

Au-delà de l'opposition entre savoir profane et savoir expert : une triangulation des méthodes

Agnès d'Arripe, Docteure en Information et communication

Université Catholique de Lille

Cédric Routier, Docteur en Psychologie

Université Catholique de Lille

Résumé

Cet article présente la triangulation des méthodes mise en place dans le cadre d'une recherche interrogeant la manière dont une partition communicationnelle se construit au sein d'un nouveau réseau. Nous explicitons en quoi il nous semble fondamental d'associer la manière dont l'individu comprend et justifie ses propres comportements, et la manière dont le chercheur, de par sa position d'extériorité, peut observer et appréhender ces mêmes comportements. Notre réflexion s'ancre dans le contexte de la société où prend place notre terrain de recherche et qui se marque par une importance accrue de la réflexivité des acteurs. Au travers de l'exemple de notre recherche en sciences de l'information et de la communication, nous illustrons comment nous tentons de réconcilier les savoirs scientifiques, ou experts que nous qualifierons d'universel et les savoirs communs, ou profanes que nous qualifierons de singuliers.

Mots clés

SAVOIRS PROFANES, SAVOIRS EXPERTS, RÉFLEXIVITÉ, OBSERVATION PARTICIPANTE, MÉTHODE D'ANALYSE EN GROUPE, ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Introduction

Dans le cadre d'une réflexion sur « l'art de comprendre », sur la co-construction permanente et dynamique de la connaissance, nous nous pencherons ici sur la manière dont les savoirs profanes, que nous qualifierons de singuliers, et les savoirs experts, que nous qualifierons d'universels, peuvent s'enrichir mutuellement. Nous réfléchissons sur trois méthodes mises en place dans le cadre d'une recherche portant sur les interactions au sein de réseaux hybrides, nous verrons de quelle manière chacune d'entre elles permet d'appréhender la relation entre savoir profane et savoir expert. Nous définissons, en référence à Wynne (1999), les savoirs experts comme des

connaissances standardisées, générales et abstraites qui permettent l'action à distance; et les savoirs profanes comme des savoirs faits de connaissances concrètes, locales donc fortement diversifiées et s'appliquant à une réalité dense et multidimensionnelle.

Notre questionnement sur l'enrichissement entre ces deux types de savoirs s'inscrit dans un contexte sociétal particulier. À l'heure actuelle, le monde de la recherche est amené à côtoyer fréquemment le monde professionnel. Comme le signalent Mailhot et Schaeffer (2009), les universités ont longtemps été considérées comme des institutions autonomes de leur contexte socio-économique, ne devant pas se préoccuper de la concurrence ou des pressions environnementales. Selon ces auteurs, la donne a toutefois changé et, aujourd'hui, des liens étroits existent entre le politique, l'économique et la science. On attend de la recherche qu'elle produise des bénéfices sociaux. Les universités sont soumises à des pressions concernant la valorisation des résultats de leurs recherches. Elles se doivent de démontrer leur légitimité sociale et économique. Clark (1998) cité par Mailhot et Schaeffer (2009) évoque l'émergence d'une université entrepreneuriale qui participe à l'innovation régionale ou nationale en commercialisant ses connaissances. De manière générale, en France comme dans de nombreux pays développés, les contraintes d'efficacité et de rentabilité sont entrées dans les stratégies de management des universités. Les chercheurs doivent donc à la fois se nourrir des connaissances issues du terrain, passant du singulier à l'universel, mais doivent également être capable de réinjecter ces connaissances dans le bagage de savoir commun de la société afin qu'elles puissent venir modifier les pratiques. Il s'agit là d'effectuer le passage inverse, celui de l'universel au particulier.

Certains n'hésitent pas à parler d'une nouvelle production du savoir. Ainsi, pour des auteurs comme Gibbons, Limoges, Novotny, Schwartzman, Scoot et Trow (1994), il existe un décalage entre le mode de production du savoir prévalant jusqu'en 1950 et celui que l'on trouve aujourd'hui. Par le passé, le monde de l'université se fondait sur une université autonome au sein de laquelle les scientifiques décidaient ce qui était ou non la science et la vérité, sans lien avec l'industrie. À l'heure actuelle au contraire, affirment ces auteurs, nous sommes face à l'effondrement de l'université moderne. Nous sommes face à une nouvelle interdisciplinarité, une grande mobilité de groupes temporaires d'experts s'organisant provisoirement autour de problèmes urgents. La décision de développer certaines sphères du savoir plutôt que d'autres serait liée à la primauté de certains problèmes économiques et sociaux. Au contraire, pour Leydesdorff et Etzkowitz à qui nous devons l'approche de la « triple hélice » décrite par Shinn (2002), les relations antérieures qui existaient

entre l'université, l'industrie et le gouvernement perdurent, mais s'articulent différemment. La triple hélice évoque de manière imaginaire l'interdépendance dynamique entre ces trois pôles traditionnels de savoirs et d'activités. Une nouvelle strate de savoir serait en développement, strate dans laquelle ces mondes se rencontrent pour se pencher sur les problèmes d'une société en mutation.

À côté de ces questionnements autour de la place des sciences ou des connaissances au sein de notre société, il nous faut noter le développement des capacités réflexives des individus. Si la « modernité radicale » évoquée par Giddens (Nizet, 2007) qualifie les évolutions de notre société depuis les années 60, les conditions du passage de la société traditionnelle à la modernité sont encore plus prégnantes à l'heure actuelle. Ainsi, la réflexivité entendue comme la capacité pour l'individu moderne de réviser continuellement ses pratiques à la lumière de nouvelles informations prend, selon nous, de plus en plus d'importance et a un impact fort sur la structuration et la socialisation des individus. Si les individus ont des indications sur la manière dont il est attendu qu'ils se comportent en fonction de la situation, à l'heure actuelle, ils sont toutefois également capables de prendre distance par rapport à ces normes. Plus que par le passé, chaque individu est amené à prendre du recul et à se construire son identité personnelle avec, pour conséquence, le développement d'un rapport réflexif au monde et à la société. Avant d'aller plus loin, précisons d'emblée que le terme « réflexivité » est entendu ici à la suite de Giroux et Marroquin comme :

cette capacité de réflexion sur l'action passée et en cours (le « reflexive monitoring » de Giddens, 1984) qui permet d'évaluer la situation, de générer de nouvelles connaissances, d'insérer ces nouveaux apprentissages dans le bagage de savoir commun, pour venir modifier l'action par la suite (Giroux & Marroquin, 2005, p. 33).

Pour Giddens, l'individu se donne des buts, des intentions et va orienter ses conduites en fonction de ceux-ci. De la même manière, il attendra que les personnes avec lesquelles il interagit fassent de même et présuppose que c'est bien le cas. Il faut donc comprendre la réflexivité à la fois comme une conscience discursive, une capacité qu'ont les acteurs de parler de qu'ils font et d'explicitier les raisons commandant leurs actions, et comme une conscience pratique, la réflexivité se révélant dans ce que les acteurs font sans pouvoir en parler. Giddens utilisera aussi le terme pour parler du contexte de la modernité radicale. Selon lui, dans ce qu'il appellera aussi la modernité réflexive, l'individu est sans cesse amené à choisir entre telle ou telle pratique, tel ou tel

projet de vie en s'appuyant sur un grand nombre d'informations (Nizet, 2007). Nous ne sommes pas loin de la définition donnée par les ethnométhodologues de la réflexivité. Pour ces auteurs, dire que les gens ont des pratiques réflexives ne veut pas dire qu'ils réfléchissent à ce qu'ils font car, pour eux, la réflexivité va de soi, mais ils reconnaissent, démontrent et rendent observable aux autres membres le caractère rationnel de leurs pratiques concrètes. La réflexivité désigne ici « l'équivalence entre décrire et produire une interaction, entre la compréhension et l'expression de cette compréhension » (Coulon, 2007, p. 46). Ce terme désigne donc tant les pratiques descriptives que constitutives d'un cadre social. Pour Garfinkel, à la manière d'une prophétie auto-réalisatrice, la société réelle est produite par la soumission motivée des individus à des attentes d'arrière-plan. Il serait donc impossible d'isoler nos descriptions du social de ce qu'elles tendent à décrire et *vice versa* (Dupret, 2006).

Notre définition de la réflexivité ne se limite donc pas à une capacité pour l'individu à prendre distance. Elle renvoie bien à cette idée d'interprétation chère aux approches interactionnistes. C'est grâce à l'exercice de sa réflexivité que l'individu peut interpréter une interaction, identifier les règles pertinentes à mobiliser dans cette situation en fonction du contexte et agir d'une manière conforme à ce qui est attendu de lui. Même si la plupart du temps, les acteurs ne réfléchissent pas consciemment à ce qu'ils font, il n'en demeure pas moins vrai qu'ils exercent leur réflexivité et que si on leur demandait de s'expliquer sur le pourquoi de leur conduite, ils seraient à même d'identifier et d'explicitier les raisons de leurs actions.

Dans le contexte de la modernité réflexive, à cette capacité de réflexion évoquée précédemment s'adjoint une volonté de voir ses compétences reconnues. Le savoir profane se réclame d'une légitimité et entend coexister avec le savoir expert.

Ces deux constats amènent donc les chercheurs à réfléchir leur place dans un continuel va-et-vient entre singulier et universel, entre universel et singulier. Le terrain de recherche qui sera ici évoqué avait la particularité de réunir des chercheurs de différentes disciplines et des professionnels de la santé et du social, au sein d'ateliers de recherche. Nous sommes donc, au sein même du terrain observé, dans un lieu de confrontation entre les savoirs profanes et les savoirs experts. Ce n'est toutefois pas de ce lieu spécifique et des interactions qui s'y déroulent que nous avons choisi de parler ici, mais bien, dans une position « méta », des méthodes qui ont fait partie de notre dispositif de recherche visant à interroger la manière dont une partition communicationnelle s'est construite au sein d'un nouveau réseau. Nous montrerons comment chacune des méthodes que nous avons utilisées conçoit la

collaboration entre savoir profane et savoir expert. Nous développerons ensuite, au travers d'une des méthodologies choisies, comment les savoirs « situés » peuvent nourrir les savoirs « universels » et comment ces savoirs « universels » peuvent, à leur tour, venir modifier les pratiques.

Pour comprendre notre objet de recherche dans toute sa complexité, nous avons choisi de travailler avec des méthodes qualitatives. Comme le signalent Miles et Huberman (2003), les données qualitatives « permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes » (p. 11). Dans un souci de rigueur et de validation de nos résultats, nous avons choisi de mettre en place une triangulation des méthodes¹. Notre équipe a pour convention de répartir les méthodes convoquées au sein d'un espace défini sur deux axes : objectif/subjectif et situé/décontextualisé

Ainsi, comme nous le montre la Figure 1, nous concevons l'observation participante comme une méthodologie se situant davantage du côté de l'objectivation. Cette méthodologie, qui consistait pour nous en une présence physique lors des ateliers et à une prise note de ce qui s'y déroulait, promeut, en effet, l'effort de se décentrer de son propre point de vue pour comprendre de l'intérieur les logiques et les langages des acteurs observés. L'observation permet de dépasser l'opinion que ces acteurs ont de leur propre pratique. Comme le disent Grosjean et Lacoste : « le thème est trop exposé aux rationalisations, comme à l'oubli des détails; il est également souvent frappé d'insignifiance aux yeux des acteurs, du fait de la routine qui entoure les événements quotidiens » (Grosjean & Lacoste, 1999, p. 47). Même si, comme nous le verrons plus tard, nous accordons une large place au savoir des acteurs, nous pensons qu'il existe certaines choses qui peuvent apparaître significatives à un observateur extérieur mais qui n'apparaissent plus comme telles à la personne socialisée au sein d'un groupe, tant qu'elle y est immergée.

Il s'agit également d'une méthode située puisque le chercheur est plongé au cœur de la situation, du contexte de l'action. Il s'agit d'une sorte d'apprentissage progressif de ces logiques et langages, en étant plongé dans le quotidien des acteurs. Avec cette méthode, c'est le chercheur qui va jouer le rôle de médiateur entre une connaissance locale et une connaissance généralisable. L'observation participante nous permet de partir du concret, du singulier d'une situation, mais ne prend tout son sens, selon nous, qu'en lien avec des ancrages théoriques. Ce sont ces ancrages qui vont nous permettre, comme le signale Winkin (1996), de voir plus et plus loin. La théorie nous

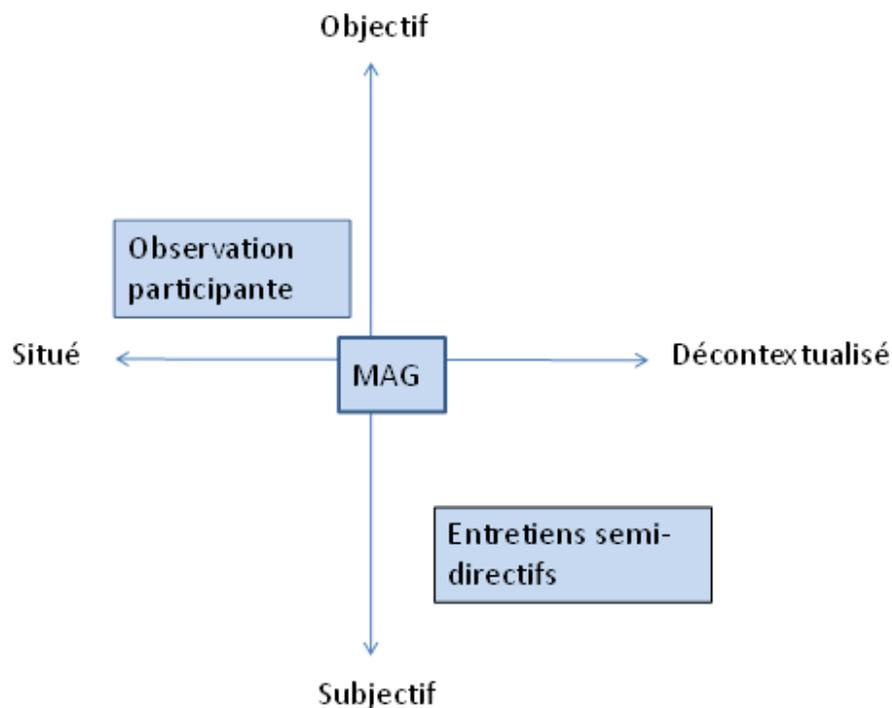


Figure 1. Positionnement des méthodologies employées.

guide également sur les points où focaliser notre attention lors de notre « plongée » au cœur du terrain. Par la suite, nous ferons parler nos données et nous utiliserons pour cela des méthodologies d'analyse de contenu nous permettant de mener à bien les trois flux que distinguent Miles et Huberman (2003) dans l'analyse qualitative. La première phase est celle de condensation des données durant laquelle le chercheur sélectionne, simplifie, transforme... les données « brutes » figurant dans ses notes de terrain. Ce chercheur va passer ensuite à la phase de présentation des données. Comme le rappellent Miles et Huberman, il est difficile de manipuler le texte narratif tel quel. Celui-ci étant volumineux et peu structuré, on risque de le traiter de manière inappropriée. On pourrait, par exemple, accorder une importance démesurée à une information parce qu'elle intervient à la suite d'informations non pertinentes pour la recherche et nous frappe donc plus qu'elle ne le devrait. Il nous faut donc organiser l'information sous une forme compacte directement accessible. Enfin, la dernière phase présentée par Miles et Huberman (2003) est

celle d'élaboration/vérification des conclusions. Dès le début de la phase d'analyse, le chercheur est invité à noter les régularités, les explications, le flux de causalité. Tout en gardant l'esprit ouvert, quelques pré-conclusions sont déjà formulées. Elles auront d'ailleurs une influence sur l'observation ultérieure et notamment sur la phase de condensation des données. Nous le comprenons, c'est parce qu'il se place en position d'extériorité que le chercheur parvient ici à dépasser le « cadre » de la situation, entendu ici à la suite de Goffman (1974) comme le contexte de l'interaction, la manière dont il faut le comprendre et les règles qui y sont associées. Avec cette méthodologie, savoir commun et savoir scientifique se nourrissent l'un de l'autre, se juxtaposent mais ne s'interpénètrent pas.

La seconde méthode déployée, les entretiens semi-directifs, fait davantage appel à la subjectivité et se place, selon nous, du côté des approches décontextualisées. Nous avons, dans le cadre de cette recherche, rencontré une série d'acteurs à l'initiative de ces ateliers de recherche et ce, dans une phase exploratoire de notre recherche. Ils nous ont parlé des situations que nous avons vécues par la suite depuis une position d'extériorité : les ateliers de recherche. Même si certaines personnes interrogées étaient présentes lors des ateliers, elles se sont extraites du cadre de la situation pour en parler de manière plus générale, en évoquant les enjeux ou les représentations qu'elles associaient à cette situation. Nous étions face aux propos d'un interlocuteur qui rapportait sa vision subjective des ateliers de recherche, sa manière de les concevoir. Le lien entre savoir profane et savoir scientifique est ici plus important que dans la méthode de l'observation participante, car l'acteur étant invité à s'extraire du cadre de la situation sur laquelle il réfléchit, il est capable d'explicitier le pourquoi de certaines conduites, de certains comportements. Il peut toutefois rester à un niveau relativement superficiel d'interprétation et ce sera au chercheur de traduire ses propos. Même si les connaissances de l'acteur sur ses propres pratiques sont prises en compte, le chercheur reste dans une position de « supériorité ». C'est lui, le détenteur du savoir scientifique, qui jugera si les propos de son interlocuteur sont pertinents ou non dans le cadre de sa recherche. À nouveau, les deux types de savoirs, s'ils s'enrichissent, ne s'interpénètrent pas. Les propos de l'acteur font partie de ce réservoir auquel le chercheur s'abreuve pour penser sa recherche, mais c'est lui qui fait le lien entre les informations recueillies de cette manière et les modèles plus théoriques qu'il peut mobiliser ou créer.

La troisième méthode que nous avons choisie, la Méthode d'Analyse en Groupe (MAG) développée par Van Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005), se situe quant à elle au croisement entre une approche située et une approche décontextualisée. Il s'agissait dans notre cas de réunir différents

acteurs ayant participé aux ateliers et représentatifs des différentes appartenances mises au jour, puis de partir de récits concrets concernant la manière dont ils vivaient ces ateliers de recherche et dont ils ressentaient leur propre place en leur sein. Une de ces expériences proposées par les acteurs, a ensuite été choisie et analysée avec le groupe. Le but de la Méthode d'Analyse en Groupe n'est pas de mettre d'accord tous les participants sur une interprétation mais bien de les mettre d'accord sur une formulation de leurs désaccords, qui permette d'élaborer avec le groupe de nouvelles hypothèses et des perspectives pratiques. Nous sommes donc dans une approche décontextualisée puisque la méthode ne se déploie pas dans le contexte de la situation, mais nous sommes également dans le cadre d'une méthodologie située dans le sens où les acteurs sont invités à partir de récits concrets, « contextualisés », de cette situation.

Avec cette méthodologie, les frontières entre savoir profane et savoir expert s'estompent. Ce qui permet de passer du singulier à l'universel n'est pas un travail solitaire mené par le chercheur, mais bien la méthodologie qu'il a mise en place pour permettre aux acteurs de s'extraire du cadre des échanges et de réfléchir ensemble à ce cadre. Cette méthode a été développée par Luc Van Campenhout, Jean-Michel Chaumont et Abraham Franssen (2005), chercheurs de l'Université Saint-Louis à Bruxelles. Elle fait suite à une idée originale de Michel Mercier et se situe dans la lignée des travaux d'Alain Touraine et de François Dubet. Comme l'intervention sociologique, que ces deux auteurs utilisent dans leurs recherches, la MAG présente la particularité d'impliquer directement les acteurs du phénomène étudié dans l'analyse. Elle permet d'entendre ce que les acteurs de nos ateliers « disent de ce qu'ils font » et suscite leur réflexivité. La démarche nous intéressait notamment par son postulat que la connaissance des acteurs ne se limite pas à une connaissance « pratique » ou « immédiate » qui serait opposable à une connaissance « construite » et « distante » du chercheur. Elle implique un choix épistémologique fort, puisqu'elle établit une continuité entre les savoirs profanes et experts en mobilisant les capacités réflexives des acteurs. La méthode se fonde sur le conflit des interprétations, créateur d'une nouvelle forme de connaissance. Cette méthode, et cela contribue à son intérêt, met par ailleurs le chercheur en danger. Il se soumet, en effet, à la validation intersubjective dans le débat avec les participants, puisque ceux-ci peuvent, à tout moment, remettre en cause la pertinence de la méthode, des hypothèses et des apports théoriques du chercheur. Ce dernier reconnaît les acteurs comme des personnes distinctes pouvant avoir des interprétations des phénomènes différentes des siennes. Il les prend en considération en leur accordant une valeur égale. Il évite ainsi de proposer une interprétation surplombante où

personne ne se reconnaîtrait. Les acteurs deviennent des chercheurs impliqués dans l'analyse. Les chercheurs professionnels leur donnent simplement une méthode, un cadrage pour y parvenir. Contrairement à ce qui se passe la plupart du temps pour des méthodes plus classiques, avec la méthode d'analyse en groupe, les acteurs ne sont pas seulement des sources d'information : ils ont un droit de regard sur l'ensemble du processus de recherche. Ils contribuent à la construction de ce passage entre le singulier et l'universel. Durant les deux séances, les étapes de la méthode sont expliquées pas à pas et les acteurs connaissent le but de la recherche. Lors de la seconde journée, les chercheurs donnent quelques éclairages théoriques et formulent des hypothèses sur lesquelles les participants sont invités à réagir. De même, quand le chercheur a rédigé le rapport final, il le soumet à la validation des participants. Ceux-ci sont invités à vérifier si le rapport rend compte correctement du contenu du travail. Ils sont également invités à s'exprimer sur l'analyse que le chercheur a réalisée à l'issue des deux journées et qu'il a repris dans la conclusion de ce rapport. Ils peuvent marquer ou non leur accord et contester certains points.

Grâce au processus mis en œuvre et à la confrontation des points de vue initiée par la démarche, les interprétations se complexifient. La méthode d'analyse en groupe permet de dépasser l'« ici et maintenant » des interactions. Les acteurs sont invités à verbaliser, à expliciter à quoi ils se réfèrent lorsqu'ils interagissent, ou lorsqu'ils interprètent le comportement des personnes avec qui ils sont amenés à interagir. Etant très formalisée et respectant des étapes bien définies, la méthode impose une prise au sérieux de tous les points de vue en les mettant sur un pied d'égalité. Le contexte posé par le chercheur et les exigences de la méthode sont tellement différents de celui d'une conversation courante que l'on tend vers une neutralisation des rapports de force entre les acteurs participants. De plus, nous faisons le pari que les acteurs ne vont pas mentir sur la manière dont ils interprètent les choses. Utiliser le récit comme point de départ de la méthode d'analyse en groupe nous semble particulièrement judicieux car tous, quel que soit le niveau où ils se situent dans l'organisation, sont capables de raconter un récit. Ce dernier permet de retrouver le caractère situé de l'interaction. Que ce récit soit raconté de manière totalement objective, ou que le narrateur déforme volontairement ou non la réalité, n'est que d'une importance secondaire ici, puisque le cœur de la méthode porte sur les interprétations que font les participants de cette interaction. Notons que le choix du récit est déjà révélateur en lui-même de certaines valeurs ou d'un certain positionnement. C'est donc finalement de la confrontation, du croisement entre les différentes subjectivités des personnes en présence que la méthode parvient à tirer son objectivité et à effectuer un passage du singulier à l'universel.

Nous sommes face à des méthodes qui mobilisent toutes les trois le savoir profane et le savoir expert, mais qui diffèrent dans la manière dont elles les font cohabiter. Pour nous, une continuité existe entre les savoirs profanes et les savoirs experts. La connaissance peut et doit être élaborée à partir de ces connaissances concrètes, ancrées dans les situations, mais ces savoirs ne sont pas automatiquement valides selon les critères des sciences sociales. Notre démarche nous éloigne quelque peu de la rupture épistémologique au sens classique du terme, qui voudrait que le savoir commun et le savoir scientifique soient séparés par des frontières étanches. Comme nous l'avons signalé en guise d'introduction, l'homme contemporain produit une connaissance réflexive sur lui-même et sur ses propres expériences. Il élabore ses propres hypothèses, ses propres pistes de réflexion. Nous ne considérons toutefois pas ce savoir social comme transparent voire scientifique. Le chercheur devra d'ailleurs être attentif aux conditions de production du discours de l'acteur et se demander ce qui, dans ce discours, est dû à sa présence. Comme Kaufmann (1996), nous pensons que l'objectivation doit se construire petit à petit grâce aux instruments conceptuels mis en évidence et organisés entre eux. Le rôle du chercheur sera également de fournir les cadres méthodologiques adéquats pour appréhender ce savoir « commun ». Comme nous l'avons évoqué plus haut et comme le signalent Van Campenhout, Chaumont et Franssen (2005), la connaissance de l'acteur sur lui-même et sur ses propres expériences n'est pas automatiquement éclairante et valide selon les critères des sciences sociales. Comme le souligne encore Kaufmann (1996), les références théoriques et conceptuelles du chercheur sont des conditions nécessaires pour continuer à apprendre du savoir commun, même quand l'objet de la recherche a été circonscrit. Les savoirs s'élaborent dans un processus de co-construction avec les acteurs de terrain. Nous nous placerons dans une position médiane entre le chercheur-expert, qui se voudrait détenteur absolu du savoir, et la position ethnométhodologique voulant que « savoir commun » et « savoir scientifique » s'enchaînent dans une continuité parfaite.

L'option que nous avons prise dans le cadre de la recherche exposée s'inscrit dans ce que l'on pourrait qualifier de démarche hypothético-inductive, puisque nous ne sommes pas partis systématiquement d'hypothèses générales à vérifier sur le terrain, mais que nous avons tenté de rendre compte des expériences vécues dans toute leur complexité et leur dynamique. Le va-et-vient continu entre les lectures et le terrain a permis d'affiner et de construire progressivement une problématique solide, puis des réponses à celle-ci. Pour nous, le chercheur doit arriver sur le terrain l'esprit assez ouvert, pour ne négliger aucune explication ou aucune direction, même si celles-ci n'étaient pas apparues lors de ses lectures préalables. Au terme de notre travail de

recherche, nous avons produit un modèle général pour répondre à notre question centrale qui portait sur la construction d'une partition communicationnelle au sein d'un réseau hybride. Ce modèle théorique est donc l'aboutissement d'un travail nous conduisant du singulier d'une situation à l'universalité d'un modèle théorique. Ce modèle devra à présent être confronté à de nouvelles situations, distinctes de celles observées lors de notre recherche initiale. Nous serons alors dans un autre mouvement, allant davantage de l'universel au singulier. La construction d'une connaissance scientifique est, selon nous, un va-et-vient permanent entre universel et singulier, singulier et universel; entre savoirs profanes et savoirs experts. Si cela fait l'unanimité au sein de la recherche scientifique, un autre élément fait moins consensus : la manière dont il faut penser cette articulation entre connaissances issues du terrain et connaissances plus théoriques. Trop souvent, les connaissances des praticiens enrichissent celles du chercheur dans un premier temps et c'est seulement dans un second temps, plus ou moins long et médiées par de nombreux filtres, que les connaissances théoriques rejaillissent sur la pratique. C'est le cas, selon nous, de l'observation participante et des entretiens semi-directifs que nous avons utilisés. À l'heure actuelle, il est essentiel de réfléchir à des alternatives permettant de passer à une véritable collaboration et un enrichissement mutuel, se réalisant dans une même temporalité, dans un même espace. Comme nous l'avons exposé plus haut, l'une des méthodologies mises en place dans le cadre de notre recherche nous semble aller dans ce sens. En effet, la mise en place de notre recherche et plus particulièrement le travail de réflexion mené lors de la Méthode d'Analyse en Groupe, a également eu un impact sur les connaissances concrètes, locales et fortement diversifiées que nous avons pointées précédemment comme caractéristiques du savoir profane. Via le conflit des interprétations autour du récit choisi, les participants ont vu leur compréhension de la situation se complexifier. La phase durant laquelle les chercheurs proposent un éclairage théorique sur la situation leur a permis de complexifier et d'approfondir leurs analyses de la situation, tout en se positionnant parfois en opposition avec les chercheurs, jugeant telle ou telle théorie inapplicable dans le cadre de la situation observée. À leur retour dans les ateliers, même si nous n'avons pu le mesurer précisément, leur façon de comprendre les choses et d'interagir avait changé. En créant un temps que nous qualifierons de « temps de métacommunication construite », c'est-à-dire un temps durant lequel on s'extrait volontairement du cadre des échanges pour réfléchir aux règles que nous respectons dans ce cadre et à l'origine de celles-ci, nous permettons aux acteurs de dépasser l'ici et maintenant des interactions. C'est la création de temps de ce type qui permet à la frontière entre les deux types de savoirs d'être dépassée et d'atteindre une véritable collaboration, ne se

limitant plus à une juxtaposition de savoirs entre lesquels le chercheur, lui seul, ferait le lien. De plus, dans un cadre comme celui-ci les résultats et les analyses postérieures du chercheur sont soumises à la validation des participants. Ils ont donc leur mot à dire à toutes les étapes de la démarche, même si, en dernier recours, le chercheur reste maître de son travail et peut prendre la décision d'acter simplement ces désaccords dans son rapport final, sans modifier les conclusions auxquelles il parvient.

Il nous faut toutefois préciser que, pour notre part, nous n'avons mis en place cette méthode que dans le cadre de groupes ayant un niveau scolaire relativement élevé, tous les participants ayant fait des études supérieures. Nous pouvons donc nous interroger sur la facilité de passer d'un savoir profane à un savoir expert pour des personnes ayant reçu une formation moins longue et sur la nécessité, peut-être, de mettre d'autres outils en place pour y parvenir. Les concepteurs de la méthode ont, pour leur part, mené un travail avec des personnes en situation de difficulté sociale, « sans domiciles fixes » par exemple et nous ont rapporté des nécessités d'adaptation. Il n'en demeure pas moins que cette méthode propose une alternative intéressante dans la manière de concevoir le lien entre ces deux types de connaissances, qui mérite d'être réfléchi voire approfondi. Nous sommes ici dans le cadre d'un véritable échange et non plus d'une simple juxtaposition ou d'une relation à sens unique.

Note

¹ À savoir : l'observation participante, la Méthode d'Analyse en Groupe (MAG) et les entretiens semi-directifs.

Références

- Coulon, A. (2007). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dupret, B. (2006). *Le jugement en action : ethnométhodologie du droit, de la morale et de la justice en Égypte*. Genève-Paris : Droz.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge : the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres : Sage.
- Giroux, N., & Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations, *Revue française de gestion*, 6(159), 15-42.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.

- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kaufmann, J.- C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Mailhot, C., & Schaeffer, V. (2009). Les universités sur le chemin du management stratégique. *Revue française de gestion*, 1(191), 33-48.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Nizet, J. (2007). *La sociologie de Anthony Giddens*. Paris : La Découverte.
- Shinn, T. (2002). Nouvelle production du savoir et triple hélice. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(141/142), 21-30.
- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.- M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe : applications aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Winkin, Y. (1996). *L'anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Paris : Seuil.
- Wynne, B. (1999). Une approche réflexive du partage entre savoir expert et savoir profane. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 38, 219-236.

Agnès d'Arripe est docteure en Information et Communication et enseignante-chercheuse au sein de l'unité HaDePaS (Handicap, Dépendance, Participation Sociale) de l'Université Catholique de Lille. Elle est également membre du LASCO de l'Université Catholique de Louvain. Elle s'intéresse aux thématiques du handicap et de la dépendance en prenant en compte la parole des usagers et des professionnels sur leur vécu. Pour cela, elle mobilise diverses méthodologies qualitatives dont la Méthode d'Analyse en Groupe.

Cédric Routier est psychologue et docteur en Psychologie, directeur de l'unité HaDePaS (Handicap, Dépendance, Participation Sociale) de l'Université Catholique de Lille. Il s'intéresse aux interactions entre l'ensemble des acteurs concernés par la participation sociale des personnes en situation de handicap ou de dépendance. Ses travaux tentent de contribuer à une compréhension fine et complexe des enjeux qu'elle soulève. À ce titre, il mobilise selon les terrains différentes méthodologies qualitatives (entretiens non- ou semi-directifs; Méthode d'Analyse en Groupe).