nos analyses en ayant en tête notre définition de la PC, ce qui nous a conduit à élaborer, de manière émergente, une grille structurée autour d'*interventions constitutives des pratiques critiques*. À terme, nous avons identifié neuf types d'intervention, ce qui, comparativement aux grilles généralement proposées, représente une quantité de catégories beaucoup moins imposante et qui, du coup, pourrait en faciliter l'utilisation. Voici ces types d'intervention et en quoi ils se rapportent à notre définition de la PC :

1. **Non justifiée.** L'intervention non justifiée correspond à l'expression d'une opinion, qui est en quelque sorte le contraire d'une PC. Ce type d'intervention permet de contrebalancer des analyses qui ne seraient qu'exclusivement orientées vers l'identification de la manifestation d'une PC. Nous re prenons ici, en quelque sorte, la stratégie de Newman.
2. **Justifiée.** Intervention qui tend à fonder une opinion ou une action, que ce soit par une raison, un exemple, une conséquence, etc. L'intervention justifiée est un premier pas vers la mobilisation d'un critère, puisque ce dernier correspond, notamment, à une raison ayant été évaluée (Lipman, 2003).
3. **Critériée.** Intervention qui manifeste le recours à un critère (c'est-à-dire une raison particulièrement déterminante et objectivée) : composante nécessaire (mais non suffisante) de la PC identifiée entre autres par Lipman (2003) et Bailin (2002).

4. **Éthique.** Toute intervention qui prend en compte les dimensions éthiques d'une question (bien, bon, mauvais, dignité...). Elle touche à la pensée responsable (sans que cette dernière s'y réduise) (Daniel, 2005) et contribue à déterminer ce qu'il y a lieu de faire (Ennis, 1985).
5. **Contextuelle.** En référence à Lipman (2003), il s'agit d'une intervention qui manifeste un souci de mettre en évidence les circonstances ou les divers cadres de référence, qu'ils soient d'ordre historique, social, disciplinaire ou paradigmatique, idéologique, familial... Cette intervention est considérée comme permettant de nuancer les jugements en évitant les généralisations hâtives.
6. **Évaluative.** Intervention qui se rapporte au mode propre de la PC et qui se situe dans l'axe des mégacritères identifiés par Lipman (2003) : justesse, force, pertinence, cohérence, viabilité... Elle tend à « donner de la valeur », qu'elle soit d'ordre épistémologique, éthique, logique...
7. **Épistémique.** Intervention portant sur la valeur de vérité des savoirs, la crédibilité des sources et le rapport aux informations; elle convoque des conceptions épistémologiques associées aux pratiques critiques. Elle touche le volet « ce qu'il y a lieu de croire » puisé chez Ennis (1985).
8. **Métacognitive.** Intervention qui porte sur ses propres actions, démarches ou processus de pensée, de même que sur les outils de cognition. Elle rejoint l'axe de la pensée réflexive présent dans notre définition.
9. **Autocritique et autocorrectrice.** L'autocorrection est une composante de la PC (Lipman, 2003; Paul, 1990) qui présuppose une forme d'autocritique. Ainsi, elle fait de la PC une pensée autorégulatrice, consciente d'elle-même, des outils dont elle dispose et des façons adéquates de les utiliser. L'intervention autocritique porte un regard évaluatif sur ses propres pratiques, en tant qu'individu ou groupe, et, en ce sens, elle peut conduire (sans y conduire nécessairement) à l'autocorrection, laquelle manifeste un changement de vision ou de pratique (Daniel, 2005).

Par ailleurs, avec l'usage, nous avons remarqué que ces interventions pouvaient, selon les cas, être dirigées sur des « cibles » ou des « objets » différents. Ainsi, nous avons relevé que chacune d'entre elles pouvait porter soit sur un sujet ou un concept, sur ses propres pratiques comme individu ou groupe, sur les propos des pairs, sur ceux des experts ou encore sur l'information ainsi que le matériel utilisé. Il s'agit, en quelque sorte, d'une déclinaison qui permet d'examiner la direction et l'usage de chacune des interventions. Voici un exemple de définition associée à chacune de ces déclinaisons :

- Justifiée-soi : Intervention justifiée par une simple raison.
- Justifiée-pairs : Intervention justifiée qui porte sur les propos avancés par un autre.
- Justifiée-experts : Intervention justifiée à propos d'un expert ou d'une expertise.
- Justifiée-information : Intervention justifiée à propos de l'information.
- Justifiée-matériel : Intervention justifiée à propos du matériel.

La Figure 1 présente de manière iconique les principales composantes de cette grille.

Ces catégories n'ont pas été conçues de manière à ce qu'elles soient mutuellement exclusives, une intervention pouvant se rapporter à plusieurs types. Par exemple, si un élève affirme qu'il n'est pas d'accord avec l'affirmation d'un pair sans expliquer pourquoi, son intervention sera alors considérée comme se rapportant à deux types : 1) « intervention évaluative/pairs »; et 2) « intervention non-justifiée/pairs ». Ce rapport de non-exclusivité mutuelle entre les catégories présente tant des avantages que des limites. Entre autres limites, cela multiplie les possibilités de combinaisons, ce qui peut avoir des impacts sur le degré de cohérence entre les codeurs. Cependant, les processus de double codage intra et intercodeurs que nous avons menés ont abouti à un niveau de correspondance de près de 90 %, ce qui nous a conduit à supposer que les catégories étaient suffisamment bien définies et distinctes pour assurer une fiabilité dans le processus de classification des différentes unités de sens. Inversement, l'un des avantages liés à l'utilisation de catégories est précisément de pouvoir organiser des combinaisons et de dessiner des relations entre les types d'interventions, et ce, en fonction de la manière dont se construisent les pratiques critiques en situation, plutôt que de manière aprioriste. Cette stratégie rend donc possible la construction de relations qui, autrement, seraient difficiles à poser. Par exemple, on peut savoir si les élèves accompagnent généralement leur démarche d'évaluation de l'information d'une justification ou s'il s'agit plutôt d'interventions non justifiées; ou encore s'ils sont plus évaluatifs par rapport aux pairs qu'aux experts... Ainsi, nous pouvons davantage nous en remettre aux manières dont se construisent les pratiques critiques plutôt que de présumer des formes qu'elles vont ou devraient prendre.

En outre, choisir une stratégie fondée sur la classification d'interventions conduit à considérer des prises de paroles qui autrement pourraient être jugées non signifiantes. Prenons l'exemple d'une activité dans laquelle les élèves sont invités à dire si et pourquoi les items proposés devraient ou non faire partie du

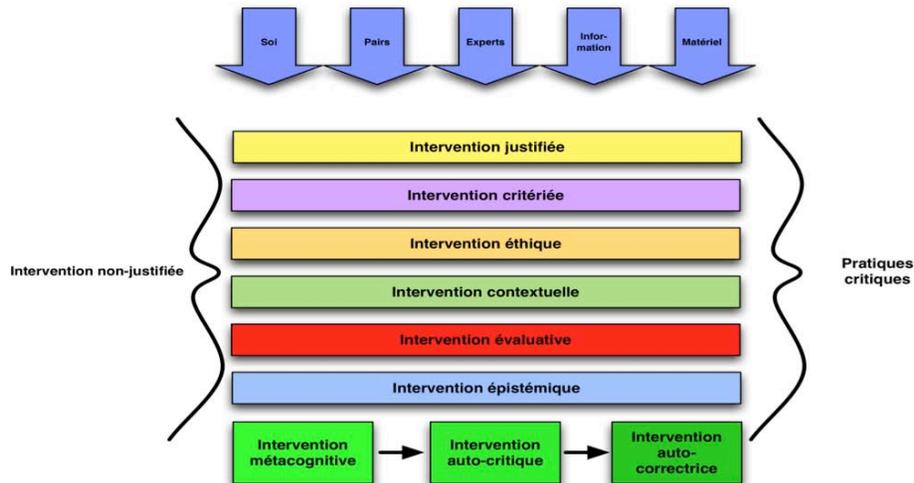


Figure 1. Interventions constitutives des pratiques critiques

patrimoine. Supposons maintenant que pour un item particulier, un élève dise : « Non, cela ne fait pas partie du patrimoine ». Cette intervention serait considérée, sur le plan de l'analyse, comme se rapportant à la catégorie Intervention non justifiée. Supposons maintenant qu'un autre élève prenne la parole et dise : « Non, en effet ». Quoique brève, cette intervention serait également associée à cette même catégorie, puisqu'elle est liée à la précédente, qu'elle manifeste un acquiescement et qu'elle n'est supportée par aucune raison. Ainsi, ces deux interventions seront considérées dans l'analyse et se rapporteront à la même catégorie. Précisons que cette analyse prend également appui sur des données quantitatives (sans pour autant constituer une analyse quantitative des données), car elle est guidée par des tendances relevées à partir du pourcentage des occurrences associées à chacune des catégories. Afin d'obtenir un portrait de ces tendances, nous avons eu recours au logiciel Excel, puisqu'il permet de lancer des requêtes et d'avoir un regard sur d'éventuelles phases de mobilisation, c'est-à-dire des moments où les élèves manifestent davantage d'interventions d'un certain type. Cette stratégie nous a permis, notamment, de voir que les élèves observés manifestaient plusieurs interventions non justifiées, alors que les interventions épistémiques se faisaient rares, ou encore qu'à l'intérieur de certaines activités, ils faisaient davantage appel à des interventions non justifiées au départ, pour ensuite structurer de plus en plus leur pensée autour de critères. Par contre, cette analyse de premier niveau ne peut être considérée suffisante en elle-même, pas

plus qu'elle ne donne accès aux sens et aux contenus de ces interventions. Cela pose toute l'importance, une fois les processus de classification effectués, d'entreprendre une analyse *in situ* qui, pour sa part, impose un retour au contexte d'énonciation (Denzin & Lincoln, 2000). Ce retour au contexte apparaît fondamental, et c'est en quoi il s'agit avant tout d'une analyse du discours.

Bien que le relevé de tendances soit utile pour notre compréhension des processus ou pour identifier des aspects qui semblent plus ou moins présents dans les pratiques critiques des élèves, il demeure insuffisant car il ne permet pas d'examiner les conditions d'apparition des interventions, pas plus que d'obtenir de l'information sur leur contenu (par exemple, quels sont les critères mobilisés?). Seul un retour au contexte d'énonciation permet d'y voir plus clair. C'est en quoi notre approche se distingue de celle de McLean (2005). Tout comme cette auteure, nous prenons appui sur des tendances mais, contrairement à elle, nous entreprenons également de resituer ces tendances afin de jeter un regard sur leurs articulations. À l'intérieur de notre étude, cette stratégie nous a permis, entre autres choses, de relever qu'une intervention « en apparence » non justifiée ne signifie pas nécessairement que les élèves ne sont pas conscients des raisons et critères qui permettent de l'appuyer (Gagnon, 2010). Semblablement, elle nous a conduit à relever que les postures épistémologiques des élèves semblaient varier en fonction des types de concepts ainsi que des domaines d'étude (Gagnon, 2011). Sans ce retour sur les pratiques situées et sur le discours, il n'aurait tout simplement pas été possible d'obtenir un tel regard sur les conduites des élèves. Pour nous, cela contribue significativement à donner de la profondeur aux analyses et à raffiner notre compréhension des manières dont les élèves font appel à leur PC. C'est pourquoi, selon nous, l'analyse des pratiques critiques doit demeurer, d'abord et avant tout, d'ordre qualitatif.

Cependant, encore une fois, ce retour aux pratiques *in situ* ne saurait être considéré suffisant en lui-même. En effet, il semble tout aussi précieux de mener des entretiens afin que les participants puissent exprimer plus avant leur conception de la PC et partager sur les conditions qui en favorisent l'exercice. C'est ainsi qu'à l'intérieur de notre recherche, nous avons pu soulever que le contrat didactique constitue un élément central quant au degré de PC manifesté par les élèves en contexte de classe (Gagnon, 2009, 2011). C'est ainsi, également, que nous avons pu constater que la conception que les élèves se font de la PC est intimement liée à leur expérience de la communauté de recherche philosophique, puisque c'est seulement dans ce cadre scolaire qu'ils disent y avoir été éveillés (Gagnon, 2009). Dès lors, il nous est apparu que leur manière de voir la PC était, en quelque sorte, située.

En somme, bien qu'il semble difficile de s'astreindre à la complexité qu'exige l'analyse de la PC, nous pensons que la grille et la stratégie proposées peuvent contribuer à alimenter les réflexions, si ce n'est que par le regard différent qu'elles permettent de poser. En réduisant les catégories d'analyse à neuf (comparativement à une trentaine en moyenne pour les autres grilles), de même qu'en proposant une stratégie visant à se nourrir des tendances identifiées pour organiser un retour au contexte et mener des entretiens, nous souhaitons avoir contribué à outiller les chercheurs intéressés à mieux comprendre comment se déploient les pratiques critiques en situation.

Discussion, limites et conclusion

À travers ce texte, nous avons entrepris d'exposer la grille ainsi que la stratégie d'analyse que nous avons développées dans le cadre d'une étude sur les manières dont se construisent, en situation, les pratiques critiques des élèves. Or, dans la mesure où les stratégies d'analyse de la PC sont intimement liées à la définition retenue, nous avons pris soin d'exposer celle sur la base de laquelle nous avons structuré notre recherche. À partir de cette définition et de quelques analyses préliminaires, nous avons structuré une grille autour de ce que nous avons appelé des « interventions constitutives des pratiques critiques ». Partant de l'idée que les pratiques critiques ne pouvaient être définies *a priori* et qu'elles correspondent à des actions en situation, nous avons indiqué en quoi les différentes catégories identifiées ne constituaient pas des « unités de mesure » permettant d'organiser une évaluation du niveau de PC, mais plutôt un outil visant à mieux comprendre les conduites en contexte. Cela est dû, notamment, au fait que notre intention d'alors était d'entreprendre des analyses comparatives (centrées sur la transversalité) et non évaluatives (centrées sur le niveau). Nous avons également montré en quoi notre approche se distingue de celles proposées dans les écrits. D'abord, notre grille comprend moins d'éléments, répondant ainsi aux difficultés identifiées par Landis et al. (2007). Ensuite, elle contribue à compléter les modèles existants en permettant de prendre en compte les processus de construction. En effet, la stratégie proposée dans ce texte ne prend pas appui sur des unités de sens pour aboutir à des traitements statistiques, mais prend plutôt appui sur celles-ci afin de générer des données quantitatives servant de point de départ à une analyse qualitative. Il s'agit, en quelque sorte, d'un mouvement dialectique dont l'une des fonctions est de tenter de ne pas perdre de vue le contexte.

Nous demeurons conscients cependant que cette stratégie, comme toute stratégie, ne permet pas de répondre à l'ensemble des questions et de résoudre toutes les difficultés. D'une part, elle ne rend pas le processus moins complexe, bien qu'il pourrait nous apparaître par ailleurs que ce que nous perdons en

simplicité, nous le gagnons en signification. D'autre part, il serait précieux que d'autres chercheurs reprennent à leur compte cette stratégie afin d'explorer, d'une manière plus distanciée, quelles pourraient en être la portée et les limites, notamment en ce qui a trait à l'intercodage. Il serait intéressant, en outre, d'examiner de quelle manière cette stratégie pourrait être combinée à d'autres (par exemple des questionnaires ou le modèle de Daniel et al.) afin d'entreprendre un processus d'évaluation du niveau de PC. Il pourrait également être précieux d'examiner dans quelle mesure cette grille pourrait servir les intérêts des enseignants et du milieu scolaire en constituant, entre autres, un guide pour l'observation de leurs élèves de même que pour leurs interventions en classe.

En outre, les éléments de réflexion proposés à l'intérieur de ce texte visaient à montrer en quoi s'en limiter au traitement de données quantitatives en matière de PC conduit à plusieurs apories. Entre autres apories, le recours à l'analyse quantitative contribue largement à nous faire perdre de vue le contexte de même que la complexité des multiples relations constituant l'exercice d'une PC. Prenant appui sur une conception selon laquelle les pratiques critiques s'inscrivent à l'intérieur d'un processus social de construction, et qu'en ce sens elles impliquent des dispositions et la mobilisation d'attitudes, il appert que le recours exclusif aux données quantitatives ne permet pas de comprendre, *in situ*, la PC manifestée, ni de mettre en évidence les processus de pensée ayant conduit à son articulation. Dès lors, sans exclure le recours à des informations quantitatives d'un certain type, il nous apparaît capital de constamment resituer ces données en contexte et de ne pas les considérer comme des finalités. Selon notre expérience, afin de comprendre en profondeur les manifestations d'une PC, il est nécessaire d'aboutir à une analyse qualitative du discours, puisque c'est seulement ainsi que les pratiques observées pourront être reliées au contexte d'énonciation, aux concepts examinés, aux types de questions posées, aux relations sociales, au contrat didactique, aux rapports aux savoirs, aux attitudes et dispositions... Or, seul un processus d'analyse qualitative rend possible cette construction de sens en évitant de simplifier à outrance le portrait que nous en dégagerons. Les critiques à l'égard des approches quantitatives en matière de PC sont nombreuses et la plupart indiquent par là qu'il n'est tout simplement pas possible de porter un regard sur les processus, alors que le déploiement d'une PC est lui-même considéré comme un processus. En ce sens, notre compréhension de la PC et des multiples relations qui se rapportent à son exercice ne peut faire l'économie d'une analyse qualitative par laquelle il est possible de construire du sens tout en prenant en charge la complexité.

Notes

¹ Voir Gagnon (2008, 2009, 2011, sous presse-b) pour une présentation plus détaillée de l'échantillonnage et des activités proposées.

² Par exemple, l'acte de définir peut être considéré plus ou moins complexe selon l'« objet » à définir.

³ Voir Gagnon (2011) pour davantage de détails sur les éléments nous ayant conduit à proposer cette définition.

⁴ Ces catégories ne doivent pas être considérées comme étant mutuellement exclusives, car plusieurs stratégies s'appuient sur des modèles mixtes (Sadler, Chambers & Zeidler, 2004).

Références

- Adams, M. H., Whitlow, J. F., Stover, L. M., & Johnson, K. W. (1996). Critical thinking as an educational outcome : An evaluation of current tools of measurement. *Nurse Education, 21*, 23-32.
- Allen, J., & Razvi, S. (2006, Avril). *Students' perspectives, levels of epistemological understanding, and critical thinking dispositions related to the use of case studies in educational psychology course*. Communication présentée à la Conférence annuelle de l'American Educational Research Association. San Francisco, Californie.
- American Philosophical Association (1990). *Critical thinking : a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA : California Academic Press.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education, 11*, 361-375.
- Barell, J. (1991). *Teaching for thoughtfulness*. New York : Montclair State College.
- Bers, T. (2005). Assessing critical thinking in community colleges. *New Directions for Community Colleges, 130*, 15-25.
- Beyer, B. K. (Éd.). (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston : Allyn and Bacon.
- Brell, C. (1990). Critical thinking as transfer : the reconstructive integration of otherwise discrete interpretations of experience. *Educational Theory, 40*(1), 53-68.
- Brookfield, S. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education, 75*, 17-29.

- Burns, J. C., Okey, J. R., & Wise, K. (1985). Development of an integral process skill test. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(2), 169-177.
- Clifford, J. S., Boufal, M. M., & Kurtz, J. E. (2004). Personality traits and critical thinking skills in college students : empirical tests of a two-factor theory. *Assessment*, 11(2), 169-176.
- D'Angelo, E. (1971). *The teaching of critical thinking*. Amsterdam : B. R. Grüner.
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.- F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking : elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian Journal of Education*, 48(3), 295-313.
- Dean, D., & Kuhn, D. (2003). *Metacognition and critical thinking*. New York : Teachers College.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Odile Jacob.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2^e éd.). London : Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D. C. Heath.
- Edman, L., Bart, W., & Robey, J. (2000, Août). *The Minnesota test of critical thinking : development, analysis and critical issues*. Communication présentée à la Conférence annuelle de l'American Psychological Association, Washington.
- Educational Testing Service (1994). *Tasks in critical thinking : core scoring manual*. Princeton, NJ : Educational Testing Service.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking skills. In J. B. Baron et R. I. Sternberg (dir.), *Teaching thinking skills : Theory and Practice*. New York : W.H. Freeman.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity : clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.

- Ennis, R. H. (1990). The extent to which critical thinking is subject-specific : further clarification. *Educational Researcher*, 19(4), 13-16.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (2003). Critical thinking assessment. Dans D. Fasko (Éd.), *Critical thinking and reasoning* (pp. 293-310). Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Ennis, R. H., & Millman, J. (1985). *Cornell critical thinking test*. Pacific Grove : Midwest Publications.
- Ennis, R. H., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove : Critical Thinking Press.
- Erwin, D., & Sebrell, K. (2003). Assessment of critical thinking : ETS's tasks in critical thinking. *The Journal of General Education*, 52(1), 50-70.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Facione, P. A. (1990). *California critical thinking skills test*. Millbrae : California Academic Press.
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and critical thinking. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136.
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (2007). *The California critical thinking disposition inventory. A test of critical thinking disposition. Test manual*. Millbrae, CA : California Academic Press.
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). *California critical thinking disposition inventory*. Millbrae : California Academic Press.
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1994). Holistic critical thinking scoring rubric. Millbrae, CA : California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione N. C., & Giancarlo, C.- A. (2000). The disposition toward critical thinking : its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Ferguson, N., & Vazquez-Abad, J. (1996, Avril). *An exploration of the interplay of students' dispositions to critical thinking, formal thinking and procedural knowledge in science*. Communication présentée à la Conférence annuelle de l'American Educational Research Association. San Francisco, Californie.
- Fraser, B. J. (1979). *Test of inquiry skills*. Victoria : Australian Council for Educational Research.

- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Gagnon, M. (2009). Conceptions d'enseignants et d'élèves du secondaire québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie. Dans Actes du colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Science de l'Éducation (AFIRSE) (Éd.), *Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis?* (pp. 416-430). Montréal : AFIRSE.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec. Dans M.- A. Éthier, & J.- F. Cardin (Éds), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes. Actes de colloques de l'Association des didacticiens de l'univers social* (pp. 159-181). Québec : MultiMondes.
- Gagnon, M. (2011). Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents. *Revue canadienne d'éducation*, 34(1), 128-178.
- Gagnon, M. (sous presse-a). Vers une herméneutique des relations entre pensée historique et pensée critique. Dans J. F. Cardin, & M. A. Ethier (Éds). *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (sous presse-b). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre d'un îlot interdisciplinaire de rationalité mené en classe d'éthique au Québec. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3).
- Gagnon, M., & Sasseville, M. (2009). Présentation d'éléments observables dans une communauté de recherche philosophique en action : de la classification à l'organisation; de la complexité interne à la complexité contextuelle; de la linéarité à l'itérativité. Dans E. Marsal, T. Dobashi, & B. Weber (Éds), *Children philosophize worldwide. Theoretical and practical concepts*. Berlin : Peter Lang.
- Garrison, D. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education : An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148.

- Giancarlo, C.- A., & Facione, P. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en science : présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *The Journal of Educational Thought*, 24(3), 195-218.
- Halonen, J. (1986). *Teaching critical thinking in psychology*. Milwaukee : Alverno Productions.
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern, D. (2007). *Halpern critical thinking assessment using everyday situations : background and scoring standards*. Claremont, CA : Claremont McKenna College.
- Hassan, K. E., & Madhum, G. (2006). Validating the Watson Glaser critical thinking appraisal. *Higher Education*, 54, 361-383.
- Huba, M., & Freed, J. (2000). *Learner-centered assessment on College Campuses : shifting the focus from teaching to learning*. Boston : Allyn and Bacon.
- Kiah, C. (1993, Novembre). *A model for assessing critical thinking skills*. Communication présentée à The annual student assessment conference of the Virginia assessment, Richmond.
- King, P., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition : a three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Ku, K. (2009). Assessing students' critical thinking performance : urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 26 - 46.
- Landis, M., Swain, K., Friehe, M., & Coufal, K. (2007). Evaluating critical thinking in class and online : comparaison of Newman method and Facione rubric. *Communication Disorders Quarterly*, 28(3), 135-143.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking : what can it be? *Ressource publication*, 1(1), 130-138.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York : Cambridge University Press.
- McLean, C. (2005). Evaluating critical thinking skills : two conceptualizations. *Journal of Distance Education*, 20(2), 1-20.
- McPeck, J. (1990). Critical thinking and subject specificity : a reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Moll, M., & Allen, R. (1982). Developing critical thinking in biology. *Journal of college science teaching*, 12, 95-98.
- Newman, D. R., Johnson, C., Cochrane, C., & Webb, G. (1996). An experiment in group Learning technology : evaluating critical thinking in face-to-face and computer-supported seminars. Repéré à <http://www.helsinki.fi/science/optek/1996/n1/newman.htm/contents.html>
- Norris, S. (1989). Can we test validly for cricital thinking? *Educational Researcher*, 18, 21-26.
- Norris, S., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA : Midwest Publications.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking : what every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma : Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Reece, G. (2007). Critical thinking and cognitive transfer : implications for the development of online information literacy tutorials. *Research Strategies*, 20, 482-493.
- Ross, J. D., & Ross, C. M. (1976). *Ross test of higher cognitive process*. Novato : Academic Therapy Publications.
- Sadler, T., Chambers, F., & Zeidler, D. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 26, 387-409.
- Shipman, V. (1983). *New Jersey test of reasoning skills*. New Jersey : Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason : rationality, critical thinking, and education*. New York : Routledge.
- Smith, G. (2002). Thinking skills : the question of generality. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 659-678.

- Taube, K. (1997). Critical thinking ability and disposition as factors of performance on a written critical thinking test. *Journal of General Education*, 46, 129-164.
- Thibaudeau, V. (2006). *Principes de logique. Définition, énonciation, raisonnement*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Van der Maren, J. M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wagner, T., & Harvey, R. (2006). Development of a new critical thinking test using item response theory. *Psychological Assessment*, 18(1), 100-105.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio : Psychological Corporation.
- Webb, B., Newman, D. R., & Cochrane, C. (1994). *Towards a methodology for evaluating the quality of student learning in a computer-mediate-conferencing environment*. Oxford : Orford Brookes University.
- Weinstein, M. (1991). Critical thinking and education for democracy. *Institute for Critical Thinking : Ressource Publication*, 4(2), 3-25.

Mathieu Gagnon est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts de recherche sont les relations entre la pensée critique et les rapports aux savoirs vues sous l'angle de la transversalité; le développement de la pensée critique des enfants et des adolescents; la pratique de la philosophie en communauté de recherche au primaire et au secondaire; l'épistémologie en éducation.

**SIDE-CAR : un outil numérique d'aide
à l'analyse de l'activité par rétrodiction.
Exploitation selon le cadre théorique
du « cours d'action »**

Nicolas Perrin, M.A.

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Jacques Theureau, Ph.D.

Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique (IRCAM)

Jacques Menu, Ph.D.

Université de Genève

Marc Durand, Ph.D.

Université de Genève

Résumé

Dans cet article, nous présentons un développement technologique constituant une aide à l'analyse de l'activité humaine. La conception de cette aide est tenue par les présupposés du programme de recherche du « cours d'action » et à ce titre contribue à l'observatoire du « cours d'action ». Il s'agit d'un ensemble de macros en Visual Basic pour le logiciel Microsoft Excel, présenté sous forme d'un *Addin* nommé SIDE-CAR et proposé en accès libre. Cet outil permet notamment : a) de visionner/écouter une séquence d'un enregistrement en fonction d'indications temporelles figurant dans un tableau, b) d'éviter un découpage physique des enregistrements audiovisuels, c) d'analyser l'activité en procédant par rétrodiction et d) de documenter les inférences nécessaires à cette analyse ainsi que l'identification progressive de régularités dans les données. Ce développement technologique est une alternative à divers logiciels (par exemple Transana) dans la mesure où il permet de visualiser en un seul tableau tous les aspects pris en compte dans une analyse de l'activité par rétrodiction.

Mots clés

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ, DÉVELOPPEMENT TECHNOLOGIQUE, CADRE THÉORIQUE DU « COURS D'ACTION », RÉTRODICTON, OUTIL D'ANALYSE

Introduction

Un développement technologique dans le cadre d'une démarche de recherche doit prendre en compte le fait que tout moyen d'inscription et de traitement structure matériellement les objets qu'il prétend récolter. Dans notre cas, la conception de SIDE-CAR¹ permet la condensation, la présentation et l'élaboration/vérification des données de manière cohérente avec une approche centrée sur l'analyse de l'activité et plus particulièrement sur le cadre théorique du « cours d'action » (Theureau, 2006)². Un ensemble de macros a été développé en Visual Basic pour le logiciel Microsoft Excel ayant comme objectif de faciliter l'organisation et l'analyse des données à l'aide d'un tableau Excel³.

Ce développement technologique a été réalisé pour analyser le corpus d'une recherche portant sur un séminaire de formation professionnelle initiale d'enseignants. Dans cette étude, nous avons documenté l'activité de cinq acteurs volontaires – le formateur et quatre étudiants – pendant un semestre. Les traces correspondantes étaient constituées de 12 heures d'enregistrement vidéo. Chaque semaine, un à trois jours après la séance de formation, chacun des acteurs participait à une séance individuelle d'autoconfrontation d'environ une heure. Ces séances portaient à chaque fois sur 20 minutes du séminaire sélectionnées selon des critères précis et les participants étaient incités à se « remettre en situation dynamique » en visionnant les traces vidéo de leur activité, et à les décrire, montrer, mimer et commenter (Theureau, 2010). Ce type de recherche visait à reconstituer aussi finement que possible la dynamique de l'activité de chaque acteur impliqué dans une situation, à partir de son point de vue. Cela nous a permis d'accéder à ce qui était significatif pour lui dans cette activité. Au total, le corpus était constitué de plus de 60 heures d'enregistrement.

Dans cet article, nous présentons les différentes fonctionnalités de SIDE-CAR a) en les justifiant en regard des présupposés du cadre théorique du « cours d'action » et plus généralement d'une construction des données par rétrodicton; b) en les situant dans le processus de construction des énoncés scientifiques; c) en montrant qu'elles permettent une confrontation de différentes approches de l'analyse de l'activité; d) en les comparant à celles proposées par d'autres logiciels. Les présupposés du cadre théorique du « cours d'action » ainsi que les concepts de rétrodicton (Veyne, 1971) et de démarches

analytico-régressive et synthético-progressive (Theureau, 2006) justifient la manière dont ont été conçues les différentes fonctionnalités de SIDE-CAR. Le recours à des concepts issus de la sociologie de la traduction (Akrich, Callon, & Latour, 2006; Latour, 1993, 2006a) permet de questionner la rigueur de la conception des composantes d'aide et leur rôle respectif dans l'élaboration des résultats.

Aider l'analyse des données portant sur l'activité de manière cohérente avec les présupposés du « cours d'action »

Notre développement technologique a pour but de faciliter l'analyse de l'activité. Cette analyse implique des contraintes particulières dans le cadre théorique du « cours d'action ». Pour rendre compte du point de vue de l'acteur, l'activité ne peut pas être découpée *a priori* en épisodes définis par le chercheur ou codée à l'aide de catégories décrivant les seuls comportements observables. L'enjeu est de discrétiser et de documenter le flux continu d'activité en unités élémentaires, en se référant à ce qui est significatif pour chaque acteur à chaque instant et de proposer une description qui articule des éléments du corpus provenant d'une observation systématique des acteurs avec des éléments procurant des indices raisonnablement fiables de leurs points de vue sur leur activité.

Les fonctionnalités de SIDE-CAR

De manière synthétique, SIDE-CAR propose deux groupes de fonctionnalités. Premièrement, l'accès direct à des portions d'enregistrement (vidéo ou audio) à l'aide d'une indication numérique qui peut être modifiée très facilement et qui permet : a) de mettre en question la discrétisation de l'activité à tout moment de l'analyse; b) de rendre visibles les dynamiques parallèles de l'activité de plusieurs acteurs sans imposer un découpage unique pour tout le corpus; c) de réaliser une analyse qui tient compte au maximum de la richesse des données puisqu'il est possible de visionner/auditionner facilement des portions d'enregistrements à plusieurs reprises (Figure 1).

Deuxièmement, des fonctionnalités supplémentaires a) incitent à garder une trace des inférences effectuées durant l'analyse, notamment lorsque celles-ci sont construites à partir d'informations issues de l'ensemble du corpus; b) facilitent la planification d'analyses ultérieures en permettant de rédiger de brefs mémos directement liés aux données à traiter; c) déchargent le chercheur de certaines tâches répétitives (Figure 2).

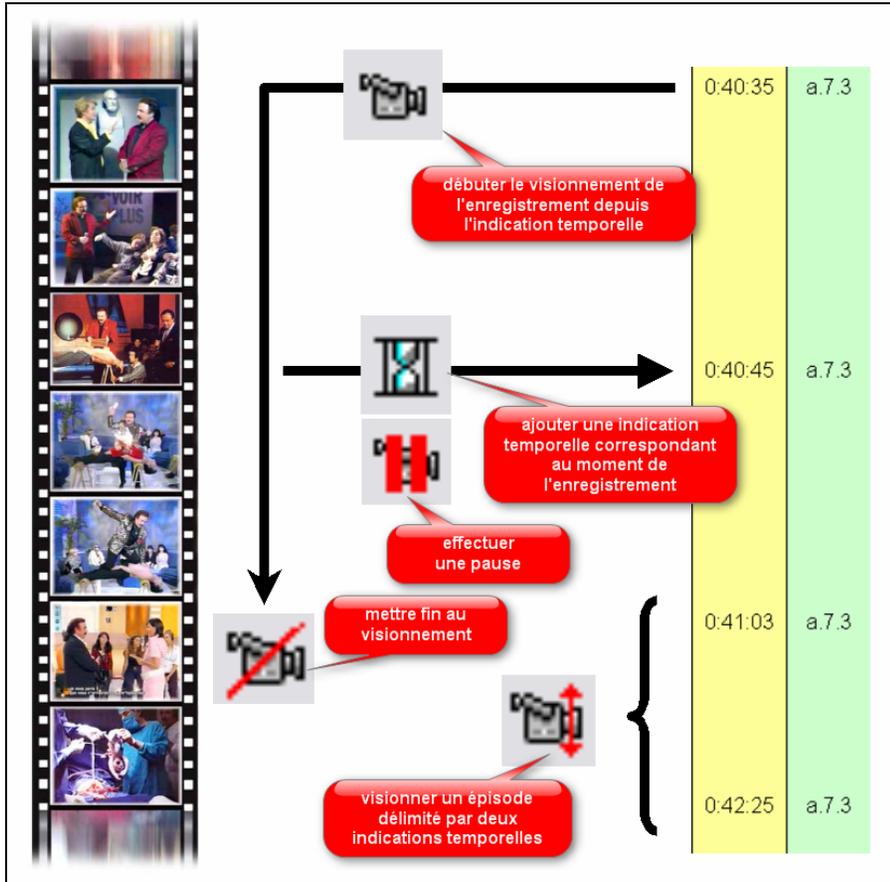


Figure 1. Fonctionnalités permettant de visionner/auditionner un enregistrement.

Des aides conçues en regard de présupposés théoriques

Les fonctionnalités proposent des aides que l'on a voulues cohérentes avec le cadre théorique du « cours d'action », lequel conçoit l'activité humaine comme une totalité dynamique (elle se modifie sans cesse en fonction des contextes et de l'intention de l'acteur), autonome (c'est une émergence en situation), cognitive (elle manifeste et construit des savoirs), incarnée (elle est inséparable d'un véhicule corporel), cultivée (elle se déploie à partir de préconstruits culturels) et subjective (elle donne lieu à une expérience) (Theureau, 2006). Pour être cohérente avec cette conception de l'activité, l'approche du « cours d'action » vise une description et une analyse de l'activité telle qu'elle est

Vidéo du cours		AC							
Cours	vidéo	st11st1-vidéo.mpg	U	R	E/eR	A/aR	S/sR	I	
0:58:35	9:9:1	Formateur - Schut. Alors [cherche transparent], je propose, dans un premier temps... de m [AC 0:13:27 VID 0:59:07]	1	(U) interromp le travail de groupe en cherchant le transparent	(R) le niveau de bruit, les différents documents	(E) passer à la synthèse (eR) faire arrêter de travailler	(A) l'image du transparent recherché	(S) il y a du matériel prévu	quels sont les objets qui définissent la situation pour AC ?
		Je complète le tableau tout à l'heure... [pose le transparent et ouvre le tableau et puis on répondra un consignes TG identique aux 3 questions mais ajout "du point de vue de la consigne" [S AC 0:32:46]	2	(U) reporte la correction et la question de la branche/dégré	(R) se remémore ou (Rm) ?		** (S) il faut partir de ce qu'il ont à dire sans influencer (sR) ordre planification	Durée de (S) ?	
0:59:07		Qu'est-ce que vous avez à dire [regarde tableau] par rapport à cette activité, du point de la consigne, du point de vue de ce qu'il y avait à faire, ce que vous avez dû faire, des stratégies que vous avez mises en oeuvre... Il y avait plein plein de remarques quand je suis passé dans les groupes oui... ?	3	(U) formule ce qui a été demandé en cherchant les questions posées	(R) rétro avec questions éteint (Rm) 3 éléments de la consignes	(E) recentrer leur attention (E) faire s'exprimer les étudiants sur les 3 questions (eR) répéter la consigne	pourquoi pas (eR) faire distinguer les notions ?	une routine n'est pas du préreflexif ?	
			4	(U) donne la parole	(R) étudiante lève la main	(E) faire s'exprimer les étudiants	(A) l'intervention d'étudiants	(S) ce qui a été dit dans le tour de table	

Figure 2. Commentaires (de différentes couleurs) et numérotation automatique des unités élémentaires d'activité (en gris).

vécue en situation par l'acteur. Pour cela, elle s'appuie sur les présupposés d'auto-organisation et de conscience préreflexive.

Le présupposé d'auto-organisation, central dans le paradigme de l'énaction (Maturana & Varela, 1994; Varela, 1989, 1996), conteste que l'activité résulte essentiellement de processus de planification et de prescription. Les actions et les interactions de l'acteur avec son environnement (incluant d'autres acteurs) se transforment en fonction de l'évolution des situations (qu'elles contribuent à créer). L'acteur est en relation asymétrique avec cet environnement car il interagit seulement avec ce qui l'intéresse ou est source de perturbation pour son organisation interne. Un système est autonome, c'est-à-dire qu'il a une capacité à se structurer en tant qu'unité, lorsque son organisation est caractérisée par des processus qui dépendent récursivement les uns des autres dans leur génération et leur réalisation et qui construisent le système comme une unité reconnaissable. L'activité correspond donc à l'histoire des rapports dynamiques de l'acteur avec son environnement, et ces rapports spécifient à chaque instant et conjointement l'organisation de l'acteur (c'est-à-dire son unité, ce qu'il fait, sait faire, préfère...) et le monde dans lequel il vit et agit. L'enjeu est alors de proposer une description de l'activité et de la situation du point de vue de la dynamique interne de l'acteur. L'activité est conceptualisée comme une permanence dynamique, un flux « ouvert aux

deux bouts », pour signifier qu'elle est non bornée *a priori*, et qu'à chaque instant elle hérite de l'histoire de l'activité passée et préfigure partiellement son futur.

Le présupposé de conscience préreflexive est nécessaire pour définir notre objet d'analyse. À défaut d'accéder à la totalité de l'activité humaine, c'est-à-dire au couplage de l'acteur avec son environnement, nous procédons par une observation et une description rigoureuses des manifestations observables de ce couplage, complétées par la prise en compte centrale d'un niveau présupposé d'organisation de l'activité qualifié de « conscience préreflexive » (Theureau, 2006). Selon ce présupposé, l'activité peut être caractérisée comme un vécu dont une partie est saisie subjectivement pour constituer l'expérience qu'ont les acteurs de ce qu'ils accomplissent. Le niveau préreflexif de l'activité correspond alors à ce qui est montrable (l'acteur peut désigner des éléments de la situation qu'il a pris en compte), mimable (l'acteur peut exprimer des éléments de son activité tels que les perceptions, actions et communications, notamment au travers de ses postures corporelles), racontable (l'acteur peut décrire les éléments et les relations de sa situation et de son activité qui sont pertinents de son point de vue), commentable (l'acteur peut relier certains de ces éléments et les relations à d'autres à travers les explications) à tout instant moyennant des conditions favorables. Les verbalisations et monstrations provoquées dans les séances d'autoconfrontation permettent d'accéder à l'expression par l'acteur de ce niveau préreflexif de son activité, c'est-à-dire l'expérience qu'il en a. Elles servent alors de base pour décrire de façon rétrodictive l'émergence pas à pas de l'activité.

La théorie du « cours d'action » a servi de cadre pour de nombreuses recherches empiriques qui ont livré des résultats compatibles avec une modélisation de l'activité – telle qu'elle fait expérience pour l'acteur – en deux niveaux : a) localement où les unités sont constituées de six composantes et b) globalement par un processus continu de concaténation de ces unités (Theureau, 2006). Du point de vue local, les unités sont composées de l'engagement dans la situation (E), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'unité élémentaire d'activité (U) et l'interprétant (I). Les trois premières composantes (E-A-S), c'est-à-dire ses engagements, ses attentes et ses savoirs potentiellement actualisables, constituent l'état de préparation de l'acteur qui délimite le champ des possibles significatifs pour lui à un moment donné en fonction de son expérience antérieure. La composante (R) correspond à ce qui fait signe pour l'acteur, c'est-à-dire au choc de la réalité sur cet état de préparation (E-A-S)⁴ qui s'actualise en une action (U) qui peut être une action pratique, une communication ou une action symbolique (interprétation, émotion, focalisation). La composante (I) correspond à une modification ou

construction de savoirs au sein de l'activité. Chaque unité marque la transformation d'un état de préparation (E-A-S) de l'acteur et sa transformation en un autre état (E'-A'-S') qui caractérise les possibles ouverts de l'unité d'activité suivante. Du point de vue global, l'expérience est décrite comme un ensemble de structures plus vastes que les unités élémentaires, qui émergent de leur enchaînement ou de leur enchâssement, et dont l'identification permet de rendre compte des continuités/discontinuités de l'activité globale et de son organisation dans des temporalités plus vastes que le *hic et nunc*.

Des aides pour faciliter une analyse par rétrodiction

Quelle que soit la richesse des matériaux recueillis, ceux-ci ne permettent pas d'accéder de plain-pied et complètement à la conscience préreflexive d'un acteur. Le « montrable, mimable, racontable et commentable » est théoriquement accessible, mais dans la réalité de l'activité de recherche, il faut se contenter de données d'observation et de verbalisation contenant des éléments « montrés, mimés, racontés et commentés ». L'activité d'un acteur telle qu'elle est restituée par un chercheur est donc une reconstruction par lui, après identification et étiquetage des éléments de description de ce qui est significatif pour cet acteur, à partir des données dont il dispose et en s'appuyant sur l'appareillage conceptuel relatif à la conscience préreflexive. Pour cette analyse, le chercheur procède à des rétrodictions (Veyne, 1971) : il comble les manques dans les données dont il dispose par des inférences. La rétrodiction, basée sur une mise en série de cas semblables et sur la probabilité d'occurrence des différentes unités d'activité, consiste à boucher les trous de la documentation du phénomène concerné. Veyne mentionne que le fondement de la rétrodiction ne se base pas sur l'idée que l'effet suit la cause ou que l'on peut induire des régularités à partir des données empiriques, mais sur le fait qu'il existe des coutumes, des conventions et des types. Si l'homme n'était que caprice, génie ou erreur, la rétrodiction serait risquée, voire impossible. La démarche de l'historien – et de manière similaire celle du chercheur reconstituant l'activité d'un acteur – consiste donc en des allées et venues entre les traces (enregistrements, verbalisations) et la rétrodiction. L'événement n'est jamais saisi directement et entièrement, il l'est toujours incomplètement à travers des documents ou des témoignages.

La démarche pour documenter le niveau préreflexif de l'activité est similaire à celle de l'historien. Le chercheur doit donc mettre en relation⁵ le montré, mimé, raconté et commenté avec différents instants successifs du déroulement de l'activité, en s'appuyant sur l'ensemble des mises en relation explicites ou implicites dans les monstrations, mimes, récits et commentaires pour fournir une description du niveau préreflexif de l'activité pertinente et

féconde. De plus, l'analyse de l'activité consiste à déconstruire puis reconstruire l'activité par une démarche analytico-régressive puis synthético-progressive (Theureau, 2006). Dans un premier temps, la démarche du chercheur part de l'activité telle qu'elle s'est déroulée pour la découper, la discrétiser et ainsi régresser vers des unités élémentaires (la démarche est donc régressive et analytique). Il procède à la fois de manière mécanique – en s'appuyant sur la théorie –, et par inférences sur la base de ce qu'il a observé et de ce qui a été montré, mimé, raconté, commenté. Dans un deuxième temps, pour valider et compléter son analyse, le chercheur part du résultat de la première analyse (les éléments analytiques identifiés par lui), et simule l'intégration des différentes unités qu'il a découpées et discrétisées afin de reconstruire le flux global de l'activité (la démarche est donc progressive et synthétique). Cela permet de vérifier la plausibilité des inférences faites sur les éléments et leurs relations. En bref, la rétrodiction consiste à articuler deux démarches, l'une analytico-régressive qui réside dans un retour analytique sur le processus passé à partir d'un instant donné, et l'autre, synthético-progressive, qui renvoie à une reconstruction théorique du processus passé, basée sur le vécu de l'acteur et les inférences du chercheur, ouvrant sur une compréhension nouvelle.

Des aides conçues comme des « offres de possibles »

Présenter les fonctionnalités d'un outil peut comporter une ambiguïté : cela pourrait faire penser que nous appréhendons le processus de conception *via* une décomposition hiérarchique fonctionnelle. Cette manière de procéder présuppose qu'il serait possible d'anticiper les actions d'un utilisateur et de les décomposer en buts et sous-buts; la décomposition fonctionnelle de l'artefact se faisant alors de manière à répondre à ces buts (Haué, 2005). Mais comme cet auteur, nous adoptons une approche située. Nous sommes en effet utilisateurs avant d'être développeurs et nous avons développé progressivement un outil pour faciliter notre propre activité. Nous avons procédé par itération, en essayant de faire face à des configurations récurrentes de notre activité et en prenant appui sur des améliorations parfois minimes, inabouties du point de vue technique, mais qui nous aidaient localement. En d'autres termes, notre processus de conception a souvent consisté à élaborer des outils pour simplifier des opérations que nous faisons manuellement (par exemple se positionner au sein d'un enregistrement vidéo...). Nous avons également dû nous approprier nos propres outils (notamment les raccourcis clavier) et, *a posteriori*, nous pouvons qualifier ce processus de conception comme cohérent avec l'approche du « cours d'action ». Après une étape de programmation (identification des situations susceptibles de bénéficier d'une aide), nous avons conçu et

expérimenté un prototype (sous forme d'une ébauche de macro permettant seulement l'accès à un épisode de l'enregistrement). Dès cet instant, nous avons parallèlement assuré son implantation (expérimentation en vraie grandeur, puisque nous avons commencé l'analyse de l'ensemble de notre corpus de recherche) ainsi que sa maintenance et son développement (Leblanc, 2003; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008; Pinsky, 1992).

L'exposé des fonctionnalités de SIDE-CAR a aussi, pour nous, une autre signification. Notre manière de décrire notre outil met en évidence que nous avons développé un système « d'instruments potentiels ». En faisant référence à la conception instrumentale de Rabardel (1995), nous admettons que les artefacts (en l'occurrence les fonctionnalités de SIDE-CAR) font l'objet d'une appropriation par le chercheur, qui les transforme en instruments au cours d'une genèse spécifique. Ces instruments, une fois constitués, ne sont pas isolés mais se regroupent en un système.

Présenter les différentes fonctionnalités de SIDE-CAR nous permet de mettre en lumière ce système instrumental global et potentiel. L'adjectif *potentiel* traduit ici le fait que nous avons adopté un processus de conception itératif, où l'outil a été développé parallèlement à un processus d'appropriation. Qui plus est, nous recourons à l'expression *offre de possibles* en accord avec le cadre théorique du « cours d'action » qui postule que l'acteur ne perçoit de l'environnement que ce qu'il juge pertinent, c'est-à-dire, pour reprendre une expression générique, ce qui le perturbe; l'environnement (et notamment SIDE-CAR) n'est pas envisagé comme prescripteur de l'activité ni ses transformations comme des stimuli. L'expression *offre de possibles* est alors à considérer comme un substantif et comme une expression verbale, cette dernière s'opposant à *commande* ou *autorise* au sens prescriptif du terme et ainsi clarifie l'expression *permet*. Dans cet article, nous ajoutons la mention _[OP] pour nous référer à l'expression *offre de possibles*. Les occurrences de *permet*_[OP] ne présupposent donc pas un type d'usage déterminé des aides que nous avons conçues.

Durant la conception de SIDE-CAR, nous nous sommes efforcés de prendre en compte les conséquences empiriques et méthodologiques des présupposés du cadre théorique du « cours d'action » et les contraintes d'une analyse de l'activité par rétrodiction :

- L'accès à n'importe quel épisode de l'enregistrement de l'activité, qui peut être répété en boucle, permet_[OP] une remise en situation dynamique de l'acteur.
- La fonctionnalité permettant_[OP] au chercheur d'explorer les données, d'insérer automatiquement des références temporelles dans son tableau

et donc de structurer son corpus rapidement, tend à réduire le temps entre l'activité et la séance d'autoconfrontation. Cela participe à fournir des conditions favorables à l'évocation du niveau préréflexif chez l'acteur.

- La possibilité de visionner en boucle une portion d'un enregistrement – mais également celle de se référer alternativement à l'enregistrement vidéo de l'autoconfrontation ou à sa transcription et à l'enregistrement de l'activité – permet_[OP] une analyse holiste de l'activité. Elle permet_[OP] de se rapprocher d'une documentation de l'activité en satisfaisant une double contrainte : a) articuler les descriptions des manifestations de l'activité observées et décrites par le chercheur avec l'expression par l'acteur de son expérience lors de ces manifestations, b) tout en accordant une priorité au point de vue de l'acteur sur celui de l'observateur (qui ne fait au fond qu'exprimer sa propre expérience à l'observation de l'acteur), recherchant ainsi une prise en compte de la relation asymétrique de l'acteur avec son environnement.
- Cette même fonctionnalité permet_[OP] également une prise en compte des contraintes et des effets de l'activité, toujours en se rapprochant du point de vue de l'acteur.
- La documentation progressive de l'activité – facilitée par plusieurs aides comme nous l'avons présenté ci-dessus – permet_[OP] de procéder par rétrodiction, tout en gardant une trace des inférences nécessaires à cette documentation et à cette analyse. Les commentaires – en plus de faciliter la documentation des inférences – permettent_[OP] de rendre compte des relations explicites ou implicites effectuées par l'acteur entre ses monstrations, mimes, récits et commentaires aux différents instants successifs du déroulement de cette activité. En effet, il est fréquent que l'acteur évoque des portions temporelles antérieures ou postérieures à l'épisode en cours de description, voire qu'il effectue des commentaires plus généraux utiles dans une approche par rétrodiction.
- L'usage de liens hypertextes insérés dans une même cellule à l'aide d'une forme automatique permet_[OP] de se référer à plusieurs traces complémentaires aux enregistrements consistant en des produits concrets de leur activité, par exemple les notes prises par les acteurs.
- L'étude de l'activité de plusieurs acteurs renforce l'importance de recourir aux fonctionnalités présentées ci-dessus : elles permettent_[OP] de synchroniser les différentes activités et de procéder de manière souple à leur discrétisation.

- Dans ce cas notamment, la possibilité de regrouper visuellement des cellules permet_[OP] d'étudier la synchronisation entre les différents acteurs.
- Le contrôle des inférences déterminées par le chercheur est facilité par une utilisation de l'instrument lors de réunions de juges devant valider le traitement.

Des fonctionnalités s'inscrivant dans une chaîne de traduction

En s'inscrivant dans la sociologie de la traduction, Latour (2006b) insiste sur le fait que le passage du monde physique au monde du papier, au cours de la fabrication et de l'analyse des données scientifiques, constitue une chaîne de traduction composée de plusieurs opérateurs, chacun reliant la matière à une forme, c'est-à-dire d'un état proche de l'empirie vers un état proche de l'énoncé décontextualisé. À chaque étape du travail scientifique, un opérateur (par exemple un moyen humain ou technique repérant, échantillonnant, enregistrant, classant...) assure une partie de la transformation d'énoncés observationnels en énoncés généraux ou abstraits (qui demanderont à être validés afin de devenir théoriques) et prend ainsi en charge une partie de la chaîne de traduction. Certains opérateurs, à un moment crucial de la chaîne de traduction, permettent de générer des inscriptions qui assurent progressivement le caractère factuel, autonome et évident des objets de savoir.

Les fonctionnalités de SIDE-CAR permettent_[OP] le filtrage (élimination des objets inutiles), l'uniformisation (insertion des données dans des conventions communes), l'amélioration du contraste (soulignement des traits, des limites, des ressemblances), la configuration et l'arrangement des données (qui mettent en évidence les apparences sensibles). Elles visent à construire une image qui exhibe les traits caractéristiques, la structure, l'ordre et l'apparence des catégories générales (Lynch, 1985, 1988).

Dans la chaîne de traduction, en amont de la mise en œuvre de notre outil, différents opérateurs peuvent être identifiés : le choix du terrain, la centration sur quelques acteurs (volontaires pour participer à la recherche), le positionnement de la caméra, l'usage des moyens d'enregistrement techniques et humains, le choix des parties du séminaire qui feront l'objet d'une autoconfrontation, etc. Les fonctionnalités de SIDE-CAR s'inscrivent alors de la manière suivante dans la chaîne de traduction :

- Un accès direct à l'intérieur des enregistrements vidéo et audio, en fonction d'informations temporelles figurant sur le tableau, permet_[OP] d'organiser de manière inductive les enregistrements en une collection. Dans le cas d'un grand corpus (plusieurs enregistrements liés à plusieurs acteurs et à plusieurs séances), l'usage d'un tableur permet_[OP] une

organisation progressive des informations; cette organisation est déjà partiellement réalisée par la structure du tableau qui inclut des hyperliens renvoyant aux différents enregistrements et des systèmes automatiques de numérotation (des séances, des épisodes...).

- Une modalité d'accès à l'intérieur de l'enregistrement audio ou vidéo permet_[OP] l'exploration de ce dernier à partir d'un point donné.
- Une macro permet_[OP] d'insérer dans le tableau, de manière automatique, la position actuelle dans la vidéo (en cours de visionnement) avec un retard de 3 secondes; ceci permet_[OP] d'identifier le début d'un passage intéressant et de terminer une prise de note.
- La structure du tableau et le fait de pouvoir ajouter des colonnes sans perturber les moyens techniques d'accès à l'intérieur des enregistrements permet_[OP] un codage exploratoire.
- La possibilité d'ajouter à chaque cellule des commentaires de couleurs différentes permet_[OP] notamment la documentation d'un pattern pouvant émerger à la suite de l'agencement progressif des données.
- Un accès direct à l'intérieur des enregistrements vidéo et audio, en fonction d'informations temporelles figurant sur le tableau, permet_[OP] la visualisation en boucle d'une portion d'un enregistrement.
- Une possibilité de visionner, à la suite, plusieurs portions successives d'un enregistrement permet_[OP] de situer une information dans son contexte.
- Un bouton (une icône) pour ajouter progressivement des lignes dans le tableur (sans avoir à recopier des informations techniques liées à d'autres fonctionnalités), un deuxième pour insérer une numérotation automatique des différentes lignes, un troisième pour fusionner des cellules et un quatrième pour indiquer des commentaires permettent_[OP] une documentation progressive de l'activité procédant nécessairement par rétroaction tout en gardant une trace des inférences nécessaires pour les documenter.
- La possibilité de sélectionner seulement quelques commentaires en fonction de leur disposition ou de leur couleur permet_[OP] l'ébauche de scénarios ou la préparation d'une discussion avec un autre chercheur lors de réunions de juges pour la validation du traitement.

De manière générale, ces fonctionnalités a) permettent_[OP] de maintenir la référence, c'est-à-dire la validité et la traçabilité de tout le processus de recherche, dans le cadre d'une approche holiste de l'activité; b) constituent un instrument de Rang 2 qui permet_[OP] de traiter ce qu'inscrivent les instruments

de Rang 1 (le caméscope, l'enregistreur audio, le chercheur produisant des notes ethnographiques...); c) permettent_[OP] le stockage organisé des informations et proposent des aides_[OP] pour assurer la traçabilité de la chaîne de traduction; d) permettent_[OP] l'insertion d'informations complétant les enregistrements vidéo et audio; e) permettent_[OP] l'automatisation partielle du traitement des informations afin d'identifier progressivement le phénomène étudié.

Aider la confrontation d'analyses de l'activité selon plusieurs approches

SIDE-CAR a été conçu en cohérence avec deux présupposés principaux (auto-organisation et conscience préreflexive) pour analyser l'activité. Cet outil permet_[OP] toutefois d'examiner des alternatives théoriques ou de travailler en adoptant d'autres choix ontologiques et épistémologiques. Trois niveaux d'alternatives sont alors à distinguer : le Niveau 1 de l'objet théorique, le Niveau 2 de l'observatoire et le Niveau 3 de la théorie analytique. Pour chacun de ces niveaux nous réexposons notre utilisation, en exemple, et par la suite nous proposons de nouvelles avenues d'utilisation.

En ce qui concerne le Niveau 1, dans nos travaux, les présupposés d'auto-organisation et de conscience préreflexive permettent d'analyser la partie significative, pour l'acteur, de son activité, qui correspond au niveau de réalité documenté par SIDE-CAR. D'autres approches analysant l'activité pourraient exploiter SIDE-CAR à partir de la définition d'autres objets théoriques. À titre d'exemple, des chercheurs en didactique professionnelle s'inscrivant dans une perspective néo-piagetienne (voir par exemple Pastré, 2005; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) pourraient exploiter SIDE-CAR pour l'analyse de leurs protocoles verbaux contenant les traces des conceptualisations sous-jacentes à l'activité, comme les invariants opératoires et les concepts pragmatiques propres aux situations étudiées. La méthode d'analyse consiste alors à identifier et à extraire à partir des observations codées et des entretiens, les connaissances mobilisées par les opérateurs.

En ce qui concerne le Niveau 2, l'observatoire du « cours d'action », SIDE-CAR contribue à la mise en situation dynamique de l'acteur de manière à ce qu'il puisse accéder au niveau préreflexif de son activité. D'autres approches visant l'analyse de l'activité mettent en œuvre un autre type d'observatoire : Vermersch (1994), à titre d'exemple, propose une alternative en documentant ce qu'il nomme le prérefléchi; il serait alors possible de reconstituer le déroulement de l'action par la verbalisation du vécu et les évocations de l'acteur, recueillies durant un entretien d'explicitation, de manière à inférer les aspects fonctionnels de la cognition : les connaissances théoriques ou

réglementaires effectivement mises en oeuvre dans l'action, les buts effectivement poursuivis, les représentations, les valeurs et les croyances qui sous-tendent l'action.

En ce qui concerne le Niveau 3, l'analyse menée à l'aide de SIDE-CAR est basée sur le cadre théorique du cours d'action qui permet de décomposer le flux de l'activité en unités qui sont considérées, en s'inspirant de Peirce (1978), comme des signes puis de reconstruire sa structure globale (Theureau, 2006). Il serait toutefois possible d'adopter d'autres théories sémiologiques pour discrétiser chaque unité d'activité ou de décomposer l'activité selon d'autres catégories si on adopte d'autres références théoriques. Bien qu'à notre connaissance une telle démarche n'existe pas, il serait possible d'adopter une sémantique basée sur la distinction signifiant/signifié et non sur une conception peircienne du signe (1978). Enfin, dans une perspective cognitiviste faisant par exemple dépendre les unités d'action de prescriptions par des préalables représentés ou planifiés, et la tension vers des buts explicites, l'usage de SIDE-CAR peut consister à coder les verbalisations de l'acteur, considérées comme des marqueurs des cognitions sous-jacentes et des buts, de manière à reconstituer la chaîne de traitement d'information : prise d'information – traitement – représentation – but – plan – action (Hoc, 1987).

SIDE-CAR rend possible l'adoption ou l'exploration de ces alternatives car a) le modèle de l'autonomie (Varela, 1989) rend compte théoriquement de la variabilité observée lorsqu'on documente l'activité et en propose donc une modélisation plus contraignante que le modèle cognitiviste de la commande, b) la traduction de cette contrainte se traduit en terme d'ouverture à la conception d'un outil de documentation de l'activité, l'enjeu sur le plan informatique étant de proposer une solution suffisamment souple pour rendre compte du point de vue de l'observateur. Dans le modèle de la commande, l'action et la cognition entretiennent des relations hiérarchisées. À l'inverse, le modèle de l'autonomie récuse la distinction entre cognition et action, donc réfute *ipso facto* toute idée de hiérarchie entre elles. L'acteur n'exécute pas un plan mais (ré)interprète toujours une situation en prenant appui sur l'histoire de ses interprétations antérieures, des ressources présentes dans la situation actuelle et des ressources acquises au cours de ses expériences passées.

Pour être cohérent avec cette approche émergentiste de l'activité, la conception de SIDE-CAR ne propose pas de présenter et d'analyser les données sous forme d'écrans successifs structurés sur la base d'un découpage *a priori* du flux de l'activité, mais tire parti d'un tableau pouvant être structuré progressivement. De même, l'usage de fonctions de recherche du logiciel Excel, pouvant porter sur les commentaires et pas uniquement sur le corpus,

permet_[OP] d'accorder un statut différent aux comportements observés, qu'ils soient considérés comme unités pertinentes pour catégoriser l'activité ou comme traces susceptibles de faire l'objet d'une interprétation par le chercheur mais qui devra être confirmée par une analyse à partir du point de vue de l'acteur. Notre outil, parce qu'il est conçu comme une offre de possibles, rend envisageable la documentation de l'activité quels que soient l'objet théorique choisi, l'observatoire mis en œuvre et le cadre analytique adopté.

Comparaison des fonctionnalités de SIDE-CAR et de quelques autres logiciels

La nécessité de développer un outil de recherche peut être interrogée. Une recension des écrits scientifiques portant sur les logiciels susceptibles d'être utilisés pour analyser l'activité aurait pu être entreprise préalablement à la décision de développer SIDE-CAR. Notre démarche a toutefois été différente. Après quelques contacts au sein d'une communauté de chercheurs étudiant l'activité dans le cadre du programme de recherche « cours d'action » et à la suite d'un repérage de plusieurs logiciels, nous avons eu la conviction que nous devrions *a minima* détourner l'usage prévu d'un logiciel destiné à d'autres types d'analyses que celles que nous souhaitions mener. Nous avons donc examiné plusieurs solutions informatiques (voir notamment Miron & Dragon, 2007) en cherchant à identifier la présence ou non de fonctionnalités, quitte à recourir à des catachrèses⁶ susceptibles de fournir des aides pour notre travail d'analyse. Ces fonctionnalités minimales devaient permettre_[OP] : a) l'analyse de données vidéo et audio; b) un accès aisé et facilement paramétrable à l'intérieur de ces enregistrements; c) le découpage de plusieurs dynamiques indépendantes; d) la visualisation des différentes dynamiques; e) la mise en regard de transcriptions tant pour le film que pour les autoconfrontations; f) des liens avec plusieurs traces figurant dans d'autres documents.

Sans prétendre avoir exploré toutes les catachrèses possibles, le Tableau 1 propose une comparaison des différentes fonctions vraisemblablement utilisables proposées par quelques logiciels facilement accessibles (gratuits ou payants).

Ces offres de possibles, plus ou moins nombreuses selon les logiciels, sont liées aux présupposés épistémologiques et à l'objet analysé. On peut résumer ces constats de la manière suivante : a) les logiciels visant une analyse linguistique (Transcriber, Transana, Elan) forcent une analyse hiérarchique (qui peut parfois être contournée mais qui rend le traitement plus difficile et induit potentiellement un point de vue différent de celui du sujet); b) NVivo et Hyperresearch sont conçus pour une théorisation émergente qui ne tient pas

Tableau 1
 Étude comparative de quelques logiciels susceptibles de permettre_[OP]
 une analyse de l'activité cohérente avec les présupposés
 du cadre théorique du « cours d'action »

Logiciels	Vidéo et audio	Accès aisé et facilement paramétrable	Découpage de plusieurs dynamiques indépendantes	Visualisation des différentes dynamiques	Plusieurs transcriptions	Liens avec plusieurs traces
NVivo (Version 7)	-	-	-	-	+	+
Hyperresearch (Version 2.6)	+	Sous forme de repères et non d'informations chiffrées	-	-	-	+
Transcriber	Pour Mac seulement	Sous forme de repères et non d'informations chiffrées	-	Une seule dynamique	-	-
Dartfish	+	+	?	?	-	?
Transana	+	Sous forme de repères et non d'informations chiffrées	+	-	+	?
Elan	+	Sous forme de repères et non d'informations chiffrées	+	+	-	-
SIDE-CAR	+	+	+	+	+	+

compte de la dynamique d'un phénomène; c) Dartfish, qui est conçu pour une analyse des comportements, ne permet pas une transcription de verbalisations, *a fortiori* de plusieurs acteurs.

C'est en raison de ce constat que nous avons décidé de développer SIDE-CAR. Du coup, plutôt que de recourir à des catachrèses (qui induiraient potentiellement une manière d'analyser inadéquate), nous avons essayé de développer un outil qui serait cohérent avec nos présupposés ontologiques et épistémologiques.

Conclusion

L'analyse de situations de formation et d'enseignement – puisque tel est notre objet de recherche – en adoptant le cadre théorique du « cours d'action », c'est-à-dire en cherchant à rendre compte de la dynamique intrinsèque des activités de formation et d'enseignement, permet de mettre en évidence des phénomènes qui ont une incidence importante sur les conditions de possibilité

de l'activité éducative. Tant sur le plan des trajectoires individuelles que de leurs articulations, une telle analyse permet notamment de documenter

- a) les émotions et les dilemmes des enseignants novices; b) les processus d'apprentissage et de guidage des apprentissages pendant un cycle d'enseignement; c) l'émergence de formats pédagogiques et de configurations collectives d'activité en classe; d) l'usage des objets dans l'enseignement; e) la structuration du temps et de l'espace (Leblanc et al., 2008, p. 65-66).

L'usage de SIDE-CAR facilite l'étude de ces phénomènes en proposant des aides pour accéder aux données, pour les organiser sous forme d'une collection, pour formuler, garder une trace et vérifier des hypothèses d'analyse. SIDE-CAR a été conçu en cohérence avec le cadre théorique du « cours d'action » mais est également susceptible d'être mis en œuvre pour documenter l'activité selon d'autres cadres théoriques. Cette ouverture rend possible la comparaison de résultats construits selon des présupposés différents mais sur la base de données identiques. Il permet ainsi, dans un champ scientifique caractérisé par la diversité de ses disciplines contributives et des cadres théoriques utilisés, de préciser les enjeux des différentes controverses. Plus généralement, notre outil facilite le retour aux données en tout temps, ce qui constitue une aide utile lors de tels débats.

Les fonctionnalités de SIDE-CAR sont aussi appréciables dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement. Dans cette perspective, les offres de possibles évoquées plus haut peuvent fonctionner comme des déictiques et structurer une analyse de pratique basée sur des enregistrements vidéo. À un niveau plus technique, l'accès immédiat à un épisode d'un corpus, voire la possibilité d'organiser ce corpus au moment même de l'enregistrement vidéo, rend possible un conseil étayé sur des données dans une situation de tutorat entre un formateur et un stagiaire.

Des études seront nécessaires pour vérifier a) la pertinence de la conception des différentes aides, notamment pour ce qui est de leur usage dans des situations de formation et b) la possibilité effective de mener en parallèle des analyses basées sur des présupposés différents de manière à comparer leurs résultats. Notre outil est perfectible, son développement est poursuivi. Mais la mise à disposition gratuite de SIDE-CAR devrait favoriser une stimulation et une mutualisation des développements techniques facilitant l'étude de l'activité. C'est pourquoi l'ensemble des macros, sous la forme d'une macro complémentaire (fichier XLA), un fichier Excel permettant de structurer les données, un manuel ainsi que des tutoriels et une FAQ sont accessibles sur le site <https://sites.google.com/site/logicielsidecar/>. De plus, le script de la macro

complémentaire est totalement transparent et modifiable. Il est publié sous la licence *Creative Commons BY-NC-SA*. En retour, toute proposition d'amélioration ou d'évolution de l'outil est la bienvenue!

Notes

¹ Nous avons nommé ce développement SIDE-CAR pour Système d'Instruments pour la Documentation Empirique du Cours d'Action par Rétroaction. Nous avons souhaité que l'acronyme soit cohérent avec la notion d'aide qui laisse la responsabilité au chercheur de mener la documentation de l'activité. Dans l'article, nous utiliserons indistinctement cet acronyme ou l'expression *notre outil*.

² Un lexique (appendice 1) précise la signification des concepts clés spécifiques du cadre théorique de cet article.

³ Des précisions techniques sont apportées dans l'appendice 2.

⁴ La composante (R), le choc de la réalité sur cet état de préparation (E-A-S) a pour effet de restructurer les composantes de l'état de préparation (E-A-S). Les composantes (eR), (aR) et (sR) correspondent respectivement aux préoccupations, aux attentes et aux savoirs mobilisés qui sont révélés/transférés au sein des composantes (E-A-S) et qui influenceront effectivement la composante (U).

⁵ Le chercheur ne tend en effet qu'asymptotiquement vers la réunion des conditions favorables à l'expression de la conscience préreflexive lors des séances d'autoconfrontation, ne serait-ce que parce que les acteurs ne commentent que les aspects qu'ils jugent pertinents à exprimer dans la situation d'interlocution créée durant les autoconfrontations. Nous considérons donc que le montrable, mimable, racontable et commentable déborde la simple possibilité de description par l'acteur de son flux d'action et de perception à cet instant.

⁶ Détournement de l'usage prévu par les concepteurs.

Références

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Les Presses-Mines Paris.
- Darmangeat, C. (2007). *Cours visual basique*. Université Paris 7. Repéré à <http://www.pise.info/vb/intro.htm>
- Haué, J.- B. (2005). Quel paradigme pour la conception? Combiner approche fonctionnelle et située. *Revue d'intelligence artificielle*, 19(1-2), 355-373.
- Hoc, J.- M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Latour, B. (1993). Le topofil de Boa Vista. La référence scientifique : montage photo-philosophique. *Raison pratique*, 4, 187-216.

- Latour, B. (2006a). Le “pédofil” de Boa Vista : montage photo-philosophique. Dans B. Latour (Éd.), *Petites leçons de sociologie des sciences* (pp. 171-225). Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2006b). *Petites leçons de sociologie des sciences*. Paris : La Découverte.
- Leblanc, S. (2003, Mai). *Relation entre l'élaboration d'un observatoire et les visées de conception : le cas de la conception d'un hypermédia d'aide à la formation*. Communication présentée à la Journées Act'Ing, Saint-Pierre Quiberon, France.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité au travail et en formation. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Lynch, M. (1985). *Art and artifact in laboratory science : a study of shop work and shop talk in a research laboratory*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Lynch, M. (1988). The externalized retina : selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life sciences. *Human Studies*, 11(2), 201-234.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley.
- Miron, J.- M., & Dragon, J.- F. (2007). La recherche qualitative assistée par ordinateur pour les budgets minceurs, est-ce possible? *Recherches qualitatives*, 27(2), 152-175.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Pinsky, L. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication. Essai d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

- 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*, 4(2), 287-322.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*. Paris : Seuil.

Nicolas Perrin est professeur-formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et membre associé de l'équipe CRAFT (Conception-Recherche-Activité-Formation-Travail) de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève. Ses activités de recherche s'inscrivent dans une approche éactive de l'activité en adoptant le cadre théorique maturanien du languaging. Elles portent notamment sur les dispositifs de simulation, la compréhension des exemples et les Lesson/Learning Studies en formation professionnelle initiale des enseignants. Son enseignement s'inscrit dans le cadre d'une formation « par la recherche », que ce soit dans le cadre du mémoire professionnel ou de l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves.

Jacques Theureau est ingénieur et ergonomiste. Il réalise et dirige depuis plus de trente ans des recherches en analyse de l'activité humaine, conçue comme participant à une anthropologie cognitive, et en ingénierie des situations (articulant artefacts, espaces, procédures, formation, organisation, gestion et logistique). Il est actuellement chercheur associé à l'équipe de recherche Analyse des Pratiques Musicales de l'Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique (IRCAM) qu'il a contribué à fonder en 2003.

Jacques Menu est docteur en sciences de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) et chargé de cours au Centre Universitaire d'Informatique (CUI) de l'Université de Genève. Ses principaux domaines d'enseignement sont les technologies Internet, les compilateurs et interprètes (comment rendre un langage informatique concrètement utilisable) ainsi que les systèmes d'exploitation (sur l'exemple de Linux). Il s'intéresse également à la gestion de machines de calcul scientifique parallèles. Site Web: <http://cui.unige.ch/~menu/>

***Marc Durand** est professeur ordinaire à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il réalise des recherches empiriques portant sur l'activité des professionnels dans divers domaines de l'industrie, des services et de la formation, et collabore avec ces professionnels dont des formateurs au développement d'environnements de formation innovants. Ses recherches sont conduites dans une perspective éactive.*

Appendice 1 Lexique

Acteur – Être humain qui agit. Le terme *acteur* évite toute théorie du sujet et toute référence à un dualisme sujet-objet.

Activité – Dynamique du couplage acteur-environnement, c'est-à-dire du rapport de détermination réciproque entre l'acteur et l'environnement qu'il fait émerger en agissant.

Autoconfrontation (séance individuelle d'~) – L'autoconfrontation est une technique de recueil de données qui consiste à remettre en situation dynamique l'acteur à l'aide de traces, notamment d'un enregistrement vidéo, puis à demander à l'acteur de montrer, mimer, commenter et décrire son activité, moment après moment, en visionnant l'enregistrement vidéo ou à l'aide d'autres traces (agenda, notes, etc.).

Composantes (~ d'une unité élémentaire d'activité) – Chaque unité élémentaire d'activité peut être décrite par six composantes. Trois composantes (E-A-S) correspondent à l'état de préparation de l'acteur, ce qui délimite le champ des possibles significatifs pour lui à un moment donné, en fonction de son expérience antérieure. Ces trois premières composantes sont : a) l'engagement dans la situation (E), c'est-à-dire ses préoccupations au moment d'agir, b) l'actualité potentielle (A), c'est-à-dire ses attentes sur ce qui pourrait advenir, c) le référentiel (S), c'est-à-dire les savoirs parmi l'ensemble de ses savoirs qu'il peut éventuellement actualiser. Le représentamen (R) correspond à ce qui fait signe pour l'acteur, c'est-à-dire au choc de la réalité sur cet état de préparation (E-A-S). L'unité élémentaire (U) est la fraction de l'activité qui est montrée, racontée ou commentée par l'acteur. Elle peut être une construction symbolique, une action (pratique ou de communication) ou une émotion. La composante (I) correspond à une modification ou construction de savoirs au sein de l'activité, à la construction d'une généralité.

Couplage – Relation de détermination réciproque entre l'acteur et l'environnement qu'il fait émerger à chaque moment. Cette relation n'est pas dualiste. Il ne s'agit pas d'un acteur face à l'environnement. Les processus biologiques qui font de l'acteur un être vivant font également émerger ce qui est significatif pour lui et qui le perturbe. Il existe donc une relation asymétrique entre l'acteur et l'environnement : l'acteur fait émerger son environnement, c'est-à-dire ce qui le perturbe.

Cours d'action – Cadre théorique et programme de recherche développés par Theureau (2006) pour étudier l'activité humaine en respectant le postulat d'autonomie des systèmes vivants. Il ne s'agit pas d'une approche cognitive qui présuppose que l'acteur se fait une représentation du monde, cette dernière lui permettant d'agir si elle est adéquate.

Discrétiser – Acte du chercheur qui consiste à découper le flux continu d'activité, par exemple en unités élémentaires d'activité.

Documenter – Acte du chercheur qui consiste à reconstituer l'activité de l'acteur sur la base des commentaires effectués par ce dernier en séance d'autoconfrontation et des différentes traces de l'activité (agenda, notes, systèmes automatiques d'inscription...)

Préréflexive (conscience ~) – Ce qui de l'activité est montrable, mimable, commentable ou racontable, moyennant des conditions adéquates que le chercheur essaye de réunir au moment des séances d'autoconfrontation. La conscience préreflexive ne constitue qu'une partie de l'activité mais les recherches menées dans le cadre du programme de recherche « cours d'action » montrent la pertinence et la fécondité de cette manière de réduire les phénomènes étudiés.

Rétrodition – Acte du chercheur qui consiste à combler les manques dans les données dont il dispose par des inférences. La rétrodition se base sur a) les habitudes de l'acteur, b) les événements similaires qui sont identifiés en amont ou en aval du moment étudié, c) les traces de l'activité. Ceci permet de compléter la documentation de l'activité qui est prioritairement basée sur les commentaires faits par l'acteur en séance d'autoconfrontation.

Appendice 2

Au niveau technique, des macros en Visual Basic, le recours à des « DLL » via des « API »... le tout nécessitant une structure minimale du tableau

Cette section présente brièvement les éléments techniques de telle manière qu'un lecteur non spécialiste de la programmation puisse comprendre et effectuer le travail que nous avons entrepris. Pour cela, nous distinguons les macros permettant l'accès à l'intérieur des enregistrements vidéo et audio, de celles automatisant des fonctions proposées par le logiciel Excel.

Comme le précise Darmangeat (2007), les premières nécessitent l'usage des *Dynamic Link Libraries*. Ces DLL contiennent du code compilé (donc illisible). D'une manière générale, les DLL offrent des fonctionnalités soit en les réalisant elles-mêmes, soit en servant d'intermédiaire avec le système d'exploitation qui contrôle l'ordinateur ou tout autre logiciel. La vue que les applications ont d'une DLL est constituée de types de données, constantes, variables, fonctions et classes, le tout décrit dans une API (*Application Programming Interface*). Ces API permettent d'utiliser les services de la DLL depuis divers langages de programmation, selon le cas.

Si une DLL existante contient du code qui fait ce qui est souhaité, il est plus facile d'utiliser cette DLL que de réécrire soi-même le code en question. Ce partage de code encombre moins les disques et la mémoire, puisqu'un seul exemplaire est présent. L'inconvénient est qu'une application ne fonctionne que si toutes les DLL dont elle a besoin sont installées sur l'ordinateur. Un autre inconvénient plus subtil est que le remplacement d'une DLL existante par une autre de même nom, mais un peu différente dans sa fonctionnalité, peut invalider certaines applications qui fonctionnaient auparavant. Il s'agit là de problèmes de sémantique fine des DLL.

Pour les besoins de SIDE-CAR, nous utilisons la DLL winmm.dll, fournie par Windows, qui donne un accès aux fonctionnalités multimédias de ce système d'exploitation de manière simple. Nous utilisons cette DLL depuis le langage Visual Basic. L'API correspondante, baptisée MCI (*Media Control Interface*), est relativement bien documentée (<http://msdn.microsoft.com/en-us/library/ms709461.aspx>). Les déclarations comme :

```
Private Declare Function mciSendString Lib « winmm.dll » Alias
« mciSendStringA » (ByVal lpstrCommand As String, ByVal
lpstrReturnString As String, ByVal uReturnLength As Long,
ByVal hwndCallback As Long) As Long
```

```
Private Declare Function mciGetErrorString Lib « winmm.dll »
Alias « mciGetErrorStringA » (ByVal dwError As Long, ByVal
lpstrBuffer As String, ByVal uLength As Long) As Long
```

sont nécessaires car les fonctions offertes par la DLL winmm.dll ne sont pas connues de Visual Basic sans cela.

Les macros permettant l'affichage sont regroupées dans le Module 1. La brique de base est *ExecuterParMCI*, à qui on fournit une chaîne de caractères qui est la commande qu'on désire exécuter. Toutes les autres fonctions s'appuient sur elle pour l'aspect multimédia. Ce même module contient aussi les macros permettant l'automatisation des fonctions déjà existantes dans Excel (création ou affichage des commentaires).

Le Module 2 contient des macros permettant de construire la barre d'outils. La feuille *ThisWorkbook* permet quant à elle de déclencher les macros du module au moment de l'installation de la macro complémentaire (*SIDECAR.xla*).

Le tableau (Fichier « tableau documentation activité.xls ») se présente à l'utilisateur sous forme d'une série de colonnes. La première série concerne l'enregistrement de l'activité. Les suivantes renvoient aux autoconfrontations effectuées avec les différents acteurs (Figure 3).

Le fonctionnement de la macro permettant d'accéder à l'intérieur de l'enregistrement audio ou vidéo nécessite de positionner le curseur sur une colonne verte de manière à ce que la macro puisse lire dans les trois colonnes précédentes (qui sont masquées au moment de l'utilisation) le chemin correspondant au fichier multimédia et les positions de début et de fin de l'épisode exprimé en millisecondes. L'utilisateur, lui, insère ces positions en format usuel (hh:mm:ss) dans les colonnes jaunes (Figure 4).

Cette structure rend possible également le fonctionnement des autres macros liées à la gestion multimédia (insertion dans une colonne jaune de la position actuelle de l'enregistrement, exploration à partir d'un point, visionnement d'une série d'épisodes, etc.).

Vidéo du cours		Formateur		étudiant 1		
Cours	vidéo					
	st1\st1-vidéo.mpg			st1\st1-ac.mp3	st1\st1-Sc.mp3	
0:58:35	a.9.1	Formateur - Schut. Alors [cherche transparent], je propose, dans un premier temps... de me faire part des remarques, des réponses que vous avez... Je complète le tableau tout à l'heure... [pose le transparent et ouvre le tableau] et puis on reviendra un petit peu sur l'activité elle-même après [éteint le rétro].			0:08:22	i j'attends que ça commence, on sait comment ça va se passer
0:59:07		Qu'est-ce que vous avez à dire [regarde tableau] par rapport à cette activité, du point de la consigne, du point de vue de ce qu'il y avait à faire, ce que vous avez dû faire, des stratégies que vous avez mises en oeuvre... Il y avait plein plein de remarques quand je suis passé dans les groupes oui...?	0:02:40	i routine, je reprends ce qui a été demandé pour recentrer l'attention, les faire arrêter de travailler en récapitulant	0:08:56	i j'attends, toujours les mêmes questions, on attend pour donner son avis
0:59:20	a.9.2	Etudiant OA - Bien que la figure 4, elle était plus facile [se retourne et regarde tableau].	0:03:35	i "la figure 4 est plus facile" déjà dit dans tour de table - j'ai pas réexpliqué pourquoi du coup... à droite car si	0:09:38	i aussi mon avis, je suis d'accord, je note rien car pas important

Figure 3. Tableau tel qu'il apparaît au moment de son utilisation.

Les macros supplémentaires (automatisant l'usage des commentaires, facilitant l'ajout de lignes, par exemple) sont des développements également effectués en Visual Basic pour automatiser des fonctions proposées par le logiciel Excel.

L'ensemble de ces macros est regroupé sous forme d'une macro complémentaire (fichier SIDE-CAR.xla) qu'il faut installer dans Excel. Cette macro installe notamment deux barres d'outils SIDE-CAR(1) plus SIDE-CAR(3) et permet d'en afficher une autre nommée SIDE-CAR(2) (Figure 5).

	A	B	C	D	E	F	H	I
1	Vidéo du cours							
2	Cours					vidéo	st1\st1-video.mpg	
52	0:58:36	0:59:28	D:\nicolas-docs\thèse\DONNEES\B P103\st1\st1-video.mpg	3515	3568	a.9.1	Formateur - Schut. Alors [cherche transparent] , je propose, dans un premier temps... de me faire part des remarques, des réponses que vous avez... Je complète le tableau tout à l'heure... [pose le transparent et ouvre le tableau] et puis on reviendra un petit peu sur l'activité elle-même après <i>féteint le rétro</i> .	
53			D:\nicolas-docs\thèse\DONNEES\B P103\st1\st1-video.mpg	0	0			
54	0:59:07		D:\nicolas-docs\thèse\DONNEES\B P103\st1\st1-video.mpg	3547	0		Qu'est-ce que vous avez à dire [regarde tableau] par rapport à cette activité, <u>du point de la consigne</u> , du point de vue de <u>ce qu'il y avait à faire</u> , ce que vous avez <u>dû faire</u> , des <u>stratégies</u> que vous avez mises en oeuvre... Il y avait plein plein de remarques quand je suis passé dans les groupes oui. ?	

Figure 4. Colonnes (roses, normalement masquées) permettant l'accès à l'enregistrement et colonnes jaunes où l'utilisateur insère les positions de début et de fin des différents épisodes.



Figure 5. Barres d'outils ajoutées au moment de l'installation de SIDE-CAR.

L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE) : panacée ou mirage?

Rodrigo Bandeira de Mello, Ph.D.

Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP)

Lionel Garreau, Ph.D.

Université Paris-Dauphine

Résumé

L'utilisation de logiciels d'aide à l'analyse des données qualitatives tel Atlas.ti s'est popularisée au cours des dernières années pour améliorer la qualité des recherches utilisant la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE). En nous basant sur la littérature et une expérience de l'utilisation de plus de neuf ans de ces outils, nous montrons de quelle façon ces logiciels permettent d'améliorer les recherches basées sur la MTE. Nous mettons toutefois en garde les utilisateurs potentiels de tels logiciels en présentant cinq pièges auxquels peuvent être confrontés les chercheurs, qu'ils soient débutants ou confirmés. Nous espérons ainsi contribuer à la propagation de la bonne utilisation des logiciels d'aide à l'analyse des données dans le cadre de la MTE, en rendant explicites les possibilités et risques inhérents au logiciel Atlas.ti.

Mots clés

THÉORISATION ENRACINÉE, ANALYSE DES DONNÉES, LOGICIEL CAQDAS

Introduction

L'utilisation de logiciels dans une perspective de recherche a été développée en premier lieu pour l'analyse quantitative des données. La puissance de calcul des outils informatiques a permis aux chercheurs d'économiser du temps et d'accroître le potentiel d'analyse. Aujourd'hui, de plus en plus de chercheurs utilisent l'outil informatique dans le cadre de recherches qualitatives. En sciences de gestion, la recherche qualitative se heurte depuis de nombreuses années à une critique parfois latente, parfois plus explicite de manque de rigueur (Miles, 1979; Turner, 1983). L'objectif de l'utilisation de ces logiciels

est non seulement la production théorique, mais aussi l'augmentation de la qualité scientifique des résultats présentés. Pourtant, l'utilisation des logiciels dans la recherche qualitative ne garantit pas la pertinence des résultats. Nous mettons ici en évidence les bénéfices et les pièges issus de leur utilisation. Le chercheur doit bien connaître les réelles potentialités du logiciel dans la démarche d'analyse choisie et éviter les pièges de son utilisation. La conscience conjointe de ces deux facettes est la condition nécessaire pour aboutir à des résultats pertinents.

Nous développerons notre discussion sur l'utilisation des logiciels en la délimitant dans le cadre de la méthode de la MTE (Charmaz, 2000; Corbin & Strauss, 1990; Glaser & Strauss, 1967). Cette délimitation dans notre stratégie de recherche est nécessaire pour mieux montrer les bénéfices et les pièges à partir d'exemples concrets. La « constellation » de stratégies de recherche qualitative, la diversité des fondements épistémologiques ainsi que la diversité des critères de qualité ne permettraient pas une analyse générale de la relation entre l'usage de logiciels et la qualité des résultats. Nous avons choisi la MTE pour trois motifs.

Premièrement, l'utilisation de la MTE et d'un logiciel CAQDAS (*Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software*¹) sont fréquemment évoqués comme une stratégie permettant d'améliorer la qualité de projets de recherche. Cependant, la littérature témoigne de nombreux exemples où la démarche de recherche n'est pas cohérente avec celle stipulée par la MTE. De plus, l'implication de l'utilisation d'un CAQDAS y est généralement peu, voire non débattue. La référence à ces deux éléments (MTE et logiciel) peut être vue comme une recherche de légitimation de la part du chercheur qui compterait sur la supposition que l'utilisation de ces techniques lui donnerait la crédibilité qu'il espère obtenir dans le champ académique (Lee & Fielding, 1996). Cette croyance tend à se réduire avec le nombre croissant de chercheurs qui connaissent, au moins partiellement, l'utilité de tels logiciels. Force est de constater que les recherches de qualité se fondent avant tout sur la réflexion du chercheur et que les logiciels ne peuvent que l'aider dans cette tâche.

Deuxièmement, comme le soulignent Lonkila (1995) et Strübing (1997), la MTE est le contexte le plus adapté à l'utilisation des logiciels, car les deux mettent en valeur les activités de codage et le processus de recherche. Nous focaliserons notre propos sur Atlas.ti qui est 1) l'un des logiciels le plus fréquemment utilisés dans les recherches basées sur la MTE et 2) l'un des logiciels, dans la catégorie CAQDAS, qui propose le plus grand nombre de fonctionnalités liées à la démarche de la MTE.

Troisièmement, notre expérience d'utilisateurs et d'enseignant d'Atlas.ti nous a fait prendre conscience que l'emploi combiné de la MTE et des logiciels implique autant de bénéfices que d'écueils à éviter. Nous espérons que la mise en exergue du potentiel et des pièges associés à l'utilisation d'Atlas.ti permettra d'améliorer la qualité des recherches combinant l'utilisation de la MTE et d'un logiciel CAQDAS.

L'article ici présenté propose une optique différente des recherches et ouvrages traitant de la MTE ou de l'utilisation des logiciels CAQDAS. En ce qui concerne l'aspect théorique, les ouvrages de référence (Charmaz, 2000, 2006; Corbin & Strauss, 1990, 2008; Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967) ne se penchent pas sur l'utilisation des logiciels dans le processus d'analyse proposé. Les articles de recherche se bornent souvent à décrire les différences entre différents CAQDAS (Bournois, Point & Voynet-Fourboul, 2002; Lewis, 2004), postulant que l'utilisateur se conforme à l'esprit du logiciel et qu'il l'utilisera de façon appropriée. À part quelques exceptions de manuels d'utilisation des logiciels spécifiques (Gibbs, 2002), la littérature traitant les méthodes de recherche qualitative n'adresse pas profondément les prescriptions sur « comment faire » l'analyse, en particulier avec l'aide de logiciels. Y aurait-il une sorte de tabou et de crainte que la formalisation puisse générer des mauvais résultats? L'ouvrage de Lewins et Silver (2007) remplit une partie de cet espace laissé vacant en proposant un guide d'utilisation des logiciels CAQDAS pour la recherche qualitative. Néanmoins, cet ouvrage se veut généraliste du point de vue des logiciels abordés et des méthodes de recherche qualitative. La MTE n'est pas l'approche centrale de cet ouvrage. Ainsi, notre article met l'accent sur les spécificités de l'utilisation d'Atlas.ti dans le processus d'analyse de la MTE. Pour ce faire, nous posons trois questions principales :

- Dans quelle mesure Atlas.ti peut-il aider à la démarche proposée par la MTE?
- Quelles sont les fonctions permettant d'améliorer la qualité des recherches dans le cadre de la MTE?
- Quels sont les pièges auxquels les utilisateurs doivent prêter attention?

La discussion autour des avantages de l'utilisation des logiciels d'aide à l'analyse des données qualitatives n'est pas récente. Les méthodes présentées par Siedel et Clark (1984) pour *The Ethnograph*, Richards et Richards (1991), Richards (2002b), Savoie-Zajc (2000) et Welsh (2002) pour Nud*ist et Nvivo, Muhr (1991) pour Atlas.ti, et Huber et Garcia (1991) pour Aquad montrent que l'usage des logiciels dans la recherche qualitative a depuis longtemps trouvé sa place dans la communauté scientifique. Les possibilités offertes par les

logiciels sont multiples dans toute recherche qualitative (Jenny, 1996) et leur développement spécifique (Lejeune, 2007) est un enjeu majeur de la recherche moderne. Le choix d'un logiciel d'analyse n'est ainsi pas anodin pour une recherche (Lewis, 2004). Notre contribution avec cet article dépasse la présentation des fonctionnalités du logiciel. Nous ne présentons pas ici un guide d'utilisation du logiciel Atlas.ti; le logiciel présente une grande flexibilité qui permet à chaque chercheur de produire sa propre démarche. Nous menons une discussion critique de l'utilisation de ce logiciel, combiné à la MTE, en révélant les bénéfices potentiels ainsi que les pièges.

Les fondements conceptuels de la MTE

La MTE, sur laquelle nous nous appuyons ici, n'est qu'une des multiples possibilités offertes au chercheur dans le domaine de la recherche qualitative. Développée par Glaser et Strauss en 1967, la MTE est « une méthodologie d'analyse générale liée à la collecte des données, qui utilise un jeu de méthodes systématiques pour générer une théorie inductive sur une aire substantive » (Glaser, 1992, p. 16). Elle présente certains avantages dans certaines situations comparativement à d'autres courants de recherche, mais ne s'impose en rien comme la meilleure méthode *a priori* à implémenter pour une recherche donnée. Locke (2001) avance trois conditions qui justifient l'utilisation de la MTE dans une recherche : que les éléments théoriques n'aient pas de bases solides, que les relations entre les éléments conceptuels restent obscures et que le point de vue des participants soit crucial. Ainsi, la MTE peut en effet se révéler inadéquate selon le terrain envisagé ou l'état de l'art théorique. De plus, la MTE comporte de nombreux risques dans sa mise en œuvre (Goulding, 2001). Il n'est pas question ici de faire une révision de la MTE ni de présenter l'exhaustivité des éléments qui composent cette méthode (cf. Charmaz, 2000, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Goulding, 2002; Locke, 2001; Strauss & Corbin, 1990). Nous présentons ici seulement les aspects du processus de la MTE pertinents pour notre analyse critique de l'usage des logiciels comme support au traitement de données dans cette perspective.

Conception et positionnement épistémologique de la MTE

La MTE a été développée par Barney Glaser et Anselm Strauss pendant les années 1960 comme une réponse aux attaques du courant dominant en sociologie dénonçant le manque de rigueur des recherches qualitatives. Glaser et Strauss avaient l'intention de proposer une stratégie qui amoindrirait la subjectivité et l'intervention du chercheur, où les phénomènes étudiés seraient issus du terrain et non dérivés de la littérature. L'application de la MTE envisageait la recherche sur *l'action* d'un groupe spécifique au sein de situations encadrées (Goulding, 2002; Wells, 1995). Au cours des années,

toutefois, les deux auteurs ont développé leurs propres versions de cette stratégie. La première, issue de l'ouvrage de Strauss et Corbin (1990), propose un système de codage complexe élaboré pour diriger le chercheur dans chaque étape de la recherche. La seconde (Glaser, 1992) reproche à son ancien collaborateur de forcer l'apparition de théories par un traitement mécanique des données. La méthode de Strauss et Corbin paraît moins risquée pour un chercheur inexpérimenté qui est guidé pas à pas et est moins tributaire du talent de création théorique du chercheur (Goulding, 2001). Néanmoins, les deux courants se rejoignent pour militer en faveur d'une certaine rigueur afin de proposer des théories robustes fondées sur des faits.

La méthodologie d'analyse de la MTE peut se concevoir dans différentes postures épistémologiques. S'il n'est pas question ici d'exposer les implications précises des positionnements épistémologiques des recherches en MTE, il est nécessaire de comprendre les divergences majeures qui peuvent modifier l'utilisation des logiciels CAQDAS. Ainsi, Alvesson & Sköldbberg (2000) montrent en quoi la MTE partage de nombreuses ambitions avec le positivisme : généralisation, objectivité, reproductibilité et prédictibilité. Néanmoins, cette approche historique est remise en cause par Charmaz (2000, 2006) qui critique l'inclination biaisée de la conception originale vers le positivisme. Elle propose une vision de la MTE où l'implication du chercheur dans le recueil et le traitement des données tend à se rapprocher de la logique constructiviste. Les données et les analyses sont ainsi considérées comme des expériences partagées par les chercheurs et les participants à la recherche (Charmaz, 2006). Si le positionnement épistémologique et l'objectif de parvenir à l'objectivité font débat entre les chercheurs (Charmaz, 2000, 2006; Glaser, 2002), l'implication de la sensibilité du chercheur et son influence sur le recueil et la teneur de certaines données sont communes aux deux courants (Glaser, 2002).

Les logiques d'analyse au sein de la MTE : induction, déduction et abduction

La MTE recouvre un processus d'analyse particulièrement performant pour générer des théories. Le cheminement de l'analyse en MTE est le suivant. La première étape consiste à trouver des principes généraux à partir des données recueillies sur le terrain. Cette étape correspond à une phase d'induction puisque nous proposons une règle générale qui devrait rendre compte de la situation étudiée par le chercheur. Dans un second temps, à partir d'un modèle général, le chercheur devrait pouvoir trouver des propositions logiques, conséquences directes des propriétés du modèle. Un raisonnement déductif est alors mis en œuvre. Cette phase correspond principalement au codage axial. La troisième étape est fondamentale : il s'agit pour le chercheur d'induire des

propositions logiques issues directement du terrain. Si ces propositions s'accordent avec les conséquences du modèle, alors c'est que le modèle est vérifié empiriquement par les faits, et donc valable dans les conditions observées. Le raisonnement est alors abductif car les données permettent de relier les conséquences du modèle à des faits réels. Les outils de recherche des logiciels tel Atlas.ti permettent de retrouver les données et de tester leur adéquation avec les propositions émises.

Ce cheminement est particulièrement intéressant au regard de la façon d'atteindre l'objectivité chez Peirce (1995). En effet, selon Peirce, l'objectivité se conçoit comme une « fin idéale d'un processus récursif du type abduction – déduction – induction » (David, 1999). Ce processus, qui commence par l'abduction chez Peirce alors qu'il commence par l'induction en MTE (voir Figure 1), constitue ainsi la force particulière de la MTE. Le chercheur fait évoluer de façon simultanée son construit théorique et son enquête sur le terrain, et permet au chercheur de développer une récursivité poussée du cycle de pensée en mobilisant les trois types de raisonnement.

La MTE propose ainsi de passer par trois étapes, ce qui permet un contrôle plus fort de la qualité des recherches (Cicourcel, 2003), en révisant au besoin :

- Les règles, quand elles ne permettent pas de rendre compte des éléments empiriques ou si leurs conséquences ne sont pas validées empiriquement;
- Les conséquences, si elles ne correspondent pas au modèle développé ou si les données empiriques ne s'accordent pas;
- Les données empiriques, si elles ne permettent pas de valider le modèle ou les propositions.

Ce dernier point, appelé échantillonnage théorique (Corbin & Strauss, 1990; Glaser, 1992; Glaser & Strauss, 1967), est particulièrement important. En effet, selon ce principe, au fur et à mesure de l'analyse et du recueil simultanés des données, le chercheur peut orienter sa recherche en sélectionnant les incidents (ou l'occurrence du phénomène dans le matériau empirique) qui permettent au modèle et aux conséquences d'être vérifiés. L'échantillonnage théorique permet ainsi un retour aux données en fonction des orientations de la théorie en construction. Les « incidents négatifs » n'invalident pas le modèle en construction, mais aident à repenser la modélisation, en spécifiant les conditions d'émergence des phénomènes étudiés, en délimitant l'aire substantive pertinente ou en explorant les variantes qui n'ont pas encore été décourtes. Cette procédure de sélection des données empiriques doit alors devenir explicite dans la restitution de la recherche. Pour

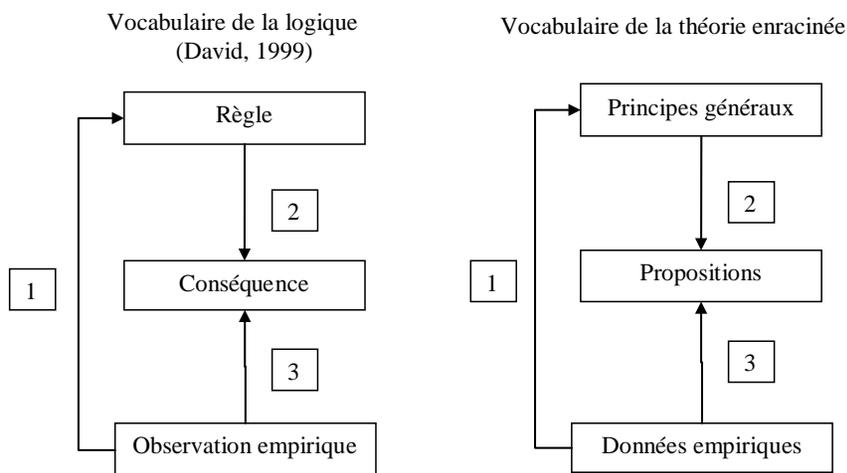


Figure 1. Description du raisonnement de la MTE

ce faire, il existe des outils, sous la forme de notes et de mémos, qui servent à réunir et à conserver les pensées, les idées et les raisonnements du chercheur à divers moments de l'analyse des données. L'accès à ces écrits aide généralement à clarifier le processus de recherche.

L'évaluation de la qualité d'une théorie fondée sur la MTE

La qualité d'une théorie générée au sein de la MTE s'évalue au travers des critères spécifiques que nous présentons dans le Tableau 1. Nous avons choisi de nous baser sur les critères proposés par Douglas pour plusieurs raisons. D'abord, Douglas ne prend pas position dans une approche épistémologique particulière de la MTE. Aussi, si les critères de Strauss et Corbin pourraient sembler plus précis, les différentes versions des articles et ouvrages (Corbin & Strauss, 1990, 2008 ; Strauss & Corbin, 1990, 1998) présentent des variations insuffisamment argumentées. Nous préférons dès lors nous focaliser sur les critères valables depuis les travaux fondateurs (Glaser & Strauss, 1967) et synthétisés par Douglas (2003).

Ces critères de qualité nous serviront de base afin de montrer les possibilités et les pièges liés à l'utilisation d'Atlas.ti dans le processus d'analyse de la MTE. En effet, pour évaluer l'utilisation d'un logiciel, il nous semble nécessaire de nous référer aux critères de qualité que suppose la cadre dans lequel le logiciel sera utilisé, soit pour nous la MTE.

Tableau 1
Critères de qualité d'une recherche basée sur la MTE

Critères	Question
Adhérence	La théorie développée est-elle cohérente avec l'aire substantive étudiée?
Intelligibilité	Les personnes ne font pas partie de l'aire substantive étudiée (autres chercheurs, acteurs externes au terrain, etc.) peuvent comprendre la théorie élaborée?
Possibilité de généralisation	La théorie développée s'applique-t-elle à un nombre élevé de situations dans l'aire substantive étudiée?
Contrôle	La théorie permet-elle à l'utilisateur un certain degré de contrôle sur les structures et les processus des situations quotidiennes qui évoluent dans le temps?

Adapté de Douglas (2003)

Possibilités liées à l'utilisation des logiciels pour l'analyse des données qualitatives au sein de la MTE

Loin de faire l'unanimité dans la communauté scientifique, les CAQDAS apportent autant de possibilités que de pièges dans le déroulement de la recherche. Atlas.ti, dont l'esprit est basé sur la MTE, soulève des craintes de la part de certains chercheurs, qu'ils soient utilisateurs potentiels, étudiants ou évaluateurs dans des revues. Ces craintes se basent sur des limites inhérentes au logiciel. Souvent latentes et méconnues, ces limites rendent dangereuse l'utilisation de cet outil d'aide à la recherche qualitative. Les possibilités d'amélioration restent elles aussi obscures tant que le chercheur ne s'approprie pas les fonctionnalités majeures et les contributions du logiciel dans le processus d'analyse.

Dans les sections suivantes, nous identifions les possibilités issues de l'utilisation d'Atlas.ti dans la procédure d'analyse proposée par la MTE. Ce logiciel, comme l'ensemble des CAQDAS, diffère de ceux dont la fonction principale est le comptage de mots et de fréquence des expressions dans le texte, ou encore le simple codage de données avec un dictionnaire de thèmes préalables. Les CAQDAS aident à la découverte de catégories et d'une structure latente dans les données. Ils aident le chercheur à organiser et à

enregistrer les processus d'analyse ainsi qu'à communiquer les résultats produits (Weitzman & Miles, 1995). La discussion suivante a pour but de montrer en quoi un CAQDAS tel qu'Atlas.ti permet d'augmenter la qualité de la recherche selon les critères propres à la MTE. Nous organisons ainsi la littérature sur le sujet autour de ces critères, en la complétant par notre expérience de plus de neuf ans d'usage du logiciel Atlas.ti en tant que doctorant, chercheur et directeur de recherche ainsi qu'enseignant de la pratique d'Atlas.ti.

Les fonctionnalités des logiciels CAQDAS sont développées dans l'optique générale de générer et d'enregistrer les processus d'analyse ainsi que d'aider à communiquer les résultats. Il ne s'agit pas de l'analyse de contenu quantitative basée sur la fréquence de mots, des expressions et des concordances, soumise au traitement statistique, mais, plutôt de l'analyse herméneutique où le chercheur essaye de découvrir des éléments de sens dans le texte ou d'autres supports comme les images. Il faut d'abord mettre en évidence que le logiciel aide seulement le chercheur en organisant les données et en registrant la démarche de l'analyse. Il ne traite rien, il n'analyse rien. La compréhension du texte et de la structure latente dans les données, dans l'esprit du *Verstehen* (Abel, 1948; Moran, 2002) appartient toujours au chercheur (Kelle, 2002). Par conséquent, l'expression *logiciels d'analyse de données qualitatives* peut générer une certaine confusion. Nous suggérons plutôt la désignation *logiciels de support à l'analyse qualitative de données*. Si les logiciels n'analysent pas, que font-ils alors? Ils aident au classement, à l'organisation des éléments de la recherche et à la reconstitution du processus d'enquête, ce qui contribue à améliorer la qualité de la recherche.

Notre travail ici ne sera pas de faire adopter une démarche formatée aux chercheurs à travers ce logiciel, mais de montrer comment Atlas.ti² peut proposer des analyses et des résultats qui correspondent aux critères de qualité : adhérence, intelligibilité, possibilité de généralisation et contrôle.

Centralisation de l'ensemble des réflexions sur la recherche

Pendant la phase de codification ouverte, les activités de micro-analyse sont intensives (Corbin & Strauss, 2008; Goulding, 2001). La production de micro-analyses consiste en la déconstruction d'éléments des données : mots, groupes de mots ou phrases lorsqu'il s'agit de données textuelles. L'objectif est de comprendre ce qui est contenu dans les propos de l'acteur mais qui n'est pas rapporté de façon explicite afin de faire émerger des catégories potentielles et d'augmenter le nombre de voies d'interprétation possibles (Corbin & Strauss, 2008). Les métaphores ou les analogies dans les données textuelles se prêtent particulièrement bien à ce type d'exercice dont les comparaisons sont

essentielles pour révéler des catégories et leurs propriétés. Cette étape d'analyse permet de faire le lien entre les verbatim et les catégories potentielles. Cette étape difficile reste néanmoins tributaire de la sensibilité théorique du chercheur (Glaser, 1978). Les micro-analyses génèrent des interprétations qui peuvent être divergentes. Il n'existe pas d'interprétation préférentielle à ce moment de l'analyse. Néanmoins, le fait de produire cette micro-analyse et de l'enregistrer permettra à ces interprétations d'être reconsidérées plus tard dans l'analyse des données. La micro-analyse génère ainsi un grand nombre d'informations, dont la gestion est fondamentale pour que le chercheur ne s'égaré pas. L'utilisation des mémos pour centraliser l'ensemble des micro-analyses et des réflexions postérieures du chercheur permet de centraliser l'ensemble des pistes d'interprétation potentielles des données. Dans le raisonnement inductif nécessaire à la construction théorique, il est important de bien gérer ces éléments. Dans le cadre de nos recherches, nous avons plusieurs fois pu retrouver des éléments d'interprétation que nous avons perdus de vue en passant en revue l'ensemble des mémos que nous avons élaborés.

Avant l'utilisation d'Atlas.ti, nous avons effectué des recherches en élaborant des analyses dans Word. Si le processus d'analyse est semblable, la recherche des fichiers épars dans les divers dossiers que comporte une recherche requiert du temps. Avec l'utilisation d'Atlas.ti, la centralisation de l'ensemble des réflexions au sein d'un même fichier (*hermeneutic unit*) permet d'économiser les temps de recherche et donc de consacrer plus de temps à décortiquer les données.

Aussi, les éventualités de perdre des pistes d'interprétation assurant l'originalité de l'analyse sont réduites. La centralisation assure de pouvoir parcourir au plus vite l'ensemble des réflexions déjà transcrites. Tout chercheur connaît la sensation joyeuse de retrouver une piste d'interprétation intéressante oubliée en cours de recherche. L'utilisation des mémos centralisés assure que le chercheur peut retrouver ces éléments de façon plus systématique que lorsque les éléments sont stockés de façon éparsée, dans des dossiers physiques ou sur l'ordinateur.

Traçabilité du processus d'analyse

Plusieurs rapports fournis par Atlas.ti permettent d'assurer la traçabilité du processus d'analyse. Le chercheur peut analyser la liste chronologique de la création de tous les éléments, l'intégralité des mémos, l'occurrence des codes dans les textes et les liaisons entre codes, mémos et citations.

Notons toutefois que même au travers de ce logiciel, il faut que le chercheur adopte une certaine discipline et qu'il systématise la traçabilité.

Atlas.ti n'organise pas seul la traçabilité du travail effectué. Nous suggérons donc le suivant : 1) insérer systématiquement les dates dans les mémos et les descriptions des codes et familles de codes afin de pouvoir reconstruire un ordre logique qui indique tous les parcours de recherche réalisés, y compris ceux qui n'y ont pas abouti; 2) classer les mémos dans des familles qui désignent les parties les plus importantes du processus : les micro-analyses, chaque catégorie et sa validation, la validation des relations entre catégories, et le noyau théorique.

Cette traçabilité est importante pour plusieurs raisons. D'abord, au travers de l'échantillonnage théorique, la MTE laisse ouverte la possibilité au chercheur d'orienter son recueil de données selon les besoins de la théorie en cours de construction. La consignation systématique des choix de recueil des données au sein de mémos permet d'accéder au processus d'analyse et de recueil des données tout au long de la recherche. Dès lors, le chercheur pourra mieux exprimer selon quelles conditions il a effectué son recueil de données et à quels phénomènes s'adresse la théorie générée. Autrement dit, le chercheur pourra mieux faire apparaître les frontières de l'aire substantive et ainsi assurer que le critère de possibilité de généralisation s'applique aux seuls phénomènes qu'il a choisi d'étudier. Aussi, la traçabilité puis le compte rendu du cheminement intellectuel permettent d'augmenter l'intelligibilité de la théorie en proposant les étapes de son développement. Le chercheur peut alors gagner plus facilement la confiance du lecteur, souvent plus suspicieux de la qualité des résultats lorsqu'il s'agit d'approches inductives.

Gestion flexible des codes et de leur contenu dans le processus de codage ouvert

Nous avons pu voir dans les recherches que nous avons menées précédemment et que nous menons actuellement que le codage ouvert n'est qu'un élément parmi d'autres qui permet de générer des théories. Cependant, nous avons pu remarquer au cours de nos enseignements que le codage ouvert est l'étape qui soulève le plus de difficultés chez les chercheurs qui tentent de s'approprier le logiciel. Soulignons que ce codage est effectué par le chercheur. C'est le chercheur qui crée des catégories théoriques auxquelles il donne un nom, appelé code. Le chercheur doit alors coder lui-même l'ensemble des données. Le logiciel n'est qu'une interface permettant de faciliter ce processus qui était autrefois réalisé de façon manuelle.

Un des grands avantages d'Atlas.ti pour le codage est la souplesse d'utilisation. Les codes qui font référence aux verbatim du texte peuvent être traités de façon assistée grâce à l'aide du logiciel. Le codage ouvert permet de créer un nouveau code chaque fois que le chercheur perçoit une catégorie

nouvelle dans un texte et qu'il pense devoir en tenir compte dans son analyse. Ce type de code est majoritairement utilisé en phase de découverte des données, lorsque les différentes catégories émergent. Le codage *in vivo* assure une correspondance entre une citation codée et un code du même nom. Ainsi, le chercheur peut utiliser des expressions formulées par les répondants pour désigner un code. Il pourra transformer ce code par la suite ou coder avec ce même code d'autres expressions qui se rapprochent de la première. De façon générale, tous les codes créés en cours d'analyse prennent place dans la liste des codes et sont utilisables pour la suite du codage. Le codage par liste reprend les codes déjà établis par le chercheur et toujours disponibles. Le chercheur a ainsi à sa disposition une base de codes qu'il peut utiliser pour classer les données selon l'ensemble des codes constitués. Cela permet également d'explorer les données de façon systématique à la lueur des codes utilisables pour l'analyse.

La flexibilité du logiciel permet de renommer un code en cours de recherche. Ainsi, lorsque l'analyse des données se poursuit et que le chercheur identifie un code mal dénommé, il peut changer la désignation du code. Cette manipulation affecte l'ensemble des données déjà codées sous l'ancienne désignation, celles-ci se voyant attribuer la nouvelle désignation du code. De plus, si par exemple, en développant ses interprétations, le chercheur considère que deux catégories appréhendées de façon différente dans un premier temps n'en forment plus qu'une, le logiciel offre la possibilité dans ce cas de fusionner les deux catégories. Cette flexibilité assure donc au chercheur une correspondance entre ses analyses intuitives et l'aspect formel du logiciel. Par ailleurs, si le chercheur identifie une catégorie plus abstraite que les codes qu'il a développés auparavant, il peut créer un nouveau code et y insérer l'ensemble des codes qui correspondent à des niveaux d'abstraction moindres. Ainsi, la construction dynamique des catégories au cours du processus d'analyse et de construction théorique, qui nécessite des ajustements récurrents, est facilitée par la flexibilité du logiciel qui permet de ne pas avoir à refaire l'ensemble du codage. Les modifications effectuées sont automatiquement prises en compte dans l'ensemble des fonctionnalités du logiciel.

En outre, le logiciel permet de créer des codes qui désignent les propriétés des catégories créées. La propriété d'une catégorie peut recouvrir différents éléments, par exemple la valence d'une catégorie (positive, neutre, négative), ou différents types d'une même catégorie. Par exemple, une catégorie « vitesse de vol » pourrait recevoir deux propriétés, l'une « inférieure à 500 km/h », l'autre « supérieure à 500 km/h ». En créant un code pour la propriété, un simple « cliquer-glisser » du code désignant la propriété sur le code désignant la catégorie permet d'afficher un menu déroulant et de

sélectionner le lien « Propriété ». Dès lors, il est très facile de développer des catégories avec les propriétés qui leur sont associées. Cette démarche facilite par la suite l'analyse et le codage axial entre différentes catégories ou différentes propriétés des catégories. En reprenant l'exemple ci-dessus, si à la suite de l'analyse, la différenciation entre les deux propriétés du code « vitesse de vol » doit être fixée à 300 km/h plutôt qu'à 500 km/h, le logiciel nous aide à retrouver très rapidement les données entre 300 et 500 km/h qui doivent être recodées. Cette grande flexibilité dans la gestion des codes permet d'augmenter l'adhérence de la théorie au terrain.

Construction et gestion des liens entre codes

Dans la phase de codage axial, le chercheur devra tenter d'établir des liens entre les différentes catégories. Atlas.ti permet de créer ces liens de façon simplifiée, par simple cliquer-glisser dans la liste des codes. Le logiciel ouvre alors un menu déroulant qui permet au chercheur de choisir un type de lien pré-formaté : cause, conséquence, contradiction, etc.

Atlas.ti permet ainsi d'établir un réseau de codes (voir l'Appendice A), et pas seulement un arbre de codes, comme c'est le cas pour d'autres logiciels. Ayant utilisé à la fois l'arbre des codes pour certaines recherches et le réseau de codes, nous pensons que l'arbre des codes est plus adapté lorsqu'un dictionnaire des thèmes est déjà construit par le chercheur avant la recherche empirique, alors que le réseau de codes est plus intéressant lorsqu'il s'agit de faire émerger une grille d'analyse à partir d'un terrain.

La définition des liens entre les codes permet de travailler avec des codes abstraits sans être déconnecté des données. En définissant des relations transitives (« est un » ou « fait partie de ») entre deux codes, le chercheur peut travailler sur différents niveaux d'abstraction. Dans la visualisation du réseau de codes présenté à l'Appendice A, le niveau d'abstraction va croissant, de la couleur violet à l'orange, puis au vert et au bleu. Si les codes empiriques « métaphore du rugby » et « métaphore mariage » (créés directement d'après les verbatim) sont liés par des relations transitives à un code plus abstrait « métaphore », lui-même lié à un code plus abstrait « élément cognitif » et sans connexion directe aux verbatim désignés, le logiciel est capable de récupérer toutes les occurrences de « métaphore » ou de « élément cognitif » dans le texte en allant chercher les occurrences de « métaphore du rugby » et « métaphore mariage ». Cela permet de travailler avec des codes abstraits sans perdre le contact avec le terrain. En utilisant un codage manuel, l'ensemble des codes et des relations inter codes doivent être retravaillés à chaque changement de structuration des codes. Le chercheur peut être découragé par la reprise systématique des codes déjà utilisés et le risque de perte d'adhérence de la

théorie au terrain s'en trouve augmenté. Mais, le codage assisté par ordinateur avec l'établissement de relations ne fracture plus les données, il les insère dans un réseau complexe de relations.

L'outil « Familles » permet un méta-classement permettant de rassembler codes et mémos autour d'une idée principale. L'abstraction du niveau « données » vers le classement dans les familles (en violet sur l'Appendice A) est au cœur du processus d'analyse de la MTE. Les familles peuvent être liées les unes avec les autres mais aussi avec d'autres éléments de l'analyse, soit les codes, les mémos, les citations ou les documents de données. La liaison entre familles crée une espèce de modèle rudimentaire dont les noyaux, les familles, seront les candidats naturels à devenir des catégories de la théorie proposée. Ce méta-classement constitue donc un premier effort d'organisation sur le plan théorique. Les facilités d'organisation permettent ainsi au chercheur de se libérer des aspects « administratifs » pour se concentrer sur l'émergence de concepts dans les données. Notons enfin que les familles dans Atlas.ti peuvent servir de filtre au moment du codage pour que le chercheur se focalise sur une idée précise dans les données traitées.

Nous voyons ainsi que le chercheur peut utiliser différents outils pour organiser les codes, mémos et familles. L'appropriation par le chercheur de ces outils permet de générer des théories à partir de données empiriques en établissant des liens entre les éléments. La possibilité de travailler à différents niveaux d'abstraction sans perdre de vue les données empiriques contribue à augmenter l'adhérence ainsi que l'intelligibilité de la théorie proposée.

Utilisation de l'aide graphique

La visualisation des codes, mémos et citations au sein d'un environnement graphique permet d'établir des liens de manière visuelle. L'Appendice A illustre l'interface créée par Atlas.ti. L'aide graphique est intéressante puisqu'elle permet au chercheur de réfléchir à son analyse à partir d'un outil alternatif aux données empiriques brutes. Un cliquer-glisser des codes les uns sur les autres permet de réaliser les mêmes opérations qu'à partir de la liste des codes. Chaque utilisateur pourra dès lors utiliser la méthode qu'il préfère ou combiner les deux approches. L'utilisation de différents outils pour aboutir au même résultat (l'établissement de liens entre les codes) permet d'augmenter l'adhérence de la recherche aux données car le chercheur s'approprie l'outil qui lui permet de mieux réaliser son analyse.

L'aide graphique permet aussi de contrôler l'intelligibilité de la recherche. La matérialisation des efforts interprétatifs du chercheur au travers des graphiques permet la visualisation de l'intégration théorique. Nous avons remarqué que présenter les analyses effectuées avec l'aide graphique d'Atlas.ti

permet un retour d'information. Ce retour d'information peut être effectué par d'autres chercheurs à qui la recherche est présentée, afin de voir s'ils comprennent l'analyse effectuée. Dans une optique constructiviste (Charmaz, 2000, 2006), les réseaux graphiques peuvent être présentés aux acteurs de l'aire substantive afin de les faire réagir à la construction théorique établie. Cette aide graphique peut ainsi être utilisée pour la co-construction de la théorie avec les acteurs du terrain.

De plus, en fin de recherche le chercheur peut utiliser l'aide graphique pour établir une catégorie centrale (Corbin & Strauss, 2008). Une fois les éléments importants spécifiés (codage ouvert) et les relations entre les concepts établies (codage axial), le codage sélectif est le processus qui permet au chercheur de déterminer la catégorie centrale autour de laquelle la construction théorique pourra prendre forme. Strauss et Corbin (1990, p. 14) proposent de se poser les questions suivantes afin de pouvoir identifier la catégorie centrale : « Quelle est l'idée analytique principale présentée dans cette recherche? Si mes recherches devaient être synthétisées en quelques phrases, qu'est-ce que je dirais? » Cette phase du travail nécessite à la fois des compétences en terme de capacités d'abstraction de la part du chercheur, mais aussi de parcimonie car il peut avoir à choisir entre plusieurs catégories qui semblent égales sur un niveau de centralité. L'aide graphique est très importante à ce moment. D'abord parce que le chercheur peut faire apparaître sur le graphique l'ensemble des éléments reliés à chaque code pour voir quelle est la place de chacun d'eux dans le réseau de codes créé. Ensuite parce que le chercheur peut choisir de ne faire apparaître que quelques codes en demandant au logiciel de lui fournir le nombre de codes auxquels chacun d'eux est associé. Si ces outils graphiques ne donnent pas de réponse incontestable à la question de la centralité (les liens ont été établis par le chercheur au cours de son analyse), elle guide néanmoins le chercheur dans l'établissement de la catégorie centrale. L'expression même de catégorie « centrale » est une métaphore visuelle. Elle désigne bien l'utilisation d'un concept autour duquel l'ensemble des phénomènes étudiés s'articulent. La représentation graphique avec des codes centraux et des codes périphériques facilite cette démarche.

Utilisation de l'outil « Recherche »

Grâce à l'outil « Recherche », le chercheur peut récupérer automatiquement les contextes où les codes ont été identifiés, simplement en effectuant des recherches sur l'occurrence des codes et leurs possibles relations dans le texte. Ces matériaux empiriques servent à l'élaboration de propositions provisoires : le contexte dans lequel les codes se manifestent livre des conditions, des conséquences et des stratégies d'action (voir l'exemple ancré de la guerre du

Vietnam dans Corbin & Strauss, 2008, p. 231-245 et 267-273, ou de façon plus analytique dans Strauss & Corbin, 1990, p. 96-115), et de nombreux indices afin d'établir de nouveaux rapprochements et de nouveaux codes pour expliquer l'occurrence du phénomène identifié. Cet outil de recherche rend possible une « attaque des données » dans la mesure où il est possible de combiner des critères de recherche et d'explorer les données selon des critères choisis par le chercheur. Ce type de mécanisation des procédures de recherche aide à découvrir au hasard, par sérendipité, ce qui est au cœur de la notion d'émergence dans la MTE. Sans l'aide du logiciel cette tâche serait beaucoup plus fastidieuse et le chercheur serait tenté de clore prématurément le travail de recherche.

Ces pratiques permettent d'augmenter l'adhérence des proportions théoriques aux données en identifiant les conditions d'émergence des codes, la cooccurrence de deux phénomènes, les éléments médiateurs entre deux codes, etc. Aussi, l'outil de recherche permet de tester les propositions théoriques et donc de voir quel est leur caractère généralisable sur l'aire substantive.

Pièges liés à l'utilisation des logiciels pour l'analyse des données qualitatives

L'utilisation des logiciels de support à l'analyse qualitative de données peut elle-même devenir un piège dans la mesure où le chercheur ne se rend pas compte que le logiciel ne fera pas le travail d'analyse. Au-delà de cette incompréhension, il existe aussi l'idée reçue que l'utilisation d'un logiciel dans le cadre d'un projet de recherche apporterait la légitimité nécessaire au chercheur dans la communauté scientifique. Le piège est justement d'avoir l'illusion que le logiciel résoudra le problème d'interprétation et qu'un évaluateur mal informé puisse croire qu'une recherche développée à l'aide d'un logiciel sera forcément de bonne qualité. En plus de cette confusion concernant le rôle du logiciel dans le projet, la démarche d'analyse de la MTE à l'aide du logiciel cache plusieurs pièges. Ceux-ci constituent des limites latentes et difficiles à identifier pour un chercheur inexpérimenté qui peut voir la qualité de sa recherche amoindrie s'il ne peut éviter certains écueils pourtant discernables *a priori*. Nous avons décelé cinq pièges dans le processus d'analyse des données au travers de la MTE en nous basant sur notre expérience et les travaux de Dembkowski et Hanmer-Lloyd (1995), Weitzman (2000), Lee et Esterhuizen (2000), Lacey et Luff (2001), Gilbert (2002), Kelle (2002) et Bauer et Gaskell (2000).

Le chercheur peut s'éloigner de la réalité des sujets

L'influence des logiciels CAQDAS sur le concept de *closeness*, soit la mesure de proximité du chercheur par rapport à la réalité des sujets de la recherche, a

été examinée par Gilbert (2002) au cours d'une étude empirique. L'auteur a identifié trois aspects du processus d'éloignement qui surviennent au fur et à mesure que les utilisateurs se familiarisent avec le logiciel. Le premier est la rupture tactile / numérique qui fait référence au changement de travail du chercheur, traditionnellement sur le papier, vers l'écran d'ordinateur. Ce dernier, limité par sa taille, empêche le chercheur de manipuler librement les différentes pièces de données qu'il a en sa possession. Bournois et al. (2002) mentionnent dans cette lignée le risque de présenter un trop grand nombre de codes dans l'analyse et la restitution des données, en particulier pour la lisibilité d'une schématisation graphique. Cette difficulté a été appréhendée de façon particulière au sein de la représentation graphique de l'Appendice A. Nous aurions souhaité pouvoir inclure plus de codes dans notre schématisation mais il aurait alors été impossible de réutiliser ce schéma sur une communication papier.

La facilité du codage cache le « piège du codage » (Gilbert, 2002). Au cours de l'étape du codage ouvert, le chercheur doit produire des codes, des micro-analyses et des mémos qui serviront de base à son analyse. Avec le logiciel, le nombre de ces éléments tend à augmenter, ce qui par conséquent peut freiner, voire paralyser le chercheur et l'empêcher de bien réfléchir sur l'essence des données. Plus on code, plus on détache les données de leurs contextes originaux. Bien que les logiciels essayent de toujours récupérer les informations dans leurs contextes, une fracturation excessive peut supplanter la capacité humaine de réfléchir sur les concepts cachés derrière les codes.

Le troisième aspect de l'éloignement identifié par Gilbert (2002) est le changement métacognitif. Il s'agit de la reproduction de la façon de travailler du logiciel par le chercheur lors de ses activités d'interprétation. Le chercheur n'est alors plus fidèle à la réalité des sujets dont il traite, mais fonctionne selon l'algorithme de recherche du logiciel. Cet aspect est particulièrement dangereux pendant le codage axial : par exemple, l'outil de recherche d'Atlas.ti peut faire émerger nombre de liens qui ne reflètent pas les relations empiriques entre les codes, et ce, en raison de la puissance des mises en relation possibles sur une base de données très large.

Le logiciel peut induire à une analyse superficielle

Le deuxième piège est lié au premier puisque l'éloignement de la réalité des sujets peut entraîner une analyse superficielle. Un chercheur peut en effet produire des résultats superficiels quand :

- il bascule vers un codage factuel;
- il réifie les codes;

- il est incité par le logiciel à traiter un échantillon dont la taille supplante ses ressources de temps et d'énergie.

Le basculement involontaire vers le codage factuel est motivé par la facilité de coder et de récupérer l'information. Le chercheur tend à mécaniser le processus de codage au détriment de la lecture, de la contemplation et de la réflexion sur les données. Cette pratique s'apparente à ce que Richards (2002a) a appelé le fétichisme du codage. Le codage est trop valorisé au détriment de la découverte. Cela empêche l'émergence de catégories pertinentes, point fort de la technique d'analyse de la MTE. Les codes créés ne sont que des artefacts du chercheur sans sens pour les sujets (Kelle, 2002).

La réification des codes (Seidel & Kelle, 1995) désigne le phénomène où le chercheur commence à penser que les codes existent réellement et que leur manipulation vers la construction du modèle lui suffit pour avancer dans la recherche, en oubliant les sujets. Nous avons particulièrement rencontré ce risque lorsque plusieurs chercheurs utilisent des données issues du recueil d'un seul chercheur. Les éléments théoriques paraissent très pertinents hors du contexte empirique. Les chercheurs hors terrain ont l'impression qu'« il est impossible que ce ne soit pas le bon résultat ».

Aussi, le chercheur peut être tenté d'insérer dans son programme de recherche un grand nombre de données au sein d'une base intégrée et gérée par le logiciel. Au premier abord, il semble que l'extension des données dans le but d'établir des comparaisons constantes soit une bonne chose. Néanmoins, une recherche a toujours une durée limitée dans le temps et s'échelonne selon les impératifs du chercheur ou de l'institution au sein de laquelle il réalise sa recherche. Goulding (2001) recommande une analyse des textes ligne par ligne. Si un entretien individuel de soixante minutes avec un acteur comporte plus de sept cents lignes, que des recherches comptent parfois soixante à soixante-dix entretiens, parfois d'une durée qui peut dépasser trois heures, que d'autres documents sont intégrés à la base de données (e-mails, rapports d'activités, courriers, etc.), on comprend aisément que le chercheur n'aura pas le temps d'approfondir son analyse comme l'exigerait une application stricte des recommandations de la MTE, ce qui l'amènera peut-être à proposer une analyse superficielle. Cet arbitrage doit être effectué à chaque étape du recueil des données. En menant une recherche de ce type, nous avons réalisé 32 entretiens et observé 17 réunions. Ces chiffres pourraient sembler dérisoires avec un objectif de généralisation statistique, mais la procédure d'analyse de la MTE a requis plus de cinq mois de travail à temps plein pour analyser ces éléments.

Un logiciel n'est pas méthodologiquement neutre

La flexibilité méthodologique des logiciels CAQDAS permet leur utilisation dans le cadre de différentes stratégies de recherche et le chercheur utilise les logiciels selon ses besoins spécifiques (Barry, 1998; Bournois, Point, & Voynet-Fourboul, 2002). Pourtant, le chercheur doit s'adapter aux fonctions, aux ressources et aux logiques du logiciel, sachant que les logiciels sont plus ou moins influencés par l'orientation méthodologique des chercheurs créateurs, comme Atlas.ti avec son adaptation particulière à la MTE. Le logiciel n'est donc pas neutre et son usage entraîne des effets sur les décisions méthodologiques du projet de recherche (Weitzman & Miles, 1995). Si le chercheur ne doit pas se laisser guider par le logiciel, il lui faut toutefois lui être fidèle dans ses orientations épistémologiques et méthodologiques (Weitzman, 2000). Pour le cas d'Atlas.ti, Muhr (1991) avertit que bien que le logiciel soit flexible pour accommoder des stratégies de recherche diverses, il matérialise une conception méthodologique en soi.

Le chercheur doit alors produire une pensée réflexive sur sa démarche afin de prendre conscience des effets produits par le logiciel sur son travail de recherche. De telles analyses sont trop rares à l'heure actuelle dans la démarche de restitution des résultats de la recherche (Langley & Royer, 2006). Si la démarche de Malina et Selto (2001), où l'ensemble des étapes de l'utilisation du logiciel sont décrites, est une première étape louable et nécessaire, les auteurs laissent toutefois l'impression que le logiciel est un organisateur de données méthodologiquement neutre. Notons que la restitution des éléments est particulièrement difficile dans les articles de recherche où le nombre de mots ou de caractères est limité. Nous avons souvent opté pour l'exposé théorique plutôt que pour l'exposé méthodologique dans cet arbitrage en allant à l'encontre de ce que nous préconisons.

Le rapport coût / bénéfice est difficile à évaluer

Avant le travail d'analyse, de nombreux chercheurs se posent différentes questions quant à l'utilisation d'un logiciel tel Atlas.ti. Cela vaut-il la peine d'investir dans l'apprentissage du logiciel? Cette connaissance sera-t-elle utile pour des projets futurs? Quel logiciel l'équipe de chercheurs va-t-elle retenir? La décision d'utiliser le logiciel dans le projet de recherche doit considérer les coûts d'apprentissage, les coûts de préparation de la base de données ainsi que le temps disponible dans l'horizon du projet. Il est difficile d'opter pour l'utilisation d'un logiciel quand le chercheur manque de temps dans la planification du projet ou lorsque le logiciel risque de n'être utilisé qu'une seule fois.

Pourtant, il y a quelques stratégies pour faire diminuer les coûts d'application des logiciels. Le chercheur peut décider de n'utiliser que quelques fonctions choisies du logiciel, ce qui réduit les coûts d'apprentissage et d'engagement. Par exemple, il peut utiliser le logiciel uniquement pour représenter graphiquement les résultats qui ont été obtenus par la façon traditionnelle « papier-crayon ». Une solution possible pour accélérer l'apprentissage du logiciel réside dans les rencontres en groupe. Il s'agit de séances collectives, coordonnées par un chercheur plus expérimenté dans l'usage du logiciel, auxquelles participent les chercheurs en cours d'analyse à l'aide du logiciel. Nous avons animé à plusieurs reprises de telles séances. Les retours des participants prouvent l'utilité de cette démarche pour diminuer les coûts liés à l'aventure solitaire de l'appropriation individuelle du logiciel.

Un logiciel CAQDAS transforme un chercheur incompetent en chercheur encore plus incompetent

Ce dernier piège est peut-être le plus néfaste. La fausse croyance dans la capacité du logiciel à interpréter et à analyser les données peut précipiter certains chercheurs inexpérimentés dans la recherche qualitative. Pis encore, cette croyance peut décourager les jeunes chercheurs à suivre une bonne formation d'un point de vue méthodologique. Par conséquent, un chercheur incompetent dans la stratégie de recherche choisie verra ses déficiences augmenter par l'utilisation du logiciel parce qu'il ne sera pas capable d'éviter les pièges ici décrits. Le « côté humain » de la recherche qualitative à l'aide d'un logiciel est fondamental depuis la collecte de données. Le logiciel n'a rien à offrir à un chercheur incompetent qui analyse un entretien ou une base de données pauvre. Le logiciel ne doit ainsi pas laisser penser qu'il se subordonne aux réflexions analytiques et méthodologiques nécessaires à toute recherche de qualité.

Nous voyons ainsi au travers de ces pièges que les possibilités liées à l'utilisation du logiciel (puissance des outils de recherche, facilité de codage, possibilité de travailler sur des données avec des codes abstraits, etc.) entraînent des conséquences perverses lorsque le chercheur pousse l'utilisation du logiciel à l'extrême aux dépens de la réflexion sur les données. Nous avons été témoins de telles dérives : en questionnant des chercheurs sur leur interprétation des données, leurs réponses se focalisaient sur la façon dont ils sont parvenus à faire « émerger » telle proposition théorique grâce au logiciel. Celui-ci tenait alors la place centrale de leur réflexion, au détriment des données et de leur propre interprétation.

Considérations finales

Les principales critiques faites aux recherches basées sur une analyse qualitative des données vont dans le sens d'un manque de rigueur quant à l'analyse et à la présentation des résultats des recherches. La MTE et l'utilisation de logiciel sont souvent citées comme des stratégies permettant d'améliorer la qualité de la recherche. Les deux sont fréquemment associées et partagent autant d'avantages que d'inconvénients.

Nous avons expliqué comment Atlas.ti peut augmenter la qualité de la recherche basée sur la MTE. Le Tableau 2 résume le potentiel des outils que nous avons relevés au cours de cet article par rapport aux critères de qualité de la MTE. Les différents outils

- de centralisation des données et des interprétations,
- de traçabilité des manœuvres utilisées pour générer la théorie,
- de gestion des codes afin de former des catégories conceptuelles,
- de liens entre codes pour voir les relations entre les catégories conceptuelles,
- de recherche pour retrouver les différents éléments dans la base de données,
- et d'aide graphique pour visualiser la construction théorique,

sont ainsi évalués selon leur contribution à la qualité d'une recherche fondée sur la méthode de la MTE. Nous avons mis en avant que le logiciel sert avant tout à satisfaire le critère d'adhérence de la théorie aux données. L'ensemble des outils d'Atlas.ti permet d'améliorer l'adhérence. Il permet aussi, dans une moindre mesure, de satisfaire les critères d'intelligibilité et de généralisation. En revanche, le logiciel semble impuissant pour permettre à l'utilisateur de la théorie un certain degré de contrôle sur les structures et les processus des situations quotidiennes qui évoluent dans le temps. En effet, le critère de contrôle semble bien plus dépendant des phénomènes empiriques eux-mêmes que de l'analyse du chercheur et des outils d'aide à l'analyse.

Devant ce constat établissant que le logiciel n'apporte une réelle contribution que sur certains critères, il est nécessaire de mentionner que l'utilisation des logiciels d'analyse des données qualitatives recouvre deux volets : l'un représentant les promesses des fonctionnalités d'un tel outil, l'autre érigeant des écueils qui attendent le chercheur tout au long de sa recherche. Nous avons montré les écueils possibles et nous pensons que leur connaissance est une des conditions nécessaires pour profiter pleinement des

Tableau 2
Synthèse du potentiel du logiciel selon les critères de qualité de la MTE

	Adhérence	Intelligibilité	Généralisation	Contrôle
Centralisation	+			
Traçabilité	+	++	+	
Codes	++			
Liens entre codes	++			
Outil de recherche	++		++	
Aide graphique	++	++		

avantages promis par l'utilisation d'Atlas.ti dans l'analyse de données qualitatives. L'utilisation du logiciel n'est ainsi pas paradoxale : une bonne connaissance des avantages et des risques permet de l'utiliser afin d'exploiter ses avantages et de s'assurer de la qualité de certains critères de la MTE. Ainsi, une utilisation raisonnée, en ayant conscience des risques mentionnés, ne dégrade pas la qualité de la recherche. En revanche, le logiciel n'apporte que peu d'aide sur certains critères de qualité qui restent à atteindre par d'autres moyens.

D'après Lee et Fielding (1991), les logiciels CAQDAS souffrent du « syndrome de Frankenstein » : leur apparence les mène à être considérés comme des monstres mais ils ont de bonnes intentions et le cœur sur la main³. L'incompréhension et la mauvaise utilisation du logiciel sont les causes principales de la formation d'une image négative à propos des logiciels CAQDAS. Ces pièges ont été mis en évidence dans l'optique de la MTE mais peuvent se retrouver pour d'autres stratégies. En discutant des possibilités et les pièges, nous espérons que les chercheurs se forment une opinion réfléchie à propos de tels logiciels et de leur usage, et prennent la bonne décision concernant l'usage des logiciels en fonction de leur projet de recherche et de leur sensibilité à l'outil.

L'utilisation d'Atlas.ti n'est donc pas une panacée permettant de guérir tous les maux inhérents à l'utilisation de la MTE pour les recherches en gestion

et en sciences sociales. Néanmoins, l'augmentation de la qualité de la recherche, et particulièrement en ce qui a trait au critère d'adhérence, n'est pas un mirage. Le logiciel représente ainsi un outil pouvant améliorer les recherches sans proposer de réponses à tous les éléments de qualité de la théorie enracinée.

Notes

¹ Bournois et al. (2002) utilisent la version française de cette anagramme qui prend la forme ADQAO (Analyse de données qualitative assistée par ordinateur).

² Nous précisons que nous avons utilisé les versions 5.0 et 5.2 d'Atlas.ti et que les versions antérieures ne permettent pas toutes l'utilisation de l'ensemble des fonctions mentionnées dans le texte.

³ Notons que depuis 1991 l'interface graphique de tels logiciels a énormément progressé. Néanmoins, les méandres de leur utilisation en profondeur par des novices peuvent toujours rebuter de nombreux chercheurs.

Références

- Abel, T. (1948). The operation called Verstehen. *The American Journal of Sociology*, 54(3), 211-218.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London : Sage.
- Barry, C. A. (1998). Choosing qualitative data analysis software : Atlas.ti and Nudist compared. *Sociological Research Online*, 3(3).
- Bauer, M., & Gaskell, G. (Éds.). (2000). *Qualitative researching with text, image and sound*. Thousand Oaks : Sage.
- Bournois, F., Point, S., & Voynet-Fourboul, C. (2002). L'analyse des données qualitatives assistée par ordinateur : une évaluation. *Revue française de gestion*, 137, 71-84.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory : objectivist and constructivist methods. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-535). Thousand Oaks : Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks : Sage.
- Cicourcel, A. (2003). Contre un empirisme naïf. Une théorie plus forte et un contrôle plus ferme sur les données. Dans D. Cefaï (Éd.), *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

- Corbin, J., & Strauss, A. L. (1990). Grounded theory research : procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks : Sage.
- David, A. (1999, Mai). *Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion*. Communication présentée à la Conférence de l'Association internationale de management stratégique, Chatenay-Malabry.
- Dembrowski, S., & Hanmer-Lloyd, S. (1995). Computer applications - a new road to qualitative data analysis? *European Journal of Marketing*, 29(11), 50-62.
- Douglas, D. (2003). Grounded theories of management : a methodological review. *Management Research News*, 26(5), 44-52.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis. Explorations with NVivo*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Gilbert, L. (2002). Going the distance : 'closeness' in qualitative data analysis software. *International Journal of Social research Methodology*, 5(3), 215-228.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : The Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis : emergence vs. forcing*. Mill Valley, CA : The Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002). Constructivist grounded theory? *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 3(3). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/825/1792>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago : Adline.
- Goulding, C. (2001). Grounded theory : a magical formula or a potential nightmare. *The Marketing Review*, 2(1), 21-34.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory : a practical guide for management, business and market researchers*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Huber, G., & Garcia, C. (1991). Computer assistance for testing hypotheses about qualitative data : the software package AQUAD 3.0. *Qualitative Sociology*, 14(4), 325-347.

- Jenny, J. (1996). Analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française : pratiques micro-informatiques actuelles et potentielles. *Current Sociology*, 44(3), 279-290.
- Kelle, U. (2002). Analyse assistée par ordinateur : codage et indexation. Dans M. Bauer, & G. Gaskell (Éds), *Recherche qualitative avec des textes, des images et du son : un manuel pratique*. Petrópolis : Vozes.
- Lacey, A., & Luff, D. (2001). *Qualitative data analysis*. London : Trent Focus.
- Langley, A., & Royer, I. (2006). Perspectives on doing case study research in organizations. *M@n@gement*, 9(3), 73-86.
- Lee, R. M., & Esterhuizen, L. (2000). Computer software and qualitative analysis : trends, issues and resources. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(3), 231-243.
- Lee, R. M., & Fielding, N. (1991). Computing for qualitative research : options, problems and potential. Dans N. Fielding, & R. M. Lee (Éds), *Using computers in qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lee, R. M., & Fielding, N. (1996). Qualitative data analysis : representations of a technology : a comment on coffey, Holbrook and Atkinson. *Sociological Research Online*, 1(4). Repéré à <http://www.socresonline.org.uk/1/4/lf.html>
- Lejeune, C. (2007). Petite histoire des ressources logicielles au service de la sociologie qualitative. Dans C. Brossaud, & B. Reber (Éds), *Humanités numériques, Tome 1 : nouvelles technologies cognitives et épistémologie*. Paris : Hermès.
- Lewins, A., & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research : a step-by-step guide*. London : Sage.
- Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0 : a comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16(4), 439-464.
- Locke, K. (2001). *Grounded theory in management research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lonkila, M. (1995). Grounded theory as an emerging paradigm for computer-assisted qualitative data analysis. Dans U. Kelle (Éd.), *Computer-aided qualitative data analysis : theory, methods and practice* (pp. 41-51). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Malina, M. A., & Selto, F. H. (2001). Communicating and controlling strategy : an empirical study of the effectiveness of the balanced scorecard. *Journal of Management Accounting Research*, 13(1), 47-90.

- Miles, M. (1979). Qualitative data as an attractive nuisance. The problem of analysis. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 590-601.
- Moran, D. (2002). *Introduction to phenomenology* (2^e éd.). London, NY : Routledge.
- Muhr, T. (1991). ATLAS.ti : a prototype for the support of text interpretation. *Qualitative Sociology*, 14(4), 349-371.
- Peirce, C. S. (1995). *Le raisonnement et la logique des choses*. Paris : Éditions du Cerf.
- Richards, L. (2002a). Qualitative computing. A methods revolution? *International Journal of Social Research Methodology*, 5(3), 263-276.
- Richards, T. (2002b). An intellectual history of NUD*IST and NVivo. *International Journal of Social Research Methodology*, 5(3), 199-214.
- Richards, T., & Richards, L. (1991). The NUDIST qualitative data analysis system. *Qualitative Sociology*, 14(4), 307-324.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. Dans U. Kelle (Éd.), *Computer-aided qualitative data analysis : theory, methods and practice*. Thousand Oaks : Sage.
- Siedel, J., & Clark, J. (1984). The ethnograph : a computer program for the analysis of qualitative data. *Qualitative Sociology*, 7(2), 110-125.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Strübing, J. (1997). Computer tools for grounded theory : introducing ATLAS/ti for Windows 95. Dans R. Klar, & O. Optz (Éds), *Classification and knowledge organization : proceedings of the 20th Annual Conference of the Gesellschaft Fur Klassifikation* (pp. 399-407). Berlin : Springer.
- Turner, B. A. (1983). The use of grounded theory for the qualitative analysis of organizational behaviour. *Journal of Management Studies*, 20(3), 333-348.

- Weitzman, E. (2000). Software and qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Weitzman, E., & Miles, M. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis : a software sourcebook*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Wells, K. (1995). The strategy of grounded theory : possibilities and problems. *Social Work Research*, 19(1), 33-37.
- Welsh, E. (2002). Dealing with data : using NVivo in the qualitative data analysis process. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum : Qualitative Social Research*, 3(2), 1-9.

Rodrigo Bandeira de Mello est professeur associé à la Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP) de São Paulo au Brésil. Il est le leader de l'axe de recherche en stratégie du programme doctoral en management. Il a été chercheur invité à Wharton School (États-Unis) et à l'Université Paris-Dauphine (France). Il développe ses recherches actuelles dans le domaine de la stratégie dans les pays émergents, en particulier dans le cadre des ressources hors marché, de la valeur des connexions politiques et des groupes stratégiques. Il est membre du comité scientifique permanent de l'Association internationale de management stratégique (AIMS) en France, coordinateur de la division stratégie de l'Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) au Brésil, éditeur scientifique de la revue Revista de Administração de Empresas (RAE) et membre du comité scientifique de la revue Management International.

Lionel Garreau est Maître de Conférences à l'Université Paris-Dauphine. Il a reçu le prix de thèse AIMS-FNEGE 2010 pour sa thèse sur le sens dans les équipes projet réalisée sous la direction du Pr. Pierre Romelaer. Ses travaux s'inscrivent dans les domaines du sens au travail et des pratiques stratégiques. Sur le plan méthodologique, il développe des recherches autour de la théorie enracinée, du processus d'émergence des idées et de l'utilisation des logiciels (Atlas.ti, NVivo) dans le processus d'analyse des données.

