

APPROCHES  
**INDUCTIVES**

**Approches inductives**  
*Revue scientifique*

VOLUME 4, NUMÉRO 2  
(Automne, 2017)

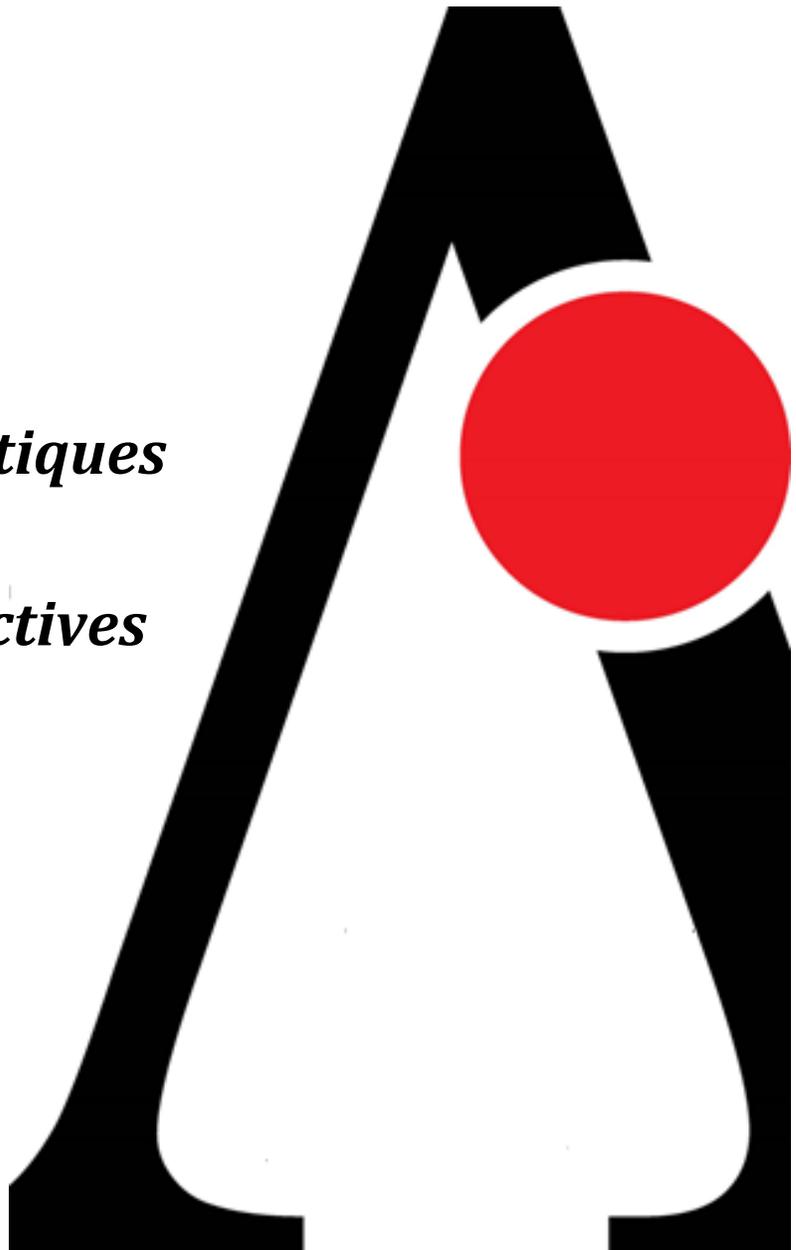
***Perspectives critiques  
et  
approches inductives***

DIRECTION DU NUMÉRO:

*Jason Luckerhoff*

*Éric George*

*Oumar Kane*



---

*La revue AI est publiée sur la plateforme ERUDIT : [www.erudit.org/revue/](http://www.erudit.org/revue/)*

*En collaboration avec l'Université du Québec à Trois-Rivières : [www.uqtr.ca/revueai](http://www.uqtr.ca/revueai)*

*et la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières*

*ISSN : 2292-0005*

---

Volume 4, numéro 2

***Perspectives critiques et approches inductives***

Sous la direction de Jason Luckerhoff, Éric George et Oumar Kane

---

Éric George, Oumar Kane et Jason Luckerhoff

***Introduction : Perspectives critiques et dimension empirique dans la recherche en sciences sociales. Ébauche d'une rencontre de deux solitudes***

Pages 1-21

Annick Madec

***« Les ploucs, les bourgeoises et les filles comme nous. »  
Ethnosociographie d'un cours de yoga démocratique***

Pages 22-48

Caroline Caron

***La recherche qualitative critique : la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale***

Pages 49-78

Prudence Caldaïrou-Bessette, Janique Johnson-Lafleur, Lucie Nadeau, Mélanie Vachon et Cécile Rousseau

***Écouter les enfants dans la recherche en santé mentale jeunesse (SMJ) : une créativité éthique inspirée de la clinique***

Pages 79-108

Estelle Berger

***Rendre la critique créative. La démarche abductive et pragmatique du design***

Pages 109-132

---

Fabien Dumais

*Une phénoménologie dialectique à la fois critique et compréhensive*

Pages 133-159

Geneviève Vidal

*Études qualitatives d'usages numériques et approche critique*

Pages 160-183

Tom Berryman

*Relier l'induction et la critique en formation et en recherche : un parti-pris issu de la théorie et de la pratique*

Pages 184-211

## **Hors-thème**

Synda Ben Affana

*Étude d'un savoir expérientiel opérationnel. Blogues Naître et grandir*

Pages 212-239

Laurent Castonguay et Raphaële Noël

*MTE et psychanalyse : Analyse en tandem et pensées associatives enracinées*

Pages 240-266

***Introduction :***  
***Perspectives critiques et dimension empirique dans la recherche  
en sciences sociales. Ébauche d'une rencontre de deux solitudes***

**Éric George**

Université du Québec à Montréal

**Oumar Kane**

Université du Québec à Montréal

**Jason Luckerhoff**

Université du Québec à Trois-Rivières

---

**1. Aux origines étaient les démarches rationalistes et empiristes...**

Traditionnellement, les deux modes fondamentaux d'accès à la connaissance et les deux façons de concevoir l'élaboration des connaissances sont rapportés aux épistémologies rationaliste d'un côté et empiriste de l'autre. De nombreux philosophes produiront des systèmes de pensée pour rendre compte de cette dualité, par exemple Platon et son opposition du monde sensible et du monde intelligible, ou Kant avec ses catégories de sensibilité et d'entendement. Dans la version classique du rationalisme, incarnée, entre autres à l'ère moderne par Descartes (1637) et Leibniz (1705/1990), tout savoir provient avant tout de la réflexion. Tout ce qui relève du domaine de l'expérience sensible doit être considéré avec méfiance, ce qui n'est pas sans rappeler l'allégorie platonicienne de la caverne dans laquelle des hommes enchaînés n'avaient qu'une connaissance très partielle et déformée de la « réalité ». Dans son *Discours de la méthode*, Descartes écrira même que le bon sens constitue la chose au monde la mieux partagée.

Au contraire, pour les empiristes, au nombre desquels figurent d'éminents penseurs comme Locke (1689/2002) et Hume (1748/2006), toutes les idées, définies comme étant l'objet de la pensée, tirent leur origine de l'expérience. Selon cette épistémologie, toute connaissance nous vient des sens et, par conséquent, il n'existe

aucune vérité *a priori* puisque toutes sont acquises dans l'expérience que nous acquérons du monde. Dans sa version la plus radicale, la connaissance vraie découle donc exclusivement de l'expérience sensible et de l'usage empirique de la raison. Locke écrira d'ailleurs à ce sujet que l'esprit est une page blanche vide de tout caractère, une *tabula rasa*. Les sens sont par conséquent premiers par rapport à la raison.

Avec le développement des sciences dites de la nature, l'accent a été mis dans cette perspective sur la dimension expérimentale. Il s'agissait alors pour ces nouvelles disciplines de se construire par opposition au savoir issu de la philosophie, souvent accusée d'être excessivement spéculative, c'est-à-dire sans prise sur le monde réel. Le lieu emblématique est pour les sciences de la nature l'expérimentation et son lieu de prédilection, le laboratoire. On retrouvera la même tendance dans le cas des sciences humaines et sociales, notamment à leurs débuts. Pires (1997) nous rappelle qu'il s'est agi de « développer une connaissance “objective” de la “réalité” sur la base de découvertes empiriques (par opposition aux “spéculations”) » (Gulbekian, 1996 cité dans Pires, 1997, p. 10).

Ainsi que nous pouvons le constater, ce débat entre rationalisme et empirisme n'est pas nouveau et, dès l'Antiquité, il est possible dans une certaine mesure d'opposer Platon, déjà mentionné, et Aristote, dont le classement est assez difficile, mais dont la proximité avec les empiristes est relativement forte à certains égards. Locke s'inspirera de lui pour parler de *tabula rasa*. Cela dit, ce débat a pris des formes assez différentes au fil du développement des sciences, qu'il s'agisse des sciences de la nature ou des sciences humaines et sociales. Même s'il peut sembler un peu trop simpliste, le registre épistémologique opposant rationalisme et empirisme garde encore une certaine pertinence comme cadre de départ pour comprendre différents rapports à la connaissance, ainsi que nous allons le constater dans ce numéro d'*Approches inductives* consacré aux relations entre les perspectives critiques et les approches inductives. Toutefois, ce numéro sera aussi l'occasion de voir dans quelle mesure ces

oppositions binaires ne correspondent pas plutôt à des positions idéales-typiques qu'à des modalités effectives du processus de production du savoir. Certaines démarches ne sont-elles pas plutôt teintées à la fois de rationalisme et d'empirisme? Ne peut-on pas penser que dans le cadre du développement des sciences, il apparaît de plus en plus difficile d'adopter des démarches clairement distinctes les unes des autres? La priorité des études critiques repose-t-elle vraiment principalement sur la pratique du raisonnement abstrait? Est-il possible d'envisager une pensée critique sans accorder à certains moments la priorité au terrain? Dans les lignes qui suivent, nous allons revenir sur ces éléments d'interrogation qui permettront de contextualiser les contributions rassemblées dans le présent numéro de la revue *Approches inductives*.

## 2. Des relations complexes entre critique et terrain

Définir en quoi consiste la pensée critique n'est guère aisé. Le terme même de *critique* est employé de diverses façons ainsi que nous avons pu le constater en 2012 à l'occasion d'un colloque organisé sur les études en communication à partir de cette interrogation édifiante qui fut le titre même de l'événement : où (en) est la critique en communication? (Kane & George, 2013). Cela dit, si l'on revient à Marx, construction théorique et analyse de la réalité apparaissent inextricablement mêlées. Ainsi, son propre travail de conceptualisation ne saurait être envisagé indépendamment du contexte sociohistorique dans lequel il se déploie, l'articulation entre les deux relevant de la dialectique; d'où par ailleurs la dimension fortement postmétaphysique et matérialiste de son propos. Marx écrit à ce sujet dans *Contribution à la critique de l'économie politique* (1859/1977) qu'il y a formation conjointe de la théorie et de l'histoire résultant d'une double construction permanente.

Ultérieurement, il sera possible de retrouver cette perspective chez d'autres penseurs critiques comme Lukács et Horkheimer, ce dernier faisant partie de ceux qui ont élaboré ladite Théorie critique en tant que membre de l'École de Francfort. Comme le rappelle Voirol,

Une théorie critique doit être conçue dans son lien indissoluble avec la pratique et la critique ne peut être effective que si elle rend possible ce passage à la pratique. Or, ce passage à la pratique n'est possible que si la théorie est en phase avec son époque et donc si elle entretient un rapport dialectique avec la pratique historique. L'idée de diagnostic implique donc un examen de l'état de la théorie dans son apport à la pratique, mais aussi celui du caractère émancipateur de cette pratique; enfin, elle suppose un examen méthodique des obstacles au déploiement de cette pratique émancipatoire (2014, p. 144).

Les conséquences sont ici considérables, car cela signifie que toute pensée critique, du moins d'inspiration marxiste, repose fondamentalement et en permanence sur une articulation entre processus de conceptualisation d'une part et observation du « réel » d'autre part. Encore faut-il ici savoir comment appréhender le « réel ». Ici, logiquement, Horkheimer fait appel conjointement à la philosophie et aux sciences sociales et humaines :

il ne faut pas concevoir le rapport entre les disciplines philosophiques et les disciplines scientifiques particulières correspondantes en faisant comme si la philosophie traitait les problèmes décisifs et par là construisait des théories inattaquables par la science expérimentale, des concepts spécifiques de réalité, des systèmes embrassant la totalité, alors qu'au contraire la recherche empirique engagerait ses investigations longues et ennuyeuses qui se fragmentent en une myriade de questions partielles, pour se perdre en définitive dans le chaos de la spécialisation. [...] Une telle conception est dépassée aujourd'hui par l'idée d'un développement dans lequel sont toujours dialectiquement imbriquées la théorie philosophique et la pratique scientifique spécialisée (1978, p. 63).

Pourtant, les écrits mêmes de Horkheimer ainsi que ceux de son collègue Adorno, par exemple concernant les rapports des sujets à l'industrie culturelle, ont été accusés

d'être éloignés de toute prise en compte des pratiques sociales elles-mêmes. Voirol mentionne à ce sujet que « la Théorie critique serait condamnée à adopter une position "de surplomb" par rapport à l'univers des pratiques sociales » (Voirol, 2010, p. 24). Puis, il écrit qu'en prenant position en faveur d'une dépossession des sujets, les théoriciens de l'Institut de recherche sociale de Francfort adopteraient ainsi une critique externe visant à dévoiler les conditions d'oppression dans lesquels seraient placés les acteurs sociaux avant de mentionner qu'en adoptant cette position, ils « se placeraient non seulement dans cette posture d'extériorité [mais] se défileraient aussi devant la nécessité de clarifier le point de vue à partir duquel s'énonce cette critique » (Voirol, 2010, p. 24). Il ajoute enfin que « ce qui est le plus souvent reproché à cette "Théorie critique" des médias, c'est son caractère "spéculatif", éloigné de la recherche empirique et de la concrétude de l'enquête sur les pratiques culturelles et médiatiques » (Voirol, 2010, pp. 24-25).

Évidemment, Voirol, également rattaché à l'Institut de recherche sociale de Francfort, dément cette position de surplomb comme en atteste l'usage du conditionnel. Au contraire, dit-il, la critique francfortiste « part d'analyses concrètes menées sur les produits de la culture de masse » (Voirol, 2010, p. 26). Il développe son propos par la suite :

Les penseurs de Francfort défendent au contraire une conception selon laquelle il n'est possible de poser un constat critique sur une réalité sociale donnée que si l'on dispose d'un point de référence pré-théorique dans les pratiques sociales elles-mêmes. On est loin de l'idée selon laquelle ces penseurs se contenteraient de dénoncer de manière spéculative l'aliénation et la perte d'individualité des êtres humains dans le monde moderne sans jamais fournir le point de vue interne aux pratiques sociales à partir duquel cette critique s'énonce (Voirol, 2010, p. 30).

L'argumentation de Voirol ne manque pas d'intérêt et nous aurions tendance à y souscrire, mais seulement partiellement. En effet, la lecture d'Adorno – sans doute plus

que celle de Horkheimer – ne permet pas facilement d’adopter le même point de vue. Dans un article intitulé tout simplement *L’industrie culturelle*, faisant suite à une intervention radiophonique, Adorno écrit que « le consommateur n’est pas roi, comme l’industrie culturelle le voudrait, il n’est pas le sujet de celle-ci, mais son objet » (1964, p. 12), avant d’ajouter plus loin :

L’idée que le monde veut être trompé est devenue plus vraie qu’elle n’a sans doute jamais prétendu l’être. Non seulement les hommes tombent, comme on dit, dans le panneau, pourvu que cela leur apporte une satisfaction si fugace soit-elle, mais ils souhaitent même cette imposture tout conscients qu’ils en sont; [Ils] s’efforcent de fermer les yeux et approuvent dans une sorte de mépris de soi qu’ils subissent et donc ils savent pourquoi on le fabrique. Sans se l’avouer, ils pressentent que leur vie leur devient tout à fait intolérable sitôt qu’ils cessent de s’accrocher à des satisfactions qui, à proprement parler, n’en sont pas (p. 16).

Pour apprécier la singularité du point de vue d’Adorno, il est intéressant de le lire en parallèle avec les écrits d’un autre penseur de la « culture populaire », à savoir Hoggart, précurseur d’un autre courant de recherche critique qui va se déployer au sein de l’École de Birmingham et qui va donner lieu par la suite au développement d’un domaine académique de recherche de plus en plus vaste, les Cultural Studies. Alors qu’Adorno accordait la priorité au contenu même de l’industrie culturelle, par exemple à la structure de la musique produite dans son analyse, Hoggart propose pour sa part d’adopter une analyse inspirée d’une démarche ethnographique. La véritable différence entre les deux, c’est que là où Adorno accorde la priorité au texte lui-même en tant que terrain, Hoggart s’intéresse aux « publics ». À ce sujet, il est même possible de parler d’autoethnographie étant donné qu’il est lui-même originaire d’un quartier ouvrier de la ville britannique de Leeds et qu’il parle, entre autres, de son propre milieu dans un ouvrage considéré comme fondateur et intitulé en anglais *The Uses of Literacy* (1957,

traduit en français en 1970 par *La culture du pauvre* ). Dans celui-ci, il décrit la vie quotidienne avec une grande minutie, ainsi qu'en témoigne cet extrait :

Je pense à l'odeur si particulière du jour de lessive, faite d'un mélange de vapeur, de soude et de hachis; à l'odeur des vêtements qui sèchent près du feu; à la saveur du dimanche qui mêle l'odeur du papier imprimé de *News of the World* et celle de roastbeef; aux morceaux de vieux journaux qu'on lit par intermittence au cabinet; à l'ennui du dimanche après-midi parfois coupé par une visite à des parents ou au cimetière dont les grilles sont flanquées d'étals de fleuristes ou de boutiques de marbriers offrant des pierres tombales très coûteuses (Hoggart, 1957/1970, p. 73).

Il apparaît clairement qu'une place importante, voire prépondérante, est accordée au terrain et à l'expérience vécue dans ses recherches. Ainsi, note-t-il que contrairement à ce que nous pourrions penser, les classes populaires ne peuvent pas être considérées comme une « gigantesque masse anonyme dotée de réponses conditionnées ». Ce genre d'analyse renverrait, nous dit-il plutôt à de la « sociologie-fiction » ou à de la « fantaisie littéraire ou apocalyptique » (Hoggart, 1957/1970, p. 64). Sans doute faut-il voir ici plus une critique adressée à certains penseurs behavioristes ou fonctionnalistes qu'aux « francfortistes ».

À travers cette évocation sommaire d'Adorno et de Hoggart, on voit se nouer le fil d'une opposition récurrente quant à l'appréhension de la culture dans le cadre de sociétés médiatisées technologiquement et où l'industrialisation a affecté de manière considérable la production, la diffusion et la consommation de ce que, selon l'appartenance, on qualifie soit de « culture de masse », soit de « culture populaire ». Dans ces joutes entre partisans de la « Théorie critique » d'une part et des Cultural Studies de l'autre, on retrouve un débat sous-jacent sur les rapports entre des perspectives qui mettraient l'accent soit sur le rationalisme, soit sur l'empirisme. À ce sujet, Modleski estime que

si plusieurs travaux de l'École de Francfort étaient marqués par le fait que ses membres adoptaient une position trop éloignée de la critique qu'ils étudiaient, les critiques contemporains semblent être confrontés au problème opposé : immergés dans la culture qu'ils étudient, à moitié tombés amoureux de leur sujet, ils sont parfois incapables de maintenir une distance critique<sup>1</sup> [traduction libre] (1986, p. xi).

Autrement dit, certains travaux inscrits dans le cadre de la Théorie critique pourraient relever d'un positionnement très abstrait accordant peu de place ou alors une place très indirecte aux travaux empiriques. Dès lors, les recherches dites inductives se trouveraient considérablement éloignées de toute pensée d'inspiration francfortiste et, par ce biais, des travaux critiques inspirés par cette école. Les chercheurs et chercheuses critiques se situant dans cette perspective adopteraient finalement une position très distante du terrain plus ou moins étudié, car dans le travail d'interprétation du social, la démarche visant l'abstraction demeurerait largement dominante, sinon exclusive. Du côté des recherches culturalistes, au contraire, la priorité serait accordée aux analyses de terrain, notamment dans la version qui privilégie les analyses de réception, et ce, quitte à abandonner en dernier lieu toute perspective critique. On voit bien à travers ces relations entre l'École de Francfort et celle de Birmingham que les relations entre critique et prise en compte des terrains ne sont pas simples.

### **3. Et pourtant, des relations si nécessaires**

Toutefois, comme le rappelle Granjon (2015), si une dimension doit être partagée par l'ensemble des travaux qui se revendiquent de la critique, c'est bien celle voulant qu'il doit toujours être possible que le monde soit autrement qu'il n'est. En citant Lukács, Granjon souligne que la critique pose ainsi que toute réalité sociale est le fait d'un processus historico-social qui n'a rien d'une fatalité et dont la nécessaire dénaturalisation induit « la dissolution de toutes les objectivités réifiées de la vie économique et sociale en des *relations interhumaines* » (Lukács, 1960, p. 71, l'italique est de l'auteur). Certes, nous rappelle Granjon, il serait difficile de trouver un terrain

d'entente concernant l'ensemble des aspects de toutes les recherches se voulant critiques. Toutefois, celles-ci partagent l'idée essentielle qu'un autre monde est possible. Le changement social, ou du moins sa possibilité, doit donc constituer une dimension majeure des recherches. En fait, le concept transversal, s'il devait y en avoir un, serait, selon Durand-Gasselin, auteur d'une synthèse sur l'École de Francfort, celui d'émancipation. Mais le concept ne se suffit pas à lui-même, loin de là. Selon les époques, il peut prendre des formes fort différentes. Ainsi, depuis la Deuxième Guerre mondiale a-t-il pu être question du « désert des vies dominées et écrasées », de « la perspective de la rédemption », de « l'esprit du dialogue démocratique », de « celui, plus identitaire, des mouvements sociaux » et enfin de la question de « la résistance démocratique aux nouvelles forces de domination » (Durand-Gasselin, 2012, p. 88). On pense ici à la globalisation du capitalisme financiarisé. Cette liste est évidemment trop courte, car il importerait d'ajouter notamment l'ensemble des luttes féministes ou postcoloniales, mais elle a le mérite de rappeler que toute recherche critique est forcément solidement ancrée dans sa sociohistoire et doit en faire un objet de sa propre réflexion.

En fait, un autre monde est toujours possible, car, ainsi que nous le rappelle Brohm, l'histoire humaine est celle « des hommes réels. [...] Les hommes font leur histoire en tant que sujets concrets, en chair et en os, même si, à son tour, l'histoire fait les hommes dans un processus ininterrompu d'actions et d'interactions » (2003, p. 62). Le concept de possible introduit par Horkheimer apparaît comme intimement lié à toute perspective critique, selon Guéguen qui rappelle qu'il est impensable de penser la critique sans envisager le possible,

en vertu et à partir duquel il soit permis de contester ou au moins de questionner « ce qui est » (une certaine organisation du travail, un modèle de la socialité, un dispositif technique, etc.) selon la perspective de sa transformation. Le possible constitue en ce sens une catégorie fondamentale de la critique (2014, p. 265).

Mais de quels possibles est-il question? Horkheimer considérait déjà que ce futur possible était toujours « déjà vivant dans le présent » (1974, p. 51). Employer le terme de *possible* au pluriel nous permet de considérer que ces futurs potentiels, ces possibles dépendent de... nous. En fait, plus précisément, ces possibles dépendent à la fois des caractéristiques du contexte sociohistorique, tant matérielles – nous renvoyons ici aux états de l'économie, de la politique, de la culture et de la technique – qu'immatérielles, idéologiques, et des rôles joués notamment, mais pas seulement, par les trois grands macro-acteurs sociaux – les institutions publiques et parapubliques, les entreprises privées et la société dite civile – la composition de chacun d'entre eux et leurs relations étant d'une grande complexité (George & Sénécal, 2002).

Plus précisément, parler des possibles, c'est écouter certains sujets, donc laisser parler le terrain, c'est-à-dire les acteurs sociaux car comme le dit Renault (2008), ils peuvent à la fois émettre des diagnostics de « ce qui ne va pas » dans notre présent historique et construire des situations potentiellement émancipatrices pour le futur. Les activités sociales s'inscrivent dans un « combat pour l'avenir » en partant du principe que « l'avenir que l'on veut construire est déjà vivant dans le présent », reprennent Renault et Sintomer (2003, p. 12) qui s'inspirent ici clairement de Horkheimer. Nous dirions même ici qu'il importe à certains moments de suspendre toute démarche de conceptualisation.

Par conséquent, une position critique est indissociable de l'adoption d'une perspective qui vise à prendre nos contemporains au sérieux et à partir du principe que leur savoir a la même valeur que celui des chercheurs et chercheuses :

[Il est] impossible de contribuer à changer le monde sans s'intéresser de façon centrale aux pratiques et aux représentations des uns et des autres, sans considérer le monde comme une construction reposant sur la diversité des subjectivités. Mais [il est également impossible] d'adopter une position constructiviste sans reconnaître l'existence de structures objectives de

domination même si celles-ci se présentent sous une forme subjective en nous (George, 2014, p. 101).

Accorder une place importante aux acteurs sociaux devient ici central dans l'élaboration de toute pensée critique. Par conséquent, s'il convient de retenir de la rupture épistémologique (Bachelard, 1934/1968) que la démarche scientifique doit être distinguée par la recherche de la vérité, la quête de la preuve, l'élaboration des corpus de données, la mobilisation de méthodes d'enquête et... l'investissement en termes de réflexion d'ordre épistémologique (entre autres choses), il faut en revanche remettre en cause la définition traditionnelle qui vise à séparer de manière étanche le savoir scientifique d'une part et le sens commun de l'autre. Pires (1997) nous invite dans cette perspective à « construire un sens commun plus éclairé et une science plus modeste » (p. 42).

Cette articulation entre théorie et praxis s'avère d'autant plus importante que la praxis ne se résume pas aux pratiques sociales elles-mêmes, mais renvoie également aux enseignements que les praticiens tirent de leurs activités au quotidien. Avec une telle vision de la recherche critique, il apparaît dès lors très clair que les démarches dites inductives et dans lesquelles la prise en compte des dimensions pratiques de l'activité humaine est centrale peuvent sans mal se combiner avec une démarche critique. C'est à cette éventualité que nous vous convions dans ce numéro.

#### **4. Trois interrogations pour conclure très provisoirement**

Première interrogation : Fontan partage notre position selon laquelle le terrain a toute sa place dans la recherche critique. Toutefois, il envisage une séparation entre les tâches. Ainsi, pour lui importe-t-il de distinguer deux catégories de chercheurs et de chercheuses :

- ✚ une première catégorie qui s'intéresse avant tout à l'élaboration conceptuelle, travaillant souvent en solo ou en petite équipe. À ce sujet, il précise que « bien qu'une réflexion de ce type prête facilement le flanc à la critique, elle ne va pas

de soi. Elle est très exigeante, puisqu'elle demande non seulement un effort de synthèse important, mais aussi une grande capacité d'abstraction pour s'approprier théoriquement la réalité qui nous entoure, pour être en mesure d'imaginer des solutions pour régler les divers problèmes » (Fontan, 2000, p. 97);  
✚ une seconde catégorie de « défricheurs des changements sociaux qui se vivent. Il s'agit d'intellectuels universitaires qui s'attellent à la tâche, avec les acteurs sur le terrain, pour débroussailler la réalité afin de mieux la comprendre et, surtout, pour renouveler les pratiques émancipatrices » (Fontan, 2000, p. 97).

En d'autres termes, d'un côté des théoriciens et des théoriciennes et de l'autre des chercheurs et chercheuses qui peuvent par exemple mettre l'accent sur la recherche-action, sur la recherche-intervention, et donc largement laisser parler le terrain. Il reste à situer plus clairement la frontière entre les deux.

Deuxième interrogation : Si pour Horkheimer, cet advenir d'un futur possible est « déjà vivant dans le présent » (1974, p. 51), où se trouve-t-il? Où doit porter notre regard afin de pouvoir saisir empiriquement ces changements possibles qui contribueraient aux luttes sociales permanentes en faveur d'une plus grande émancipation? Voilà une question qui nous semble cruciale à deux titres. D'une part, elle est cruciale parce qu'elle permet de penser les relations entre les échelles d'analyse macro et micro. D'autre part, elle est cruciale parce qu'elle permet de penser ces possibles dans un monde profondément marqué par l'idéologie néolibérale depuis maintenant plusieurs décennies et où les forces éventuellement contre-hégémoniques apparaissent soit dispersées avec des objectifs souvent disparates, soit carrément opposées quant à leurs fins ou à leurs moyens.

Troisième interrogation : dans quelle mesure l'intérêt des chercheurs et chercheuses critiques pour « laisser parler le terrain » n'est-il pas lié à la remise en cause même de la figure de l'intellectuel, l'intellectuelle avant-garde de la révolution à la suite de la chute du mur de Berlin? Ne retrouve-t-on pas ici la tension entre les deux Marx? Le Marx pensant le futur en tant que scientifique à partir de la succession

capitalisme/socialisme/communisme, forcément logique et visant à s'imposer naturellement? Ou le Marx attentif aux pratiques sociales envisageant l'avenir du point de vue des possibles, donc des luttes sociales reposant sur une certaine indétermination?

## 5. Présentation des textes

Sept textes composent ce numéro thématique portant sur les perspectives critiques et les approches inductives. Plusieurs auteurs ont tenté de mieux définir la critique et l'induction et de questionner l'opposition entre les deux concepts, qui peut aisément être remise en question. Les chercheurs qui définissent leur démarche comme inductive considèrent qu'ils accordent la priorité au terrain, aux observations et à l'inattendu dans la perspective d'inscrire toutes les constructions de connaissances dans une démarche empirique. Mais en disant qu'ils accordent la priorité au terrain, ils n'induisent pas nécessairement une dichotomie. Les concepts théoriques peuvent être utilisés au départ de la recherche inductive pour orienter le regard : certains parlent de « concepts sensibilisateurs ». La démarche critique est souvent fondée sur un regard qui accorde une importance considérable à l'abstraction. Mais les chercheurs qui la voient ainsi ne tentent pas nécessairement d'opposer ce travail théorique au terrain. On a longtemps reproché aux théoriciens critiques de ne pas laisser suffisamment parler le terrain, mais les contributions regroupées dans ce numéro montrent qu'un rapprochement est non seulement possible, mais également souhaitable, comme en atteste le fait que certains chercheurs qui se revendiquent de l'École de Francfort contestent l'affirmation selon laquelle la recherche produite par les francfortistes serait d'ordre spéculatif et éloignée de toute empirie. Il s'agit là d'un signe fort que tant du côté des théoriciens critiques que de celui des défenseurs des approches inductives, une partie du chemin en vue d'un rapprochement est en passe d'être parcourue.

Les auteurs de ce numéro tentent de répondre à un certain nombre de questions qui ont été proposées par la revue *Approches inductives* : comment peut-on fonder épistémologiquement un rapprochement entre deux perspectives souvent présentées

comme opposées et qui se sont historiquement construites l'une contre l'autre? Ce rapprochement doit-il obéir à une logique séquentielle aux fins d'ordonnement entre les diverses étapes dans la recherche? Quel rapport le fait de travailler en équipe ou individuellement entretient-il avec un possible positionnement critique? Demeure-t-il pertinent de parler d'approches inductives à partir du moment où il y a un travail d'abstraction important? Quel est le rapport de différence ou d'opposition entre la dialectique critique et la démarche phénoménologique? Quelle parenté la méthode dialectique entretient-elle avec les démarches inductives? Le fait d'accorder une importance centrale à la perspective de laisser « parler le terrain » ne contribue-t-il pas à fonder une « autre » critique distincte de la critique traditionnelle?

Le premier texte du numéro est signé par Annick Madec, de l'Université de Bretagne occidentale. Elle propose un texte intitulé « *Les ploucs, les bourgeois et les filles comme nous.* » *Ethnosociographie d'un cours de yoga démocratique*. Elle s'intéresse notamment à l'autonomie culturelle des classes populaires, ce qui l'amène à analyser les définitions de la culture et des classes populaires. Dans « la lutte des classes dans et pour la culture » (Hall, 2008, p. 123), le jeu des relations culturelles existe-t-il entre groupes sociaux ou à l'intérieur des individus? L'omnivorisme et l'éclectisme culturel tendent à remettre en question le déterminisme et la domination culturelle, héritée des travaux de Bourdieu. L'auteure s'intéresse au yoga en tant que pratique qui tend à se démocratiser, mais qui est toujours perçue comme élitiste et aux rapports construits par des femmes de différentes classes sociales lors des cours de yoga. Aucun entretien n'a été animé. La chercheuse a posé des questions dans un échange ordinaire avec la professeure et les groupes et a noté les faits et propos. L'auteure considère que l'approche inductive « permet de voir une critique sociale en acte dans la définition des classements sociaux par les individus qui en sont l'objet » (p. 45).

Dans son texte intitulé *La recherche qualitative critique : la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale*, Caroline Caron,

de l'Université du Québec en Outaouais, propose un examen des rapports entre les approches inductives et les perspectives critiques en recherche sociale. Elle défend l'idée qu'il n'existe aucune antinomie fondamentale entre les approches inductives et les perspectives critiques en sciences sociales. La première partie de son article porte sur des difficultés terminologiques et la deuxième s'interroge sur la nécessité d'opposer induction et critique. Elle suggère que la problématisation de l'induction et de la critique passe par la précision des concepts pour éviter des généralisations qui nuisent aux nuances permettant d'éviter les malentendus. Elle invite notamment les chercheurs à éviter un certain purisme méthodologique en s'engageant plutôt dans des discussions approfondies sur le sens même de leur activité scientifique, s'éloignant de la perspective qui pousse la chercheuse à considérer la méthodologie comme un simple ensemble de procédures d'extraction et d'analyse de données. Caroline Caron termine son article par d'importantes interrogations : dans quelle mesure le milieu conformiste que constitue l'université restreint-il la capacité des chercheurs des sciences sociales à imaginer une société et un avenir différents? Jusqu'à quel point les pratiques d'encadrement de la recherche et d'évaluation par les pairs sont-elles ouvertes ou réfractaires aux possibilités émancipatrices de la recherche qualitative critique? Quelles inspirations ou quelles inhibitions sont communiquées aux doctorants durant leur formation à la recherche à cet égard? La formation universitaire aux cycles supérieurs enseigne-t-elle à générer des savoirs non hégémoniques ou à reproduire un certain conformisme méthodologique?

Prudence Caldaïrou-Bessette de l'Université du Québec à Montréal, Janique Johnson-Lafleur de l'Université McGill, Lucie Nadeau de l'Université McGill, Mélanie Vachon de l'Université du Québec à Montréal et Cécile Rousseau de l'Université McGill ont mené deux projets de recherche qui portent sur les services publics en santé mentale et jeunesse. Le premier a été mené avec des familles de réfugiés et l'autre avec une population générale. Dans leur article *Écouter les enfants dans la recherche en santé mentale jeunesse (SMJ) : une créativité éthique inspirée de*

*la clinique*, les auteures proposent une conception créative de la projection en recherche comme un espace de jeu participatif contribuant à l'éthique de la recherche. Elles proposent aussi de faire participer les enfants à l'élaboration des méthodologies. Finalement, elles soulignent la pertinence d'une démarche inductive pour développer une réflexion critique en recherche. Les auteurs considèrent qu'une démarche inductive favorise le développement d'une réflexion critique en recherche en raison notamment de la flexibilité que permet la démarche. Elles considèrent à cet effet qu'une démarche inductive permet de garder vivants les questionnements éthiques et favorise la réflexivité nécessaire à l'exploration et à l'étude des expériences sensibles ou difficiles.

Le couple déduction – induction a largement structuré l'histoire de la philosophie, comme nous le rappelle Estelle Berger de la Strate École de design en France. Dans son texte intitulé *Rendre la critique créative. La démarche abductive et pragmatique du design*, l'auteure affirme que les designers envisagent le monde sous un angle projectif et pragmatique. Elle pose la question à savoir comment ils se positionnent entre force critique et force créative. Elle s'interroge aussi sur les implications d'une telle démarche, en contexte de projet et en rapport avec les enjeux politiques qui s'y jouent. Finalement, elle se demande comment rendre la critique constructive et créative. L'abduction est présentée comme permettant d'évacuer l'opposition binaire entre induction et déduction. La critique, chez le designer, sert à enrichir l'expérience humaine. Elle est donc toujours en dialogue avec la créativité. Finalement, l'interdisciplinarité serait une condition nécessaire à une démarche à la fois abductive, critique et créative.

Fabien Dumais, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, livre un article intitulé *Une phénoménologie dialectique à la fois critique et compréhensive* dans lequel il pose un regard croisé sur la phénoménologie dialectique de Michel Freitag et sur le constructivisme social de Peter Berger et Thomas Luckman. Un de ses objectifs est de dépasser certains faux dilemmes en sciences humaines et sociales. Il propose notamment de lier la connaissance empirique, la synthèse théorique et la critique de la

réalité sociale, comme le fait Freitag. Pour Fabien Dumais, il est possible de dépasser les dichotomies entre les démarches compréhensives et critiques. Il considère les démarches critiques et compréhensives comme deux pôles interdépendants. Il rappelle que de nombreux débats renvoient à des quiproquos et constituent, en ce sens, davantage des guerres de clochers que de véritables débats académiques. En effet, les chercheurs et chercheuses qui ont expliqué qu'ils accordent la priorité au terrain n'ont jamais eu l'intention de dire qu'ils proposaient un choix entre le terrain ou la théorie. Il s'en est suivi une méprise durable et de nombreux chercheurs et chercheuses ont tenté de corriger le tir dans des publications subséquentes, mais les positions polarisées sont demeurées dans la réception de ces textes.

*Études qualitatives d'usages numériques et approche critique* est une mise en perspective qui porte sur dix années d'études d'usages numériques dans le secteur muséal. Geneviève Vidal, de l'Université Paris 13 – Université Sorbonne Paris Cité, y propose une analyse de l'appropriation des technologies selon une conception non technodéterministe. Elle présente une approche interdisciplinaire qui intègre la communication, la sociologie et le génie, ce qui favorise une articulation particulière entre le terrain et la référence à des écrits scientifiques qui proviennent de différents cadres théoriques. Son articulation d'une démarche empirique et de l'approche critique est fondée sur une posture dialectique. Ainsi, l'empirie est articulée à une approche critique des usages. La perspective critique permet une ouverture sur une posture réflexive sur ce que fait le terrain aux théories et concepts.

Tom Berryman, de l'Université du Québec à Montréal, signe pour sa part un texte intitulé *Relier l'induction et la critique en formation et en recherche : un parti-pris issu de la théorie et de la pratique*. La première partie du texte porte sur la formation et la deuxième sur la recherche. L'auteur considère qu'il y a une grande pertinence éducative, sociale, écologique et scientifique à relier l'induction et la critique, autant en formation qu'en recherche. Il désire valoriser l'établissement de relations fortes entre l'induction et la critique. Pour ce faire, il revient sur les propositions de Mills

(1959/2006) selon qui il appartient aux éducateurs « de traduire perpétuellement les épreuves personnelles en enjeux collectifs et de donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine » (p. 192). Il nous rappelle que Mills invitait, dès 1959, à un certain recul critique sur le monde de la recherche universitaire et ses déterminants. Déjà, il critiquait la bureaucratie dans les universités et le statut d'entrepreneur accordé aux professeurs-chercheurs. Tom Berryman trouve plutôt inquiétant le manque de regard critique au sein des universités. Il identifie différents impératifs qui empêcheraient les professeurs d'exercer leur profession dans le respect de la liberté académique permettant d'adopter une authentique perspective critique.

Deux articles en hors thème sont aussi publiés au sein de ce numéro. Le premier porte sur les efforts de construction et les perspectives critiques qui animent les actes communicationnels des environnements numériques comme les blogues. L'auteure, Synda Ben Affana, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, montre qu'en se connectant à des espaces numériques, les professionnels et les parents partagent des points de vue critiques afin de mieux comprendre la pensée et la réalité des parents. Son article, *Étude d'un savoir expérientiel opérationnel. Blogues Naître et grandir* permet de mieux comprendre en quoi la perspective critique communiquée sur ces blogues favorise l'émancipation.

Le deuxième article est intitulé *MTE et psychanalyse : Analyse en tandem et pensées associatives enracinées* et a été rédigé par Laurent Castonguay et Raphaëlle Noël de l'Université du Québec à Montréal. Il porte sur la dimension critique présente dans les outils réflexifs qui peuvent être utilisés en recherche qualitative. Plus concrètement, les perspectives épistémologiques et théoriques qui ont guidé la pratique réflexive sont présentées. Ensuite, le processus méthodologique est décrit et la conceptualisation sont présentées.

## Note

<sup>1</sup> « If the problem with some of the work of the Frankfurt School was that its members were too far outside the culture they examined, critics today seem to have the opposite problem : immersed in their culture, half in love with their subject, they sometimes seem unable to achieve the proper critical distance from it » (Modleski, 1986, p. xi).

## Références

- Adorno, T. (1964). L'industrie culturelle. *Communications*, 3, 12-18.
- Bachelard, G. (1968). *Le nouvel esprit scientifique* (10<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1934).
- Brohm, J.-M. (2003). *Les principes de la dialectique*. Paris : Éditions de la passion.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Paris : Édition Adam & Tannery.
- Durand-Gasselien, J.-M. (2012). *L'École de Francfort*. Paris : Gallimard.
- Fontan, J.-M. (2000). De l'intellectuel critique au professionnel de service, radioscopie de l'universitaire engagé. *Cahiers de recherche sociologique*, 34, 79-97. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1002428ar>
- George, É. (2014). Éléments d'une épistémologie critique en communication au carrefour et au-delà de l'école de Francfort, des *Cultural Studies* et de l'économie politique de la communication. Dans É. George, & F. Granjon (Éds), *Critique, sciences sociales et communication* (pp. 97-136). Paris : Mare & Martin.
- George, É., & Sénécal, M. (2002). Société civile, mondialisation et espace médiatique en question. [Rapport de recherche]. Montréal : Télé-Université du Québec.
- Granjon, F. (2015). Des fondements matérialistes de la critique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6. Repéré à <http://journals.openedition.org/rfsic/1257>
- Guéguen, H. (2014). La critique et le possible : Le rôle de la catégorie de possible dans la critique des TNIC. Dans É. George, & Granjon, F. (Éds), *Critique, sciences sociales et communication* (pp. 265-289). Paris : Mare & Martin.
- Hall, S. (2008). *Identités et cultures : Politiques des cultural studies*. Paris : Éditions Amsterdam.

- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1957).
- Horkheimer, M. (1974). *Théorie traditionnelle et théorie critique* (C. Maillard & S. Muller, Trad.). Paris : Gallimard.
- Horkheimer, M (1978). *Théorie critique. Essais*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1968).
- Hume, D. (2006). *Enquête sur l'entendement humain*. Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1748)
- Kane, O., & George, É. (Éds). (2013). *Où (en) est la critique en communication?* Actes du colloque organisé par le CRICIS dans le cadre du Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Montréal. Repéré à [http://www.cricis.uqam.ca/wp-content/uploads/IMG/pdf/ActesColloqueOu\\_en\\_est-la-critique-en-communication\\_Gricis2012\\_Reduit.pdf](http://www.cricis.uqam.ca/wp-content/uploads/IMG/pdf/ActesColloqueOu_en_est-la-critique-en-communication_Gricis2012_Reduit.pdf)
- Leibniz, G. W. (1990). *Nouveaux essais sur l'entendement humain*. Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1705).
- Locke, J. (2002). *Essai sur l'entendement humain*. Paris : Vrin. (Ouvrage original publié en 1689).
- Lukács, G. (1960). *Histoire et conscience de classe*. Paris : Éditions de Minuit.
- Marx, K. (1977). *Contribution à la critique de l'économie politique* (M. Husson & G. Badia, Trad.). Paris : Éditions sociales. (Ouvrage original publié en 1859).
- Mills, C. W. (2006). *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en 1959).
- Modleski, T. (Éd.). (1986). *Studies in entertainment. Critical approaches to mass culture*. Bloomington, IN : Indiana University Press.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-44). Montréal : Gaëtan Morin.
- Renault, E. (2008). *Souffrances sociales. Sociologie, psychologie et politique*. Paris : La Découverte.

Renault, E., & Sintomer, Y. (2003). Introduction. Dans E. Renault, & Y. Sintomer (Éds), *Où en est la théorie critique?* (pp. 7-30). Paris : La Découverte.

Voirol, O. (2010). La Théorie critique des médias de l'École de Francfort : Une relecture. *Mouvements*, 1(61), 23-32.

Voirol, O. (2014). L'industrie culturelle comme diagnostic historique. *Du crépuscule de la pensée à la catastrophe. Théorie critique de la crise*, 12-13, 139-155.

---

**« Les ploucs, les bourgeoises et les filles<sup>1</sup> comme nous. »  
Ethnosociographie d'un cours de yoga démocratique**

**Annick Madec**

Université de Bretagne Occidentale

---

**Résumé**

Par la participation observante durant plusieurs années de ce qui se dit et se fait dans des cours de yoga, cet article montre les rapports sociaux construits par des femmes de différentes classes sociales qui pratiquent une même activité, mais ne partagent pas les mêmes valeurs. Examiner comment égalité et coopération sont mobilisées dans les manières d'être d'élèves yogis permet de montrer que ces valeurs restent au cœur des cultures populaires et de distinguer deux groupes : les mutualistes, héritières de ces cultures, qui assument leurs origines sociales, et les compétitrices, individualistes, qui plagient les catégories supérieures. La transmission des éthos de classe n'opère pas systématiquement terme à terme.

**Mots-clés :** Classes sociales, culture populaire, syncrétisme, yoga, genre, conscience

---

« En ces zones germinatives, où les classes populaires ont de tout temps conquis et défendu, à défaut de leur autonomie politique, ce qu'elles pouvaient ou trouvaient à garder d'autonomie culturelle : entendons la capacité de s'approprier minimalement leurs conditions de survie, et si possible de vie. Mieux de les viabiliser (via comme vie, via comme chemin) sur les routes obligées du destin de classe et ce qui pourrait à l'occasion s'y ouvrir en chemins de traverse... » (Verret, 1995, pp. 162-163).

**Introduction : du jeu dans les relations socioculturelles**

La sociologie, est-ce un métier ou un état? Fait-on de la sociologie ou est-on sociologue? Peut-on trouver sur un terrain improbable des réponses aux questions que se pose la sociologie et qui se posent à elle?

Comment faire quand la plupart des rencontres sur le terrain sont contingentes, non prévisibles, qu'elles relèvent à la fois de la vie personnelle et de la méthode d'investigation et que c'est d'elles que dépend la constitution même de l'objet d'enquête? » (Cefaï & Costey, 2009, pp. 20-21).

Accepter cette contingence permet quelquefois d'approfondir certains enjeux importants de la recherche en sciences sociales. Il s'agit dans ce texte de poser la question de l'autonomie culturelle des classes populaires : se manifesterait-elle en prenant le chemin de traverse des cours de yoga? Faire son profit de la contingence suppose de suivre la démarche ethnographique au jour le jour, sans chercher à distinguer *a priori* l'essentiel de l'accessoire, « les causes » des « effets ».

Les sociologues ne sont pas interchangeables, ils n'ont pas tous les mêmes vies personnelles, ils ne doivent pas tous mener la même guerre contre eux-mêmes pour parvenir à atteindre une rupture épistémologique ou une neutralité axiologique. Mais tous les sociologues francophones mènent une bataille contre leur langue, contre ces mots dont nous avons besoin pour penser. Pour les questions qui nous occupent ici, des associations de mots sont problématiques, polysémiques : classes sociales et cultures populaires. Nombreux sont ceux qui s'interrogent sur la peur du déclassement des classes moyennes. Mais où commencent et où finissent ces classes? Quels sont les nouveaux contours des classes populaires? Définir le populaire pose autant de problèmes que de préciser ce qu'on entend par culture. Pour sortir de cette ornière, partons du postulat de Hall :

Ce qui compte, ce ne sont pas les objets culturels intrinsèquement ou historiquement figés, mais l'état du jeu des relations culturelles – pour le dire plus simplement, voire de manière simpliste, la lutte de classes dans et pour la culture (Hall, 2008, p. 123).

Le jeu existe-t-il entre les groupes sociaux, entre les individus, ou encore à l'intérieur des individus, dans des variations intra-individuelles? Du jour au lendemain, pour les sciences sociales, par le truchement de la mise en catégories statistiques, les êtres humains, dans toute leur complexité et l'épaisseur de leur vie, sont pensés comme appartenant – dans un ordre croissant vers la légitimité définie par ceux qui classent – aux classes populaires, aux classes moyennes ou aux classes supérieures. Les passages d'une classe à l'autre sont établis par les certifications scolaires et les professions exercées. En revanche, les classements actuellement mis en œuvre intègrent peu les pratiques culturelles éclectiques. Ce point doit être souligné du fait des acceptions différentes du terme *sociologie critique* (De Munck, 2011). En France, la sociologie de la culture est marquée par les travaux de Pierre Bourdieu et, donc, les théories de la légitimité culturelle, de la domination, de la distinction, le tout surdéterminé par la sélection et les titres scolaires. La culture au sens anthropologique est abandonnée aux ethnologues, aux folkloristes, aux ruralistes. Ce sont les « pratiques culturelles », cette catégorie administrative définie par le ministère de la Culture, qui mobilisent la sociologie, y compris lorsque celle-ci se veut critique. D'autres traditions intègrent les *cultural studies* ou les acquis de l'École de Francfort. Le statut et la valeur des cultures populaires varient donc du tout au tout suivant les références de l'individu qui en parle. Comme l'a écrit Bourdieu : « Classeurs classés par leurs classements, les sujets sociaux se distinguent par la distinction qu'ils opèrent [...] » (Bourdieu, 1979, couverture 4). Découvrir et montrer que l'on peut parler d'une autonomie culturelle des classes populaires revêt donc une portée critique, en contestant les théories de la légitimité culturelle.

Depuis de nombreuses années, et sans songer le moins du monde à en faire un objet d'étude, nous suivons des cours de yoga. Cette pratique tend à se démocratiser, mais reste considérée comme réservée aux élites. En arrivant, en 2003, dans l'ouest de la France, un secteur géopolitique qui défend une forte identité régionale, nous découvrons une certaine façon d'enseigner cette discipline et les modes de vie des

élèves dans lesquels entraînent de nombreux échanges entre zone rurale et zone urbaine – l’agglomération compte 200 000 personnes. La professeure dont nous suivons les cours offre son enseignement dans plusieurs communes, et les élèves ont la possibilité de se rendre là où elles le souhaitent, selon leurs contraintes hebdomadaires, entre ville et campagne. En parlant des élèves, nous emploierons le féminin, car nous n’avons croisé que très rarement un homme dans un cours ou un autre au fil des années. Nos propos concernent donc très largement le public féminin.

Nous avons suivi ces cours en zone rurale durant trois ans, à raison d’un cours par semaine dans une machinale observation flottante (Pétonnet, 1982), et réalisé que ceux-ci permettaient cette mixité sociale envisagée par une partie de la classe politique comme réponse aux révoltes sociales et aux émeutes qui font régulièrement la une des médias et ont amené l’instauration de l’état d’urgence en France à l’automne 2005. À partir de 2006, nous avons entrepris de faire des observations rigoureuses sur les différentes manières d’être qui se révélaient au travers de cette pratique culturelle en considérant que les pratiques de sociabilité informent sur « la dialectique de la lutte culturelle » (Hall, 2008, p. 121). Nous avons tenu régulièrement un journal d’enquête. Le fait de nous astreindre à reVISIONNER le « film » des séances, temps de vestiaire compris, permet d’établir par la répétition des faits, des gestes, des expressions et des mimiques un portrait de groupe. L’écriture permet, suivant la tradition des ethnographes, de s’interroger sur la position de l’observateur. Nous étions dans une situation comparable à celle que Whyte décrit dans sa célèbre postface à *Street Corner Society* (Whyte, 1943/2002) : nous avons non la structure sociale d’un quartier inscrite dans une partie de bowling sous les yeux, mais la mise en scène, dans la vie quotidienne, de rapports sociaux « tels qu’ils sont – et non répartis à priori par grandes institutions (parenté, économie, religion) » (Fabre, 1986). Observer cette pratique culturelle nous a permis de vérifier ce qu’il en était, de nos jours, de l’existence d’une culture populaire dont les caractéristiques ont été décrites à partir des années 50 par la sociologie des classes populaires<sup>2</sup>.

Claudine, la professeure, lance régulièrement des campagnes de publicité qui montrent que ses cours sont ouverts à tous. Elle utilise des illustrations enfantines et évite soigneusement d'utiliser un vocabulaire ésotérique. Elle a le souci de rendre cette pratique accessible au plus grand nombre, car elle est convaincue qu'une société gagne en cohésion quand ses membres se connaissent et se reconnaissent. Elle est aussi pragmatique : loin des métropoles, les classes supérieures sont peu nombreuses. Pour pouvoir vivre de son activité, elle doit trouver des élèves dans tous les groupes sociaux. De notre côté, notre trajectoire biographique nous permet d'être aisément le caméléon souhaité par la posture d'enquête ethnographique. Nos diverses socialisations nous permettent de côtoyer dans la vie quotidienne – dans la familiarité – des gens de classes populaires, de classes moyennes et de classes supérieures. Nous avons ainsi eu, à maintes reprises, l'occasion de mesurer la porosité des frontières de la classification.

Nous n'avons pas interviewé les élèves du cours de yoga pour savoir ce qu'elles pensaient de la mixité sociale. Nous avons utilisé la ficelle de Becker qui propose de s'intéresser avant tout au « comment » (Becker, 2002). De fait, nous n'avons posé aucune question lors de cette recherche, en dehors des questions qui permettaient de maintenir un échange ordinaire avec la professeure et les groupes. Nous avons décidé de noter scrupuleusement les faits et propos qui se rapportaient aux manières de dire et de faire (de Certeau, 1980), aux manières d'être. Raconter, c'est procéder à la façon de Richard Hoggart, c'est réfléchir en décrivant (Passeron, 1999). En traduisant Richard Hoggart dès 1970, Jean-Claude Passeron et Claude Grignon ont favorisé le rapprochement entre la sociologie inductive et la sociologie critique. Avec *Le savant et le populaire* (Grignon & Passeron, 1989), ils ont repris les travaux sur l'autonomie des cultures populaires et contesté la théorie de la légitimité culturelle, donc aussi de la domination.

Un cours réunit des « débutantes » et des « anciennes », selon les termes employés par la professeure. Il ne faut aucune compétence particulière pour s'inscrire. La professeure, comme les élèves, accumule des renseignements sur les unes et les

autres au fil des séances et des conversations généralement anodines. Nous n'avons pas déclaré formellement que nous prenions des notes à l'issue des cours, mais nous avons répondu honnêtement aux questions posées par la professeure ou des élèves sur notre activité professionnelle. À partir du moment où nous étions reconnue comme la sociologue du cours, il a semblé normal à toutes que nous prêtions attention à des actes ou paroles. Nous sommes aussi régulièrement interrogée sur des faits d'actualité par la professeure ou des élèves qui estiment que le service public de diffusion des connaissances ne doit pas s'arrêter aux portes de l'université. Cet article respecte les droits culturels de chacune et préserve leur anonymat, les analyses proposées ne peuvent nuire à quiconque. Au cours d'une année durant laquelle nous sommes allée indifféremment à ses cours en zone rurale et en ville, Claudine a expliqué sur le ton de la plaisanterie à ses élèves de zone rurale qui s'étonnaient de notre présence, sachant que nous vivons en ville : « Elle est sociologue, elle vient faire une étude chez les ploucs. » Présentation accueillie par un rire général.

Les élèves qui prennent le plus souvent la parole mobilisent la célèbre opposition mise en scène par Richard Hoggart, « Eux » et « Nous ». Claudine raconte de nombreuses anecdotes durant ses cours. Ces récits sont commentés par des élèves au franc-parler, caractéristique des classes populaires, qui se définissent, en usant de l'autodérision, comme des « ploucs » par opposition aux élèves de la zone urbaine qualifiées de « bourgeoises ». Les ploucs descendent de la petite paysannerie, et le terme a longtemps été injurieux, stigmatisant. Mais entre luttes régionalistes et luttes écologistes, le stigmate est devenu emblème. Les ploucs revendiquent leur authenticité contre l'arrogance et la cupidité des gens de la ville.

La professeure estime l'ensemble de sa clientèle entre 70 et 80 personnes. Le mot *clientèle* est le nôtre, non le sien, elle parle toujours de ses élèves et évite de parler de la partie commerciale de son activité. Nous ne connaissons pas l'ensemble des professions exercées par ses élèves, mais nous avons répertorié une dizaine d'infirmières, cinq aides-soignantes, une laborantine, une comptable, des employées

de banque ou de services publics, des commerçantes, une coiffeuse, des diplômées en génie civil, des étudiantes, une documentaliste, des vendeuses, une agricultrice, cinq enseignantes, trois comédiennes, une ingénieure et une agente d'entretien. Les âges vont de 20 à 80 ans.

L'enseignante se défend vivement de faire de la gymnastique. Elle explique que suivre son cours, c'est prendre le risque que la libération de tensions corporelles libère également des tensions émotionnelles, et ce, dans une pratique collective. Il est essentiel d'accepter de travailler à deux, parfois à trois, répète-t-elle. Il faut accepter d'être touchée et de toucher le corps des autres. Cette information écarte immédiatement un grand nombre d'élèves aspirantes. En mobilisant ses compétences de sociologue spontanée et en analysant les échanges qu'elle a généralement au téléphone, la professeure affirme que ce sont les catégories supérieures, en quête d'informations, qui refusent le plus systématiquement de suivre un cours à l'essai quand elle annonce qu'il ne s'agit pas de pratique individuelle. Ce sont donc les pratiques exigées par l'activité elle-même qui permettent de tenter une analyse de la constitution sociale des affects (Passeron, 1999) en observant les pratiques culturelles des élèves.

En admettant la définition ordinaire du terme *affect* – impression élémentaire d'attraction ou de répulsion qui est à la base de l'affectivité –, nous avons tenté de comprendre comment se négociait la participation des unes et des autres à ces cours, en nouant quels types d'alliances. Nous avons observé à chaque séance comment les élèves se positionnaient dans l'espace physique afin de se retrouver avec la partenaire pressentie. Nous avons également observé les changements de groupe, et noté les explications données par les participantes pour expliquer le passage du cours du jeudi à celui du mercredi, de celui du mardi à celui du vendredi, etc. Cours après cours, les mêmes scènes se répètent, chacune tente de trouver des alter ego. Des connivences se créent silencieusement, des groupes se forment, les clivages socioculturels se révèlent.

## 1. Mixité sexuelle

Examinons d'abord ce qu'il en est de la mixité sexuelle. Les hommes sont très rares, dans les cours, mais ils sont parfois présents dans les conversations. Ces deux dernières années, il y avait un élève régulier en ville, un trentenaire, et un autre en espace rural, un retraité. Quand l'enseignante lance des consignes, on peut entendre que ses discours s'adressent en priorité à des femmes : « on respire à la hauteur de l'agrafe du soutien-gorge ». Quand un homme est présent, elle ne prend pas le temps de commenter sa consigne, elle enchaîne, et l'homme présent ne dit rien non plus. La question de la présence des hommes est parfois commentée, mais seulement dans des cours exclusivement féminins. La présence masculine est convoquée au passé : quelqu'une se souvient d'un incident soulignant que les différences de poids ou de taille compliquent la réalisation d'exercices en commun.

L'enseignante reprend le même cours toute la semaine. L'une des postures de la semaine voulait que la tête d'une élève se retrouve à la hauteur du pubis de l'autre élève. L'enseignante fait le tour des paires d'élèves, vérifie les postures et constate : « Mince, il va falloir que je change mon cours demain. Je vais avoir un Anglais qui vient essayer. Je ne peux pas lui faire faire ça! » L'une des élèves présentes, qui suit deux cours dans la même semaine, reprend : « Moi, si c'est ça, je ne viens pas demain ou alors, c'est toi qui lui fais faire l'exercice. » L'enseignante entendait ménager un élève potentiel, mais l'habituée voulait que soit ménagé le collectif des élèves femmes. Si certaines disent ouvertement qu'elles ne tiennent pas à la présence d'hommes dans le cours, toutes montrent des réserves au moment de se tourner vers l'élève le plus proche, quand il s'agit d'un homme, pour faire n'importe quel exercice, a remarqué à de nombreuses reprises l'enseignante. Et nombreuses sont les élèves qui reconnaissent, souvent avec humour, appréhender de devoir affronter cette situation, ce qui pose des problèmes à l'enseignante. Elle considère qu'elle ne peut annoncer des cours non mixtes, à moins de préciser que celui-ci est réservé aux femmes enceintes. Elle sait que davantage de femmes que d'hommes sont prêtes à payer pour suivre des cours de yoga,

elle sait aussi que la plupart des femmes préfèrent être dans un entre-soi féminin. Mais dans une période où de régulières polémiques surgissent à propos de la réservation d'horaires de piscine pour les femmes, elle pense affirmer sa modernité et son caractère progressiste en affichant la mixité. Elle sait que, de fait, ce sont les comportements des groupes qui, à un moment ou à un autre, excluent les personnes qui sont considérées comme indésirables par la majorité. Le tout sans qu'un mot soit dit aux intéressées, sans qu'une leader donne une consigne, sans qu'il y ait obligatoirement unanimité dans le groupe. Ce refus partagé plus ou moins tacitement de la mixité ne signifie pas pour autant la construction d'une sociabilité féminine dirigée contre les hommes.

Il n'y a pas d'unanimité pour dénoncer les agissements des hommes. Si une élève ou l'enseignante raconte une histoire qui condamne les hommes, il y aura, systématiquement, une élève pour prendre la parole et empêcher que le groupe s'engage dans la dénonciation globale des comportements masculins. Les jeunes femmes des catégories supérieures affirment que les questions d'inégalités ne les ont jamais concernées. Les affirmations des femmes des classes populaires les plus âgées ne sont pas sans rappeler les analyses de Hoggart : « dans l'idéologie populaire, un "bon mariage" est un mariage où les partenaires savent qu'"il faut y mettre du sien" » (Hoggart, 1970, p. 97). Les jeunes femmes des classes populaires sont le plus souvent silencieuses devant les femmes des catégories supérieures, quel que soit leur âge.

Résumons, les jeunes femmes, les 20-35 ans, quel que soit leur groupe social, refusent autant pour les femmes que pour les hommes les jugements collectifs, définitifs. Elles défendent des positions individualistes, portent des appréciations nuancées qui s'inscrivent dans la conscience de la longueur des trajectoires biographiques, des bifurcations. Elles revendiquent le droit aux changements, aux transformations, au cours d'une vie. Elles refusent que les constatations négatives qui réunissent les 40-55 ans au nom de leurs expériences de couple deviennent des prophéties en ce qui les concerne. Mais l'une ou l'autre, au fil du temps, se joindra au chœur, si à son tour elle connaît des déconvenues dans sa vie de couple. Tout ce que

nous avons vu et entendu dans ces cours nous laisse penser que lorsqu'elles parlent de couple, il s'agit toujours de couples hétérosexuels. Plus le groupe comprendra les catégories supérieures, moins on parlera de famille. Et moins on parlera de façon générale. Et plus le groupe comprend de professions intermédiaires, notamment celles du soin aux personnes, plus on parlera du travail.

Les femmes plus âgées, retraitées ou proches de l'âge de la retraite, qui disent clairement qu'elles sont des classes populaires, parlent volontiers de leurs histoires de famille dans lesquelles sont donnés à voir des rôles et des statuts qui reprennent ceux décrits par Hoggart (1970), Schwartz (2011), et Young et Willmott (1983) : épouse et mère, les deux rôles se confondent. Les époux sont considérés comme des enfants sur lesquels il faut veiller d'autant plus qu'ils vieillissent. Ces retraitées soulignent aussi la solidarité du couple qui permet de résister aux mauvais coups portés par la vie, selon l'expression de Ginette. Elles ne font jamais d'exposé théorique sur la question de l'égalité hommes-femmes, mais racontent diverses séquences qui montrent cette égalité à l'œuvre. Non dans la prise en charge des tâches domestiques ou les soins à porter aux enfants ou aux vieillards, mais de l'égalité dans les prises de parole et les prises de position. C'est en s'appuyant sur cette égalité qu'elles peuvent prendre la liberté de venir aux cours de yoga, et ainsi adopter une pratique culturelle dissonante par rapport à leur groupe social d'appartenance (Lahire, 2004).

Quand le cours réunit un groupe réellement mixte socialement, une jeune femme s'indigne, car une veuve bourgeoise regrette de devoir faire face, sans homme, à divers problèmes de bricolage. Professeure de danse, elle rappelle fermement que de plus en plus de femmes bricolent. Elle est approuvée par l'ensemble du groupe : les compétences techniques ne sont pas l'apanage des hommes. Dans un autre cours, également mixte socialement, une jeune femme de classe populaire constate que, pour la naissance de son enfant, elle va devoir changer toute la layette dont elle dispose déjà. Son premier enfant est une fille, elle attend maintenant un garçon, qui ne saurait porter du rose. Personne ne discute cet énoncé. Il nous est impossible de dire si ce postulat, le

rose pour les filles, le bleu pour les garçons, est accepté par tout le groupe comme quelque chose que l'on ne veut pas remettre en cause, ou si celles que cette affirmation fait sourire ne veulent pas blesser la mère ou ne souhaitent pas entrer dans la discussion. Devant le silence qui succède à cette déclaration, Claudine donne une nouvelle consigne pour sauver la face de l'élève concernée.

## 2. Mixité sociale

La mixité sociale existe au hasard des tentatives d'élèves qui cherchent le cours qui leur conviennent ou un groupe où elles retrouveront des semblables, des égales. Quelques élèves tentent par la participation à ces cours de se rapprocher du groupe auquel elles aspirent. La pratique du yoga est alors perçue comme une passerelle entre la classe moyenne et la classe supérieure ou entre la classe populaire et la classe moyenne. Mais très majoritairement, ce qui est recherché est de l'entre-soi : l'entre-soi féminin en premier lieu, puis l'entre-soi social autant que possible.

Il y a des cours silencieux et des cours bruyants, voire très bruyants. Paroles et rires opèrent de véritables lignes de partage. Dans les cours en zone rurale, durant toutes ces années, par les anciennes élèves comme par les nouvelles, nous avons régulièrement entendu la distinction faite par les élèves et Claudine entre « les ploucs » des campagnes et « les bourgeoises » de la ville. Le terme *plouc* est à comprendre dans une acception plus large que l'appartenance au secteur rural. Les ploucs ne représentent pas les rares professions agricoles, mais les gens des classes populaires vivant dans l'espace rural ou le périurbain. Les ploucs ont un accent régional plus ou moins soutenu, emploient des bretonnismes, selon le terme en usage dans les médias, ce qui signifie que leur français conserve des traces de la structure de la langue régionale. « Les ploucs » rencontrées au fil des cours de yoga ont le sentiment d'être perçues par les Autres comme des inférieures. Mais « les ploucs » retraitées affichent, elles, leur fierté d'appartenir aux classes populaires, elles s'enorgueillissent de posséder les manières d'être propres à leur groupe social.

Ces manières d'être indisposent passablement des élèves qui vivent en secteur rural, exercent des professions intermédiaires et souhaitent, par la pratique du yoga, non pas s'amuser, mais progresser dans l'assouplissement du corps ainsi que dans la maîtrise des émotions. Les survivances des pratiques et manières de faire populaires sont portées par des femmes qui considèrent qu'elles n'ont plus rien à prouver : elles ont réussi leur vie, car leurs enfants ont reçu une bonne formation et ont un emploi stable. Mariés, ils ont des enfants. Elles ont des époux qui ont connu des promotions sociales par leurs activités professionnelles ou leurs engagements militants. Quand elles se racontent, elles incarnent la figure de la mère, figure parfois autoritaire, faisant partie d'un tout : le groupe familial. Les travaux de Sayad nous donnent à voir des femmes qui ont des trajectoires géographiques différentes de celles de ces vendeuses retraitées, blanches, nées en France de parents nés en France. Sayad, en s'intéressant aux enfants de l'immigration algérienne, nous présente des mères qui changent au fil des années et des expériences, prennent de l'assurance, et ressemblent fort à leurs homologues, élèves du cours de yoga (Sayad, 2006). Hoggart avait déjà signalé que les individus qui connaissent les mêmes conditions sociales se reconnaissent au-delà des frontières géopolitiques comme l'a rappelé Passeron :

Hoggart nous fait remarquer à partir d'un souvenir personnel – il a été mobilisé pendant la Deuxième Guerre mondiale – que des ouvriers anglais sous l'uniforme, invités dans une famille populaire napolitaine, s'y étaient trouvés, malgré la barrière linguistique, aussi immédiatement à l'aise dans la gaieté conviviale autour d'un plat de spaghettis vernaculaires que dans les échanges chaleureux de leur home ou du voisinage autour des bières euphoriques d'un pub anglais (Passeron, 1999, pp. 230-231).

Il était édifiant d'établir ce constat dans le climat politique du moment. La création d'un ministère de l'Identité nationale et de l'Immigration était dénoncée par une grande partie de la communauté scientifique. Un vif débat était engagé sur la pertinence des concepts d'identité culturelle et d'identité nationale, sur la définition du

communautarisme et la montée de l'islamophobie. Neveu, dans son article *Les voyages des cultural studies*, explique qu'une partie de la défiance envers les *cultural studies* viendrait du fait que la célébration des identités plurielles serait un défi à l'État de droit pour les personnes qui défendent l'universalisme des valeurs républicaines (Neveu, 2008).

Ces retraitées, représentantes des cultures populaires transnationales, donnent le ton des séances en riant et faisant rire, en parlant de leur famille, en embrassant systématiquement anciennes et nouvelles élèves, en tutoyant tout le monde, en utilisant les prénoms, en commentant les faits divers pour donner leur point de vue sur la marche du monde. Ces manières d'être écartent certaines élèves et en rassurent d'autres, notamment des femmes des classes populaires, plus jeunes, moins assurées, qui trouvent là un groupe devant lequel elles peuvent raconter leurs difficultés professionnelles ou familiales sans crainte.

Laurence peut, dans ce cercle protecteur, raconter ses démêlés avec ses beaux-parents qui lui reprochent d'avoir mis au monde trois filles et donc de les avoir privés de descendance susceptible de perpétuer leur nom de famille. Agente d'entretien, en cours de divorce, surendettée, elle dit aussi sa volonté de garder son pavillon à la campagne tant elle appréhenderait d'aller vivre en ville, là où personne ne se connaît et où chacun est en guerre contre les autres. Laurence peut confier au groupe sa peur que ses filles « tournent mal » sans craindre le mépris, la pitié ou la condescendance du groupe. Les retraitées écoutent et donnent le ton, montrent la voie à suivre en lui conseillant de garder un air bravache pour passer une sale période dont elle finira bien par sortir. Les échanges peuvent aussi être rugueux quand deux générations s'affrontent dans le franc-parler propre aux classes populaires. « Tu la veux, ma lombalgie? » dira l'aide-soignante, mère d'enfants en bas âge, à la grand-mère, vendeuse retraitée, qui plaisantait : « Allez, arrête ton cinéma, on sait bien que tu n'as pas envie de le faire ce truc! » Plaisanteries qui ne passent pas toujours très bien quand celles qui sont au travail trouvent que les retraitées ne mesurent pas bien les tensions actuelles dans le travail.

Mais les mouvements d'humeur et les petites exaspérations sont exprimés sur-le-champ et rapidement oubliés. Un groupe chaleureux, dit l'enseignante, sensible à cette ambiance. Là encore, on peut retrouver les observations de Hoggart : « Le sentiment de chaude appartenance au groupe exerce une emprise profonde et se fait encore sentir chez des individus qui ont cessé, économiquement ou géographiquement, d'appartenir aux classes populaires » (Hoggart, 1970, p. 126). Betty, jeune retraitée anglaise à l'accent cockney, déclarera, dès son premier cours, et avec les quelques mots français qu'elle connaît, qu'elle vit avec un « gars » du légendaire quartier ouvrier de la ville. Très vite, elle dira qu'elle reste dans le groupe où « les filles sont OK ». Il s'agit d'un groupe où la majorité des élèves accepte l'emprise exercée par la culture populaire même si elles ne sont plus professionnellement dans la catégorie.

L'enseignante est bien sûr au centre de ces configurations et joue un rôle déterminant. Elle doit éviter que des conflits surgissent durant les cours. Il faut que les changements de groupe soient discrets, respectent les règles de courtoisie. Claudine est elle-même au centre des tensions qui traversent ses cours : entre le souci des unes d'être dans le divertissement et le souci des autres d'être dans l'enrichissement par la pratique du yoga (Lahire, 2004).

Les retraitées du vendredi ont créé, de fait, un groupe qui met l'accent sur le « divertissement », et c'est l'existence de ce groupe qui permet à l'enseignante de composer avec un autre groupe, situé à l'autre extrémité de l'échelle sociale, qui a créé, en ville, un groupe « enrichissement ». Ce groupe, plus nombreux que le premier, rassemble de vraies bourgeoises et des aspirantes à la promotion sociale, mais il compte aussi des réfractaires qui subissent le fait que l'offre de cours est moindre en ville. Les réfractaires changent de cours dès qu'elles le peuvent. Sans jeu de mots, le groupe « enrichissement » montre des signes extérieurs d'aisance financière : tenues vestimentaires, maquillage, bijoux, sacs, téléphones portables. Cette aisance manifeste met à distance des élèves urbaines, qui se perçoivent comme aussi ploucs que les classes populaires qui vivent en secteur rural. Les manières d'être s'opposent à celles

du groupe « divertissement » : refus poli ou évitement du tutoiement, des embrassades, de commenter les faits divers. Il s'agit pour ce groupe de manifester son intérêt intellectuel pour la pratique, de s'approprier un « territoire du soi » (Goffman, 1973) avec l'usage d'un tapis personnel, de rester sérieuse en toutes circonstances, d'éviter de parler de soi, de montrer son agacement devant la familiarité, d'être capable d'annoncer ses attentes à la professeure.

Sur les huit cours proposés dans la semaine, ces deux groupes qui représentent les deux pôles les plus opposés occupent deux créneaux. Restent donc six créneaux dans lesquels se répartit la grande majorité des élèves. Celles-ci, pour la plupart, travaillent ou ont travaillé. Ce groupe majoritaire balance entre divertissement et enrichissement. Il est composé d'élèves qui refusent à la fois la proximité avec celles qu'elles considèrent comme les représentantes de la bourgeoisie, aux manières hautaines, et avec celles qui bavardent trop, aux manières trop familières. Certaines interactions peuvent devenir déterminantes pour expliquer que l'une ou l'autre préfère changer de groupe. Une timide laborantine nous soufflera ainsi à quel point elle se sent mal à l'aise dans le groupe enrichissement auquel elle est parfois contrainte de se joindre à cause de l'offre limitée en ville. Elle raconte la scène qu'elle a jugée vexatoire : une habituée du groupe enrichissement la salue en arrivant d'un mouvement de tête et se présente en disant son prénom comme si elle ne l'avait pas vue les semaines précédentes. Ce manque d'intérêt, de considération pour les autres, lui semble caractéristique de ce groupe enrichissement, composé, dit-elle, de gens qui ont de l'argent ou des professions qui comptent.

La pratique du yoga exige de prêter attention à ses sensations, d'être à l'écoute de ses sens. Simmel (1981) a souligné les différences entre l'œil et l'ouïe. Pour qu'une présence soit complète, affirme Simmel, il faut qu'il y ait échange de regards. Ne pas regarder une autre élève, c'est lui signifier que l'on ne souhaite pas la connaître, la reconnaître. L'œil ne peut pas prendre sans donner – refuser l'échange de regard se voit – mais l'oreille, organe égoïste, se borne à prendre sans donner. Si bien des postures de

yoga permettent de s'isoler de la vue – il suffit de fermer les yeux – très rares sont celles qui permettent de supprimer le son. Rires, exclamations, commentaires, déclarations émaillent les cours. Mais les moments où les élèves et la professeure s'exposent le plus sont les temps de vestiaire. Aussi, les élèves désireuses de se tenir le plus à l'écart du groupe arrivent-elles en tenue de sport ce qui leur permet d'arriver et de repartir sans avoir à sacrifier au respect des règles de sociabilité. Durant ces temps, chacune peut associer le son et l'image. Par les échanges de regards se créent des complicités silencieuses.

Les cours sont organisés en suivant le calendrier scolaire. Aux vacances de Noël, les groupes sont stabilisés, ce qui signifie que chaque élève a trouvé sa place au sein d'un groupe de pairs. Si des sociologues distinguent anciennes classes moyennes supérieures et nouvelles classes moyennes intermédiaires, le commun des élèves ne fait pas cette distinction (Chauvel, 2006). Chacune s'accorderait sans doute à approuver Isabelle, une enseignante, qui dira, en riant : « Dans les cours de Claudine, il y a les ploucs, les bourgeoises et les filles comme nous. » Ce « nous » ne représente pas le groupe désigné par le « nous » de Hoggart, soit celui des classes populaires. Il représente un sous-ensemble de la nébuleuse classe moyenne. Classe divisée, dans les situations examinées, en deux groupes : « Elles », les bourgeoises et les aspirantes, et « Nous », les filles.

Quand les élèves des cours se classent ou opèrent leurs propres catégorisations, elles ne disposent que rarement de la connaissance des professions exercées. La question de l'appartenance professionnelle, quand elle est posée, ne l'est qu'une fois les groupes stabilisés. Ce qui signifie que « les filles » comme les Autres se sont reconnues que par l'observation des manières d'être et par intuition. Ce qui signifie aussi qu'une femme exerçant une profession supérieure, selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), peut être perçue comme une « fille », tandis qu'une autre de profession intermédiaire sera perçue comme une Autre si elle emprunte les manières d'être des « bourgeoises ».

Même s'il s'agit d'une activité de loisirs, le cours de yoga reproduit le cadre scolaire avec une enseignante et des enseignées. Sociologie de l'éducation et sciences de l'éducation s'accordent à constater que l'école en France apprend aux élèves la compétition et non la coopération (Dubet, 2014; Van Zanten, 2012). La compétition induit l'individualisme. Sont considérés comme de mauvais élèves ceux qui jouent le groupe contre l'enseignant. Les élèves yogis de classe moyenne ont probablement été de suffisamment bonnes élèves pour parvenir à obtenir les diplômes nécessaires à l'exercice de leur métier. Elles ont su se montrer disciplinées. Il est difficile de savoir comment elles se comportaient à l'école, mais il est aisé de constater les différences d'attitudes des unes et des autres durant les cours de yoga. Quand l'enseignante demande qu'une élève vienne montrer au groupe une posture, certaines s'exécutent en silence, sans attention pour le groupe. D'autres, au contraire, vérifieront d'un regard que personne ne s'apprêtait à être volontaire. Elles accompagneront leur déplacement d'un commentaire à haute voix, généralement pour se moquer d'elles-mêmes dans leur rôle de bonnes élèves, d'enfants sages. Certaines reproduisent des comportements attendus à l'école, en classe, et suivent donc une logique de compétition. Elles manifestent leur bonne volonté, dans une écoute attentive, lorsque l'enseignante se lance dans un exposé conceptuel ou le récit de l'une de ses expériences. Les autres, « les filles », se montrent plus dissipées, bavardent entre elles, plaisantent en jouant le groupe contre l'autorité savante professorale. Cette façon de nommer le groupe « les filles » se retrouve dans des collectifs dans lesquels l'égalité est la valeur cardinale : collectif de lycéennes, d'ouvrières, d'employées, de coéquipières dans le sport. La dénomination « les filles » rassemble les différentes générations. Dans ces collectifs informels, une jeune femme sera désignée « fille » au même titre que la quadragénaire ou la retraitée. Dans le cours de yoga, « les filles » sont dans la coopération. Elles s'entraident et ne cherchent pas à montrer à l'enseignante qu'elles sont les meilleures. Ou, si elles le font, c'est toujours sur le mode de la plaisanterie et de l'autodérision. Elles sont du côté de la cour de récréation où l'on joue entre égales avec ses camarades.

Les Autres sont davantage du côté de la salle de classe où il faut briller, seule, devant le tableau et l'autorité scolaire. « Les filles » se comportent en mutualistes et perçoivent les « Autres » comme des compétitrices.

Les compétitrices des classes moyennes adoptent le comportement des « bourgeoises » du groupe enrichissement. Elles disent aussi – mais à voix basse – qu'elles n'ont pas de temps à perdre en bavardage inutile. Elles coupent court aux discussions et montrent leur approbation quand d'autres, plus sûres de leur bon droit, exigent que le cours commence à l'heure. Elles disent vouloir travailler. Le terme *travailler* est celui de l'enseignante; il n'est jamais repris par le groupe divertissement. La question « alors, on travaille? » n'est employée que par le groupe enrichissement composé de professions libérales et de commerçantes. Si les élèves des classes populaires, « les ploucs », parlent beaucoup de la famille, celles des classes moyennes parlent surtout du travail salarié. Et notamment les mutualistes, qui sont nombreuses à exercer « des missions caractérisées par la centralité des relations humaines » (Pech, 2011, p. 85). Des femmes disent explicitement qu'elles viennent aux cours de yoga pour restaurer leur force de travail. Elles font du yoga pour mieux servir les autres. Pour entretenir un corps qui subit les multiples pressions exercées par le monde du travail. Et des retraitées expriment des regrets quant à l'investissement dans le travail une vie durant d'un époux, maintenant affecté par la maladie, dans l'incapacité de profiter de sa retraite. Époux qui demandent donc aide et assistance à leurs épouses.

L'aisance, en toutes circonstances, des classes supérieures reste une constante. Les moins initiées de cette classe prennent rapidement des postures de repos qui sont autant de postures de yoga. Les débutantes, et parfois même les confirmées, qui ont passé leur enfance en milieux populaires, attendent les consignes suivantes en restant debout les bras ballants ou croisés comme elles le faisaient probablement dans les cours de gymnastique donnés à l'école. De la même manière, les élèves des classes supérieures exécutent des respirations chantantes même s'il s'agit d'un premier cours, tandis que les élèves des classes populaires s'abstiennent durant plusieurs cours, voire

restent résolument muettes. Mais ce qui les distingue se joue essentiellement dans la façon dont l'Autre est prise en considération : l'Autre considérée comme un décor, comme le constate l'écrivaine Ernaux (1983) ou l'Autre considérée comme faisant partie de la même humanité que soi.

### **3. Brassage social et postures sociales**

Quand Claudine s'est lancée dans cette activité libérale, elle rêvait de construire des cercles d'échanges avec ses élèves. Elle espérait que la participation à ses cours permettrait à chacune de ses élèves d'agrandir son réseau de sociabilité. Abandonnant, au début des années 1990, un poste de cadre dans un service public qui entamait une profonde mutation, elle souhaitait exercer sa nouvelle profession dans un climat serein, à l'écart des rapports de force qui existent ordinairement dans le monde du travail. Elle pensait conquérir sa propre liberté en s'appuyant sur celle de ses élèves de s'inscrire à ses cours. Elle voulait offrir cette liberté en pratiquant des tarifs qui lui permettent de vivre mais non de s'enrichir, et en faisant savoir qu'elle n'est pas la gourou d'une secte mystérieuse. Elle savait que le sens commun associe la pratique du yoga aux classes moyennes et supérieures ou à des individus attirés par le mysticisme. Elle n'a jamais cherché à cacher, dans sa petite ville, qu'elle mène une vie ordinaire avec son lot de difficultés et de déconvenues conjugales. Elle imaginait que les images d'une femme abandonnée par son époux, une mère aux prises avec des adolescents turbulents, peuvent être rassurantes. C'est en partant de ses propres difficultés, dans le travail et dans la famille, qu'elle a souhaité ouvrir le cercle des adeptes du yoga en montrant qu'elle était, elle-même, en recherche de sérénité.

Elle a progressivement découvert, au gré des inscriptions et des départs, des changements de groupe et de cours, des exaspérations dites et non dites, que la démocratisation de cette pratique ne va pas de soi. La classe moyenne est majoritaire dans sa clientèle constituée depuis plus de quinze ans; elle se révèle extrêmement complexe et fragmentée. Elle a découvert que pour les plus jeunes, notamment pour les trentenaires et moins, l'activité professionnelle exercée ne dit pas grand-chose du

groupe social auquel on se sent appartenir tant la précarité contraint d'accepter des emplois ne correspondant pas obligatoirement à ses qualifications. Elle a compris que chacune de ses élèves peut appartenir à diverses sphères, selon ses activités professionnelles, ses loisirs, mais aussi selon les appartenances de ses proches; compris également que ce n'est pas non plus l'appartenance à une même génération qui fait la cohésion d'un groupe. Dans un monde où règnent les inégalités, peut-on réussir sa vie et réussir dans la vie? se demande une partie des élèves toutes générations confondues tandis qu'une autre partie des élèves estime qu'il est de la liberté de chacune de tenter de conquérir du pouvoir. Les opinions divergent sur la question de savoir s'il s'agit, par la pratique du yoga, de gagner du pouvoir sur sa propre vie, par la maîtrise de ses affects, ou de gagner du pouvoir sur la vie des autres par le contrôle de soi.

### **3.1 Trois petits cours et puis s'en vont : Yvonne**

Plutôt qu'illustrer ces classements, nous nous proposons de restituer, par les trois courts récits qui suivent, des refus d'intégrer les groupes, qui démontrent leur hétérogénéité, l'infinie déclinaison des petites différences et leur modulation selon les diverses séquences biographiques. On verra par ces contre-exemples que les appartenances ne se réduisent pas aux catégories qui les désignent, mais que c'est l'expérience sociale des frictions et des tensions qui est décisive.

Yvonne, agricultrice à la retraite, a, un vendredi, poussé la porte du pavillon de Claudine. Elle ne connaissait pas bien les différences entre gymnastique et yoga, mais avait entendu dire que ces cours faisaient du bien à celles qui avaient mal au dos. Elle avait aussi entendu dire que la dame était gentille, simple. Yvonne est venue à trois cours puis n'est pas revenue. Lassée sans doute de constater le peu d'empressement des autres élèves d'aller vers elle quand il s'agissait de faire des exercices à plusieurs, lassée d'entendre des plaisanteries quand elle annonçait son départ dix minutes avant la fin du cours pour être à l'heure pour préparer le déjeuner de ses fils, restés à la ferme. Yvonne a sans doute compris d'expérience que ses habitus et hexis corporelle de vieille paysanne ne passaient pas auprès des infirmières et aides-soignantes du vendredi qui

attendent des autres élèves davantage de souplesse, des odeurs corporelles moins fortes, des façons plus liantes. Ses manières d'être ne passaient pas non plus avec les autres retraitées, filles de paysans, émancipées par des années de travail en ville, qui revendiquent indépendance et liberté, au moins dans l'organisation de la vie quotidienne. La trop timide Yvonne a sans doute compris qu'elle représentait un monde en train de disparaître, un monde dans lequel les femmes devaient se tenir en retrait. Yvonne n'a pas trouvé sa place dans le groupe divertissement de la zone rurale. Elle est partie, sur la pointe des pieds.

### **3.2. Un seul cours et puis s'en va : Danièle**

Danièle, elle, est partie en disant haut et fort qu'elle ne reviendrait pas dans ces cours dans lesquels elle voyait bien qu'elle ne trouverait pas ce qu'elle cherchait, elle qui était en « quête de spiritualité ». Elle a jugé que le groupe enrichissement n'était pas pour elle. Elle a, dès le début du seul cours auquel elle a assisté pour essayer, montré des signes d'agacement, puis très vite manifesté son désaccord. Claudine s'est malencontreusement trompée en voulant l'interpeller par son prénom. Danièle l'a reprise sèchement en lui signalant son erreur. Elle a montré très vite qu'elle n'avait guère envie d'être tutoyée ni par l'enseignante ni par les autres élèves. Puis elle s'est étonnée à haute voix d'entendre Claudine prononcer des consignes peu orthodoxes : « Vous imaginez que vous êtes en train de repeindre le plafond avec votre queue. » Elle a demandé la traduction en langue académique des écoles de yoga des métaphores ménagères habituellement utilisées par Claudine. Et, pour finir, elle a jugé que la coupe était pleine quand l'un des fils de Claudine a fait irruption dans l'appartement du centre-ville avant la fin du cours. Le jeune homme était quelque peu embarrassé quand il a réalisé qu'il était arrivé trop tôt dans le logement que sa mère lui prêtait quelques jours pour le dépanner. Danièle, psychothérapeute, est partie en disant qu'elle souhaitait trouver un cours délivré par un vrai professionnel.

### 3.3 Un trimestre et puis s'en va : Geneviève

Geneviève, infirmière-surveillante-chef, a tenu un trimestre, puis a renoncé. Elle a fui, m'a-t-elle dit, la proximité avec de trop jeunes femmes, trop sûres d'elles, trop performantes, trop « *superwoman* ». Geneviève, la cinquantaine finissante, usée par une promotion sociale devenue pesante, par des responsabilités professionnelles écrasantes, par des consignes à faire appliquer aux autres avec lesquelles elle n'était pas elle-même en accord, avait de nombreux maux physiques. Elle a tenté d'apaiser ses douleurs par la pratique du yoga, mais l'année de cette tentative, elle n'avait ni le temps ni l'énergie de rejoindre un groupe en secteur rural. Elle a très vite compris qu'elle n'avait pas sa place dans le groupe enrichissement et a cru se réfugier dans l'un des deux cours mixtes en ville. Mais cette année-là, ce cours comprenait trop de trentenaires pour Geneviève, des diplômées qui ne souhaitaient pas nécessairement être ou devenir les cadres dynamiques et tyranniques que Geneviève, ébranlée par ses propres conditions de travail, voyait en elles. Elle est partie en pensant que la pratique du yoga en ville ne pouvait que réunir des intellectuelles prétentieuses et arrivistes. Elle n'a pas connu les comédiennes trentenaires qui font rêver, par le théâtre, d'un autre monde.

#### **Conclusion : Vivre en conscience, de classe?**

Le groupe des « filles » ne recherche pas de distinction individuelle sur ce temps de loisir. Il montre son égalitarisme et également son scepticisme devant les prétentions des personnes qui se placent au-dessus du commun des mortels. « Les filles » vivent avec la conscience que nous sommes tous mortels, de simples mortels. Vérité élémentaire et essentielle. Vérité souvent oubliée par bien des gens à l'esprit compétitif dans les classes moyennes comme dans les classes supérieures. « Les filles » partagent une culture sceptique, ce qui les rapproche de la culture ouvrière décrite par Verret (1988). Elles portent un « regard oblique » sur les médias et les discours politiques, ce qui les rapproche de la culture populaire décrite par Hoggart (1970).

La classe ouvrière a cessé d'être célébrée pour sa combativité par les intellectuels et les politiques. Les classes populaires ont été absorbées statistiquement par les classes moyennes et dans les représentations construites par les classes supérieures. Ces dernières ont opéré un tri parmi les caractéristiques des cultures populaires et établi des lignes de démarcation entre les éléments qui, de leur point de vue, étaient dans la modernité et ceux qui restaient dans la tradition. Ces dernières années, on voit le même phénomène réapparaître concernant les populations migrantes. En France, le débat sur le port du voile, qui dure depuis les années 1990, est symptomatique. Seraient modernes les individus qui afficheraient l'égalité hommes-femmes et traditionnels ceux qui refuseraient cette égalité. Seraient également modernes les parents qui éduqueraient leurs enfants en instaurant des rapports où l'autorité s'exerce par la parole. Les critères d'évaluation de la modernité et de la tradition sont des jugements moraux qui examinent particulièrement les relations familiales. Paradoxalement, les familles modernes se doivent d'établir des relations horizontales égalitaires entre leurs différents membres, tout en préparant chacun d'eux à être un bon compétiteur dans la vie sociale, professionnelle et politique. Les familles sont en cela appuyées par l'école qui affiche l'égalité à son fronton, mais ouvre à tous, quelles que soient les inégalités sociales réelles vécues, la compétition pour les diplômes, ces reconnaissances indispensables, en France, pour prétendre changer de classe sociale. Pour résister à la culture de la compétition qui est la culture des classes moyennes et supérieures, il faut avoir des valeurs chevillées au corps. Et à l'esprit.

Finalement, c'est une sociologie politique critique qui permet de restituer à la culture son sens anthropologique, comme on peut le constater à la lecture des travaux de Collovald (2004) sur le vote pour l'extrême droite. Si l'on veut examiner, de nos jours, « l'état du jeu des relations culturelles » (Hall, 2008, p. 123), on ne peut plus penser les groupes sociaux dans des formes d'insularité, comme le souligne Schwartz (2011) :

L'une des principales difficultés pour qui s'intéresse sociologiquement aux classes populaires contemporaines est de parvenir à produire une description de leur univers de vie qui restitue à la fois la force des césures culturelles, celle de la dépossession culturelle, et celle de l'assimilation culturelle (pp. 42-43).

La sociologie de la culture nous informe que le signe actuel manifeste de distinction est le goût de l'éclectisme, du syncrétisme. Si l'on admet que la culture est un ensemble de manières de penser, d'agir, de sentir, plus ou moins formalisé et porteur de valeurs, on arrive à la conclusion que « les filles » mutualistes n'ont pas complètement assimilé la culture individualiste, rigoriste et compétitrice de la petite bourgeoisie. Elles semblent refuser d'être dépossédées de toutes les formes de cultures populaires mutualistes. Elles préservent leur for intérieur en mettant en œuvre, sur des temps sociaux qui le permettent – sur des temps de loisirs qui, *a priori*, n'engagent pas dans la compétition – les valeurs héritées des cultures populaires. Ces cours de yoga ouvrent un espace de liberté en allégeant le poids des contraintes sociales qui permet à chacune de respecter sa conscience, de se comporter en transclasse et non en transfuge (Jacquet, 2014).

Il apparaît difficile d'abandonner en totalité ce qui constitue la culture personnelle de chacune pour adopter en totalité également les us et coutumes de son groupe d'arrivée. La méthode d'investigation adoptée ne permet toutefois pas de savoir à combien de générations remonte l'inscription des mutualistes ou des compétitrices dans les classes moyennes ou supérieures. Ce qui reste étonnant, c'est le silence des sciences sociales sur ces héritages sociaux. La culture de la petite bourgeoisie semble exercer une force d'attraction sans précédent sur les personnes qui construisent les catégories, classent et ordonnent les groupes. Les autobiographies des sociologues critiques sont particulièrement édifiantes sur ce point (Eribon, 2009; Louis, 2014). À l'inverse, les cultures populaires ne seraient attrayantes que pour des individus isolés, des personnages de romans, tel le héros de la nouvelle de London, *Au sud de la fente*,

qui abandonne sa position de sociologue universitaire pour un voyage sans retour dans « le ghetto du travail » (London, 1909/2016).

Si de nombreuses questions sont posées sur la mondialisation et les cultures hybrides et syncrétiques qui en résultent, la question des appartenances culturelles, dans la société française, quand elle concerne les classes sociales, est rarement creusée en examinant la part des cultures populaires qui restent vivaces dans les modes de vie, les valeurs, les manières d'être et de penser, d'une partie des classes moyennes. Or la majorité des dites classes moyennes est issue des classes populaires. L'approche inductive permet de voir une critique sociale en acte dans la redéfinition des classements sociaux par les individus qui en sont l'objet. Il est donc erroné de séparer l'empirisme et la théorie, la forme et le contenu, mais il est possible d'emprunter des chemins différents pour atteindre des résultats dotés d'une portée critique. Dans les sciences sociales, induction et déduction peuvent finir par former un cercle vertueux.

## Notes

<sup>1</sup> « Ce qui est étonnant c'est que, dans la vie de la classe ouvrière des femmes qui ont parfois jusqu'à cinquante ans aiment à s'appeler entre elles "les filles" » (Hoggart, 1999), cité dans Passeron, 1999, p. 68).

<sup>2</sup> Voir entre autres Grignon et Passeron (1989), Hoggart (1970), Schwartz (1990), Scott (1990/2009), Verret (1988), Willis (1978), Young et Willmott (1983).

## Références

Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris : La Découverte.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Cefaï, D., & Costey, P. (2009). Codifier l'engagement ethnographique? Remarques sur le consentement éclairé, les codes d'éthique et les comités d'éthique. *La vie des idées*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html>

Certeau (de), M. (1980). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris : Gallimard.

- Chauvel, L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Paris : Seuil.
- Collovald, A. (2004). *Le « Populisme du FN », un dangereux contresens*. Broissieux : Éditions du Croquant.
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3576>
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris : Seuil.
- Eribon, D. (2009). *Retour à Reims*. Paris : Fayard.
- Ernaux, A. (1983). *La place*. Paris : Folio/Gallimard.
- Fabre, D. (1986). L'ethnologue et ses sources. *Terrain*, 7, 3-13. Repéré à <http://terrain.revues.org/2906>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grignon, C., & Passeron, J. C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et littérature*. Paris : Le Seuil.
- Hall, S. (2008). *Identités et cultures, politiques des cultural studies*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1957).
- Jacquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- London, J. (2016). *Au Sud de la fente*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1909).
- Louis, E. (2014). *Pour en finir avec Eddy Bellegueule*. Paris : Seuil.
- Neveu, E. (2008). Les voyages des cultural studies. *L'Homme*, 187-188(3), 315-341.

- Passeron, J. C. (Textes rassemblés par). (1999). *Richard Hoggart en France*. Paris : Bibliothèque Publique d'Information.
- Pech, T. (2011). Deux cents ans de classes moyennes en France (1789-2010). *L'Économie politique*, 1(49), 69-97.
- Pétonnet, C. (1982). L'observation flottante, l'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47.
- Sayad, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité* (Tome 2). *Les enfants illégitimes*. Paris : Raisons d'agir.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schwartz, O. (2011). Peut-on parler des classes populaires? *La vie des idées*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>
- Scott, J. C. (2009). *La domination et les arts de la résistance. Fragments d'un discours subalterne*. Paris : Éditions Amsterdam. (Ouvrage original publié en 1990).
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1912).
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- Verret, M. (1988). *La culture ouvrière*. Saint-Sébastien-sur-Loire : ACL.
- Verret, M. (1995). *Chevilles ouvrières*. Paris : Les éditions de l'Atelier.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 50-61.
- Whyte, W. F. (2002). *Street corner society : La structure sociale d'un quartier italo-américain*. Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en 1943).
- Young, M., & Willmott, P. (1983). *Le village dans la ville*. Paris : Centre de création industrielle Georges Pompidou. (Ouvrage original publié en 1957).

---

## ***La recherche qualitative critique : la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale***

**Caroline Caron**

Université du Québec en Outaouais

---

### **Résumé**

Les approches inductives et les approches critiques sont des termes génériques commodes qui n'ont cependant pas de signification univoque en sciences sociales. Les rapprocher présente donc un risque de confusion. Cet article théorique a pour but de problématiser leurs rapports en apportant une clarification terminologique et une remise en cause de leur prétendue opposition. La thèse défendue soutient qu'aucune antinomie constitutive ne prévient un rapprochement entre les approches inductives et critiques, mais que cette compatibilité ne va pas de soi pour autant. Les deux approches n'interviennent pas sur les mêmes éléments du processus de recherche et la posture épistémologique retenue leur confère également des inclinaisons variables. Dans cet article, le courant critique de la recherche qualitative est désigné comme un territoire propice à la synergie des approches inductives et critiques, car il permet notamment d'élargir le cadre courant des discussions méthodologiques en sciences sociales.

**Mots-clés :** Processus de recherche, méthodologie, recherche critique, recherche qualitative, épistémologie

---

### **Introduction**

Le titre de cet article annonce le point de vue et l'analyse inhérents à l'examen qui sera fait dans ce texte des rapports entre les approches inductives et les approches critiques en recherche sociale. L'opposition de ces deux catégories, fil rouge de l'appel de textes et de certaines représentations de la littérature scientifique, impose une dichotomie et force une économie de nuances qui trahissent l'histoire et l'évolution de la recherche qualitative depuis son émergence au début du 20<sup>e</sup> siècle dans le monde occidental. Bien que cette histoire ait été ponctuée de tensions et de conflits relativement aux critères de scientificité devant déterminer les normes d'agencement des matériaux empiriques et des appareillages conceptuels et théoriques, il serait plutôt hasardeux de décréter le

monopole des approches inductives sur le « terrain » et celui des approches critiques sur la théorie et l'abstraction (voir Brinkmann, Jacobsen, & Kristiansen, 2014). Seules l'ignorance de ces débats et la déhistorisation de la recherche qualitative en tant que paradigme scientifique permettent d'annoncer une réconciliation imminente entre ces deux entités grâce aux efforts délibérés de chercheurs qui auraient récemment entrepris d'accorder « une importance conjointe au terrain et à la théorie » (Luckerhoff, George, & Kane, 2016, p. 1).

La critique des modèles scientifiques dominants a été à l'avant-plan du développement et de l'affirmation des approches inductives et des approches critiques en sciences sociales tout au long du dernier siècle dans les écrits sur la recherche qualitative en général (voir Anadón & Guillemette, 2007; Brinkmann et al., 2014; Platt, 2003), et plus particulièrement dans le courant critique de la recherche qualitative (Crotty, 1998; Denzin, 2015; Kincheloe & MacLaren, 2005). Il en fut de même avec les questions méthodologiques, qui demeurent, de part et d'autre, au centre de questionnements, de débats, de conflits paradigmatiques, de réinterprétations, de reconfigurations, et de renouveau méthodologique (Denzin & Lincoln, 2018; Hesse-Biber & Leavy, 2010; Kuntz, 2015). Certains débats qui ont fait l'histoire de la recherche qualitative ont été vigoureux, parfois virulents. Mais c'étaient moins des distinctions fondamentales entre les approches inductives et les approches critiques qui étaient en jeu que des conceptions philosophiques divergentes, sinon diamétralement opposées (voir Brinkmann et al., 2014). D'ailleurs, au plan sémantique, le contraire d'une approche inductive est une approche déductive; le contraire d'une approche critique est une approche acritique. Le récit centré sur la conflictualité des approches inductives et critiques a donc de quoi intriguer. Cette représentation est-elle véritablement fondée?

Cet article défend l'idée qu'il n'existe aucune antinomie fondamentale entre les approches inductives et les approches critique en sciences sociales, mais que la problématisation de leurs rapports présente cependant un intérêt indéniable, celui

d'ouvrir un espace de discussion où explorer de manière plus imaginative et moins conformiste le potentiel de la recherche qualitative pour améliorer le sort de l'humanité. Nous allons voir que certaines caractéristiques des approches inductives et des approches critiques peuvent être agencées de manière à formuler un problème de recherche crucial pour la recherche qualitative, qui concerne les ramifications philosophiques, éthiques et politiques du processus de recherche et des finalités de toute quête de savoir. Ce problème, qui a des manifestations matérielles, mérite des analyses et des débats le tirant de la marge vers le centre. Plusieurs chercheurs constatent, en effet, que lors de soutenances de thèse et dans l'évaluation d'articles et de demandes de subventions, les questions de méthodologie sont souvent traitées comme de simples problèmes techniques et procéduraux, ce qui traduit une vision instrumentale de la recherche qualitative (Kuntz, 2015; Swaminathan & Mulvihill, 2017). Le professeur américain Kuntz (2015) propose de substituer à ce purisme méthodologique une attitude éthique et solidaire qui admet le caractère politique de toute quête de savoir et qui veut exploiter le potentiel émancipateur de la recherche qualitative :

Toute quête de connaissances est forcément politique. [...] Changer notre façon de concevoir et de mener des recherches implique nécessairement de changer notre interprétation du monde et nos manières d'agir; c'est là que réside le potentiel de la recherche qualitative pour contribuer au changement social<sup>1</sup> [traduction libre] (Kuntz, 2015, p. 12).

Problématiser les rapports entre les approches inductives et les approches critiques est un travail de construction en plusieurs étapes qui ne peut être achevé dans un seul article; il y a dans ce projet la nécessité d'un travail collectif. La contribution visée par cet article est de surmonter certaines difficultés qui ont un caractère essentiel du fait qu'elles s'imposent avant même d'entreprendre la discussion. D'abord, les notions d'approches inductives et d'approches critiques ne sont au cœur d'aucune problématique distincte dans les écrits de la recherche qualitative, sinon que de manière

incidente, par le truchement d'autres thématiques et débats. À quoi renvoient ces termes au juste? Comment les définir? Qu'est-ce qui justifie de les retenir?

Cet article comporte deux parties. La première partie va se pencher sur la difficulté terminologique, qui pose un risque sérieux de confusion et d'égarements inutiles. Il sera montré que des usages et des acceptions variables invitent à la prudence dans l'appréciation des rapprochements possibles entre *approches inductives* et *approches critiques*. On sera à même de constater qu'en précisant la signification de ces termes, l'ambiguïté ressort comme une ressource qui favorise l'élargissement du cadre habituel des discussions méthodologiques en sciences sociales.

La seconde difficulté qui se pose à l'effort de problématisation des approches inductives et critiques concerne leur rapprochement dans un rapport d'opposition : cette antinomie est-elle utile à la discussion? Nous verrons, dans la seconde partie du texte, que les approches inductives et les approches critiques forment des ensembles de nature différente et que leur opposition crée un faux parallélisme : les approches inductives concernent la dimension méthodologique de la recherche (approches, méthodes, techniques), tandis que les approches critiques se rapportent à la posture épistémologique et aux orientations théoriques. Il sera soutenu que l'opposition des approches inductives et des approches critiques est une source de confusion et de malentendus qui nuisent à la compréhension des unes comme des autres.

Au fil de l'argumentation, le courant critique de la recherche qualitative sera mis en relief en tant que carrefour où sont déjà engagées des réflexions stimulantes à propos des fondements philosophiques, éthiques et politiques de la recherche en sciences sociales. Élargissant le cadre habituel des discussions entourant la méthodologie, la problématisation des approches inductives et critiques proposée dans cet article va insister sur les fondements philosophiques qui procurent sa cohérence au processus de recherche. Une telle problématisation souligne la possibilité d'adopter une posture critique et engagée qui interroge les modes courants de validation des savoirs tout en

refusant de réduire la méthodologie à une simple question d'intégrité des procédures formelles et techniques en recherche.

## **1. Une terminologie variable**

Pour problématiser les rapports entre les approches inductives et les approches critiques, il convient d'abord de préciser le sens que revêtent ces expressions dans la littérature savante. La variabilité des usages et des acceptions complique toutefois la réalisation de cette tâche.

### **1.1 Trois acceptions courantes de l'expression approches inductives**

Une approche inductive se rapporte à une démarche de compréhension de la réalité sociale qui combine deux mouvements de la pensée : le particulier vers le général, et le concret vers l'abstrait. Dans les écrits des sciences humaines et sociales, la notion d'approche inductive est toutefois utilisée au singulier et au pluriel pour désigner trois objets distincts. Un premier usage qualifie la logique d'investigation ayant présidé à la conception et à la réalisation d'une recherche (Chevrier, 2009). Une seconde acception désigne plutôt l'induction analytique en tant que méthode d'analyse de données ayant permis de générer les résultats. Un troisième usage courant situe la stratégie méthodologique conçue pour répondre à une question de recherche au sein d'une classe particulière de méthodes ou d'approches de la recherche qualitative ayant pour caractéristique de permettre la formulation de généralisations à partir de constats empiriques. De telles généralisations peuvent prendre diverses formes, incluant des théorisations ancrées, la révision de théories ou de concepts établis, et la formulation de nouvelles hypothèses ou pistes de recherche au sujet d'un phénomène social, d'un objet de recherche ou d'un champ d'études.

Comme logique d'investigation, l'approche inductive procède à l'inverse de la démarche hypothético-déductive (Guillemette & Luckerhoff, 2009). Dans un texte de méthodologie de la recherche en sciences sociales, Chevrier (2009) explique que la conception d'un canevas de recherche procède, soit par l'identification de lacunes

documentaires, conceptuelles, théoriques ou méthodologiques au sujet d'un phénomène social ou d'un domaine d'étude, suivie par la planification d'une stratégie de collecte et d'analyse de données, soit, à l'inverse, par la constatation et l'analyse systématique d'une situation pour la comprendre à travers une interprétation émergente. Il précise :

La première démarche, qui part de connaissances théoriques déjà établies pour les valider auprès de données empiriques, est **déductive et vérificatoire** [*sic*], la seconde, qui part de données empiriques pour construire des catégories conceptuelles et des relations, est **inductive et générative**. Dans la première, la théorie est en quête de données concrètes, dans la seconde, la réalité est en quête d'une théorie (Chevrier, 2009, p. 57, mise en forme originale).

Comme méthode d'analyse, l'induction analytique est souvent décrite comme une démarche systématique de réduction, de condensation et de présentation des données qui vise à donner du sens aux données brutes ayant été recueillies (Miles & Huberman, 2003; Paillé & Mucchielli, 2008). Son emploi n'est cependant pas réservé à une démarche de recherche inductive ni au traitement de données qualitatives (Paillé, 2009a). La littérature savante fait état d'usages variés qui s'expriment sous forme de « généralisation empirique directe » (Blais & Martineau, 2006, p. 4), de révision des connaissances et des théories existantes, et parfois même, d'inférences statistiques. Ce constat rappelle l'importance de ne pas confondre l'analyse qualitative de données et l'analyse de données qualitatives (Paillé, 2009b), mais il montre également que cette confusion est malgré tout omniprésente dans les écrits de la recherche qualitative (Packer, 2011).

Ce qui ne simplifie pas les choses, c'est que l'approche inductive se concrétise aujourd'hui dans des formes variées en plus de s'affirmer de plus en plus comme une classe distincte de méthodes et d'approches de la recherche qualitative. Des textes qui ont examiné l'origine et l'évolution de cette méthode depuis les années 1930 montrent le

caractère instable, ambivalent, et parfois polémique de la définition qu'ont donnée les chercheurs de l'induction analytique et des règles de mise en œuvre qu'ils ont formulées (Brinkmann et al., 2014; Deslauriers, 2001; Paillé, 2009a; Platt, 2003). Le fait que ses principes et que son mode générique de fonctionnement (du particulier au général et du concret vers l'abstrait) soient maintenant constitutifs de nombre de méthodes et d'approches en usage dans les sciences sociales donne à penser que l'induction analytique, cet effort de construction de sens à partir de données brutes suivant diverses perspectives théoriques, est un aspect vital de la recherche qualitative et du paradigme interprétatif (Denzin & Lincoln, 2018; Guillemette & Luckerhoff, 2009; Hesse-Biber & Leavy, 2010; Packer, 2011). En effet, l'ouvrage de référence conçu par Paillé et Mucchielli (2008), qui présente diverses méthodes pour l'analyse qualitative de données qualitatives, fait largement appel aux fondements épistémologiques et théoriques des méthodes inductives, dans un vocabulaire varié qui rend compte, de l'autonomisation de certaines méthodes et approches ayant été popularisées depuis les années 1980 dans les sciences sociales. Au rang de cette classe, on peut citer brièvement, en ce qui concerne les méthodes, l'analyse thématique et l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008), l'analyse qualitative de contenu (L'Écuyer, 1988) et les techniques d'enquête de terrain, telles que l'observation directe et les entretiens individuels (Cefaï, 2003). En ce qui concerne les méthodologies, on peut inclure la méthodologie de la théorisation enracinée (Guillemette & Luckerhoff, 2009), l'ethnographie (Bhavnani, Chua, & Collins, 2014; Cefaï, 2003), la méthode biographique (Mulvihill & Swaminathan, 2017; Peneff, 1990) et les diverses déclinaisons de la recherche-action et des approches créatives (Bradbury, 2015; de Lange, Mitchell, & Stuart, 2007; Packer, 2011).

Même si la notion d'approche inductive n'a pas un sens fixe et unitaire, il existe un consensus sur le fait que la recherche qualitative se définit comme un mode d'investigation du social qui est typiquement inductif. Anadón et Guillemette (2007) soulignent que la recherche qualitative se caractérise par « la construction progressive

de l'objet d'étude », par l'ajustement progressif « à la complexité des phénomènes humains et sociaux », par la mise « en valeur de la subjectivité des chercheurs et des participants », par la combinaison de « plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données » et, finalement, par le fait que « c'est généralement en partant d'une description du vécu quotidien que les interactions socio-culturelles sont étudiées, cette description étant conçue comme le premier degré de l'interprétation » (p. 30). Toutefois, puisque ces différentes composantes peuvent être intégrées en tout ou en partie selon des agencements variables, il serait plus prudent de résister à la tentation de tenir pour acquis que les approches inductives et la recherche qualitative s'équivalent.

Bien des recherches qui se définissent comme qualitatives sont entreprises et menées suivant une logique déductive d'investigation (Kuntz, 2015). Aussi, le recours à des données qualitatives n'est pas garant d'une analyse qualitative (Paillé, 2009b). Des spécialistes se demandent à quel point le développement de logiciels d'analyse de données qualitatives depuis les années 1990, qui automatisent le traitement des données et augmentent considérablement le volume pouvant être traité, a transformé, voire compromis, la signification traditionnelle de la recherche qualitative et la pratique foncièrement interprétative qui est censée la sous-tendre (Brinkmann et al., 2014). Selon certains, la notion même de recherche qualitative est devenue si polysémique et associée à une telle hétérogénéité de pratiques et d'approches qu'il est devenu difficile de la définir clairement (Denzin & Lincoln, 2018). Le professeur Packer (2011) va même plus loin en affirmant que plusieurs étudiants et chercheurs universitaires ne sont pas en mesure d'exploiter le plein potentiel de la recherche qualitative faute d'une maîtrise suffisante de ses fondements épistémologiques :

La recherche qualitative est, à mon avis, souvent mal comprise. Elle est souvent assimilée à tout type d'enquête qui n'utilise pas des chiffres [...]. Elle est souvent définie comme l'étude objective de l'expérience

personnelle [ou] comme l'étude ethnographique de la culture et de l'intersubjectivité<sup>2</sup> [traduction libre] (Packer, 2011, pp. 2-3).

Il est délicat d'utiliser le concept d'approches inductives comme catégorie générique en raison de son manque de clarté conceptuelle et de cohérence interne. La section suivante va montrer que le concept d'approches critiques pose le même problème, ce qui accroît la difficulté de formuler une problématique de recherche à partir de ces deux catégories de référence.

## **1.2 Deux manières courantes de cerner les approches critiques : la Théorie critique et la théorie sociale critique**

Les chercheurs qui ont tenté de définir la théorie critique ont souligné la polysémie du terme et le manque d'unité des usages et des acceptions parmi la communauté universitaire (Bhavnani et al., 2014; Crotty, 1998; Fuchs, 2016; Kincheloe & MacLaren, 2005; Kuntz, 2015; Swaminathan & Mulvihill, 2017). Les perspectives critiques en sciences sociales ont des assises épistémologiques variées, elles adoptent des orientations théoriques plurielles, elles sont développées dans plusieurs champs disciplinaires et interdisciplinaires, et les phénomènes qu'elles investiguent sont d'une grande diversité, se situant autant à l'échelle macrosociologique que méso ou microsociale (Charmaz, 2005). En revanche, les approches critiques présentent une certaine unité dans les fondements philosophiques qui les appuient, dans les orientations sociales et politiques qui les animent, et dans l'attention soutenue qu'elles portent aux rapports de domination, aux inégalités sociales et à la dignité humaine (Denzin, 2015; Denzin & Lincoln, 2018). Crotty (1998) souligne, en effet, que les approches critiques accordent une attention soutenue « aux relations de pouvoir qui organisent la société, afin d'exposer les formes existantes d'hégémonie et d'injustice »<sup>3</sup> [traduction libre] (p. 157), structurant les rapports sociaux et les conditions de vie des humains. C'est pourquoi les connaissances produites par les approches critiques sont souvent qualifiées de savoirs de rechange qui jouent une fonction de résistance envers les savoirs établis et les idées reçues. La production de ces savoirs différents est donc

envisagée comme un engagement intellectuel qui s'incarne dans des formes concrètes d'action et d'intervention sur le monde. Denzin et Lincoln (2005) en résument bien l'esprit en affirmant :

Nous voulons bâtir des sciences sociales socialement engagées et à l'avant-plan des enjeux concernant la justice sociale, l'équité, la non-violence, la paix et le respect des droits de la personne à l'échelle planétaire. Nous ne voulons pas de sciences sociales qui prétendent pouvoir aborder ces enjeux seulement si elles le désirent. Nous sommes d'avis que cela n'est pas une option<sup>4</sup> [traduction libre] (p. 13).

Il est impossible de dresser dans les limites d'un article une cartographie compréhensive des approches critiques. Pour la clarté du propos, il est cependant utile de discerner trois filières auxquelles se rapportent couramment les travaux menés dans une perspective critique : 1) en référence à la tradition de recherche développée sur la base de la pensée philosophique, sociologique et économique de Karl Marx (Fuchs, 2016); 2) en référence à un ensemble de perspectives théoriques qui fondent et nourrissent un mouvement engagé de la critique littéraire (Tyson, 2006); 3) en référence à un courant critique de la sociologie développé depuis les années 1960, aux frontières de la philosophie sociale et de la pensée politique et économique, centrées sur les enjeux d'égalité, de justice, de liberté, de démocratie et d'éducation transformatrice (Bhavnani et al., 2014; Denzin, 2015; Kuntz, 2015). Bien qu'elles ne soient pas mutuellement exclusives, ces filières posent quelques bornes sur un territoire qui ne se laisse pas cerner aisément. Elles permettent notamment de distinguer deux acceptions courantes de la théorie sociale critique : la Théorie critique (*Critical Theory*), nom propre et singulier, et la théorie critique, nom commun singulier ou pluriel (*critical theory, critical social theory, ou critical theories* selon les auteurs) (Fuchs, 2016).

### 1.2.1 La Théorie critique et l'École de Francfort

La Théorie critique est associée à ce qu'il est désormais convenu d'appeler l'École de Francfort. Depuis la fin des années 1960, l'appellation désigne communément ce courant de pensée critique développé à Francfort-sur-le-Main, en Allemagne, sous l'égide de l'Institut de recherches sociales, dont la création fut financée en 1924 par le philanthrope Felix Veil qui souhaitait « offrir un cadre institutionnel propice aux échanges autour des idées marxistes »<sup>5</sup> [traduction libre] (Crotty, 1998, p. 125; Höhn, 2017). En 1933, quelques semaines après l'arrivée de Hitler au pouvoir, l'Institut dirigé par Max Horkheimer (1895-1973) fut perquisitionné et fermé par la police allemande pour cause d'hostilité envers l'État (Crotty, 1998). Le nazisme, l'antisémitisme et la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945) forcèrent ensuite à l'exil les chercheurs qui étaient formellement ou officieusement liés à l'Institut, dont Theodor W. Adorno (1903-1969), Erich Fromm (1900-1980), Walter Benjamin (1892-1940)<sup>6</sup>, Georg Lukàcs (1885-1971) et Herbet Marcuse (1898-1979). Sous la direction de Max Horkheimer, l'Institut a toutefois réussi à poursuivre ses activités, grâce à l'appui de l'Université Columbia, à New York, qui a accueilli les membres parvenus à immigrer aux États-Unis. Après des années américaines turbulentes et une fois la guerre terminée, l'Institut fut remis sur pied à Francfort-sur-le-Main, officiellement en 1951 (Crotty, 1998; Jay, 1977/1989). Même si seuls quelques membres d'origine y retournèrent, de nouveaux s'y joignirent au cours des années suivantes, dont le jeune Jürgen Habermas (1929 -), appelé à devenir une figure emblématique de la Théorie critique à compter de la fin des années 1960 (Bronner, 2011; Höhn, 2017). Aujourd'hui, l'Institut est dirigé par le philosophe et sociologue allemand Axel Honneth (1949 -)<sup>7</sup>.

Alors que la notion d'école en sciences sociales suggère une homogénéité, il importe de noter que l'École de Francfort n'a jamais été caractérisée par quelque unité épistémologique, théorique et méthodologique que ce soit (Bronner, 2011; Crotty, 1998), mais que les travaux réalisés sous son égide expriment un projet social et

politique d'émancipation, d'égalité, de paix et de justice « fondé sur la raison et la liberté » (Höhn, 2017). Ce projet passe par l'élaboration d'une théorie critique de la société à l'encontre de la pensée scientifique classique qui miroite la réalité plutôt que s'efforcer de la changer (Horkheimer, 1937/1974). Le projet de l'Institut de recherches sociales consiste donc à développer un marxisme scientifique en mesure d'analyser et de remettre en question l'ordre social bourgeois qui, dans la société capitaliste, laisse le patronat exploiter le prolétariat à ses propres fins, privant ce dernier de sa liberté et de sa dignité (Jay, 1977/1989; Paolucci, 2011).

Plusieurs ont souligné que les chercheurs d'hier et d'aujourd'hui qui inscrivent leurs travaux dans la tradition de pensée initiée par l'École de Francfort continuent de voir la Théorie critique comme un outil pour diagnostiquer les injustices du présent et envisager des voies concrètes de changement social, politique et économique (Bhavnani et al., 2014; Bronner, 2011; Crotty, 1998; Denzin, 2015; Fuchs, 2016; Kincheloe & MacLaren, 2005; Kuntz, 2015; Vincent, 1976). Même si des stratégies méthodologiques diverses et parfois même divergentes peuvent être empruntées pour accomplir ce projet, et malgré certains égarements dans un langage parfois élitiste ou un jargon peu accessible, la préoccupation envers les problèmes du présent et l'émancipation des groupes sociaux subordonnés ont été et demeurent au centre des préoccupations des chercheurs (Bronner, 2011; Höhn, 2017; Vincent, 1976). L'absence de consensus, les divergences de perspectives analytiques, le pluralisme méthodologique et les ancrages épistémologiques variés que révèle l'éclectisme de cette pensée incarnent l'esprit même de la critique. La Théorie critique critique la société, mais elle critique aussi la Théorie critique (Bronner, 2011; Crotty, 1998; Jay, 1977/1989; Vincent, 1976).

### **1.2.2 La théorie critique comme champ non unitaire en constante évolution**

Selon Crotty (1998), l'effet du monopole de l'École de Francfort sur le terme *critique* a éclipsé pendant longtemps la richesse et la diversité des pensées critiques et de leurs modes engagés d'investigation savante dans plusieurs disciplines, champs de recherche

et espaces géolinguistiques. La notion de théorie critique, avec des lettres minuscules, corrige ce manque de reconnaissance en conférant à l'épithète *critique* un caractère généraliste et inclusif.

C'est l'approche retenue par la professeure américaine Tyson (2006) dans un ouvrage synthèse qui s'efforce de présenter une cartographie synthétique de la théorie critique contemporaine. Le marxisme, la critique socialiste et les auteurs couramment associés à l'École de Francfort y sont replacés au sein de configurations où se rencontrent diverses influences théoriques. La cartographie dressée par l'auteure comprend, entre autres, le structuralisme critique, le courant critique de la psychanalyse, le déconstructivisme, la nouvelle critique littéraire, les études culturelles, le féminisme, les études postcoloniales, les études africaines et les études sur la sexualité, également qualifiées d'études gaies, lesbiennes et *queer*. Aucune cartographie n'étant parfaite, et peut-être parce que l'ouvrage a pour champ d'application les études littéraires américaines, l'inventaire fait peu de place à un auteur qui a pourtant exercé une influence remarquable sur les sciences sociales depuis les années 1960, le pédagogue brésilien Paolo Freire, pour qui il ne peut exister de recherche critique sans pensée critique émergeant de l'action-réflexion (Crotty, 1998). Cette vision d'une théorie-pratique (appelée *praxis*), qui est tout à fait dans l'esprit de la Théorie critique (Freire est un marxiste), n'est pas étrangère avec le fait qu'aujourd'hui encore, les approches de recherche critiques « mettent en cause les idéologies dominantes et entreprennent des actions en faveur de la justice sociale »<sup>8</sup> [traduction libre] (Crotty, 1998, p. 157). Ce constat souligne que les approches critiques n'incarnent aucune volonté d'abstraction pure; bien au contraire, elles sont fermement ancrées dans la réalité du monde vécu, qu'elles tentent de comprendre et d'analyser à travers diverses stratégies analytiques d'où ne sont exclus ni les données empiriques ni le travail de théorisation.

Les expressions *Social Justice Studies* et *Critical Social Sciences* sont de plus en plus utilisées pour désigner les approches et les perspectives de recherche critiques. En

tant que paradigme critique de la recherche qualitative au sein du courant interprétatif (Crotty, 1998; Denzin & Lincoln, 2018), les approches critiques partagent certains points communs qui les distinguent d'autres courants de la recherche qualitative; ces différences se situent surtout aux plans épistémologique et théorique.

La posture épistémologique des approches critiques est généralement antipositiviste. Le marxisme, le féminisme, la pensée postcoloniale et la théorie *queer* sont des perspectives théoriques couramment associées au paradigme critique (Bhavnani et al., 2014; Denzin, Lincoln, & Guba, 2011; Strega & Brown, 2015). Même si elles sont privées d'unité méthodologique, les approches critiques ont produit une abondante littérature méthodologique qui offre des réflexions approfondies sur l'importance d'établir une cohérence entre cette posture engagée de la recherche et la mise en œuvre de l'investigation dans des procédures méthodologiques. La recherche critique a recours à toutes les techniques classiques de cueillette de données utilisées en recherche qualitative, comme les entretiens, l'observation, l'analyse de documents, les groupes de discussion et les récits de vie. Mais elle a aussi adapté certaines approches méthodologiques pour mieux servir ses objectifs et inventé, de plus, ses propres stratégies, comme les méthodes créatives et participatives et certaines déclinaisons de la recherche-action (Bhavnani et al., 2014; Bradbury, 2015; Charmaz, 2005; de Lange et al., 2007; Strega & Brown, 2015).

C'est que les approches critiques adoptent une conception politisée des processus de production des savoirs et elles exigent, de plus, une attitude réflexive et éthique qui dépasse une vision strictement légaliste de l'éthique et procédurale de la méthodologie. La recherche critique rejette la traditionnelle dichotomie sujet/objet, tout comme elle rejette la prétention à l'objectivité des savoirs et à la neutralité des chercheurs. Toute connaissance est le produit d'un contexte sociohistorique; de là découlent la possibilité de créer des savoirs de rechange aux savoirs dominants qui oppriment, comme le savoir colonial et le savoir androcentrique, et d'actualiser, ainsi, le potentiel émancipateur de la recherche qualitative. Le chercheur qui croit occuper une position neutre et objective,

ou qui croit devoir se situer en retrait de la société pour réaliser un bon travail de recherche, se prive de son humanité dans sa quête de savoir; il en va de même pour les participants, qui sont alors traités comme de simples informateurs, comme « un terrain » où pratiquer des extractions de données. Une approche critique interroge le rôle du chercheur dans le déroulement et sur les résultats de la recherche. Les chercheuses canadiennes Strega et Brown (2015) croient que cette approche a pour particularité de s'exprimer dans une pratique de recherche anti-oppressive, décolonisante et émancipatrice. Ces auteures soulignent :

Toutes les décisions méthodologiques [...], du choix du sujet à la sélection du terrain, en passant par les aspects les plus subtils de la relation avec les participants, ainsi que la sélection des moyens de diffusion des résultats, ont une portée sociale et politique et déterminent la capacité de nos travaux à contribuer à la justice sociale<sup>9</sup> [traduction libre] (Strega & Brown, 2015, p. 7).

Cette conception rejoint la position de Kincheloe et MacLaren (2005), qui ont proposé les termes de *critical researcher*, *criticalist* et *critical inquiry* pour souligner que c'est la personne animée d'un esprit critique et de convictions morales et politiques qui met en œuvre la recherche critique. Leur suggestion de parler de théorie critique au singulier, avec des lettres minuscules, permet de désigner ce domaine diversifié et non consensuel que forment les théories critiques comme une forme de pensée, d'action et d'intervention sur le monde qui n'est pas dépareillée malgré son éclectisme. Selon Kincheloe et MacLaren (2005), la théorie critique ne peut et ne pourra jamais être cernée et contenue une fois pour toutes, sinon qu'en faisant de son caractère évolutif, pluriel et non unitaire les aspects cruciaux de sa définition.

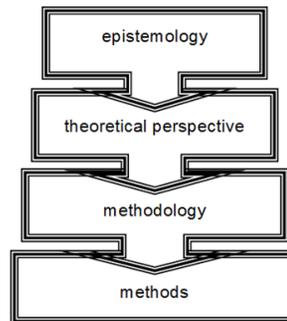
La notion d'approches critiques présente l'intérêt de donner des contours et une certaine cohérence à une production savante qui est foncièrement hétérogène, changeante, et privée d'unité méthodologique. En revanche, cette dénomination comporte des risques de confusion, car en plus d'effacer l'hétérogénéité et le caractère

fuyant du domaine qu'il cherche à contenir, le terme *approches critiques* établit un faux parallélisme avec la notion d'approches inductives, qui renvoie exclusivement, pour sa part, à la dimension méthodologique du processus de recherche. Il devient alors difficile de cerner de façon univoque le territoire où pourrait prendre forme une problématisation des rapports entre les approches inductives et les approches critiques. S'il va de soi que les approches critiques sont plus naturellement inductives que déductives, le raisonnement déductif et les modèles théoriques spéculatifs n'en sont pas forcément exclus.

## 2. Une opposition source de malentendus

La confusion que peut semer la mise en rapport des termes *approches inductives* et des *approches critiques* n'est pas seulement attribuable aux significations et aux usages instables que l'on trouve dans les écrits en sciences sociales. Les deux termes renvoient aussi à des dimensions distinctes du processus de recherche qui se situent à des niveaux ne permettant pas leur comparaison. Leur mise en opposition crée une fausse dichotomie, mais aussi, un faux parallélisme. Le schéma qu'a proposé Crotty (1998) pour représenter le processus de recherche en sciences sociales, reproduit ci-après dans la Figure 1, permet d'explicitier ce constat.

Les boîtes imbriquées dans la Figure 1 illustrent que dans un projet de recherche, la cohérence de l'investigation s'accomplit par la congruence de quatre dimensions du processus de recherche qui sont intimement liées : l'épistémologie, la perspective théorique, la méthodologie et les méthodes (Crotty, 1998). Les méthodes correspondent aux techniques de collecte de données et de traitement de celles-ci, tandis que la méthodologie renvoie à la stratégie générale de recherche qui se concrétise notamment par le choix d'une approche particulière, jugée adéquate pour répondre aux buts de la recherche. Pour leur part, la perspective théorique et l'épistémologie forment les



*Figure 1.* Les quatre éléments fondamentaux d'une recherche en sciences sociales selon Crotty (1998, p. 4). Traduction : en commençant par le haut : épistémologie, perspective théorique, méthodologie, méthodes.

fondements philosophiques et théoriques qui justifient les choix méthodologiques, en termes de logique d'investigation (inductive ou déductive), d'approche méthodologique générale, de sélection de méthodes et de réalisation concrète de la recherche. De nombreux agencements sont possibles, mais la cohérence entre les fondements philosophiques de la recherche et la démarche d'investigation mise en œuvre pour répondre aux besoins de la recherche doit faire l'objet d'une vigilance particulière (Crotty, 1998).

En sciences sociales, les théories qui permettent d'appréhender des phénomènes sociaux ou des thématiques disciplinaires ou interdisciplinaires sont innombrables : théories de l'action collective, théories économiques, théories de la démocratie, théorie des rôles sociaux, théories de la déviance, théorie des champs sociaux, et la liste continue. Mais une théorie n'a de cohérence et de crédibilité que dans sa référence à un cadre épistémologique. La décision de recourir à une théorie ou à une perspective théorique particulière pour étudier un problème de recherche trouve sa cohérence et sa justification dans la posture épistémologique endossée par le chercheur, même si celle-ci n'est pas toujours manifeste. L'épistémologie, en effet, est une théorie de la connaissance qui précise ce qui peut être connu à propos du monde dans lequel nous vivons et comment cette connaissance peut être produite et validée : cette posture

détermine le genre de questions pouvant être posées, mais également les conditions de cohérence interne de la recherche puisque les critères de scientificité varient selon l'épistémologie (Denzin & Lincoln, 2018). C'est sur ce plan que peuvent être introduits des questionnements permettant de tisser des liens fructueux entre les approches inductives et les approches critiques.

## **2.1 Ce sont des fondements philosophiques qui confèrent un caractère critique à une recherche**

Une recherche ne peut être désignée critique au seul motif que les écrits et un champ de recherche ont été analysés rigoureusement pour en identifier les manques et lacunes : cela est le passage obligé de toute démarche d'enquête. Ce qui donne un caractère critique à une recherche est la pensée sociale critique qui l'anime, son recours à des théories et à une épistémologie critiques. Sur ce point, il est possible de dissiper certains malentendus courants dans les écrits de la recherche qualitative en faisant appel aux distinctions fort utiles que propose Crotty (1998) entre les épistémologies objectiviste, constructiviste<sup>10</sup> et subjectiviste<sup>11</sup>.

L'objectivisme est une conception de la connaissance qui postule l'existence d'une réalité indépendante de la conscience humaine. Le constructivisme offre une vision opposée à cette conception : aucune réalité ne peut exister en dehors de la conscience et de l'activité humaines. C'est à travers leurs interactions continues avec leur environnement que les êtres humains construisent des interprétations particulières et socialement partagées de la réalité.

Crotty distingue un constructivisme qui insiste sur la construction individuelle du sens à l'échelle quotidienne, et un constructivisme social, qui situe la construction individuelle de significations sociales dans un cadre sociétal collectif, culturel et historisé. Cette dernière conception voit dans la construction sociale de la réalité un processus social marqué par des rapports sociaux, des forces historiques et l'empreinte durable de la culture. Cette vision offre un degré élevé de cohérence avec l'univers des

théories critiques, car elle conçoit que la construction sociale de la réalité n'est ni neutre, ni aléatoire, ni entièrement autonome dans ses manifestations individuelles; elle est plutôt façonnée par des schémas de pensée hérités qui ont été historiquement portés par des intérêts particuliers, souvent alignés sur ceux des dominants.

Quant au subjectivisme, Crotty l'associe au courant postmoderne, qui rejette le postulat d'une réalité fixe et unitaire dont l'intelligibilité reposerait sur des référents sociaux et culturels communs. Au sein de l'épistémologie subjectiviste, la réalité est le fruit de la créativité et de la subjectivité humaines : la réalité est une convention arbitraire, fictive et fluctuante, à laquelle le langage permet à la conscience humaine d'accéder. Lorsque mise en œuvre au sein de perspectives théoriques telles que le structuralisme et le poststructuralisme, cette épistémologie peut prendre une connotation critique. C'est le cas de travaux menés par des auteurs, tels Judith Butler, Jacques Derrida, Gilles Deleuze et Michel Foucault, pour n'en nommer que quelques-uns. Dans une épistémologie subjectiviste, la vérité est un phénomène variable, instable et incertain; elle ne peut pas être connue de manière définitive et univoque. Le constat montre que les approches critiques ne se situent pas seulement dans l'épistémologie du constructivisme social et que ce dernier est une variante critique d'un paradigme interprétatif. En effet, un large pan de la recherche qualitative se réfère au courant interprétatif dans une acception qui intègre une vision compréhensive des finalités de la recherche : cette approche vise la description de la réalité sociale, souvent à partir du point de vue des acteurs (Anadón & Guillemette, 2007), sans finalité critique ni horizon de changement social. Il importe donc de distinguer le courant critique en recherche qualitative en tant que l'une des déclinaisons théoriques du courant interprétatif en sciences sociales (Denzin & Lincoln, 2018) ou en tant que paradigme de la recherche qualitative (Denzin et al., 2011)<sup>12</sup>.

Si l'on revient à la Figure 1 qui illustre les quatre dimensions du processus de recherche, on voit mieux apparaître les raisons pour lesquelles les approches inductives et les approches critiques ne peuvent être comparées ni opposées. La Figure 2 révisée,

présentée ci-après, montre en effet que les deux approches concernent des dimensions différentes du processus de recherche. Les approches inductives font référence aux méthodes et à la méthodologie, tandis que les approches critiques se rapportent à la perspective théorique et à la posture épistémologique.

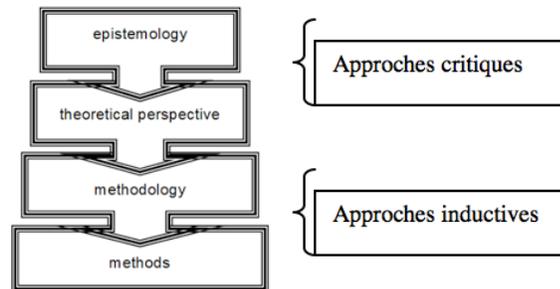


Figure 2. Les niveaux distincts auxquels correspondent les approches inductives et les approches critiques dans le processus de recherche. (Figure 1 modifiée, basée sur Crotty, 1998, p. 4). Traduction : en commençant par le haut : épistémologie, perspective théorique, méthodologie, méthodes.

Ce qui détermine qu'une approche est inductive concerne sa logique générale d'investigation et son mode de traitement des données; cette investigation sera qualifiée de critique si son ancrage théorique et épistémologique est aligné sur la pensée critique. Inversement, ce qui qualifie de critique une approche de recherche relève de sa posture épistémologique et théorique. Si cet ancrage aboutit à des décisions méthodologiques se rapportant aux approches inductives, on peut parler de conjonction entre approches inductives et critiques. Même si la chose est fréquente, elle n'est pas obligatoire ni automatique. La recherche qualitative critique se veut toutefois un territoire particulièrement propice à la problématisation des rapports entre approches inductives et critiques, car elle combine les deux assez fréquemment.

## 2.2 Dissoudre certains malentendus

La sélection d'une approche méthodologique inductive peut découler d'une logique d'investigation déductive, c'est-à-dire pour répondre à un problème de recherche construit à partir des lacunes existantes dans la littérature savante, et s'inscrire dans une épistémologie objectiviste. Une recherche menée dans une perspective critique peut porter sur un problème de recherche formulé de manière inductive ou déductive, et peut faire appel à une démarche inductive ou déductive selon ce qui est le mieux approprié aux buts de la recherche. Il n'existe pas d'antinomie a priori entre les approches inductives et les approches critiques. La perception du contraire met probablement en jeu une méconnaissance imputable aux fausses dichotomies, souvent colportées par les manuels de méthodologie des sciences sociales, entre recherche qualitative et recherche quantitative, entre recherche théorique et recherche empirique, également entre théorie et pratique.

Selon Crotty (1998), il pose problème que l'épistémologie constructiviste en soit venue à incarner l'esprit même de la recherche qualitative, car nombre de chercheurs qualitatifs s'en réclament désormais sans fournir d'explication sur le sens et la portée de cette posture dans le contexte de leur recherche (voir Packer, 2011). En effet, contrairement à la recherche critique, la recherche qualitative n'est pas anti-objectiviste, et de fait, nombre de recherches qualitatives sont menées dans une perspective objectiviste, parfois en se réclamant pourtant du constructivisme (Crotty, 1998). C'est la critique qu'a formulée Charmaz (2005), par exemple, à l'endroit d'un usage assez courant de la méthodologie de la théorie enracinée (MTE), où une épistémologie objectiviste, d'influence positiviste ou postpositiviste, sert souvent de fondement à une démarche qualifiée de constructiviste. Selon elle, il importe de mettre à profit cette méthodologie de recherche au service d'une quête de savoir critique et de justice sociale qui problématise son héritage positiviste et qui offre des interprétations critiques de la réalité sociale (Charmaz, 2005). Le haut degré de sophistication qu'a atteint cette approche méthodologique semble effectivement en porter plusieurs à

accorder une attention considérable au respect des procédures et des aspects techniques de celle-ci, justement élaborés pour établir la scientificité de la méthode (Brinkmann et al., 2014; Platt, 2003), et ce, aux dépens d'une interprétation sociologique. Charmaz (2005) invite à résister à la croyance en la transparence des données et des concepts et d'ancrer le processus de recherche dans une vision constructiviste et critique qui dirige l'attention vers les ramifications sociales et politiques des constats empiriques, de même qu'en sélectionnant des sujets d'étude se rapportant aux structures sociales et aux rapports de domination.

La perception d'une antinomie constitutive entre approches inductives et approches critiques a peut-être une explication historique qui met en jeu une confusion entre la critique de l'empirisme comme courant théorique en recherche sociale, et le travail de recherche basé sur des matériaux empiriques ou s'y référant pour appuyer ses constructions théoriques. Or la critique de l'empirisme est une critique du paradigme objectiviste, non une critique des approches inductives, ni même un rejet des matériaux empiriques en recherche. Horkheimer, qui a été un vigoureux critique de l'empirisme (notamment sous la forme du pragmatisme américain et de l'empirisme logique), a lui-même étayé ses travaux sur des données empiriques et fait valoir l'importance d'une théorie qui n'est pas détachée de la réalité concrète (Horkheimer, 1937/1974; Jay, 1977/1989; Vincent, 1976). La critique de l'empirisme n'est pas une remise en question du recours aux données empiriques en sociologie, elle est une critique du mode de raisonnement particulier que privilégient les diverses déclinaisons de l'épistémologie objectiviste. L'Institut de recherches sociales, qui avait dès sa fondation pour objectif de développer une théorie critique de la société capable d'articuler théorie et action, en a critiqué la fausse prétention à la neutralité de même que le caractère purement descriptif, qui fait obstacle à la problématisation du *statu quo*. Avec éloquence, Horkheimer (1937/1974) a fait valoir que la recherche sociale ne peut se contenter d'avaliser les arrangements sociaux; ces arrangements sont le produit de conjonctures historiques et la recherche critique a pour tâche de les remettre en

question pour proposer de nouvelles interprétations du réel qui permettent d'envisager une société et un avenir différents.

Les motifs des interprétations erronées ont aussi des explications sociales, historiques et politiques qu'il n'est pas possible ici d'explorer dans le menu détail. Mentionnons seulement que les membres de l'École de Francfort ont travaillé dans l'adversité, en Allemagne comme aux États-Unis. Leurs collègues américains, qui s'efforçaient de réformer les sciences sociales alors dominées par le courant objectiviste, étaient également en butte aux normes et aux conventions de la recherche scientifique modelées sur les sciences naturelles (Brinkmann et al., 2014). Ils innovaient dans leurs propres facultés et départements universitaires en tentant d'élaborer et d'affirmer une vision de la recherche sociale ancrée dans la réalité urbaine et mise au service de la discussion publique; leur posture était critique à maints égards, mais dans un sens différent. Bref, la position marginale des uns et des autres dans l'espace scientifique américain a peut-être exacerbé le sentiment de devoir se situer dans un rapport de conflictuel avec les positions des uns et des autres.

Assimiler l'approche matérialiste de la culture et le dialectisme historique de l'École de Francfort à de l'abstraction philosophique est réducteur. De même, le développement de la sociologie urbaine aux États-Unis, qui est historiquement associé à l'émergence d'approches méthodologiques inductives, n'était pas aussi anti-théorique que certains l'ont suggéré. On aurait également tort de conclure que la Théorie critique, parce qu'elle n'affirme pas la préséance des données empiriques sur le cadre théorique et l'appareillage conceptuel, aurait été ou serait une forme de connaissance anti-empirique. La Théorie critique est fortement préoccupée par la réalité concrète, cependant elle ne réduit pas celle-ci à des données empiriques. Des fondements philosophiques distincts procurent des bases différentes pour légitimer la production de connaissances et orienter l'interprétation des données dans des directions particulières (Charmaz, 2005; Crotty, 1998). Pour plusieurs chercheurs qualitatifs du courant critique, cette diversité produit un multiperspectivisme qui enrichit la

compréhension que l'on peut développer de l'expérience humaine, celle-ci ne pouvant jamais être cernée une fois pour toutes, sans filtre, dans toute sa richesse, sa pluralité et ses contradictions (Denzin & Lincoln, 2018).

### **Conclusion : Une approche critique du processus de recherche**

Cet article a montré qu'une base de discussion viable au sujet des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale passe par une problématisation de ces deux entités, mais que cet effort nécessite un détour pour préciser les sens multiples que recouvrent ces termes en recherche sociale, de même que pour débusquer le faux parallélisme issu de leur opposition. Les généralisations au sujet de l'une comme de l'autre sacrifient trop de nuances; leur opposition est, de plus, source de confusion et de malentendus. L'analyse proposée introduit quelques repères utiles pour réaliser un rapprochement propice à des discussions animées au sujet de la méthodologie en recherche sociale. Rapprocher les approches inductives et les approches critiques peut faciliter le déplacement des questionnements méthodologiques courants, qui sont trop souvent dominés par un souci de pureté méthodologique, vers des discussions approfondies qui interrogent le sens même de l'activité scientifique. De telles interrogations soulèvent aussi une remise en cause de la hiérarchisation des savoirs, elles suscitent un examen approfondi des fondements sur lesquels diverses épistémologies réclament leur prétention à la vérité, et elles ébranlent la croyance selon laquelle ignorer les rapports de pouvoir inhérents à la société et à la production de connaissances constitue une position de neutralité et d'objectivité.

Progressivement s'est construite l'idée que le courant critique de la recherche qualitative est le point de rencontre où la synergie des approches inductives et critiques est optimisée dans les écrits méthodologiques. Comme paradigme au sein du courant interprétatif, la recherche critique est un espace où sont engagées des réflexions qui résistent au réflexe courant qui circonscrit la méthodologie à un ensemble de procédures d'extraction et d'analyse de données suivant une conception objectiviste de la connaissance. Une approche critique souligne que la cohérence d'une investigation

ne se situe pas dans le degré de conformité atteint dans l'application des règles et des procédures techniques associées à une méthode ou à une approche méthodologique, mais dans l'inscription de la méthodologie dans des fondements philosophiques qui lui donnent un sens, une cohérence et une légitimité. La rencontre des approches inductives et du courant critique de la recherche qualitative crée un élargissement du cadre courant des discussions méthodologiques et suggère de répondre de ses choix sur une base éthique et politique plutôt qu'à partir d'arguments liés à la technicité des méthodes et leur logique vérificative. C'est dans cet esprit que Kuntz (2015) propose d'introduire la notion de méthodologie responsable. Selon lui, la logique d'extraction qui domine le cadre néolibéral de la recherche universitaire réduit le potentiel de la recherche qualitative :

La logique d'extraction [des données en recherche sociale] aboutit souvent à la fermeture inutile des possibilités provocatrices de l'investigation critique. L'investigation critique mise au service de la justice sociale perd ainsi son potentiel de transformation. Nous échangeons la possibilité d'un changement social progressif par des altérations procédurales assez bénignes qui ne font que remanier le statu quo<sup>13</sup> [traduction libre] (Kuntz, 2015, p. 19).

Les clarifications qu'a tenté d'apporter cet article ont pour but de susciter des questionnements approfondis et audacieux quant aux présupposés philosophiques, éthiques et politiques qui animent toute quête humaine de savoir. Dans le milieu plutôt conformiste qu'est le milieu universitaire, une pratique de recherche conséquente avec cette posture critique peut toutefois faire figure de transgression et susciter des appréhensions. Dans quelle mesure cette situation restreint-elle la capacité des chercheurs des sciences sociales à imaginer une société et un avenir différents? Jusqu'à quel point les pratiques d'encadrement de la recherche et d'évaluation par les pairs sont-elles ouvertes ou réfractaires aux possibilités émancipatrices de la recherche qualitative critique? Quelles inspirations, ou quelles inhibitions, sont communiquées

aux doctorants durant leur formation à la recherche à cet égard? La formation universitaire aux cycles supérieurs enseigne-t-elle à générer des savoirs non hégémoniques ou à reproduire un certain conformisme méthodologique? Voilà quelques questionnements audacieux et stimulants qu'est en mesure de générer une rencontre fructueuse entre les approches inductives et les approches critiques.

## Remerciements

Cet article a été rédigé grâce à un dégageant d'enseignement accordé à l'auteure par l'Université du Québec en Outaouais. L'auteure souhaite remercier chaleureusement les évaluateurs anonymes et l'équipe éditoriale pour leurs critiques et commentaires constructifs qui ont permis d'améliorer la version finale de ce texte.

## Notes

<sup>1</sup> « [...] *inquiry [is] inevitably a political act [...]. Changing how we think about and enact inquiry necessarily involves changing how we interpret and act within the world; therein lies the possibility for productive social change* » (Kuntz, 2015, p. 12).

<sup>2</sup> « *Qualitative research is, in my view, frequently misunderstood. It is often equated with any kind of investigation that doesn't use numbers [...]. It is often defined as the objective study of personal experience [...], it is often seen as the ethnographic study of culture and intersubjectivity* » (Packer, 2011, pp. 2-3).

<sup>3</sup> « *Critical inquiry keeps the spotlight on power relationships within society so as to expose the forces of hegemony and injustice* » (Crotty, 1998, p. 157).

<sup>4</sup> « *We want a social science that is committed up front to issues of social justice, equity, nonviolence, peace, and universal human rights. We do not want a social science that says it can address these issues if it wants to. For us, that is no longer an option* » (Denzin & Lincoln, 2005, p. 13).

<sup>5</sup> « [Felix Weil] *wanted to establish an institutional context for the discussion of Marxist ideas* » (Crotty, 1998, p. 125).

<sup>6</sup> Walter Benjamin fut introduit dans ce panthéon de manière rétrospective et posthume (Crotty, 1998). Il n'existe pas de liste consensuelle des membres appartenant aux diverses générations de ce courant de pensée.

<sup>7</sup> <http://www.ifs.uni-frankfurt.de/>

<sup>8</sup> « *Critical forms of research call current ideology into question, and initiate action, in the cause of social justice* » (Crotty, 1998, p. 157).

<sup>9</sup> « [...] *every decision a researcher makes, from choices about topic and research site to the minutiae of relationships with participants to the means by which findings are disseminated, has political significance and therefore affects the social justice potential of our work* » (Strega & Brown, 2015, p. 7).

<sup>10</sup> Dans l'ouvrage original, Crotty emploie la notion de constructionnisme, mais il reconnaît qu'il est synonyme du terme *constructiviste*. Pour éviter toute confusion auprès du public qui est probablement plus familier avec le terme *constructivisme*, c'est celui-ci qui sera préconisé dans ce texte.

<sup>11</sup> L'épistémologie peut être traitée de manière plus précise en déclinant des catégories ontologiques et axiologiques. Dans ce texte, la typologie de Crotty facilite la clarté du propos en évitant de détailler une panoplie de déclinaisons qui n'ont pas d'incidence sur l'argumentaire, mais dont le développement nuirait à la clarté du propos. Notons que chaque épistémologie offre une série de déclinaisons paradigmatiques. Le positivisme et le réalisme critique, par exemple, seraient à situer dans l'épistémologie objectiviste (Denzin & Lincoln, 2018). Pour une discussion approfondie, consulter Crotty (1998), ou encore Denzin, Lincoln et Guba (2011), qui proposent plutôt le découpage suivant : positivisme, postpositivisme, théorie critique et constructivisme.

<sup>12</sup> Denzin et Lincoln (2018) cartographient la recherche qualitative suivant sept paradigmes interprétatifs : 1) positiviste/postpositiviste, 2) constructiviste, 3) féministe, 4) ethnique, 5) marxiste, 6) études culturelles, 7) théorie *queer*.

<sup>13</sup> « *Logics of extraction most often result in an unnecessary foreclosure on the otherwise provocative possibilities of critical inquiry. In this way inquiry in the name of social justice loses its transformative potential. We exchange the possibility of progressive social change for the rather benign procedural alterations that merely re-articulate the status quo* » (Kuntz, 2015, p. 19).

## Références

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.
- Bhavnani, K., Chua, P., & Collins, D. (2014). Critical approaches to qualitative research. Dans P. Leavy (Éd.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 165-178). Oxford : Oxford University Press.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bradbury, H. (Éd.). (2015). *The Sage handbook of action research*. Thousand Oak, CA : Sage.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. Dans P. Leavy (Éd.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 17-42). Oxford : Oxford University Press.
- Bronner, S. E. (2011). *Critical theory. A very short introduction*. Oxford : Oxford University Press.
- Cefaï, D. (Éd.). (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21<sup>st</sup> century. Applications for advancing social justice studies. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd., pp. 507-535). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (pp. 53-87). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- De Lange, N., Mitchell, C., & Stuart, J. (Éds). (2007). *Putting people in the picture. Visual methodologies for social change*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Denzin, N. K. (2015). What is critical inquiry? Dans G. S. Cannella, M. Salazar Pérez, & P. A. Pasque (Éds), *Critical qualitative inquiry : Foundations and futures* (pp. 31-50). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Éds). (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Éds). (2018). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds). *The Sage handbook of qualitative research* (5<sup>e</sup> éd., pp. 1-24). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (4<sup>e</sup> éd., pp. 97-128). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Deslauriers, J.-P. (2001). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, A. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Fuchs, C. (2016). *Critical theory of communication. New readings of Lukàcs, Adorno, Marcuse, Honneth and Habermas in the age of the Internet*. Londres : University of Westminster Press.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.

- Hesse-Biber, S., & Leavy, P. (Éds). (2010). *Handbook of emergent methods*. New York, NY : The Guildford Press.
- Höhn, G. (2017). *L'École de Francfort*. Dans Encyclopædia Universalis. Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/ecole-de-francfort/>
- Horkheimer, M. (1974). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1937).
- Jay, M. (1989). *L'imagination dialectique. L'histoire de l'École de Francfort et de l'Institut de Recherches Sociales (1923-1950)*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1977).
- Kincheloe, J. L., & MacLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd., pp. 303-342). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kuntz, A. M. (2015). *The responsible methodologist : Inquiry, truth-telling, and social justice*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslaurier (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., George, É., & Kane, O. (2016). Appel à texte numéro 7 : Approches critiques et approches inductives. *Approches inductives*. Repéré à [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa\\_no\\_site=284&owa\\_no\\_fiche=7&owa\\_aperçu=N&owa\\_imprimable=N&owa\\_bottin=](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=284&owa_no_fiche=7&owa_aperçu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=)
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Bœck.
- Mulvihill, T. M., & Swaminathan, R. (2017). *Critical approaches to life writing methods in qualitative research*. New York, NY : Routledge.
- Packer, M. (2011). *The science of qualitative research*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Paillé, P. (2009a). Induction analytique. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2<sup>e</sup> éd., pp. 116-117). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2009b). Qualitative (analyse). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2<sup>e</sup> éd., 202-205). Paris : Armand Colin.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Paolucci, P. (2011). *Marx and the politics of abstraction*. Boston, MA : Brill.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique : de l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- Platt, J. (2003). La première vague de l'École de sociologie de Chicago. Le mythe des données de première main. Dans D. Cefaï (Éd.), *L'enquête de terrain* (pp. 139-161). Paris : La Découverte.
- Strega, S., & Brown, L. (Éds). (2015). Introduction. From resistance to resurgence. Dans S. Strega, & L. Brown (Éds), *Research as resistance. Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2<sup>e</sup> éd., pp. 1-15). Toronto : Canadian Scholars' Press.
- Swaminathan, R., & Mulvihill, T. M. (Éds). (2017). *Critical approaches to questions in qualitative research*. New York, NY : Routledge.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today*. New York, NY : Routledge.
- Vincent, J.-M. (1976). *La théorie critique de l'École de Francfort*. Paris : Éditions Galilée.

## ***Écouter les enfants dans la recherche en santé mentale jeunesse (SMJ) : une créativité éthique inspirée de la clinique***

**Prudence Caldaïrou-Bessette**

Université du Québec à Montréal

**Janique Johnson-Lafleur**

Université McGill

**Lucie Nadeau**

Université McGill

**Mélanie Vachon**

Université du Québec à Montréal

**Cécile Rousseau**

Université McGill

---

### **Résumé**

Cet article présente quelques réflexions critiques issues de la démarche inductive de deux projets de recherche impliquant des enfants. Ces projets portent sur les services publics en santé mentale jeunesse (SMJ), l'un avec des familles réfugiées et l'autre avec une population générale, tous deux intégrant le jeu et le dessin aux entretiens avec les enfants. Après avoir posé les bases critiques et inductives de la recherche « avec » les enfants, nous présentons quelques éléments de notre approche méthodologique. Cette dernière se situe entre les méthodes projectives de la clinique et les méthodes créatives de la recherche, en proposant un usage narratif, expressif et exploratoire de la projection. La démarche inductive de recherche est présentée à travers l'expérience de l'élaboration méthodologique et de la cueillette de données auprès des enfants. Six exemples sont tirés des projets pour illustrer nos questionnements autour de la directivité des entretiens et de leur exigence pour les enfants, de même que des interrogations autour du degré projectif impliqué, qui change le potentiel interprétatif en le rendant plus complexe, mais aussi plus riche. Nous concluons en proposant une conception créative de la projection en recherche comme un espace de jeu participatif. Cet espace de jeu est également envisagé comme contribuant à l'éthique de la recherche. Finalement, nous proposons, pour des recherches ultérieures, de faire participer les enfants à l'élaboration des méthodologies. Nous terminons en soulignant la pertinence d'une démarche inductive pour développer une réflexion critique en recherche.

**Mots-clés :** Recherche avec les enfants, approche narrative des méthodes projectives, méthodes créatives, éthique

---

## **Introduction**

Depuis la publication en 1989 de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies, on constate une ouverture grandissante à donner la parole aux enfants en recherche (Greene & Hill, 2005; Kirk, 2007; Lewis & Lindsay, 2000; Taylor, 2000; Veale, 2005). Alors qu'auparavant les données sur l'enfance provenaient des adultes, on reconnaît maintenant la compétence des enfants à être des informateurs sur leur propre vie, et l'on assiste à une valorisation de la recherche « avec » les enfants plutôt que « sur » les enfants (Christensen & James, 2008; Docherty & Sandelowski, 1999; Langhout & Thomas, 2010; Liegghio, Nelson, & Evans, 2010; Taylor, 2000; Veale, 2005). Or les chercheurs sont parfois réticents à faire de la recherche auprès des enfants en raison des défis que cela représente, tant du point de vue pratique que du point de vue éthique (Glass, 2006; Langhout & Thomas, 2010; Morison, Moir, & Kwansa, 2000). En effet, les enfants maîtrisent moins bien le langage verbal et se trouvent dans une position de vulnérabilité face aux chercheurs qui sont des adultes. Pourtant, la justice sociale légitime la participation des enfants à la recherche pour permettre le développement d'interventions mieux adaptées à leurs besoins. Nous avons ainsi tenté de relever ce défi dans le champ de la santé mentale jeunesse (SMJ)<sup>1</sup>, en utilisant avec les enfants des entretiens de recherche intégrant le dessin et le jeu, pour soutenir la communication et l'exploration de leur expérience.

Les chercheurs de différentes orientations semblent s'entendre pour recommander une combinaison de méthodes dans la recherche avec les enfants (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005; Fargas-Malet, McSherry, Larkin, & Robinson, 2010; Nabors, 2013). Cependant, plusieurs auteurs ont souligné la nécessité de réflexions critiques sur ces méthodes (Darbyshire et al., 2005; Fargas-Malet et al.,

2010; Kirk, 2007). Dans cet article, nous rendons compte de la démarche inductive d'élaboration méthodologique et de cueillette de données avec les enfants de deux projets qui se sont déroulées successivement. Ces démarches ont été ponctuées de questionnements et d'ajustements dont découlent les réflexions critiques que nous présenterons. Nous poserons d'abord les cadres théoriques ayant guidé nos réflexions.

### **1. Être à l'écoute des enfants dans la recherche en SMJ : une posture critique inductive**

À l'instar du constructivisme qui pose le phénomène à l'étude comme étant construit dans un contexte historique et socioculturel donné, le paradigme critique conceptualise la réalité comme non seulement construite, mais également traversée de relations de pouvoir qui influencent cette construction. Les approches critiques en recherche ont également mis en lumière l'ancrage de la pratique scientifique dans des structures sociales et des contextes culturels et politiques, notamment dans le cadre des études postcoloniales et des études de genre. Ces approches de recherche se portent à la défense de populations en position de vulnérabilité, ce qui peut s'appliquer aux enfants (Driessnack, 2005). De plus, une littérature émerge autour de l'enfance, non plus conceptualisée seulement comme une étape développementale, mais également comme un monde en soi, traversé de signifiants culturels. On parle ainsi de « culture de l'enfance » (Docherty & Sandelowski, 1999) ou « culture des enfants » (Veale, 2005). On fait par exemple référence à une « nouvelle sociologie de l'enfance » (Darbyshire et al., 2005; Koller & Juan, 2015) ou une « sociologie critique de l'enfance » (Liegghio et al., 2010), et on met en garde contre les interprétations « adultocentrées » (Darbyshire et al., 2005; Driessnack, 2005). Permettre la participation des enfants et valoriser leur perspective dans la recherche sur des services leur étant destinés peut aussi être envisagé comme une posture critique en soi, dans sa visée émancipatrice (Anadón, 2006; Morrow, 2005; Ponterotto, 2005). En effet, en contexte de soins, les enfants se trouvent dans un rapport de force où ils sont désavantagés, étant donné le pouvoir décisionnel dévolu aux adultes, dont ils dépendent (Greene & Hill, 2005).

De plus, en santé mentale jeunesse (SMJ), c'est l'enfant qui est désigné comme patient principal. Or, comme nous le rappelle Guillemette (2009), « en amont des approches inductives, il y a ce que l'on pourrait appeler un préjugé favorable ou une considération positive *a priori* des données empiriques fournies par les acteurs sociaux qui vivent les phénomènes étudiés » (p. 1). Dans ce contexte, s'intéresser au point de vue des enfants dans la recherche en SMJ est aussi, de prime abord, une posture d'orientation inductive qui nous convie à être « à l'écoute » (Guillemette & Luckerhoff, 2009; Strauss & Corbin, 1998).

Il faut par ailleurs adapter la rencontre de recherche pour permettre aux enfants de s'exprimer et d'être compris. Cet ajustement est une démarche en soi. Pour être à l'écoute des expériences des enfants dans toute leur complexité, nous avons tenté autant que possible de mettre de côté nos aprioris théoriques ou savoirs préalables, en nous inspirant de l'*epochè* de la phénoménologie (suspension du jugement) ou de la mise entre parenthèses (*bracketing*) des savoirs (Guillemette & Luckerhoff, 2009; Morrow, 2005). Cette posture s'est notamment manifestée par une naïveté volontaire et une curiosité sincère qui s'inscrivaient dans un désir de favoriser l'expression et la participation des enfants. Notre démarche inductive a été essentiellement animée d'un désir de découverte et d'ouverture à l'imprévu (Paillé & Mucchielli, 2003). Cette approche nous a également menées à nous ajuster continuellement pendant la cueillette de données, selon le « critère de l'*emergent-fit* » (Guillemette & Luckerhoff, 2009), c'est-à-dire selon ce qui s'avérait le plus approprié au fur et à mesure de la cueillette, considérant ce que nous communiquaient les enfants et les réflexions qui découlaient de notre expérience.

### **1.1 Des cadres conceptuels préalables : entre les méthodes projectives de la clinique et les méthodes créatives de la recherche**

Le désir d'écouter les enfants dans la recherche comporte une sphère commune avec la clinique. En effet, le travail du clinicien en enfance consiste à mettre en place un cadre

pour permettre aux enfants et aux familles de s'exprimer, à accueillir leur parole et à déployer les efforts nécessaires pour les comprendre.

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, des pionnières de la psychothérapie d'enfant comme Sophie Morgenstern, Anna Freud et Françoise Dolto<sup>2</sup> ont très vite intégré le dessin et le jeu dans leurs entretiens pour permettre aux enfants de s'exprimer. Aujourd'hui, ces médiums sont couramment utilisés dans les psychothérapies d'enfants (Anzieu, 2008; Fabre, 1998). Cependant, la tradition psychanalytique de laquelle est issue cette pratique stipule que l'enfant ne s'exprime pas directement dans son jeu ou son dessin; il y projette quelque chose de lui, qui doit être interprété et qui permettra de le comprendre.

Le principe de projection<sup>3</sup> comme une extériorisation d'éléments psychiques est ce qui a valu le nom à ce qu'on a ensuite appelé les « méthodes projectives » (Anzieu & Chabert, 2004). Bien que ces méthodes soient souvent utilisées dans l'évaluation, leur usage en psychothérapie vise principalement à offrir un support indirect à l'élaboration du vécu. L'idée centrale des méthodes projectives est de créer une situation d'ambiguïté, ou un espace de liberté pour le sujet, qui ne lui laisse d'autre choix que d'interpréter spontanément ce qu'il perçoit (Anzieu & Chabert, 2004). La projection peut donc être comprise comme relevant de la perception (Widlöcher, 1984). C'est l'ambiguïté qui favorise l'association libre d'idées, cette dernière supposant une projection subjective. Ainsi, l'interprétation spontanée d'éléments flous (par exemple des taches d'encre dans le Rorschach) implique un certain dévoilement et une expression de soi. Plus une activité proposée est libre et non directive, plus elle sera projective, et plus son potentiel inductif sera grand, car plus elle sera propre au sujet. Dans les épreuves de dessin, c'est la consigne, mais aussi la feuille et le matériel à disposition qui constituent l'espace d'ambiguïté et de liberté à partir duquel l'enfant peut projeter quelque chose de lui. Par exemple, dans le dessin de famille de Corman (1978), c'est la consigne de dessiner « une » famille, et non « ta » famille, qui constitue une occasion projective. C'est donc précisément le fait qu'il ne s'agisse pas de quelque

chose de réel qui nous informe sur le monde interne du sujet et sur ses représentations. On accordera aussi une importance à l'utilisation de l'espace dans la feuille, au choix des couleurs, aux traits, etc. (Royer, 2005). Dans une certaine mesure, tous les choix de l'enfant peuvent être considérés comme porteurs de projections, et donc comme données à analyser. Le jeu peut être conceptualisé de la même façon : à partir d'un matériel donné, l'enfant projette ses représentations, ou ses perceptions, dans une histoire. Il projette aussi ses identifications dans le choix des personnages; il se projette à la place des personnages.

Dans la clinique, le jeu et le dessin agissent ainsi comme des leviers pour comprendre l'enfant et pour qu'il se comprenne lui-même. L'enfant met en scène son expérience du monde et peut ainsi l'élaborer. On fera ainsi référence à un « travail du dessin en psychothérapie » (Anzieu, 2008) ou un « travail de l'imaginaire » à travers le jeu (Fabre, 1998).

Bien que notre approche se situe à distance de la psychanalyse, notre position d'écoute a été inspirée par les enseignements de la psychothérapie avec les enfants, qui est issue de cette approche. Ces enseignements ont entre autres permis de conceptualiser le dessin et le jeu comme des moyens d'expression privilégiés de la vie psychique infantile (Bertrand, Bessette, Krymko-Bleton, Dufour, & Lesourd, 2011; Fabre, 1998). Le jeu et le dessin sont par ailleurs reconnus de manière plus large pour leur valeur d'« expression créative » (Lacroix et al., 2007) et leur valeur narrative, par exemple en psychologie générale, en psychiatrie ou en art thérapie.

En recherche, l'intérêt pour le point de vue des enfants s'est principalement développé dans des initiatives de recherche participative qui s'inscrivent dans un paradigme critique (Anadón, 2006; Morrow, 2005). Ces initiatives sont plus présentes dans le champ des sciences sociales (Docherty & Sandelowski, 1999). Elles sont le plus souvent centrées sur l'enfant (*child-centered*) ou centrées sur l'expérience (Due, Riggs, & Augoustinos, 2014; Kramer-Roy, 2015; Liegghio et al., 2010). Cet accent sur l'expérience s'inspire de l'humanisme et s'inscrit dans un horizon de faire des

« sciences humaines » (DeRobertis, 2012). Ce sont ces approches qui ont le plus développé l'idée de faire de la recherche « avec » les enfants. Certaines initiatives ont même considéré l'enfant comme cochercheur (Alderson, 2008; Clark, 2010; Warren, 2000). La participation des enfants est encouragée par différentes méthodologies innovantes, incluant des techniques visuelles comme la photographie ou la vidéo, mais aussi le dessin ou le jeu (Fargas-Malet et al., 2010; Greene & Hill, 2005; Liegghio et al., 2010; Morison et al., 2000; Robinson & Gillies, 2012; Thomas & O'Kane, 1998). Ces méthodologies sont envisagées dans leur valeur communicative, expressive et narrative, en misant sur l'imagination et la créativité. On retrouve ainsi l'appellation de « méthodes créatives » (*creative methods*) (Greene & Hill, 2005; Kramer-Roy, 2015; Robinson & Gillies, 2012) pour faire référence à ces méthodes médiatisées (passant par un autre médium que la parole). On suggère la combinaison créative de différentes activités, permettant de s'adapter au contexte et à l'enfant.

Nous nous sommes aussi inspirées de ce type de méthodes pour élaborer une façon originale d'explorer l'expérience des enfants. À mi-chemin entre la clinique et la recherche, nous avons par ailleurs privilégié une approche humaniste des méthodes projectives, c'est-à-dire une approche centrée sur l'expérience. C'est le potentiel expressif, narratif et créatif de la projection (Widlöcher, 1984) à travers le jeu et le dessin qui est mis de l'avant.

## **2. Une démarche inductive à travers deux projets de recherche impliquant des enfants**

Notre démarche de recherche concernant l'interrogation du point de vue des enfants s'est déroulée à travers deux projets faisant partie d'une programmation de recherche d'orientation participative portant sur les soins en collaboration en SMJ (« Les soins partagés en santé mentale jeunesse », Rousseau et al., Fond de recherche en santé du Québec (FRSQ), 2012-2016)<sup>4</sup>. Les projets de recherche ont été menés dans la région de Montréal, principalement en Centre local de services communautaires (CLSC), auprès d'usagers de soins en SMJ de première ligne. Les projets seront maintenant

présentés dans l'ordre chronologique des cueillettes de données avec les enfants, selon le déroulement inductif de la démarche réflexive.

## **2.1 Projet 1 : Les soins en SMJ auprès de familles réfugiées**

Dans le cadre du programme sur les soins en collaboration, un volet qualitatif portait sur l'expérience des soins en SMJ pour les familles réfugiées (« Partenariat et intervention SJM auprès des familles réfugiées », Vachon et al., FRSQ, 2012-2016). Cette étude exploratoire par étude de cas multiples visait à 1) documenter les situations cliniques faisant l'objet d'une demande en SMJ pour les familles réfugiées, 2) mieux comprendre l'expérience de soins; 3) décrire les forces et les limites du modèle de soins. La cueillette de données impliquait une étude des dossiers cliniques, des entretiens avec les parents et avec divers intervenants impliqués, et des entretiens adaptés pour les jeunes<sup>5</sup>. Neuf familles réfugiées ont participé, parmi lesquelles neuf jeunes âgés de six à seize ans ont été rencontrés.

### **2.1.1 L'élaboration du protocole de recherche avec les enfants : un large éventail de données dans une perspective non directive**

L'esprit dans lequel nous avons construit le protocole de recherche était non directif et visait d'abord un contact, une rencontre avec les enfants. Nous devons aussi considérer le niveau de complexité supérieur dans la recherche avec les réfugiés, notamment concernant la possibilité de ressolliciter des vécus traumatiques (Caldairou-Bessette, Vachon, Bélanger-Dumontier, & Rousseau, 2017; De Haene, Grietens, & Verschueren, 2010). Ainsi, au plan éthique, nous étions soucieuses de placer le bien-être des participants en priorité, en précisant aux enfants qu'aucune activité n'était obligatoire et qu'on pouvait s'arrêter quand ils voulaient.

Nous avons d'abord construit le protocole de recherche en commençant par le jeu dans le sable (*Sandplay*), qui est reconnu comme un espace approprié pour exprimer les émotions dans un contexte d'expériences difficiles, par exemple des situations d'adversité prémigratoires (Lacroix et al., 2007; Rousseau, Benoit, Lacroix, &

Gauthier, 2009). Le jeu dans le sable est un jeu libre avec différents objets permettant de représenter des personnes, des lieux et des appartenances culturelles.

Le protocole prévoyait ensuite les « quatre dessins » (Bertrand, Bessette, Krymko-Bleton, Dufour, & Lesourd, 2011), qui correspondent habituellement au dessin libre et au dessin d'une personne, de la famille réelle et d'une famille idéale. L'avantage de cette combinaison est de permettre un aperçu des repères identitaires en sollicitant les représentations libres, individuelles et familiales (Bessette, 2012). Cela nous paraissait pertinent dans le cadre d'un projet avec des réfugiés qui font souvent l'expérience d'un déracinement géographique, mais aussi culturel (Vachon, Caldairou-Bessette, & Rousseau, 2017). Pour adapter les quatre dessins au projet, nous avons regroupé les deux dessins de famille en un seul (« une » famille, à l'instar de Corman (1978)) et avons complété avec un dessin d'une situation où une personne reçoit de l'aide.

Des questions sur les soins clôturaient la rencontre. Il s'agissait de questions très simples (ce qu'ils avaient aimé et moins aimé, et si cela les avait aidés), introduites par une phrase rappelant qu'ils « étaient allés voir X (leur intervenant) au CLSC ». L'objectif principal de la cueillette de données était de mieux connaître les enfants et d'explorer leur point de vue sur les soins.

### **2.1.2 L'expérience de la cueillette du projet 1 : quelle directivité et quelle exigence?**

Après avoir débuté les entretiens, nous avons pu constater que les réponses aux questions sur les soins étaient très restreintes, les enfants élaborant très peu. De plus, ni le jeu ni le dessin adapté au projet n'était utilisé pour exprimer une expérience en lien avec les services reçus. Nous nous sommes alors demandé si le thème aurait dû être introduit davantage et de manière plus précise.

Nous avons ainsi modifié le protocole pour commencer l'entretien par les courtes questions sur les soins, de manière à laisser la possibilité aux réponses de s'exprimer

par d'autres voix dans les différentes activités subséquentes. Nous avons aussi modifié la consigne du quatrième dessin pour demander : « Comme on a dit tout à l'heure, tu es allé au CLSC pour voir X (l'intervenant). Pourrais-tu faire un dessin de ça? »<sup>6</sup> Nous avons ainsi pu avoir accès plus directement à des représentations en lien avec l'expérience de soins et les croiser avec d'autres données, comme nous l'explicitons dans l'exemple qui suit. Pour respecter la confidentialité, les informations sur les participants ont été modifiées.

### **2.1.2.1 Nadège, 13 ans : le visage de l'écoute**

Lorsque nous rencontrons Nadège, elle nous parle de son expérience négative des intervenants qui parlent trop et posent trop de questions. Elle précise qu'elle « n'aime pas trop parler ». Elle a par ailleurs apprécié son intervenante principale du CLSC de qui elle s'est sentie écoutée.

Elle fait ensuite les quatre dessins suivant : une banane (dessin libre), une chanteuse de rap (dessin d'une personne), une famille de quatre (dessin de famille) et son intervenante du CLSC (dessin adapté au projet) (voir Figure 1).

On peut y voir la force du lien intérieur avec son intervenante; il s'agit du seul personnage de la série qui a un visage et qui est dessiné en deux couleurs. Ce visage est aussi souriant et entouré d'une chevelure qui le valorise. Bien que rudimentaire, ce dessin, quand on le compare avec les autres, évoque la trace émotionnelle du visage de cette intervenante sur les représentations de Nadège et la place privilégiée de cette intervenante pour cette jeune. Les autres données concernant cette participante révèlent un certain isolement. Cela met d'autant plus l'accent sur l'importance de cette intervenante, qui a déployé des efforts pour continuer de voir Nadège, alors qu'elle ne se trouvait plus sur le territoire couvert par le CLSC en question.



Figure 1. Les quatre dessins de Nadège, 13 ans.

Ainsi, davantage de directivité dans la consigne du 4<sup>e</sup> dessin nous a permis de recueillir un matériel plus facile à interpréter pour la recherche. Par ailleurs, le déplacement des questions concernant les soins dans la temporalité de l’entrevue n’a pas eu pour effet d’orienter le jeu dans le sable et de relier son contenu aux soins en SMJ. Par contre, lorsqu’on met le jeu en lien avec les autres données disponibles, il s’agit d’un matériel qui peut présenter un intérêt important, tel qu’illustré dans l’exemple suivant.

#### 2.1.2.2 Kevin, 8 ans : jouer à se protéger pour que l’histoire continue

Kevin met en scène avec beaucoup de plaisir un jeu très élaboré qui raconte l’histoire du soldat du Honduras, dans laquelle des voleurs ont subtilisé des armes et des voitures de police. Après toutes sortes de retournements et de mouvements de violence et de destruction, le soldat du Honduras réussit à se protéger dans un abri et les « méchants » (les voleurs) sont neutralisés. En mettant ce jeu en lien avec les entrevues réalisées auprès des parents et des intervenants, et avec les informations au dossier clinique, on constate que le soldat est originaire du même pays que l’enfant, et que l’expérience

prémigratoire de cet enfant a impliqué un vécu d'insécurité lié au fait de ne pas être protégé par les autorités. Cela donne un sens au fait de placer des « méchants » dans des voitures de police. De plus, le suivi en SMJ de Kevin était un suivi en art thérapie, principalement par le jeu. Au début de son suivi, Kevin ne faisait que des histoires se concluant en destruction totale où personne ne survivait ou n'était protégé. Puis, progressivement, les histoires se sont organisées et Kevin a pu imaginer des figures de protection et structurer ses histoires en imaginant une fin porteuse d'espoir. Le jeu de Kevin peut être compris comme témoignant de l'influence du suivi et de l'investissement thérapeutique du jeu. On voit ainsi la richesse projective qu'on peut découvrir dans une activité libre qui semble au premier abord être difficile à comprendre. Par ailleurs, on voit aussi la complexité des analyses et la nécessité de données complémentaires pour l'interpréter dans un contexte de recherche. Soulignons toutefois que bien qu'il nous a été possible d'interpréter le jeu dans le sable de Kevin dans un sens pertinent aux objectifs du projet, cela n'a pas été le cas pour tous les enfants.

Ainsi, un degré de liberté supérieur dans les activités suggérées, bien que permettant davantage la projection de l'expérience intime du sujet, comporte aussi certaines limites pour la recherche. En ce sens, nous nous sommes questionnées sur le degré de liberté et de directivité qu'il serait le plus approprié d'adopter avec les enfants dans une perspective de produire des données plus à même de répondre à nos questions, mais en gardant une approche inductive et centrée sur le vécu.

Dans certains cas, nous avons par ailleurs eu l'impression d'être trop directives, ou que l'entrevue était trop exigeante, et nous nous sommes demandé si cette directivité pouvait faire violence à l'enfant rencontré, comme dans l'exemple suivant.

### **2.1.2.3 Nygel, 9 ans : la colère d'être abandonné**

Lors de la rencontre avec Nygel, nous nous sommes vite aperçues du niveau de difficulté que représentaient nos demandes pour lui, bien qu'il ait 9 ans. Il se lève

constamment pendant l'entretien. Lorsque nous lui proposons de faire un dessin d'une famille, il regarde par terre et part faire autre chose. Nous n'insistons pas, pensant que c'est plutôt le confort de Nygel qui prime. Nous tentons alors de le suivre dans son intérêt, en ayant en tête la simple rencontre. Nygel nous montre alors quelque chose sur sa tablette électronique : le jeu Angry Birds (« oiseaux fâchés » en français)<sup>7</sup>. Nous le suivons, attentives. Puis, il prend la feuille de papier et nous signifie qu'il souhaite faire un dessin. C'est alors qu'il représente une famille d'Angry Birds. Dans cette famille, il y a une maman, un papa et un bébé Angry Bird. La maman est « fâchée » et dit au bébé « bye, je ne veux plus te garder, toi ». Nous demandons alors à Nygel comment se sent le bébé, question à laquelle il répond que « le bébé Angry Bird, après, il était triste, et après, fâché ». Or nous savons par d'autres sources de données que Nygel est séparé de sa mère, ce qui peut expliquer sa difficulté par rapport à la demande de dessiner une famille. En effet, sa mère l'a amené au Canada, car elle considérait qu'il était en danger d'être violenté au pays d'origine. Cependant, se trouvant dans l'impossibilité de rester sur le territoire canadien, elle a dû repartir en laissant Nygel avec de la famille élargie. Le dessin de Nygel nous parle ainsi de l'importance du vécu d'abandon dans l'expérience de cet enfant, et de la colère y étant relié (des crises faisaient d'ailleurs partie du motif de consultation). Le choix du jeu des « oiseaux fâchés » ne paraît alors pas anodin. Ce dessin nous a aussi permis de comprendre la pertinence de la perception de l'intervenant de Nygel qui se préoccupait de la continuité des soins pour cet enfant. Il avait en effet vécu énormément de changements (de pays, d'école, de services spécialisés) qui impliquaient à chaque fois des ruptures relationnelles.

Dans cet entretien où nous avons l'impression que la directivité pouvait être vécue négativement, nous nous sommes adaptées pour permettre à l'enfant de prendre les libertés et les appuis qu'il lui fallait pour s'exprimer. Vu la difficulté de l'enfant, nous avons choisi de ne pas proposer toutes les activités, pour ne pas le mettre davantage en échec. Cela nous a amenées à nous questionner sur le protocole. Bien

qu'il avait l'avantage de recueillir un large éventail de données, était-il trop exigeant pour les enfants? Avions-nous besoin de toutes ces données?

Le questionnement restait entier concernant la meilleure façon de mener les entretiens avec les enfants. C'est dans cette posture interrogative que nous avons entrepris la démarche concernant la cueillette de données pour le deuxième projet.

## **2.2 Projet 2 : Les soins en SMJ auprès d'une population générale**

Un autre projet du programme de recherche sur les soins en collaboration, intitulé « La qualité du partenariat et l'évolution clinique des jeunes » (Nadeau et al., FRSQ 2012-2016), adoptait un devis de recherche longitudinal mixte comprenant une cueillette des données auprès d'intervenants et de familles usagères des services en SMJ. Différents facteurs (individuels, familiaux et organisationnels) ont été examinés<sup>8</sup>, et des groupes de discussion ont été menés avec les jeunes, les parents et les intervenants. Deux ans après le début du projet, une cueillette de données qualitatives supplémentaires a été ajoutée au devis initial dans le cadre d'un nouveau financement de recherche, intitulé « Caractéristiques des interventions thérapeutiques et qualité des services » (Nadeau et al., Institut de recherche en santé du Canada (IRSC) / Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS) 2014-2017). Des triades d'entrevues (jeune, parent, intervenant) ont ainsi été ajoutées, et un protocole adapté pour les enfants plus jeunes (6 à 12 ans) a été élaboré dans un deuxième temps<sup>9</sup>. Un total de 217 familles ont participé au volet quantitatif de l'étude et 44 d'entre elles ont également participé aux entrevues semi-dirigées. Parmi ces dernières, 23 enfants ont été rencontrés en utilisant le protocole de recherche adapté aux plus jeunes.

### **2.2.1 L'élaboration du protocole : trois médiums d'exploration pour un focus plus ciblé**

Le projet « Caractéristiques des interventions thérapeutiques et qualité des services » s'était, comme le projet 1, heurté à une pauvreté des entrevues avec certains enfants, surtout avec les plus jeunes. Le guide d'entrevue semi-dirigée<sup>10</sup> donnait par ailleurs des

résultats satisfaisants avec les adolescents. À la lumière de l'expérience vécue lors du précédent projet, nous avons choisi d'intégrer le dessin et le jeu aux entretiens avec les enfants de 6 à 12 ans<sup>11</sup>, mais cette fois plutôt comme stratégie d'entrevue (Driessnack, 2005; Koller & Juan, 2015). Ainsi, le protocole combinait trois occasions d'aborder un même thème, mais avec différents médiums. Au départ, soucieuses de ne pas surcharger les enfants (à la suite du projet 1), nous avons choisi d'offrir un choix (jeu ou dessin), comme recommandé dans la littérature sur les approches participatives (Fargas-Malet et al., 2010; Thomas & O'Kane, 1998). Les questions reprenaient des thèmes du guide d'entrevue, mais de manière simplifiée (comment ils avaient trouvé les visites au CLSC, est-ce qu'ils étaient d'accord pour y aller, est-ce qu'ils avaient préféré certaines choses et moins aimé d'autres, etc.). Nous proposons ensuite de jouer l'histoire d'un enfant qui va au CLSC (avec des figurines de bois de différents âges et phénotypes et des feuilles de couleur pouvant représenter des lieux) ou de faire un dessin d'un enfant qui va au CLSC. Les participants pouvaient « être l'enfant » s'ils le voulaient. Nous nous sommes questionnées sur la formulation de la proposition. Bien que de proposer de mettre en scène un enfant corresponde à une situation plus projective, ayant un potentiel révélateur, cela pouvait également mener à des défis d'interprétation du matériel recueilli. En outre, il était possible que la modalité projective soit plus confortable pour certains enfants. Nous avons convenu de garder une flexibilité dans la modalité proposée, conformément à la position inductive de notre démarche. Ainsi, une option du protocole consistait à proposer à l'enfant de dessiner ou de jouer directement son expérience.

### **2.2.2 L'expérience de la cueillette du projet 2 : complémentarité et spécificité des modalités et des médiums**

Bien que, dans un premier temps, quelques entrevues aient été réalisées en utilisant la parole et un seul médium (jeu ou dessin) et en adaptant la modalité (directe ou projective) aux différentes situations, certaines conditions dans lesquelles il nous était possible de rencontrer les enfants<sup>12</sup> ont mené à une situation où un enfant a à la fois

joué et dessiné. C'est de cette façon que nous avons pu constater la complémentarité importante des différents médiums.

### 2.2.2.1 Léa, 7 ans : la présence sécurisante d'un lieu de soins

Léa est rencontrée au CLSC avec son père. Nous débutons par l'entretien avec elle. Elle raconte que le suivi en SMJ l'a aidée à surmonter ses peurs et mentionne qu'elle a beaucoup apprécié son intervenante. Par contre, elle exprime qu'elle trouvait parfois les rencontres ennuyantes parce que « les gens parlaient trop ». Elle élabore ensuite un jeu dans lequel une jeune fille, Charlie, va au CLSC avec sa grande sœur, sans ses parents, et rencontre l'intervenante qui va l'aider. Pendant l'entretien avec son père, nous proposons à Léa de dessiner, soucieuses qu'elle ne s'ennuie pas inutilement, à la suite de ses propos. Elle accepte avec joie et fait le dessin de la Figure 2.

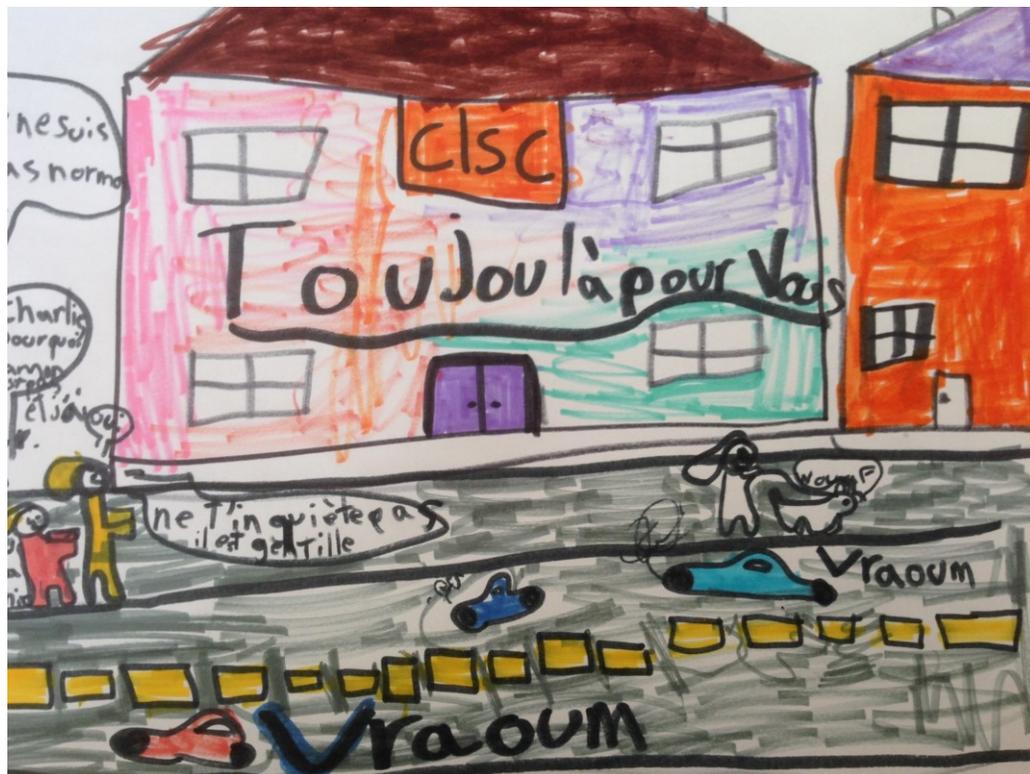


Figure 2. Dessin d'un enfant qui va au CLSC, Léa, 7 ans.

Même s'il s'agit des mêmes personnages que dans le jeu (Charlie et sa grande sœur), la représentation du CLSC en grand et coloré, avec l'inscription « toujours là pour vous »<sup>13</sup>, est frappante et ajoute un élément important à ce qu'on peut comprendre de l'expérience de Léa : le CLSC lui-même occupe une place centrale et semble représenter une sécurité. Or cette enfant consulte pour anxiété et ses parents ont parfois du mal à être présents à cause d'une surcharge de travail.

Alors qu'une situation projective est apparue intéressante et a été préférée par cette enfant, différentes occasions projectives sur le même thème se sont également avérées complémentaires. Les différents médiums ont permis des expressions distinctes, par la spécificité offerte par leur structure, et ce, que la consigne soit projective ou non. Dans le dessin, la feuille blanche et l'utilisation que l'enfant choisit d'en faire permettent une liberté où s'exprime une projection dans l'espace. La place, la forme et la couleur des choses sont révélatrices d'aspects que l'enfant n'aurait pas nécessairement mis en parole ou en jeu, comme on a pu le voir dans le dessin de Léa.

Cette spécificité s'est exprimée dans une autre situation où nous avons proposé à une jeune fille de 12 ans de dessiner, bien qu'elle soit également en mesure de décrire verbalement sur son expérience.

#### **2.2.2.2 Esther, 12 ans : être au milieu de bavardages, mais écoutés**

Esther, après avoir raconté qu'elle avait plus ou moins apprécié son expérience au CLSC parce qu'on y parlait trop, fait le dessin de la Figure 3.

Elle y représente des paroles sans sens (blablabla), mais elle dessine aussi l'intervenant avec une grosse oreille, ce qui l'amène, à partir de nos explorations, à dire que l'intervenant écoutait bien. Cela n'était pourtant pas ressorti avant dans l'entretien. À travers l'utilisation de l'espace, des couleurs et des formes, on entrevoit aussi dans ce dessin la projection du vécu des rencontres de cette jeune qui correspond au personnage en couleur. Alors que la consultation au CLSC n'était pas spécifiquement

pour elle, l'accent est mis sur elle dans son dessin, qui communique son impression de se trouver « au milieu » de gens agités et de paroles abondantes.

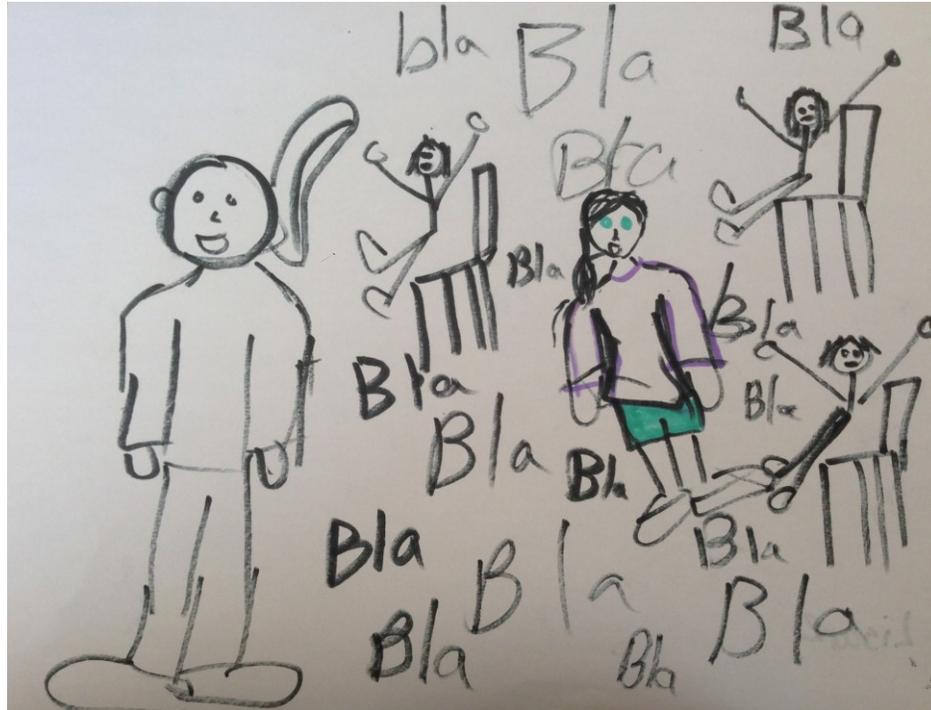


Figure 3. Dessin d'Esther, 12 ans, à une rencontre de suivi familial au CLSC.

Le jeu offre lui aussi une spécificité à travers l'aspect temporel que sa structure permet. L'exemple suivant illustre une situation où le jeu, en modalité projective, a permis une élaboration. Les consignes indirectes sont en effet apparues comme soutenant l'expression, particulièrement autour de sujets sensibles pour les enfants.

### 2.2.2.3 Jean-Étienne, 9 ans : aller mieux et devenir intervenant

Lorsqu'on le questionne sur son expérience, Jean-Étienne répond de la façon suivante :

I : Comment ça allait avant que tu ailles voir Janine au CLSC?

P : Moins bien.

I : Peux-tu me parler de ça un petit peu?

P : Mmmm... je ne sais pas comment t'expliquer, ma mère peut t'expliquer.

I : Est-ce que tu pourrais me raconter comment ça se passait au CLSC quand tu allais voir Janine?

P : Bien.

I : Est-ce qu'il y a des choses que tu as particulièrement aimées?

P : On joue à des jeux. Et c'est ça.

I : Puis est-ce qu'il y a des choses que tu as moins aimées?

P : Parler.

I : Est-ce que ça t'a aidé, toi, d'aller voir Janine au CLSC?

P : Oui.

I : Comment ça t'a aidé?

P : Ben... Je ne sais pas.

Dans son dessin, il se représente assis à une table avec sa mère et son intervenante. Le dessin est réalisé avec une seule couleur et les personnages prennent la forme de bonhommes allumettes. Il commente en évoquant que les personnes sont en train de parler, mais ne précise pas davantage sa pensée, malgré nos efforts d'exploration.

Nous proposons alors à Jean-Étienne de jouer l'histoire d'un enfant qui va au CLSC. Jean-Étienne joue alors l'histoire de Martin, qui va au CLSC avec sa maman parce qu'il est « tout le temps fâché ». Les autres données sur Jean-Étienne nous permettent de découvrir qu'il s'agit d'un enfant qui faisait des crises de colère plusieurs fois par jour. Ainsi, passer par un personnage semble avoir permis à Jean-Étienne de partager une représentation des soins possiblement liée à son expérience subjective. Georges, l'intervenant fictif, aide Martin et sa maman en donnant des conseils à sa

maman. Puis, Martin va mieux et continue d'aller au CLSC jusqu'à ce qu'il soit vieux et devienne lui-même un intervenant. Martin vieillit, et à sa mort, tous les gens du CLSC sont bien tristes de sa disparition. La temporalité permise par le jeu a aussi donné un espace pour l'expression d'une certaine identification au personnel soignant; il projette un avenir heureux dans le rôle d'intervenant, il y imagine une place où on peut être apprécié des autres en vieillissant. Le jeu de Jean-Étienne souligne un autre aspect temporel : la durée et la fin du suivi. Dans l'histoire, Martin va au CLSC toute sa vie, ce qui évoque peut-être le désir de continuité de Jean-Étienne qui sait que son suivi tire à sa fin. Le jeu projectif est ainsi apparu comme permettant une élaboration qui n'avait pas été possible autrement, mais aussi une expression spécifique contrastée avec celle du dessin.

Nous avons ainsi terminé la cueillette en proposant plutôt aux enfants les deux médiums, plutôt que de choisir entre le jeu et le dessin. Nous avons aussi conservé des consignes projectives avec des options directes, mais avec une certaine préférence pour les modalités projectives.

### **3. Réflexions critiques issues de la démarche inductive : une créativité éthique**

À travers l'élaboration et l'expérience des projets de recherche, nous avons abordé des questionnements sur le degré de liberté et de directivité des activités proposées aux enfants, sur les exigences des entretiens, de même que sur les particularités des différents médiums utilisés et modalités proposées. En filigrane de ces questionnements, une réflexion critique s'est construite autour d'un souci éthique.

#### **3.1 La projection comme méthode créative : un espace de jeu**

Les méthodes créatives issues des courants critiques et participatifs en recherche sont celles qui s'appuient sur l'imagination pour favoriser la participation à la recherche (Greene & Hill, 2005; Kramer-Roy, 2015; Veale, 2005). Ainsi, ces méthodes privilégient de raconter des histoires plutôt que de rendre compte de manière factuelle de l'expérience du participant (Greene & Hill, 2005). Elles proposent toutes sortes

d'activités expressives comme écrire des poèmes, peindre, prendre des photos ou faire des jeux de rôle. Dans toutes ces activités, ce n'est pas la vérité objective des événements qui est l'objet d'intérêt, mais bien la perception ou l'expérience qu'en fait le sujet. Ainsi, les méthodes créatives usent de modalités plus indirectes que directes. Ces modalités et l'interprétation spontanée qu'elles impliquent de la part du participant sont centrales à une approche dite projective. L'ambiguïté ou la liberté devant laquelle se trouve le sujet à qui on propose de « jouer un enfant » ou de dessiner sur une feuille vierge l'amène à créer quelque chose à partir de son expérience du monde. Ainsi, les méthodes projectives peuvent être considérées comme des méthodes créatives. Comme l'illustrent les exemples donnés, les espaces de projection (un personnage fictif, l'espace de la feuille, le choix des formes et des couleurs, la temporalité d'une histoire, etc.) favorisent l'expression des enfants et leur participation.

De plus, une approche narrative des méthodes projectives (par opposition à une approche évaluative ou structuraliste) nous permet de voir la projection comme un « espace de jeu » ou un « espace transitionnel », au sens de Winnicott (1975). En effet, dans les activités ludiques (comme le jeu et le dessin), il existe un espace qui se trouve entre l'imaginaire et la réalité. Même si l'enfant représente son expérience, il va spontanément jouer dans un mouvement de va-et-vient entre l'imaginaire et la réalité, entre ce qu'il a envie d'imaginer et qui l'amuse, et un aspect plus réaliste où il peut représenter des personnes ou des événements réels. Ce mouvement de va-et-vient, c'est d'ailleurs pour Gadamer (1996) le propre du jeu lui-même. Ainsi, les productions des enfants se trouvent toujours un peu à mi-chemin entre une création et un témoignage. Dans cet ordre d'idées, la projection peut être considérée comme un mode d'expression narrative naturelle pour les enfants. Ils expriment en effet quotidiennement leurs goûts, leurs amours ou leurs peurs d'une manière indirecte et dont ils n'ont souvent pas conscience eux-mêmes. À travers leurs activités ludiques où ils se projettent dans des personnages et des situations – par exemple lorsqu'ils veulent « jouer à... », « dessiner X » ou qu'ils clament « moi, je suis X! » –, ils parlent de ce qui les a marqués, de leurs

souhaits, de leurs difficultés. Ainsi, il y a une vérité dans les activités projectives des enfants, une vérité sur leur expérience du monde.

Dans cette perspective, Gadamer (1996) a aussi présenté le jeu comme ayant une structure herméneutique permettant d'atteindre le plus haut degré de compréhension (Lindberg, von Post, & Eriksson, 2013). Comme il le souligne, « le jeu comporte un sérieux qui lui est propre, voire un sérieux sacré » (Gadamer, 1996, p. 119). Lorsque les enfants ne répondent pas ou n'élaborent pas, c'est parfois parce qu'ils ne comprennent pas (Morison et al., 2000). Or le jeu leur permet d'avoir une occasion de comprendre et de développer leurs idées; c'est parfois en se projetant dans une histoire ou une image qu'ils arrivent à participer.

### **3.2 Un espace de jeu : contribuer à l'éthique relationnelle de la recherche**

Bien sûr, les récits projectifs doivent être interprétés par le chercheur et cette interprétation implique toujours une part d'incertitude. Par contre, cette incertitude, ou cet espace de doute, comporte un aspect éthique, une dimension chère aux approches critiques. Ce doute, lorsqu'il est assumé, permet un espace de jeu et de dialogue potentiel. Il permet de penser une place pour l'autre (le participant) et de le considérer dans la relation de recherche.

Par ailleurs, les trois principaux enjeux éthiques relevés par Kirk (2007) dans la recherche avec les enfants, soit les relations de pouvoir, le consentement et la confidentialité, se trouvent significativement améliorés par cette incertitude et par une approche flexible qui suppose que l'on accepte de récolter parfois des données plus difficiles à interpréter. Le fait de proposer différentes possibilités aux enfants dans la forme de leur récit, tant par le choix du médium que par celui de la modalité, leur donne la latitude de consentir à leur manière et d'avoir un pouvoir sur le déroulement de l'entrevue. De plus, en leur permettant des espaces narratifs indirects, on leur permet aussi de préserver leur intimité, même en présence de leurs parents, ce qui est fréquemment le cas pour les enfants en bas âge. Ils peuvent ainsi nous parler de leur

expérience et de leur point de vue d'une façon détournée et à leur convenance, tout en préservant la possibilité de dire que « ce n'est qu'un jeu », que ce n'est pas « pour vrai ». Ils auraient aussi tout le loisir d'invalider nos interprétations et celles de leur entourage. Cet espace de jeu nous semble également minimiser un possible vécu d'intrusion (Christensen & James, 2008). Enfin, l'utilisation de modalités projectives permet un rééquilibrage des rapports de pouvoir. Ce sont les enfants qui contrôlent ce qu'ils dessinent et ce qui se passe dans leurs histoires. La relation de pouvoir peut parfois même se voir inversée. Par exemple, nous avons permis qu'ils nous « utilisent », s'ils le souhaitent, pour jouer ou dessiner. Autoriser de tels « jeux de pouvoir », au gré du désir de l'enfant, peut favoriser le plaisir et la motivation à participer. Ainsi, la réflexivité éthique dans la relation de recherche est aussi un processus créatif, où l'on a avantage à se permettre de jouer spontanément, tout en maintenant un certain cadre.

### **3.3 Vers la participation des enfants au développement des méthodes de recherche**

Notre démarche nous porte à recommander d'intégrer dans les protocoles de recherche un espace d'expression des enfants concernant les méthodologies. En effet, une approche critique devrait influencer les méthodes de recherche adoptées (Marcus & Fischer, 1999), qui ne devraient pas être dictées uniquement par des modèles véhiculés par les détenteurs du pouvoir au sein de la relation chercheur/sujet de recherche. Par ailleurs, les résultats préliminaires de recherche (qui se sont laissé voir dans les exemples donnés) indiquent que les enfants peuvent préférer les techniques médiatisées dans le suivi thérapeutique et avoir une expérience moins heureuse des échanges verbaux. Cela nous porte à valider notre choix d'avoir recouru à des méthodes graphiques et ludiques pour la recherche. À ce titre, nous avons été marquées par les mots d'une participante de 11 ans : « parler, c'est la façon des adultes », ce qui suggère que le recours à des techniques médiatisées représente un pas vers une position moins « adultocentriste ». Néanmoins, il serait intéressant d'intégrer une participation des enfants dans l'élaboration même des méthodologies de recherche, comme le

recommandent plusieurs auteurs (Alderson, 2008; Due et al., 2014; Warren, 2000). Cela favoriserait une éthique de la recherche qui permet l'élaboration de méthodes mieux adaptées et plus sensibles aux expériences des enfants. Une telle approche critique favoriserait le développement d'une relation de recherche sincère, au sein de laquelle les inégalités de pouvoir sont reconnues et travaillées. Enfin, une plus grande intégration de la voix des enfants en recherche favorise la construction de savoirs dans une perspective critique de justice sociale, où la perspective de tous les acteurs impliqués est reconnue.

### **Conclusion : La pertinence d'une approche inductive pour une réflexivité critique dans la recherche**

En conclusion, notre expérience montre en quoi une démarche inductive au cours de l'élaboration méthodologique et de la collecte de données, avec la flexibilité qu'elle autorise, a permis de développer une réflexion critique dans la recherche, notamment à travers des questionnements éthiques qu'une approche inductive permet de garder toujours vivants. Cette réflexivité peut être pertinente à tout le champ de la recherche qualitative, du moins lorsqu'elle implique une rencontre humaine. Les réflexions proposées sont également applicables à toute recherche qui vise à explorer l'expérience, particulièrement les expériences sensibles ou difficiles qui peuvent être plus aisées à élaborer de manière indirecte, ou encore l'expérience de personnes pour qui la communication verbale est plus ardue et qui profiterait de méthodes créatives. La démarche inductive aboutit ainsi à une réflexion d'autant plus critique qu'elle valorise une éthique relationnelle de la recherche par un rééquilibrage des dynamiques de pouvoir, en même temps qu'elle promeut la possibilité pour des participants dans une position de vulnérabilité (comme le sont les enfants) d'être entendus et d'avoir un impact de transformation sociale.

Pour finir, si la justice sociale légitime la pertinence de la recherche avec les enfants, la complexité de cette entreprise reste entière. Cela en fait par ailleurs l'intérêt. Bien que la question de « comment faire » de la recherche avec les enfants ne soit pas

résolue, la posture inductive s'intéressant à leur point de vue représente à tout le moins un point de départ sur le chemin amenant leur perspective à contribuer à un « combat pour l'avenir » (Horkeimmer, 1996), leur avenir.

## Notes

<sup>1</sup> Santé mentale jeunesse (SMJ) est le nom des programmes d'intervention en santé mentale destinés aux jeunes de 6 à 17 ans dans le réseau de santé public québécois depuis le premier Plan d'action en santé mentale (PASM) en 2005. Ces programmes sont structurés selon des modèles de « soins en collaboration » interdisciplinaires et interinstitutionnels et peuvent impliquer des rencontres avec des intervenants de diverses disciplines (travailleur social, psychoéducateur, psychologue, psychiatre, etc.) selon le contexte et la problématique. L'expression *santé mentale jeunesse* peut par ailleurs être utilisée aussi pour évoquer la santé mentale des jeunes de manière générale.

<sup>2</sup> Toutes trois étaient psychanalystes, la psychanalyse étant à l'époque l'équivalent de la psychothérapie

<sup>3</sup> La projection a aussi été décrite comme un mécanisme de défense (Bergeret, 2004), mais peut être comprise de manière plus large, particulièrement dans le contexte des « méthodes projectives ».

<sup>4</sup> Cette démarche a été menée au centre de recherche SHERPA, Institut universitaire au regard des communautés culturelles, du CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal.

<sup>5</sup> Pour des détails supplémentaires, voir Vachon, Caldairou-Bessette et Rousseau (2017).

<sup>6</sup> Cette consigne était flexible en fonction du contexte.

<sup>7</sup> Cet enfant parle anglais et français.

<sup>8</sup> Pour une description plus détaillée, voir Nadeau, Lecompte, Johnson-Lafleur, Pontbriand et Rousseau (2016).

<sup>9</sup> À la suite de l'implication de la première auteure de cet article.

<sup>10</sup> Le guide comportait des questions portant sur la trajectoire de la demande de services et le motif de consultation, le modèle explicatif, le vécu face aux difficultés, le mode habituel de recherche de soins (aide) et le type de soins recherchés, les modalités de rencontre et les services reçus, la satisfaction, la perception des impacts et, finalement, l'adaptation des services.

<sup>11</sup> Il était aussi possible d'adapter en fonction de l'enfant. En effet, plus l'enfant est jeune, plus les activités de jeu et de dessin viendront supporter la communication. Cependant, certains enfants plus vieux peuvent aussi profiter de ces médiums pour s'exprimer, que ce soit pour des questions de personnalité, de maturité ou de préférence.

<sup>12</sup> Dans différents lieux et contextes, selon les disponibilités de la famille et l'âge de l'enfant.

<sup>13</sup> On peut penser que l'enfant a fait une faute d'orthographe en écrivant « Toujou ».

## Références

Alderson, P. (2008). Children as researchers : Participation rights and research methods. Dans P. Christenson, & A. James (Éds), *Research with children : Perspectives and practices* (pp. 276-290). New York, NY : Routledge Taylor and Francis Group.

- Anadón, 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.
- Anzieu, A. (2008). *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D., & Chabert, C. (2004). *Les méthodes projectives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bergeret, J. (2004). *Psychologie pathologique : Théorique et clinique* (9<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Bertrand, S., Bessette, P., Krymko-Bleton, I., Dufour, V., & Lesourd, S. (2011). Le test des quatre dessins comme fenêtre sur la vie psychique infantile : un exemple d'analyse. *Revue québécoise de psychologie*, 32(3), 289-310.
- Bessette, P. (2012). *L'identité dans le lien social, entre le Même et L'Autre : Étude comparative des dessins d'enfants québécois et ivoiriens* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, et Université de Strasbourg, Strasbourg, France. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/6661/1/D2725.pdf>
- Caldairou-Bessette, P., Vachon, M., Bélanger-Dumontier, G., & Rousseau, C. (2017). La réflexivité nécessaire à l'éthique en recherche : l'expérience d'un projet qualitatif en santé mentale jeunesse auprès de réfugiés. *Recherches qualitatives*, 36(2), 29-51.
- Christensen, P., & James, A. (Éds). (2008). *Research with children : Perspectives and practices* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Routledge Taylor and Francis Group.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 115-123.
- Corman, L. (1978). *Le test du dessin de famille avec 103 figures* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children : more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436.

- De Haene, L., Grietens, H., & Verschueren, K. (2010). Holding harm : Narrative methods in mental health research on refugee trauma. *Qualitative Health Research, 20*(12), 1664-1676.
- DeRobertis, E. M. (2012). Third force psychology and child psychology a convergence of horizons. *The Humanistic Psychologist, 40*(1), 58-78.
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods : Interviewing children. *Research in Nursing & Health, 22*(2), 177-185.
- Driessnack, M. (2005). Children's drawings as facilitators of communication : A meta-analysis. *Journal of pediatric Nursing, 20*(6), 415-423.
- Due, C., Riggs, D. W., & Augoustinos, M. (2014). Research with children of migrant and refugee backgrounds : A review of child-centered research methods. *Child Indicator Research, 7*(1), 209-227.
- Fabre, N. (1998). *Le travail de l'imaginaire en psychothérapie de l'enfant*. Paris : Dunod.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children : methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research, 8*(2), 175-192.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Éditions du Seuil.
- Glass, K. C. (2006). Taking a closer look at research with children (book review). *Ethics & Human Research, 28*(1), 18-19.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children's experience : Methods and methodological issues. Dans S. Greene, & D. Hogan (Éds), *Researching children's experience* (pp. 1-21). London : Sage.
- Guillemette, F. (2009). Introduction : Approches inductives II. *Recherches qualitatives, 28*(2), 1-3.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives, 28*(2), 4-21.
- Horkeimmer, M. (1996). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. Paris : Gallimard.

- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people : A literature review. *International Journal of Nursing Studies, 44*(7), 1250–1260.
- Koller, D., & Juan, V. S. (2015). Play-based interview methods for exploring young children's perspectives on inclusion. *International Journal of Qualitative Methods, 28*(5), 610-631.
- Kramer-Roy, D. (2015). Using participatory and creative methods to facilitate emancipatory research with people facing multiple disadvantage : A role for health and care professionals. *Disability & Society, 30*(8), 1207-1224.
- Lacroix, L., Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Singh, A., Giguère, N., & Lemzoudi, Y. (2007). Immigrant and refugee preschoolers' sandplay representations of the tsunami. *The Arts in Psychotherapy, 34*(2), 99-113.
- Langhout, R. D., & Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in collaboration with children : An introduction. *American Journal of Community Psychology, 46*(1-2), 60-66.
- Lewis, A., & Lindsay, G. (Éds). (2000). *Researching children's perspectives*. Buckingham : Open University Press.
- Lieghio, M., Nelson, G., & Evans, S. D. (2010). Partnering with children diagnosed with mental health issues : Contributions of a sociology of childhood perspective to participatory action research. *American Journal of Community Psychology, 46*(1-2), 84-99.
- Lindberg, S., von Post, I., & Eriksson, K. (2013). Hermeneutics and human interplay : A clinical caring science research method. *International Journal of Qualitative Methods, 12*, 99-111.
- Marcus, G. E., & Fischer, M. M. J. (1999). *Anthropology as cultural critique : An experimental moment in the human sciences*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Morison, M., Moir, J., & Kwansa, T. (2000). Interviewing children for the purposes of research in primary care. *Primary Health Care Research and Development, 1*(2), 113-130.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 250-260.

- Nabors, L. A. (2013). *Research methods for children*. New York, NY : Nova Publishers.
- Nadeau, L., Lecompte, V., Johnson-Lafleur, J., Pontbriand, A., & Rousseau, C. (2016). Collaborative youth mental health service users, immigration, poverty, and family environment. *Child and Adolescent Mental Health*. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/309415110\\_Collaborative\\_youth\\_mental\\_health\\_service\\_users\\_immigration\\_poverty\\_and\\_family\\_environment](https://www.researchgate.net/publication/309415110_Collaborative_youth_mental_health_service_users_immigration_poverty_and_family_environment) doi:10.1111/camh.12196
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology : A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 126-136.
- Robinson, Y., & Gillies, V. (2012). Introduction : Developing creative methods with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(2), 87-89.
- Rousseau, C., Benoit, M., Lacroix, L., & Gauthier, M.-F. (2009). Evaluation of a sandplay program for preschoolers in a multiethnic neighborhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(6), 743-750.
- Royer, J. (2005). *Que nous disent les dessins d'enfants* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Éditions Hommes et Perspectives.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Taylor, A. S. (2000). The UN convention on the right of the child : Giving children a voice. Dans A. Lewis, & G. Lindsay (Éds), *Researching children's perspectives* (pp. 21-33). Buckingham : Open University Press.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336-348.
- Vachon, M., Caldairou-Bessette, P., & Rousseau, C. (2017). Pratiques soignantes en santé mentale jeunesse auprès des familles réfugiées : Répétition traumatique et reconstruction du lien social. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 33-59.

- Veale, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. Dans S. Greene, & D. Hogan (Éds), *Researching children's experience* (pp. 253-272). London : Sage.
- Warren, S. (2000). Let's do it properly : Inviting children to be researchers. Dans A. Lewis, & G. Lindsay (Éds), *Researching children's perspectives*. Buckingham : Open University Press.
- Widlöcher, D. (1984). *L'interprétation des dessins d'enfants* (11<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : P. Mardaga.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

---

***Rendre la critique créative.  
La démarche abductive et pragmatique du design***

**Estelle Berger**  
Strate École de design

---

**Résumé**

La démarche à la fois abductive et pragmatique du design se nourrit du terrain puis s'en détache pour proposer des scénarii à vivre, se préoccupant de l'expérience humaine dans toutes ses dimensions. Sa vocation est d'« améliorer ou au moins maintenir l'habitabilité du monde » (Findeli, 2010, 292). Basé sur un dialogue entre textes et retours d'expériences de l'auteure, designer chercheuse française, cet article vise à dresser un portrait du praticien réflexif et à dessiner quelques jalons pour outiller sa démarche, portée par un questionnement éthique. Les notions théoriques seront interrogées au regard de l'expérience, des rencontres interdisciplinaires, et des paradoxes de l'identité flexible du praticien réflexif. Renégociant perpétuellement son positionnement ainsi que ses outils, c'est une force à la fois critique et créative que celui-ci cherche à exercer dans les entreprises et la société au sens large.

**Mots-clés :** Design, pratique réflexive, interdisciplinarité, hétéronomie critique

---

**Introduction**

Le couple déduction – induction est l'un des dualismes structurant l'histoire de la philosophie. En termes de conception, une approche déductive considérerait le design comme une activité de résolution de problèmes, recherchant avant tout la généralisation et l'efficacité. Une approche inductive, elle, s'appuierait sur le cas particulier. Une autre possibilité est de considérer la pensée du design comme étant abductive, c'est-à-dire faisant intervenir une troisième forme de raisonnement, tournée vers l'inconnu et l'avenir. Telle est la démarche du design, activité de conception qui se nourrit du terrain puis s'en détache pour proposer des scénarios d'expériences à vivre. Ancrés dans l'analyse du vécu humain, en particulier émotionnel, les designers assument envisager le monde sous un angle projectif et pragmatique. Comment se positionnent-ils entre

force critique et force créative? Quelles sont les implications d'une telle démarche, en contexte de projet et en rapport avec les enjeux politiques qui s'y jouent? Finalement, comment rendre la critique constructive et créative? Telles sont les questions adressées par cet article qui interroge les notions d'abduction et de pragmatisme au regard de retours d'expériences de l'auteure, designer chercheuse.

D'abord, des apports théoriques permettront de dessiner un cadre conceptuel à la pratique réflexive du design. C'est une démarche abductive qui prend le monde comme projet et associe esprit critique et créativité. C'est une démarche pragmatique qui se nourrit d'interdisciplinarité et réconcilie le dualisme entre pensée et action.

Ces concepts théoriques seront ensuite relus au regard de retours d'expériences de l'auteure, qui exemplifient et incarnent une trajectoire singulière de designer-chercheur. Entre l'intime et l'universel, cette analyse tentera ainsi de dresser quelques jalons pour une pratique réflexive du design infusée de questionnement éthique permanent.

## **1. Une démarche abductive**

Déplaçant la dichotomie entre induction et déduction, c'est suivant une démarche abductive qu'opère le designer. Sa lecture du terrain balance esprit critique et créativité dans une vision projective. Cette section propose une analyse de ce mode d'approche.

### **1.1 En immersion**

Le design est avant tout une pratique contextuelle et située, ne travaillant que sur des cas particuliers. La plupart des méthodologies<sup>1</sup> insistent sur l'importance d'une phase d'observation en début de projet, visant à découvrir le terrain par l'immersion et la mise en empathie. L'enjeu est d'y développer une compréhension holistique de la situation, en articulant les points de vue et enjeux des parties prenantes. Durant cette phase, les designers collectent un ensemble de données de terrain (issues d'interviews, de notes, d'états de l'art...) que des outils ethnographiques aident à analyser. Ce travail d'enquête et de traitement des résultats est le plus souvent mené par les designers eux-

mêmes, parfois en collaboration avec des spécialistes des sciences humaines – psychologues, sociologues ou anthropologues. Sachant que l'exhaustivité est inatteignable, les études qualitatives sont préférées aux quantitatives. Mieux qu'un traitement statistique, la projection dans des expériences vécues est une source de compréhension et d'inspiration pour la conception.

Un exemple radical d'immersion sur le terrain est celui de Moore, qui, pour mieux se représenter les difficultés vécues par les personnes âgées, s'est créé une peau de femme octogénaire. Pendant trois ans, elle a ainsi arpenté des villes, utilisé les transports publics, fréquenté les supermarchés... avec la démarche lente, la posture voûtée et les doigts ankylosés d'une vieille femme. Les enseignements tirés de cette expérience ont nourri son travail de designer industriel, jusqu'à chambouler sa méthode de conception (Moore & Conn, 1985).

Pour le designer, le processus de création de connaissances s'appuie donc autant sur l'exemple et le vécu que sur le savoir abstrait. Les expériences individuelles permettent d'exemplifier un concept et, par extension, de le justifier ou de l'infirmer – que l'on parle du design de façon théorique ou de démarches singulières de projet.

Le designer cherche à comprendre des comportements humains et des problématiques non structurées, selon une forme différente de la compréhension scientifique. Alors que la science recherche des invariants, visant à une certaine généralisation, le design s'attache aux singularités (Hatchuel, 2015). Aussi précis qu'il soit, un objet d'étude scientifique ne représente qu'un exemple d'une catégorie plus large. Le design, pour sa part, considère ce qui rend cet objet ou cette situation unique – et qui relève autant du contexte que de l'individualité du designer lui-même.

## 1.2 Le monde comme projet

Au-delà de l'acquisition de connaissances, le design est avant tout une activité projective. Il faut donc à un moment se détacher des situations existantes pour prendre « le monde comme projet »<sup>2</sup> [traduction libre] (Aicher, 2015). Mais le design ne se

contente pas de donner une interprétation du monde, il agit aussi sur lui de manière concrète, en faisant advenir les objets et les dispositifs qui constituent notre environnement. Il le prend donc comme sujet et non comme simple objet d'étude. Alors qu'un objet de recherche est une construction théorique au sein de laquelle on isole une hypothèse à tester et des variables à manipuler, la composante sujet marque la dimension d'intériorité. C'est par le projet que s'articulent la mise au jour de schémas existants et la création de formes au sein même du terrain étudié (Nifle, 1996).

Plutôt que déductif ou inductif, le raisonnement du designer est donc d'ordre abductif. Théorisée par le sémioticien et philosophe américain Peirce, fondateur du courant pragmatiste en sémiologie, cette troisième forme de raisonnement serait, à ses yeux, la seule capable d'aboutir à des connaissances nouvelles. L'approche abductive représente un processus itératif de validation de concepts et propositions, où la théorie s'enrichit de données issues du terrain (Glaser & Strauss, 1967). Des hypothèses créatrices se forment à partir de l'expérience sensible pour développer un savoir situé ou *phronesis* (Thomas, 2010). Le processus de recherche laisse alors une place à l'intuition et à l'imagination. Il ne s'agit pas d'avoir recours à la théorie pour expliquer ou prédire un phénomène donné, mais d'ouvrir des opportunités dans un espace encore inconnu. Cette démarche est particulièrement ajustée à celle du design, en tant que celui-ci vise à transformer des situations existantes en situations préférables (Simon, 1969/1996).

Mais puisque *faire projet* signifie « intervenir sur le monde », comment s'assurer que c'est dans un tel sens préférable, souhaitable? Le design des objets et de l'environnement avec/dans lesquels nous (inter)agissons influence inévitablement nos comportements et nos perceptions du monde. Le design peut ainsi être une forme de politique matérielle dans nos vies quotidiennes (Shove, Watson, Hand, & Ingram, 2007). Même si les consommateurs, usagers et citoyens ne sont pas voués à les recevoir passivement, tout objet encapsule inévitablement des valeurs, des symboles et des biais déposés par leurs concepteurs, délibérément ou non (Heschong, 1979). La conscience

de ces rapports de pouvoir oblige le designer à se livrer à une perpétuelle évaluation critique de sa capacité d'action. Ce n'est pas parce que l'on a la possibilité d'agir que l'on doit le faire, et certaines dérives ont montré le potentiel nuisible d'un « design de la persuasion<sup>3</sup> ».

### 1.3 Marier esprit critique et créativité

L'esprit critique – constat d'insatisfaction qui se fonde sur l'existant – et la créativité – action de rupture orientée vers l'avenir – sont deux facteurs sur lesquels l'innovation s'appuie. Ils se nourrissent corollairement, avec une différence d'accentuation selon les temporalités et les contextes. Entre eux se joue une véritable relation dialectique, où se rencontrent scepticisme et confiance, passé et futur. Pour que l'équilibre se crée, il apparaît donc plus intéressant d'interroger sans cesse l'esprit critique et la créativité l'un au regard de l'autre plutôt que de manière séquentielle. Pour le designer, le temps du diagnostic (supposément fondé sur la critique) et celui de l'idéation (censé incarner la créativité) ne se découpent pas linéairement. Il faut faire un exercice de pensée critique tout en faisant l'effort de se projeter dans un possible, se montrer créatif sans mépriser ce qui a été fait avant, ailleurs, par d'autres. C'est par la tenue d'un parti-pris que s'ancre un projet de design.

Cette notion de positionnement implique une part subjective dans la pratique. C'est la raison pour laquelle la pensée abductive, créative, se décale de la logique et de la rigueur dites « scientifiques ». Les critères de validité du design sont dans la pertinence plus que dans la vérité. Les designers disent souvent qu'il n'existe pas de « bonne réponse », mais une diversité de propositions qui ne s'excluent pas mutuellement. Donner le même cahier des charges à vingt professionnels se soldera inévitablement en vingt projets différents. En outre, évaluer la qualité et la pertinence de ces solutions l'une par rapport à l'autre pourrait bien être impossible. Contrairement aux sciences, il n'existe donc pas en design de relation causale entre les problèmes identifiés, les processus mis en œuvre pour y répondre et les solutions qui émergent (Beck & Stolterman, 2015). Celles-ci sont des entités émergentes qui n'auraient pas pu

être prédites de la situation initiale. Elles représentent de nouvelles perspectives, des concepts ou significations qui étendent l'espace des possibles (Cariani, 2012) et que Schön nommait « métaphores génératives »<sup>4</sup> (1993).

## **2. Une démarche pragmatique**

Construisant sur la singularité de chaque contexte et projet, la discipline design s'ancre dans une approche pragmatique. Interdisciplinaire par nature, le designer exprime une pensée en action, qui s'appuie pour une large part sur des relations au terrain et aux autres. Cette section caractérise le mode d'exercice d'une pratique réflexive.

### **2.1 Le designer, nécessaire interdisciplinaire**

Si l'objectivité est inatteignable, l'autonomie de la discipline du design semble l'être tout autant. C'est dans ses liens avec les autres, la société et le monde en général qu'elle se construit. Les designers se disent souvent généralistes au service de spécialistes, forts de savoir presque rien sur presque tout. Cela n'est pas un aveu d'incompétence, mais la revendication de l'essence interdisciplinaire de leur pratique. Celle-ci se manifeste au quotidien dans plusieurs dimensions du projet. Pour faire une synthèse entre les parties prenantes, se projeter vers les usagers, intégrer des connaissances et des outils d'origines diverses, le designer joue un rôle d'interface et de traducteur (Berger, 2016). En effet, s'il existe une façon propre au designer d'acquérir des connaissances et de voir le monde<sup>5</sup>, elle est sans nul doute liée à cet exercice d'articulation de savoirs et de points de vue, pour les sublimer dans une synthèse créative.

Alors que la pluridisciplinarité juxtapose les points de vue sans véritable interaction et que la transdisciplinarité traverse littéralement les disciplines constituées (Darbellay, 2005), l'interdisciplinarité échange, coopère, partage en interrogeant et intégrant de façon critique. Plus encore, le design s'apparenterait à une interdisciplinarité focalisée, c'est-à-dire à « une démarche qui cherche à tenir à la fois la multi-appartenance disciplinaire des phénomènes sociaux (interdisciplinarité) et la

rigueur d'une discipline (focalisée) » (Charaudeau, 2010, p. 222). Les concepts et les outils utilisés dans un projet se trouvent transformés en matériaux, réinvestis du point de vue du designer. Pour pouvoir aller de l'un à l'autre et les mettre en perspective, il faut donc se construire une vision globale des paramètres (d'ordre technique, sociologique, écologique, économique...) qui entrent en jeu. Le designer s'appuie sur une assise théorique qui doit lui permettre d'emprunter, d'interpréter et de redéfinir les concepts et les outils issus d'autres disciplines – tout en conservant sa vision spécifique, à la fois critique et créative. Avoir conscience des enjeux de sa profession signifie se positionner intellectuellement, esthétiquement et/ou politiquement en société. Celui qui se limite à une approche unidimensionnelle de la conception risque de se réduire au rôle de « petit soldat » de l'industrie.

Néanmoins, les designers ont longtemps laissé à d'autres le soin de parler de leur discipline. C'est le champ des *design studies*, où les disciplines partenaires (sciences humaines et sociales, philosophie...) construisent un savoir distancié, descriptif et cumulatif, mais déconnecté des réalités pratiques. Depuis quelques décennies, les designers eux-mêmes investissent le champ de la recherche pour faire émerger d'autres types de connaissances, plus en rapport avec le champ professionnel. Selon la modélisation en trois pôles de Fallman (2008 ; voir la Figure 1), elles peuvent concerner la pratique – le savoir contextuel, spécifique et synthétique à partir du design en organisations commerciales – et l'exploration – plus idéaliste, sociétale et subversive, qui recoupe le design critique, l'art et les sciences humaines.

Un autre modèle proposé par Findeli (2005) distingue :

- ✚ la recherche sur le design, recoupant le champ des *design studies*;
- ✚ la recherche pour le design, au sein du processus de projet. Elle est destinée à produire du savoir-faire dans l'acte de design, mais pas de connaissances scientifiques;

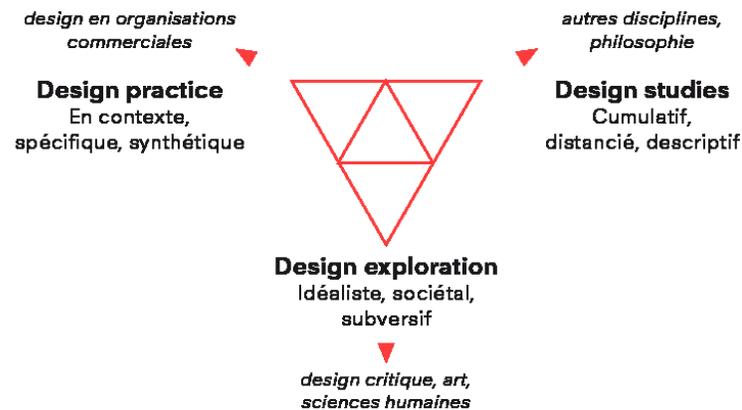


Figure 1. Les champs de la recherche en design (d'après Fallman, 2008, p. 5).

✚ la recherche par le design, interrogeant la pratique du projet. Elle mêle théorie et action, faisant appel aussi bien aux méthodes créatives familières au designer qu'aux méthodes de recherche dite « fondamentale », employées par exemple dans les sciences sociales.

Sans établir de dichotomie rigide, l'auteur défend cette dernière approche pour produire des connaissances à la fois pratiques et théoriques, propres à la discipline du design, mais bénéfiques également pour d'autres. Il s'agit bien d'interdisciplinarité focalisée, reconnaissant au design une capacité à penser en action.

## 2.2 La pensée en action

La spécificité du design en tant que champ de pratique et de recherche est donc de considérer la réalité en tant qu'elle se fait. Pour parler du terrain, il faut l'expérimenter et ainsi participer à la transformation de l'objet étudié. La confrontation à la réalité perturbe les hypothèses de départ, forçant la théorie à s'y adapter (Lolive dans Cloarec, Findeli, Lolive, & Pinaroli, 2016).

Cette démarche évoque la philosophie pragmatiste qui, rompant avec la tradition cartésienne, affirmait que connaître, ce n'est pas seulement voir, mais aussi agir. Pour

les pragmatistes contemporains, toute opération d'examen rationnel inclut des évaluations basées sur nos affects et nos émotions, situés à la fois dans nos corps et nos environnements (Dewey, 2005; Hennion, 2007). Notre compréhension du monde résulte donc d'un contact intime avec celui-ci, et c'est en rendant compte de la multiplicité des expériences vécues que l'on surmonte le dualisme entre théorie et pratique (Dewey, 2005; Thibaud & Thomas, 2004). Par conséquent, la faculté de compréhension est liée à celle d'imagination, et l'on peut philosopher en acceptant sa subjectivité et ses émotions.

En outre, *penser* et *agir* ne sont pas les termes d'une opposition ontologique, mais plutôt deux moments, deux accentuations différentes de l'activité humaine. Pour Arendt (1981), la conciliation est donc possible, pour peu que l'on réalise que le conflit entre philosophie et politique n'est que la conséquence de la manière particulière, professionnelle, dont le philosophe vit l'activité de penser. Longtemps, la tradition philosophique s'est effectivement retirée dans le monde abstrait des idées, accentuant son éloignement du monde de l'action. Depuis le tournant pragmatique, concerné par la réalité du monde sensible, une large part de la philosophie contemporaine s'intéresse ainsi à l'action (notamment Maffesoli, Onfray, Serres).

Ce détour par la philosophie aura permis de dessiner un chemin de crête entre la pensée et le faire, inspirant pour une pratique « éclairée » du design. Sommé de proposer des scénarios acceptables et applicables, le designer ne peut rester un doux rêveur. En pensant le monde et en opérant dans et sur celui-ci, il met à l'épreuve sa vision du monde. À la suite d'Arendt, on peut donc considérer que le mode de pensée du design relève d'une philosophie politique, qui retisserait des liens entre le monde des idées et le monde du faire. Dans le quotidien de la pratique, les idées sont les briques de projets qui apprennent de leur environnement et se transforment pour s'y installer. Le designer expérimente avec les matériaux à sa disposition, en ajustant perpétuellement son positionnement en société.

### 2.3 Se faire praticien réflexif

Le chemin d'exercice professionnel d'un praticien réflexif a été théorisé par le philosophe et pédagogue Schön (1983). Constatant une crise de confiance envers le savoir-faire des professionnels et leur capacité à prendre des décisions adaptées aux contextes, il passe au crible de son expérience cinq métiers, ambitionnant d'y révéler un savoir caché dans l'agir. Est praticien réflexif celui qui, devant des situations incertaines ou inédites, s'interroge sur sa manière d'agir et acquiert ainsi une connaissance « libérée des dichotomies de la rationalité technique »<sup>6</sup> [traduction libre] (Schön, 1983, p. 69), qui pourra être réinvestie ensuite. La démarche décrite par Schön distingue et articule deux modes : l'un immédiat et immersif – la réflexion dans l'action –, l'autre plus en recul – la réflexion sur l'action. Tous deux impliquent des activités mentales partiellement conscientes, qui n'utilisent pas les connaissances pour les appliquer directement, mais en tant que grilles de lecture ou principes d'orientation de l'action. Elles sont considérées comme des outils qu'il s'agit de s'approprier, et dont l'usage doit s'adapter à chaque situation.

Dans ce double mouvement de pensée, c'est lui-même que le praticien réflexif prend pour objet : il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction pour mettre à distance, objectiver, analyser (réflexion sur l'action). Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs utiles à l'avenir (réflexion dans l'action).

Dans le champ du design, ce concept fondateur a été réinterprété pour inspirer la démarche de recherche-création (Bruneau & Villeneuve, 2007; Lécho Hirt, 2010) ou pour revendiquer une forme spécifique de la recherche en design, projective et orientée vers l'inconnu plutôt que vers la combinaison de données existantes (Design « *Vorschung* » plutôt que « Re-search » pour Krippendorff, 2011).

Si de tels concepts révèlent une quête de légitimité scientifique pour la discipline du design, celle-ci revendique tout aussi fortement une liberté ontologique, tant dans sa théorie que dans sa pratique, pour pouvoir donner naissance à des propositions disruptives. Impossible d'innover quand tous les paramètres sont déjà déterminés. Pour exprimer pleinement ses capacités de création, un designer doit pouvoir remettre en question les ordres établis s'ils sont jugés absurdes ou limitants. Tout l'enjeu est de concilier le droit à l'impertinence et le devoir de pertinence. C'est toute la tension entre esprit critique et créatif qui s'exprime ici. Pour tenir une telle posture, le designer ne peut que rencontrer un certain nombre de dilemmes et de paradoxes. Comment alors rendre la critique créative?

### **3. Des bricolages épistémologiques**

Cette section est consacrée à l'analyse des concepts théoriques de l'abduction et du pragmatisme au regard de retours d'expériences de l'auteure, designer chercheuse. Le recours à une telle auto-analyse paraît légitime dans la mesure où la thématique est encore largement à explorer, et où les fortes variations individuelles du vécu imposent une approche qualitative et empirique. Sans aller jusqu'à l'étude de cas détaillée, les témoignages visent donc à exemplifier une démarche de pratique réflexive telle que décrite ci-dessus. Il s'agit de traiter de « soi-même comme un autre » (Ricœur, 1990) en tentant de faire résonner l'intime et l'universel. Nous choisissons néanmoins d'employer la forme subjective dans les passages qui engagent le cas particulier de notre pratique.

#### **3.1 Du complexe d'imposture...**

Après des études de design et une première année d'exercice professionnel, nous ressentions un sentiment de frustration par rapport au court-termisme régnant en agence, et à la subordination de la fonction de designer aux autres organes d'entreprise. Pour tenter de développer un recul critique, nous avons entrepris en 2010 une thèse de doctorat qui interrogeait notre propre pratique et, au-delà, la façon dont les processus

et les modes de pensée se croisent, s'unissent ou s'opposent parfois sur le terrain. Nous souhaitons construire notre singularité de designer avec l'appui de ce travail de recherche universitaire pour développer un double profil de praticien réflexif.

À l'heure actuelle, il n'existe pas en France de section universitaire spécifique au design – donc pas de doctorat en design stricto sensu. L'avantage de cette situation est de renforcer l'approche interdisciplinaire chevillée au corps de la discipline, mais au détriment de la lisibilité et de la reconnaissance des travaux de recherche menés par des designers. L'égide disciplinaire Arts plastiques, arts appliqués (CNU 18) qui a hébergé notre thèse, défend la « claudication » ou « position médiane entre conceptuel et sensible, théorie et pratique, raison et rêve ». La pratique et la réflexion qu'en tire le chercheur ne doivent pas être juxtaposées, mais « rigoureusement articulées afin de constituer un tout indissociable » (Lancri, 2001, p. 109). En cohérence avec cet objectif, nous avons adopté une approche articulant textes et retours d'expérience des terrains professionnels. La thèse a pris la forme d'un objet laboratoire ambivalent, associant un écrit rédigé et une exposition de travaux (voir la Figure 2) – articulation indispensable en recherche-création. Le projet de recherche dont elle témoigne, et que nous poursuivons aujourd'hui, consiste à construire une boîte à outils qui fera avancer la connaissance en recherche-action, c'est-à-dire mis en situation.

De ce travail hybride, « en position *triviale*<sup>7</sup> par rapport à la pureté des doctrines » (Barthes, 1978, p. 807), nous retenons le doute, voire le complexe d'avoir emprunté des outils, des méthodes et des idées aux disciplines partenaires du design sans appartenir à aucune d'entre elles. Si nous doutions de notre légitimité, c'est que nous voyions la recherche comme une quête d'objectivité et d'expertise irréfutable. Ce qui nous a permis de dépasser ces doutes, c'est de réaliser qu'il n'y a pas de vérité, seulement de la justesse. Puisque les pratiques du design sont politiquement engagées, requérant de prendre parti, il est naturel qu'il en aille de même pour leurs discours. Dans les deux cas, il est question de choisir et de tenir une posture. L'ouverture interdisciplinaire permet de la définir, ne serait-ce qu'« en creux » par rapport aux

profils experts. Quant au doute, il n'est plus complexe d'imposture, mais s'apaise et devient un moteur.



*Figure 2.* Poïétique du design, entre l'expérience et le discours. Exposition de travaux à la soutenance de thèse (*yume Design Studio*, septembre 2014).

Findeli défend lui aussi cet « opportunisme épistémologique » (Cloarec et al., 2016), à la condition d'honorer une exigence éthique et de conserver sa modestie. Le designer donne simplement une trajectoire possible, qu'il aide à solidifier pour la soumettre en société – tout en sachant qu'aucune solution n'est universelle. Il doit donc être vigilant à ne pas considérer les gens comme des consommateurs ou des utilisateurs passifs, mais comme des citoyens actifs. Ce centrage sur l'humain est un pilier de la démarche en design (Buchanan, 2008), notamment reconnu dans ses liens à l'innovation sociale (Manzini, 2007).

En ce sens, le pragmatisme est libérateur. Lorsque ni l'objet d'étude ni la connaissance ne sont fixes, il est possible de construire une anticipation, d'exploiter

des pistes qui apparaissent empiriquement porteuses d'avenir. Le revers de cette liberté est bien l'hésitation, le tâtonnement. Ce qui est gagné en liberté est perdu en certitudes – mais c'est justement là que réside la valeur heuristique du projet.

### 3.2 ... À l'intoxication

S'il n'est pas un imposteur, le designer est donc un « bricoleur », voire un « braconnier » (De Certeau, 1990). La démarche de recherche-action met en relation et en débat des points de vue et des expériences, pour construire cette boîte à outils<sup>8</sup> (Foucault, 1994), cet ensemble d'instruments et de théories qui permettront au designer de problématiser différemment au sein même des systèmes dans lesquels il s'insère. Car le designer opère au sein d'organes et d'organismes qui sont déjà en action. C'est le sens du *projet* – se projeter dans un milieu dynamique avec ses enjeux, ses acteurs, ses règles du jeu « déjà écrites, mais qui offrent aussi l'opportunité d'être réécrites ou écrites différemment lorsque l'on se positionne dans une visée critique du projet » (Caumon, 2016, p. 57). L'enjeu essentiel de la recherche-action est donc de moduler le projet pour l'envisager comme une perspective, de se mesurer au contexte sans le subir. Pour ainsi créer son autonomie au sein de l'écosystème, il est nécessaire de connaître les codes, et de justifier sa place et sa position tout au long du projet. Le designer « s'intoxique » par la pratique (Sloterdijk, 1999), investissant « le milieu proche (hostile) mais en tentant d'y percevoir les marges et horizons (milieux environnants) pour pouvoir y agir réellement » (Caumon, 2016, p. 58). Il s'agit d'une prise de risque, voire d'une mise en danger au sens d'Arendt (1981), pour qui toute pensée véritable place son auteur en insécurité.

Entre mise en action et recul pour requestionner les enjeux de ses projets, l'ambivalence est difficile à tenir. En tant que designer, il faut parfois se résoudre à faillir à ce qu'attendrait une logique productiviste, ou à se décevoir soi-même en limitant ses ambitions. L'étiquette de praticien réflexif est difficile à porter dans certains milieux professionnels où une posture de designer et chercheur suscite des réticences – il faudrait choisir de quel côté être. Il est vrai qu'entre ces deux univers,

les temporalités, les logiques de carrières et les critères d'évaluation et sont assez différents. Tout l'enjeu est d'intégrer ces contradictions dans une visée constructive, pour amener une critique créative dans les entreprises et organisations.

Adopter l'identité flexible d'un praticien réflexif aide à mettre en jeu une double vision, proche et lointaine. Et, intimement, à assumer que l'on ne puise pas ses ressources uniquement de sa valeur intrinsèque, mais surtout de l'extérieur, en cristallisant les paradoxes, en traduisant les langages et en transformant les contraintes en opportunités. C'est ainsi que les designers abordent un contexte avec une ouverture d'esprit, modeste, mais aussi sans avoir peur de se montrer iconoclaste. Ce n'est pas par provocation qu'ils osent dépasser les frontières, les normes établies, mais dans l'espoir de créer du mieux.

Dans les faits, si la critique ne peut pas toujours devenir force créatrice, elle peut *a minima* ouvrir une discussion au sein des parties prenantes du projet, voire à l'échelle de la société. À cette fin, le designer est d'abord tenu de documenter ses projets, des processus aux réactions qu'ils soulèvent. Archiver et analyser permet de construire sur des expérimentations passées, de questionner et de ralentir les processus d'innovation qui vont de plus en plus vite et tendent parfois à confondre recherche et recherche & développement. Cela peut être une manière de composer avec l'injonction paradoxale (Bateson, Jackson, Haley, & Weakland, 1956; Midal, 2011) qui somme le designer d'être « socialiste », humaniste et avocat des usagers, d'une part, et « capitaliste », instrumentalisé par la société de consommation, d'autre part. Flusser (« Se décider à être soit un saint, soit un designer », 2002, p. 32), Sottsass (« Tout le monde dit que je suis très méchant », 1973 dans Midal, 2011) et tant d'autres ont relevé que cette situation semble structurelle et indépassable. Plutôt que de dissoudre la contradiction, les postures constructives sont celles qui la transforment en espaces d'imagination et de conception.

Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, l'industrie et la société de consommation pourraient sembler avoir « avalé » le design. Mais il existe d'autres rapports aux forces de

production et de diffusion permettant d'ajouter de la valeur critique au processus d'esthétisation du monde contemporain. Le design peut ainsi prendre la forme d'un « activisme, utilisant les ressources de la pensée et de la pratique pour créer des narrations alternatives qui généreront un changement social, institutionnel, environnemental et/ou économique positif »<sup>9</sup> [traduction libre] (Fuad-Luke, 2009, p. 27). Les courants du design critique, spéculatif, ou *design for debate* visent ainsi à provoquer la conscience, à stimuler la discussion et à susciter le débat (Dunne & Raby, 2008). Les designers proposent des narrations incarnées dans des artefacts qui peuvent rester fictifs ou être réalisés. Dans ce cas, ces objets sont dits intermédiaires, car ils restent ouverts et ambigus, porteurs d'une tension. Soumis au public, ils prennent valeur de *probes*, « sondes » pour précipiter la réflexion et maintenir l'exploration (Gaver, Boucher, Pennington, & Walker, 2004).

Le projet « Santé au travail » illustré ci-dessous (voir les Figures 3 et 4) est un exemple de design spéculatif. Il visait à produire des scénarios imaginant un impact potentiel des propositions relatives au travail des différents candidats à l'élection présidentielle française de 2017. Rassemblant un groupe d'une dizaine de designers, notre démarche s'envisageait hors du contexte de toute commande, présente ou future. Il s'agissait d'employer les moyens du design pour immerger le public dans des fictions ayant le goût du réel – et suscitant la réflexion par une projection incarnée.

Pour partager les scénarios et accompagner le débat, un site internet a été développé, et des séances de discussion organisées (dont le public était majoritairement composé de designers et d'étudiants). Aujourd'hui, on constate que les projets de design critique restent souvent à l'intérieur des communautés professionnelles. Leur diffusion se fait plus par les médias et les galeries d'exposition que par la voie des entreprises et du marché. L'implication du public et des organisations reste donc limitée, tout comme l'impact sur le débat public et sur la production massive d'artefacts. Comment alors incorporer une dimension critique au sein même des entreprises et organisations?



**Plateau repas Best PM**  
Entrée - Plat - Fromage - Dessert - Coup de pouce pour l'après-midi  
17,90 € ttc / personne en livraison

Figure 3. Le plateau-repas « coup de pouce » pour jeunes actifs contient deux pilules d'amphétamines : « Best PM vous donne de l'énergie pour l'après-midi! » (*yume Design Studio*, pour *politic-fiction.fr*, avril 2017).

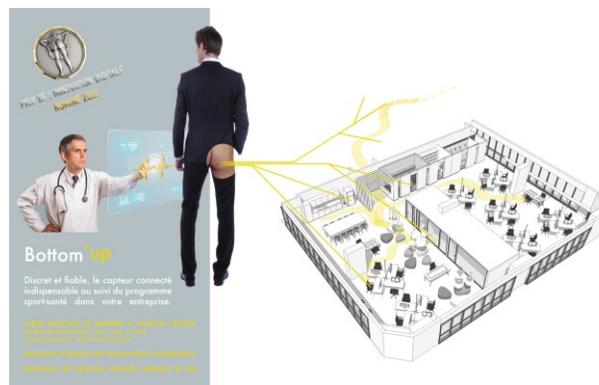


Figure 4. Le patch fessier connecté Bottom'up mesure un ensemble de paramètres biologiques et se comporte en véritable coach sportif. Après une trop longue position assise, un dégagement de chaleur vous invitera à vous dégourdir les jambes – sous peine de subir une légère brûlure. (*yume Design Studio*, pour *politic-fiction.fr*, avril 2017).

### 3.3 Vers une hétéronomie critique

Ayant consacré sa vie à la recherche d'un « moralisme antimoral » visant à équilibrer commandes « sales » et projets « à charge subversive » (Mendini, 2014, p. 433), l'architecte et designer Mendini conçoit ses objets comme des sondes au sein de l'industrie, qui lui permettent de tâter le terrain à la manière de probes, et au-delà : « Je voudrais penser que les mouvements minimes constitués par mes objets et mes fragments puissent être comme l'acupuncture dans le corps d'un contexte erroné » (Mendini, 2014, p. 446).

La métaphore médicale fait sens, car le design a bien une dimension pharmacologique. Il peut créer des effets positifs comme nuisibles ou contre-productifs, à l'image du *pharmakon* grec, potentiel remède comme poison en société (Stiegler, 2008 d'après Platon). Le designer Massaloux exprime en des termes similaires ce rôle ambivalent : « On est un peu comme un corps étranger dans un organisme. Seulement un corps étranger peut être autant un virus qui rend malade qu'une huile essentielle qui amène une amélioration. » (Massaloux dans Pesch, 2012, p. 170).

Le design est une force d'influence au sens physique du terme, non pas natif, mais « envahissant » le monde de l'entreprise (Michlewshi, 2015). En mouvement perpétuel et quelque peu en marge des systèmes industriels, scientifiques, économiques et commerciaux, les designers doivent pouvoir y exercer une forme d'« hétéronomie critique » (Caraes, 2008, p. 24). Hétéronomie, car c'est au carrefour de différentes influences que se pratique le design. Il faut en être conscient, composer avec elles et trouver un équilibre. Comme le designer choisit ses outils et ses méthodes, il adapte également à chaque projet la dose de réflexivité nécessaire pour évoluer et se positionner, ainsi que la dose de critique acceptable.

S'il est impossible d'évacuer toute externalité négative, il faut pouvoir répondre de ses actes, assumer ses choix et sa responsabilité – les deux piliers d'une démarche

éthique (Pichevin, 2014). C'est une ambition bien plus modeste que celle d'un design activiste, qui se construit par petits pas quotidiens plutôt que par des actions flamboyantes. Mais une éthique de travail, indispensable au designer comme une conscience qui questionne et régule ses actes et parti-pris, se développe sur un temps long. Si le design ambitionne d'« améliorer ou au moins maintenir l'habitabilité du monde » (Findeli, 2010, p. 46), il s'agit bien d'une *éthique*. En effet, c'est du terme grec *ethos*, capacité d'habiter au mieux un lieu donné, qu'est né le concept. Le designer se positionne par cette préoccupation plus intime que sociale, faisant de sa pratique un mode de réflexion dans l'action, qu'il ambitionne la plus juste possible.

### Conclusion

En s'immergeant dans un terrain qu'il prend pour projet, puis en imaginant ses « métaphores génératives » (Schön, 1993), le designer cherche à comprendre le monde et à l'orienter vers les futurs les plus préférables (Voros, 2001). S'il manie la critique, c'est dans l'objectif de la rendre créative et constructive pour enrichir l'expérience humaine. L'éthique qui sous-tend une telle pratique ne peut donc se limiter à une évaluation morale ou déontologique, qui évacuerait l'ambivalence et la complexité du réel. Des concepts théoriques d'abduction et de pragmatisme, le designer praticien réflexif peut tirer des outils pour développer une connaissance située, contextuelle et évolutive. De ces matériaux, remis en jeu à chaque projet, il construit une sagesse pratique ou *phronesis*, qui requiert à la fois intuition et capacité de discerner pourquoi et comment agir sur et dans le monde.

### Notes

<sup>1</sup> Dans les années 1960, à partir des travaux d'Herbert Simon naissent les méthodes de design « de première génération ». Aujourd'hui, parmi les centaines de modélisations du processus de conception, on peut retenir par exemple le modèle de l'agence américaine IDEO, ou le double diamant du British Design Council.

<sup>2</sup> Traduit de l'allemand : « *Die Welt als Entwurf* » (Aicher, 2015).

<sup>3</sup> Voir par exemple Thaler et Sunstein qualifier le *nudge* de « paternalisme libertaire » ou *Addiction by design* (Schüll, 2012).

<sup>4</sup> « *generative metaphors* » (Schön, 1993).

<sup>5</sup> « *a designerly way of knowing* » (Cross, 2001).

<sup>6</sup> « *not bound by the dichotomies of Technical rationality* » (Schön, 1983, p. 69).

<sup>7</sup> « *Trivialis*, c'est l'attribut étymologique de la prostituée qui attend à l'intersection de trois voies » (Barthes, 1978, p. 807).

<sup>8</sup> « Tous mes livres [...] sont, si vous voulez, de petites boîtes à *outils*. Si les gens veulent bien les ouvrir, se servir de telle phrase, telle idée, telle analyse comme d'un tournevis ou d'un desserre-boulon pour court-circuiter, disqualifier, casser les systèmes de pouvoir, y compris éventuellement ceux-là mêmes dont mes livres sont issus... eh bien, c'est tant mieux » (Foucault, 1994, p. 720).

<sup>9</sup> « *Design activism is 'design thinking, imagination and practice applied knowingly or unknowingly to create a counter-narrative aimed at generating and balancing positive social, institutional, environmental and/or economic change'* » (Fuad-Luke, 2009, p. 27).

## Références

Aicher, O. (2015). *Le monde comme projet*. Paris : Centre national des arts plastiques.

Arendt, H. (1981). *La vie de l'esprit (Vol. I). La pensée*. Paris : Presses universitaires de France.

Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Systems Research and Behavioral Science*, 1(4), 251-264.

Barthes, R. (1978). Leçon. *Roland Barthes, Œuvres Complètes (1974-1980), Tome 3*. Paris : Seuil.

Beck, J., & Stolterman, E. (2015, Avril). Can there be scientific theories of design that do not scientize design? Communication présentée au colloque *European Academy of Design 11: The value of design research*. Paris, France.

Berger, E. (2016). Portrait du designer en traducteur, investigateur et passeur interdisciplinaire. Dans G. Carbou, T. Christophe, N. Negrel, L. Di Philippo (Éds), *Actualité de la question interdisciplinaire en sciences de l'information et de la communication. Expériences de recherches situées. Questions de communication, série actes*, 32 (pp. 213-225). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Bruneau, M., & Villeneuve, A. (2007). *Traiter de recherche création en art. Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Buchanan, R. (2008). Introduction: Design and organizational change. Introductory essay for a special issue on the theme « Design and organizational change ». *Design Issues*, 24(1), 2-9.
- Caraes, M.-H. (2008). La création artistique en zone de marnage. *Mode de recherche*, 10, 21-28.
- Cariani, P. (2012). Creating new informational primitives in minds and machines. Dans J. McCormack, & M. D’Inverno (Éds), *Computers and creativity* (pp. 383-417). Berlin: Springer.
- Caumon, C. (Éd.). (2016). *Recherche action par la création artistique et design*. Paris : Connaissances et savoirs.
- Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, 17, 197-222. Repéré à <http://questionsdecommunication.revues.org/385>
- Cloarec, J.-P., Findeli, A., Lolive, J., & Pinaroli, F. (2016, Avril). *In-discipline en expérimentation*. Table ronde aux 4<sup>es</sup> Ateliers sur la contradiction, Lyon, France.
- Cross, N. (2001). Designerly ways of knowing: Design discipline versus design science. *Design Issues*, 17(3), 49-55.
- Darbelay, F. (2005). Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse de discours. Complexité des textes, intertextualité, transtextualité. *Corpus*, 5, 241-247. Repéré à <http://corpus.revues.org/601>
- De Certeau, M. (1990). *L’invention du quotidien (Vol. 1). Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (2005). *L’art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dunne, A., & Raby, F. (2008). Design for debate. Dans M. Cruz, & S. Pike (Éds), *Neoplastic design, architectural design*. Indianapolis, IN : John Wiley & Sons.
- Fallman, D. (2008). The interaction design research triangle of design practice, design studies, and design exploration. *Design Issues*, 24(3), 4-18.
- Findeli, A. (2005). La recherche-projet : une méthode pour la recherche en design. Dans R. Michel (Éd.), *Erstes Designforschungssymposium [Premier symposium de recherche en design]* (pp. 40-51). Zurich : SwissDesignNetwork.

- Findeli, A. (2010). Searching for design-research questions : Some conceptual clarifications. Dans R. Chow, W. Jonas, & G. Joost (Éds), *Questions, hypothèses & conjectures* (pp. 278-293). Bloomington, IN : iUniverse.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988, t. II*. Paris : Gallimard.
- Fuad-Luke, A. (2009). *Design activism. Beautiful strangeness for a sustainable world*. New York, NY : Taylor & Francis.
- Gaver, W., Boucher, A., Pennington, S., & Walker, B. (2004). Cultural probes and the value of uncertainty. *Interactions*, 11(5), 53-56.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *Discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine Publishing.
- Hatchuel, A. (2015, Avril). The new relationships between design theory and design research. Communication présentée au colloque *European Academy of Design 11: The value of design research*, Paris, France.
- Hennion, A. (2007). *La passion musicale : Une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié.
- Heschong, L. (1979). *Thermal delight in architecture*. Boston, MA: MIT Press.
- Krippendorff, K. (2011). Designing design vor-schung : Not re-search. *Conference on Practice-Based Research in Art, Design & Media Art*. Weimar : Bauhaus University.
- Lancri, J. (2001). Modestes propositions sur les conditions d'une recherche en arts plastiques à l'Université. [*Plastik*], *Éditions de la Sorbonne, 1*, 107-116.
- Lécho Hirt, L. (2010) *Recherche-création en design. Modèles pour une pratique expérimentale*. Genève : Métis Presses.
- Manzini, E. (2007). Design research for sustainable social innovation. Dans R. Michel (Éd.), *Design research now* (pp. 233-245). Basel: Birkhäuser.
- Mendini, A. (2014). *Écrits d'Alessandro Mendini (architecture, design et projet)*. Dijon : Les presses du réel.
- Michlewski, K. (2015). *Design attitude*. London : Routledge.
- Midal, A. (2011). *Design, introduction à l'histoire d'une discipline*. Paris : Pocket.

- Moore, P., & Conn, C. P. (1985). *Disguised: A true story*. Wako, TX: World books.
- Nifle, R. (1996). La trialectique sujet objet projet : Les structures de l'expérience et de l'existence humaine. *Le journal permanent de l'humanisme méthodologique*, 18-35. Repéré à <http://www.coherences.com/TEXTES/PDF/trial.pdf>
- Pesch, F. (2012). Le design, d'une pensée individuelle vers un ouvrage collectif. (Mémoire de Master inédit). École Nationale Supérieure de Création Industrielle, Paris, France.
- Pichevin, T. (2014). *Questionnements d'un océanographe. Une immersion dans le monde de la recherche et les questions éthiques qu'elle soulève*. Paris : L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1993). Generative metaphor : A perspective on problem-setting in social policy. Dans A. Ortony (Éd.) *Metaphor and thought* (pp. 137-163). Cambridge : Cambridge University Press.
- Schüll, N. D. (2012). *Addiction by design : Machine gambling in Las Vegas*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Shove, E., Watson, M., Hand, M., & Ingram, J. (2007). *The design of everyday life*. London: Bloomsbury.
- Simon, H. A. (1996). Sciences of the artificial. Boston, MA : MIT Press. (Ouvrage original publié en 1969).
- Sloterdijk, P. (1999). *Essai d'intoxication volontaire : Suivi de l'heure du crime et le temps de l'œuvre d'art*. Paris : Hachette Littératures.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- Thibaud, J.-P., & Thomas, R. (2004). L'ambiance comme expression de la vie urbaine. *Cosmopolitiques : aimons la ville*, 7, 102-113.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative inquiry*, 16(7), 575-582.

Voros, J. (2001). A primer on future studies. Foresight and the use of scenarios. *Prospect, the foresight bulletin*, 6(1). Repéré à <https://static1.squarespace.com/static/580c492820099e7e75b9c3b4/t/58abbe7c29687fbaf4a03324/1487650430788/A+Primer+on+Futures+Studies.pdf>

## *Une phénoménologie dialectique à la fois critique et compréhensive*

**Fabien Dumais**

Université du Québec à Trois-Rivières

---

### **Résumé**

Cet article propose un regard croisé de la phénoménologie dialectique du penseur critique Michel Freitag et du constructivisme social de Peter Berger et Thomas Luckmann. En soutenant que le procès dialectique de production de sens est phénoménologiquement constitutif de la réalité, il devient possible de penser la coexistence des démarches critique et compréhensive pour les recherches en sciences humaines et sociales, et ainsi dépasser de faux dilemmes par l'explicitation de l'interdépendance de ces pôles.

**Mots-clés :** Phénoménologie, critique, compréhension, constructivisme, faux dilemme

---

### **Introduction**

Devant la complexité des phénomènes humains et sociaux, la prudence veut que l'on se garde de porter des jugements hâtifs sur la légitimité des sujets et des objets de recherche des autres collègues, du moins à partir de critères qui semblent provenir de guerres de clocher, certes historiquement célèbres, mais renvoyant parfois à un *quiproquo*. Cette prudence semble motiver le souhait de la revue *Approches inductives* de procéder à l'évaluation de la rencontre entre les perspectives critiques – qui tentent d'expliquer et d'influencer politiquement le sens structural du monde en faveur d'une émancipation sociale – et les recherches compréhensives des approches inductives – qui se veulent plutôt réceptives au sens qui émerge des interactions sociales (Luckerhoff & Guillemette, 2014).

Dans ce qui suit, on lèvera d'abord le voile sur quelques lieux communs dont il faut se défaire si l'on veut aborder cette rencontre avec le sérieux qu'elle mérite. Par la suite, on établira les bases d'une phénoménologie dialectique qui tente d'articuler

---

ensemble ces deux niveaux d'analyse, par un regard croisé des travaux du penseur critique Michel Freitag avec ceux des pères du constructivisme social Peter Berger et Thomas Luckmann. On abordera ensuite la question de la nécessaire interdépendance des médiations symboliques et des actions individuelles. Enfin, on reviendra sur l'importance de porter un regard à la fois compréhensif et critique sur la réalité humaine et sociale, à partir de la phénoménologie dialectique qui en permet justement la cohérence épistémologique. Cette réflexion ne prétend pas couvrir tous les aspects de la question, mais le but est de fournir quelques fondements en vue de dépasser certains faux dilemmes avec lesquels se débattent les chercheurs en sciences humaines et sociales.

### **1. Par-delà les faux dilemmes**

Avant d'entrer dans le vif du sujet, on croit utile de clarifier l'imbroglio qui colore négativement des interrogations pourtant importantes. De nombreuses formules paralogiques utilisées par les communautés scientifiques témoignent d'une rhétorique fondée sur le *pathos* de l'opposition. Ainsi, dire que l'on doive « accorder la priorité » soit au terrain, soit à l'abstraction, peut être compris, dans certaines circonstances, comme un faux dilemme : « Un faux dilemme survient lorsque nous nous laissons convaincre que nous devons choisir entre deux et seulement deux options mutuellement exclusives, alors que c'est faux » (Baillargeon, 2005, p. 60). En effet, on place la personne devant un choix binaire – que devrait-on prioriser, la théorie ou le terrain? – alors qu'il est possible d'en penser la coexistence, moyennant par exemple une clarification ou une transformation conjointe des deux positions polarisées.

C'est un lieu commun de critiquer les théoriciens sous prétexte qu'ils tombent facilement « dans ce piège où l'on installe la théorie d'entrée de jeu et où les faits, trop aisément manipulables, se cantonnent dans un rôle d'illustration-confirmation » (Kaufmann, 2001, p. 12), mais c'en est tout autant un autre de supposer que les recherches de terrain sont d'emblée si proches de leurs objets qu'elles sont incapables de faire preuve de réflexivité critique. Il y a bien entendu des théoriciens qui se

hasardent sur les « ailes des idées »<sup>1</sup>, sans appui ou support empirique, de même il y en a d'autres qui s'accrochent à leurs méthodologies et leurs objets sans en penser les *a priori* qui les font voir et chercher ainsi, laissant supposément « parler les faits ». Pourtant, ce n'est pas parce que l'on nie la présence d'un fond philosophique qu'il n'y a pas des présupposés de cet ordre qui pourraient être révélés.

Il arrive que des justifications ayant des airs d'objectivité cachent des préférences personnelles ou des enjeux politiques entre communautés scientifiques. Du côté des préférences personnelles, le théoricien pourrait justifier, par exemple, la valeur de ses recherches en disant s'élever au-dessus de la contingence des faits empiriques, alors qu'il n'a peut-être tout simplement aucune attirance pour les études de terrain. Le chercheur « pratique », quant à lui, pourrait valoriser les travaux de terrain tout en portant un regard méprisant sur ce qu'il rejette en bloc comme des élucubrations intellectuelles, alors qu'il ne veut peut-être pas s'efforcer de comprendre des textes trop éloignés de ses champs d'intérêt. On ne saurait trop prendre garde à ces considérations, puisque de telles opinions peuvent avoir un impact sur les dynamiques sociales dans ces milieux de vie. Du côté des communautés scientifiques, il serait légitime de s'interroger sur les intérêts politico-disciplinaires qui sous-tendent les positionnements paradigmatiques polarisés et façonnant l'activité des sciences humaines :

Ces faux problèmes, incarnés dans des questions si mal posées qu'elles ne peuvent mener qu'à des absurdités, ne sont-ils qu'un voile, une représentation, certes bizarre, mais sans influence sérieuse sur leurs pratiques? [...] Si les modernes ont autant célébré les faux problèmes [...] c'est parce qu'ils y ont trouvé des conditions inédites d'action. [...] Pour comprendre l'attachement des modernes aux faux problèmes, il nous faut leur adresser des questions essentiellement pragmatiques : quels en furent les effets pratiques? Qu'ont-ils produit dans l'expérience? Quelles différences ont-ils introduites? (Debaise, n.d., p. 2)

On laissera néanmoins à d'autres le soin de développer cette piste d'analyse, pour plutôt aborder de front l'articulation conceptuelle qui peut-être ferait voir les choses autrement. Or à ce sujet, il est commun d'opposer conceptuellement le penchant matérialiste et sociétal des perspectives critiques et la démarche phénoménologique et individualiste des approches inductives, comme si les premières se tenaient trop loin de l'expérience vécue et la perdaient de vue, alors que les deuxièmes demeuraient plus proches de ce qui se passe réellement sur le terrain, sans pour autant parvenir à une vue d'ensemble. De manière générale, on dira en effet que les théories phénoménologiques ont tenté de saisir l'immédiateté du « vécu » expérientiel, alors que les études d'obédience critique ont eu tendance à minimiser la portée heuristique de l'analyse compréhensive des interactions sociales. On pourrait toutefois renverser la donne en soutenant, par exemple, comme le résume Ricœur (qui a aussitôt démontré le manque de nuance d'un tel raisonnement), que « la phénoménologie court après l'ombre de la réalité dans la conscience; le marxisme seul saisit la réalité effective dans la matière travaillée par l'homme » (1986/2004, p. 169). C'est comme si, par fulguration intellectuelle, le chercheur critique devenait celui qui se tient au plus près du réel, alors que les approches inductives en appelleraient, explicitement ou non, à des théories phénoménologiques incapables de saisir la dimension structurelle de la réalité humaine et sociale... Sans doute serait-il alors opportun, en suivant cette fois Lordon, de

récus[er] la fausse antinomie de l'objectivisme et du subjectivisme, le premier ne voulant connaître que les structures en tenant pour négligeables les agents supposés en être les simples supports passifs, le second ignorant les structures au motif qu'il n'y aurait rien à part le sens vécu des individus (Lordon, 2010, p. 29).

On voit rapidement surgir une autre occurrence de la discorde entre les approches critiques, axant sur les structures sociales de détermination des sujets humains, et les approches inductives, plus ethnographiques, accordant une grande importance à l'expérience des individus dans les interactions. Et ce dilemme prend encore d'autres

formes, par exemple lorsqu'il est question de savoir si ce sont les analyses « macro » ou plutôt « micro » sociologiques qui doivent prévaloir. Ces distinctions sont peut-être pédagogiquement utiles, mais deviennent des obstacles à la recherche quand le conservatisme académique l'emporte sur la probité intellectuelle. On préférera plutôt y voir une occasion de formuler positivement un problème, soit celui de fournir une théorie capable de rendre compte à la fois du souci d'être à l'écoute du sens qui surgit dans chaque situation sociale immanente (micro), et de la volonté critique de révéler les dynamiques et les transformations sociales profondes (macro) et tout aussi immanentes des sociétés actuelles.

## 2. Phénoménologie dialectique et constructivisme social

Si de nombreux penseurs ont tenté de répondre eux-mêmes à cette question, on voudra plus humblement dans cet article proposer un regard croisé de la phénoménologie dialectique et critique de Freitag, brillamment synthétisée par Filion, et du constructivisme social de Berger et Luckmann, dont la posture phénoménologique et compréhensive est affirmée dans leur analyse de la construction sociale de la réalité humaine. Le but n'est pas de faire un portrait de ces deux postures, mais seulement de soulever certains éléments qui montrent que les oppositions académiques entre la phénoménologie et les perspectives critiques relèvent peut-être plus d'une querelle non fondée que d'un réel débat. Ainsi, tout en demeurant dans les limites du cadre théorique proposé par la revue, il semble que l'on puisse résoudre le problème de l'articulation entre perspectives critiques et approches inductives en adoptant, comme le fait Freitag, « un style de connaissance du monde humain, qui lie la connaissance empirique, la synthèse théorique et la critique de la réalité sociale » (Filion, 2006, p. 17). Cela demande néanmoins une « certaine *fluidification* de la pensée qui transgresse la clarté analytique » (l'italique est de l'auteur)<sup>2</sup> (Filion, 2006, p. 12) des positions dont la fixité est assurément sécurisante.

Établir une rencontre entre la critique et le constructivisme, par la phénoménologie, n'est pas en soi une thèse particulièrement originale. On croit néanmoins important de

revenir conceptuellement sur certains travaux de cette époque (entre 1960 et 1990) qui ont traité d'une telle rencontre pour en rappeler certains éléments afin de ne pas reproduire des schèmes qui seraient déjà dépassés. Comme le souligne justement Vandenberghe :

Dans les années quatre-vingt, on a vu émerger en Angleterre (Giddens, Bhaskar et Archer), en Allemagne (Habermas, Luhmann et Beck), aux États-Unis (Collins, White et Alexander), en France et au Canada (Bourdieu et Freitag) un « nouveau mouvement théorique », cherchant à dépasser de façon systématique l'opposition entre la micro- et la macro-sociologie qui divisait la sociologie post-parsonienne depuis l'après-guerre [...] Dans la mesure où les nouvelles sociologies françaises s'efforcent également de sortir des antinomies et amphibolies héritées de la philosophie (sujet-objet, idéal-matériel, individuel-collectif, micro-macro) par une reconstruction défétichisante de la genèse de l'objectif, elles peuvent être dites « constructivistes », au sens large du mot [...] (2006, p. 180).

En effet, l'entreprise théorique qui met la dialectique du réel au centre de son discours, peut être comprise comme une « reconstruction défétichisante de la genèse de l'objectif », au sens où – on le montrera bientôt – elle force à porter une grande attention au procès dialectique plutôt qu'aux pôles différenciés que l'on pourrait malencontreusement prendre pour des éléments préformés du réel. Qui plus est, en suivant encore Vandenberghe, le constructivisme social de Berger et Luckmann serait un des piliers de ce mouvement théorique :

Plutôt orientée vers la micro-sociologie, la première version du constructivisme trouve ses origines dans la phénoménologie de la constitution de Edmund Husserl. [...] Elle] s'oppose à la seconde version du constructivisme, la version macro-sociologique et dialectique [...]

Berger et Luckmann (1967 [*sic* : 1966]) ont forgé une alliance entre les deux constructivismes [...] (Vandenberghé, 2006, p. 181).

Enfin, c'est sciemment que l'on décide d'aborder aussi l'œuvre de Freitag pour dénouer ce faux dilemme qui prend de multiples visages, car lui-même s'attache à critiquer transversalement ces positions sclérosantes qui s'incarnent dans la vie quotidienne :

Au sein des sociétés occidentales contemporaines [...], la séparation entre l'acteur et les sous-systèmes sociaux est une réalité qui s'impose aussi bien dans la vie sociale que dans les esprits. Cette séparation [qui] se développe à travers la *réification* de l'activité humaine [...] engendre nécessairement de grands problèmes puisqu'elle contrevient à la nature même des pratiques sociales, qui s'accomplissent subjectivement par les acteurs à travers des formes symboliques [...] (Filion, 2006, p. 22).

Or cette séparation entre l'individu et la société « renferme une *affinité élective* avec la sociologie contemporaine elle-même séparée en approches “microsociologiques” (ethnométhodologie, interactionnisme [...]) qui valorisent le niveau individuel et subjectif, et en approches “macrosociologiques” (fonctionnalisme, structuralisme [...]) qui examinent le niveau collectif et objectif » (Filion, 2006, p. 22). C'est précisément cette réduction bipartite (micro/macro, individu/société) qu'il s'agit de problématiser. Partant d'une « double référence ontologique à l'action subjectivement significative et à la société comprise comme totalité » (Freitag, 1994, p. 169), ce penseur veut « asseoir philosophiquement l'exigence de leur conciliation dialectique » (p. 169) en effectuant une double critique à partir d'une dialectique du réel qui problématise les formes réifiées de l'individu et de la société. Il est vrai que Freitag a remis en question les approches ethnométhodologiques en montrant qu'elles participent au procès de fragmentation de la société (en une multitude de sous-cultures), sans se préoccuper des visées normatives de la société prise comme totalité. On voudrait ainsi présenter une philosophie sociale que les approches inductives

pourraient apprécier afin de ne pas tomber dans le piège des illusions détotalisantes qu'une société dite « postmoderne » tend à reproduire (Freitag, 2002, p. 111).

Lorsque, dans la postface de l'ouvrage que Filion a consacré à Freitag, ce dernier résume son « projet proprement théorique », il n'hésite pas à en souligner l'aspect phénoménologique : « il [s'agit] de mettre en lumière le caractère dialectique de la réalité qui forme l'objet des sciences sociales [...] en suivant le chemin d'une exégèse phénoménologique du mode de constitution existentiel de cet objet » (Freitag, 2006, p. 297). Car, en effet, il serait tout simplement faux de suggérer que la phénoménologie, en cherchant à demeurer au plus près du réel, s'interdit d'en penser les modes de « constitution existentiels ». C'est au contraire sa principale tâche, comme le résume Lyotard :

À la recherche du donné immédiat antérieur à toute thématization scientifique, et l'autorisant, la phénoménologie dévoile le style fondamental, ou l'essence, de la conscience de ce donné [... N]e faudrait-il pas au moins commencer par déployer, expliciter les divers modes selon lesquels la conscience est « tissée avec le monde »? (Lyotard, 1967, p. 8).

Pour leur part, Berger et Luckmann ne développent pas à proprement dit une théorie philosophique, mais ils présentent malgré tout quelques bases phénoménologiques permettant de comprendre le « caractère intrinsèque » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 32) de la réalité de la vie quotidienne, tel un préalable « présociologique » (p. 33) à leur analyse qui, elle, se veut une sociologie de la connaissance ordinaire : « La méthode que nous pensons être la mieux adaptée à la clarification de la connaissance dans la vie de tous les jours est celle de l'analyse phénoménologique [...] » (p. 33). Renvoyant à Husserl, ils postulent que « [l]a conscience est toujours intentionnelle; elle est toujours tendue ou dirigée vers des objets. Nous ne pouvons jamais appréhender un substrat putatif de la conscience en tant que tel, mais seulement la conscience de quelque chose » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 33). Et plus loin, ils précisent que « [c]e qui [les] intéresse ici est le

caractère commun d'intentionnalité de toute conscience » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 34). L'intentionnalité<sup>3</sup> est donc pour eux le caractère intrinsèque, le mode de constitution existentiel de la réalité humaine et sociale. Il faut voir dans le concept d'intentionnalité la description de l'activité interne des phénomènes, cette nécessité naturelle de « signifier », d'assigner une signification à quelque chose :

la première question de la phénoménologie est : que signifie signifier? [...]

Si l'intentionnalité est cette propriété remarquable de la conscience d'être conscience de..., de s'échapper à soi-même vers un autre, l'acte de signifier contient l'essentiel de l'intentionnalité (Ricœur, 1986/2004, pp. 9-10).

Quand la phénoménologie parle de conscience, il ne s'agit pas de la conscience d'une personne, différente de celle d'une autre personne, mais plutôt de la modalité transcendantale de l'expérience en général. Autre façon de dire que ce qui est *a priori*, ce n'est pas le monde ou le sujet, mais l'acte de signifier, s'inscrivant dans le procès général de production de sens et duquel procède le monde et le sujet. Comme le résume Fink,

l'intentionnalité [n'est] pas une propriété descriptive des vécus de l'âme, mais justement le tout concret du rapport subjectif-objectif, et donc, en toute rigueur, n'advenant ni à l'intérieur du sujet, ni dehors dans les choses [...] Cela veut dire : l'intentionnalité n'est absolument pas un « donné »; elle ne peut être appréhendée selon le modèle d'une « donnée » extérieure ou intérieure, car elle forme en tout premier lieu la dimension dans laquelle « extérieur » et « intérieur » se différencient. Parce que l'intentionnalité est le rapport lui-même, elle ne se laisse pas mettre au compte d'un côté ou de l'autre du rapport (Fink, 1976/1994, p. 123).

C'est aussi en termes de « rapport » que Freitag pense le mouvement dialectique du réel. De prime abord, on verra dans ce qui suit qu'il est difficile de ne pas remarquer la ressemblance avec le constructivisme social quand Freitag écrit « qu'une

compréhension radicalement dialectique de la réalité exclut par principe la possibilité de penser le réel, abstraction faite de toute médiation constitutive » (Freitag, 1986, p. 236, note de bas de page 32). D'une part, l'étude phénoménologique consiste pour Freitag à décrire non pas le réel comme un état donné, mais comme une « expérience objective » (qui est un procès dialectique de production de sens), lors de laquelle tout sujet et objet se coproduisent continuellement (acquérant une signification); d'autre part, cette même étude enjoint à interroger les types de médiations symboliques par lesquelles le sujet et l'objet sont coproduits. Le sens de la réalité s'effectue par des médiations, selon divers ordres de signification comprenant eux-mêmes des formes signifiantes issues d'un long processus historique qui s'actualise et se transforme dans le moment présent, selon le contexte spatio-temporel et normatif en place :

Dans chaque moment de l'expérience objective, le sujet est séparé du monde et le monde objectif lui est donné en extériorité. Mais le mode d'appréhension du monde par le sujet, qui consiste dans sa propre constitution subjective et identitaire, a lui-même été construit à travers la fréquentation du monde [...], d'abord au niveau biologique-comportemental, puis au niveau culturel-symbolique pour le sujet humain. Ainsi, ce que nous appelons le sens par opposition à la signification désigne, doublement, l'inscription de toutes les formes actuelles d'« objectivation » dans le procès [...] ininterrompu de formation de la subjectivité dans le monde ainsi que la présence de toutes les formes passées du déploiement de ce même rapport dans chaque moment d'expérience existentielle actuelle (Freitag, 2006, p. 309).

Cette longue citation résume de manière concise presque l'ensemble du raisonnement présociologique (donc phénoménologique) de Freitag. Il y est expliqué a) le procès de différenciation auquel coappartiennent dialectiquement le sujet et l'objet; b) l'articulation du sens de l'expérience objective et de sa nécessaire médiatisation par les différents ordres de signification; c) le rapport d'objectivation qui

permet au sujet de se représenter un monde extérieur à lui-même et ainsi de se maintenir en vie<sup>4</sup>; d) la prise en compte de l'histoire dans le procès de production de sens; e) les modalités existentielles (biologique et symbolique) par lesquelles le sujet se conçoit comme ayant une existence objective et une identité.

En parlant d'expérience objective plutôt que de l'Être (métaphysique), Freitag tente de montrer en quoi le réel est toujours en train de se faire (il y réfère comme à une ontogenèse<sup>5</sup> [Freitag, 1986, p. 76] historique et immanente à elle-même), c'est-à-dire qu'il n'y a pas pour lui d'unité fixe présidant à la réalisation du monde. Si l'on veut porter un regard « objectif » sur le réel, au sens phénoménologique du terme, alors il faut accepter que l'expérience à la fois s'exprime par la structuration du monde en sujet et objet et dialectise ces pôles qui sont appelés à se reconstruire. De ce point de vue, il n'y a pas d'essence métaphysique, il n'y a qu'un procès dialectique, c'est-à-dire dans lequel une intériorité subjective est produite sur « fond » d'une extériorité objectivée et intériorisée comme telle, alors même que cette extériorité est le produit d'une extériorisation effectuée par le sujet, et ce, au moyen d'un « rapport d'objectivation » qui transporte avec lui l'histoire des médiations symboliques par lesquelles l'humain s'est pensé lui-même comme signifiant quelque chose (identité subjective) dans un monde qui lui est signifiant (identification objective) :

Nous restons en même temps captifs et maîtres d'une réalité qui ne peut plus être, ni essentiellement objective, ni essentiellement subjective, ni essentiellement bicéphale [...]; d'une réalité entièrement pleine d'elle-même, si l'on comprend qu'elle est pleine de la distance qu'elle institue en elle-même [...] (Freitag, 1986, p. 76).

Le réel se construit dans un rapport qui, par un même mouvement dialectique, « différencie » le sujet et l'objet en formes signifiantes et les « unifie » dans un procès continu de production de sens immanent à lui-même, sous la forme d'une unité toujours problématique qui appelle une différenciation.

Chez Berger et Luckmann aussi le monde de la vie est représenté pour chaque individu (l'intérieur) comme un monde séparé d'eux (l'extérieur), c'est-à-dire un monde que l'on « partage avec les autres » (1966/1986, p. 36), alors que ces données extérieures et intérieures sont issues du procès phénoménologique qui les font se différencier. Du point de vue du constructivisme social, la réalité de la vie quotidienne, si elle est épistémologiquement réfutable, il reste qu'en tant que réalité, « [e]lle n'exige pas de vérification supplémentaire au-dessus et au-delà de sa simple présence » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 37). Autrement dit, elle « est simplement là, en tant qu'artifice allant de soi et obligé » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 37), car c'est dans sa « nature » d'être artificielle. On parle alors d'objectivité sociologique ou encore d'« artifice objectif » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 30). La perspective constructiviste ici développée postule un certain réalisme des représentations (au sens où les représentations ou constructions font partie du réel), et non leur caractère factice en regard d'une réalité qui serait vraie, objective, au sens commun et positiviste du terme.

## **2.1 L'interdépendance des médiations symboliques et des actions individuelles**

L'exigence phénoménologique de décrire la modalité transcendantale d'existence de la réalité humaine et sociale implique de ne pas supposer une quelconque « forme » ou « substance » naturelle de l'humain. Il s'agit plutôt d'explicitier les prédispositions anthropologiques qui rendent possibles la construction et la transformation des expériences vécues produisant et reproduisant le monde de la vie quotidienne, la réalité sociale :

il n'existe pas de nature humaine au sens d'un substrat biologiquement fixé qui déterminerait la variabilité des formations socio-culturelles. Il n'existe de nature humaine qu'au sens de constantes anthropologiques (par exemple, l'ouverture au monde et la souplesse [ou « plasticité »] de la structure instinctuelle) qui délimitent et permettent les formations socio-culturelles de l'homme (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 71-72).

Cette manière de poser le problème enjoint à voir dans l'anthropologie philosophique une première extension de la réflexion phénoménologique. L'ouverture au monde dont parlent Berger et Luckmann renvoie à ce caractère intrinsèque de se représenter le monde et se représenter (par réflexivité primaire, ou de sens commun) soi-même comme extérieurs l'un à l'autre, grâce à une dialectique fondamentale. Il s'agit en effet de penser « la société en termes de processus dialectique continu composé de trois phases : l'extériorisation, l'objectivation et l'intériorisation »<sup>6</sup> (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 177). Dialectique, ce procès l'est au sens où, autant pour l'individu que pour la société, il est un mouvement de reconstruction des pôles différenciés, et ce, en fonction des formes signifiées (les représentations légitimées) et de la possible remise en cause de leur propre état, car il « existe toujours la possibilité de métamorphoses » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 201). Dans le cadre du renouvellement de la phénoménologie chez Freitag, on a déjà évoqué que le procès de la réalité (notamment humaine et sociale) est effectivement dialectique, d'une manière similaire, jusqu'à un certain point, avec la dialectique sociétale postulée par le constructivisme social de Berger et Luckmann. Selon Freitag, en effet,

la réalité spécifiquement sociale est constituée d'activités humaines ayant un caractère *significatif* pour les « acteurs » sociaux – quelle que soit par ailleurs leur dépendance à l'égard de toutes sortes de déterminations qui peuvent ou non échapper à leur conscience réfléchie, et quelle que soit aussi leur propre appartenance à des entités collectives ou à des « procès » objectifs en tant qu'« agents ». Cette proposition comporte sa réciproque dans l'affirmation selon laquelle seuls les sujets singuliers peuvent ainsi s'engager dans des activités significatives et être porteurs ou sujets d'actes signifiants (1994, p. 175).

C'est donc encore une fois l'acte de signifier qui semble être la modalité transcendante de la constitution existentielle des individus et de la société. La réalité sociale est le produit, toujours en train de se faire, de divers actes signifiants effectués

par les individus et les institutions, pensés dans ce cas comme des acteurs de la construction de la réalité. On remarque chez Freitag un souci d'ancrer empiriquement la philosophie sociale, au sens où c'est notamment par et dans chaque individu concret (dans ses dimensions biologique et psychologique) que la dialectique s'incarne (l'expérience objective est donc aussi une expérience vécue) et met en mouvement des significations produisant des formes d'objectivité du monde et des formes de subjectivité des individus. Mais son analyse ne se suffit pas à cette première dimension significative de l'expérience. Selon Freitag, tous les actes signifiants doivent être interprétés selon leur contexte d'apparition (d'où une approche compréhensive, ou « par situation ») :

toute appréhension compréhensive du sens d'une action ou d'une expression discursive implique la prise en considération du contexte de cette action, tel qu'il apparaît circonstanciellement à l'acteur lui-même et tel qu'il justifie pour celui-ci et virtuellement pour autrui la signification qui est donnée à cette action (1994, p. 177).

La prise en compte du contexte dans l'analyse de la signification attachée à une action montre bien qu'aucune activité significative ne détient en elle-même sa propre justification. Chaque action est légitimée selon sa conformité (ou son écart) par rapport au contexte spatio-temporel et aux normes extériorisées par les membres de la communauté et permettant des interactions fondées sur un fond commun de connaissances, d'habitudes et de croyances.

Reprenant à leur compte le concept de typification d'Alfred Schütz, maître à penser de Berger et Luckmann, ceux-ci vont soutenir pour leur part que la justification contextuelle d'une signification (pour soi comme pour autrui) est analogue à la reconnaissance de l'efficacité d'une même action à travers le temps :

Si la vie quotidienne est dominée par la motivation pragmatique, la connaissance-type, c'est-à-dire la connaissance limitée à la compétence

pragmatique dans l'exécution routinière d'une tâche, occupe une place prédominante dans le stock social de connaissances (1966/1986, p. 62).

À cela s'ajoute qu'est typifiée toute connaissance qui permet d'entrer en interaction avec autrui<sup>7</sup>, selon un degré d'anonymisation plus ou moins grand, au sens où le contexte justifiant la mise en acte peut être très restreint (une relation interpersonnelle, un groupe d'amis, etc.) ou très large (des manières d'agir globalement acceptées)<sup>8</sup>. Mais peu importe l'ordre de grandeur, les « types » (qui peuvent prendre par exemple la forme de rôles sociaux légitimés, mais aussi d'institutions) participent à la production et à la reproduction de structures sociales qui finissent par apparaître naturelles pour ceux qui en reconnaissent ou en ont intériorisé la valeur : « La structure sociale est la somme totale de ces typifications et des modèles récurrents d'interaction établis au moyen de celles-ci » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 50). On comprend alors pourquoi, dans une telle perspective de recherche, et comme le souligne d'ailleurs Freitag,

les types ainsi mis à jour et élaborés représentent eux-mêmes des « formes synthétiques », culturelles et institutionnelles, ayant dans la société une existence objective ou réelle, et ceci pour les acteurs eux-mêmes qui s'y réfèrent [...] Ainsi, il ne s'agit pas tellement pour le chercheur de « construire » arbitrairement ou instrumentalement des typologies, que de les mettre à jour ou de les découvrir [...] (1994, p. 214)<sup>9</sup>.

Reconnaître le fait que les acteurs « s'y réfèrent », qu'ils en reconnaissent la valeur en fonction d'un système de justifications pragmatique qui leur appartient en partie, est la porte par laquelle une démarche compréhensive peut prendre sa place au sein de la phénoménologie dialectique, car c'est justement ce travail sur les typifications qui est intéressant à analyser sur le terrain. Ce rapport aux types témoigne de la présence de formes signifiantes qui peuvent être spécifiques à un groupe restreint d'individus ou à une culture différente de celle du chercheur, et tout le défi est alors de laisser l'autre exprimer ses justifications qui l'amènent à agir de telle ou telle manière,

et ce, sans les subordonner aux typifications de la culture d'appartenance de celui qui l'écoute.

Il est utile aussi de rappeler que la création de typologies, et plus largement de catégories sociales, ne signifie pas nécessairement que l'on tombe dans le piège de l'abstraction. Il y a bien sûr des dangers qui guettent une telle démarche de recherche, notamment ceux d'être fasciné, voire obnubilé par ces types jusqu'à les autonomiser idéellement par rapport au contexte expérientiel dit « inessentiel » (biais rationaliste), ou encore de s'imaginer qu'ils sont automatiquement intégrés de la même manière par les membres d'une communauté (biais déterministe). Qu'on leur accorde le statut d'existence objective doit être compris ontologiquement à partir du constructivisme dialectique que l'on s'efforce ici d'explicitier, et non selon une épistémologie dite « scientiste » qui considérerait comme objectif (en sciences humaines et sociales) ce qui ne dépend justement pas des constructions sociales, non plus d'une épistémologique dite « relativiste » pour laquelle tout ne serait que construction, au sens péjoratif du terme, niant toute possibilité de rendre compte de la réalité.

Ni Berger et Luckmann ni Freitag ne restreignent pour autant leur description de la construction sociale de la réalité à cette dimension qu'il serait possible d'appeler « méso » (entre le macro et le micro) et qui s'attacherait à l'analyse des interactions et de leurs modèles. Dans sa dimension « macro »<sup>10</sup>, l'aspect « symbolique » de la réalité sociale comprend en lui tous

les processus de signification qui se rapportent à des réalités autres que celles de l'expérience quotidienne. [...] La sphère d'application pragmatique est transcendée une fois pour toutes. La légitimation prend place maintenant au moyen de totalités symboliques qui ne peuvent être vécues dans la vie quotidienne [...] L'univers symbolique est conçu comme la matrice de *toutes* les significations socialement objectivées et subjectivement réelles (Berger & Luckmann, 1966/1986, pp. 132-133).

On commettrait néanmoins une erreur de lecture si l'on en concluait que ces « totalités symboliques » sont indépendantes des actions humaines : « tous les univers symboliques et toutes les légitimations sont des produits humains; leur existence prend sa source dans la vie des individus concrets » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 175). Mais quand ces auteurs disent que ces réalités signifiantes « transcendent » la dimension pragmatique de la vie humaine, c'est entre autres parce qu'elles incluent des théories à valeur explicative (*mutatis mutandis* : les divers paradigmes scientifiques<sup>11</sup>, les grandes mythologies et les religions, etc.). Si l'univers symbolique est dépendant des humains qui le créent et l'incarnent, ceux-ci sont aussi dépendants de ces médiations symboliques sans lesquelles la cohérence générale de leurs actions serait à tout moment remise en question par de nouvelles expériences. On peut donc parler d'une interdépendance dialectique entre l'individu et la société chez Berger et Luckmann. De manière générale, les totalités symboliques hiérarchisent l'importance des types et des institutions, et régulent (les auteurs parlent de « maintenance ») la mise en ordre de l'ensemble des significations passées, présentes et futures qui valident ce qui est signifiant pour les humains, cela montrant bien que le constructivisme social prend en compte la dimension sociohistorique de la réalité.

De même qu'il est postulé par Berger et Luckmann l'existence d'un univers symbolique produit par les humains et transcendant l'utilité pratique au profit d'un processus de mise en ordre de la totalité des significations, on peut retrouver la même idée lorsque Filion dit que « [l']interdépendance de la structure symbolique et du sujet humain, en chair et en os, est [...] à la base du concept de société chez Freitag » (2006, p. 25). En effet, pour Freitag, « la spécificité ontologique de la réalité humaine [tient] dans le caractère signifiant ou symbolique de l'action humaine » (2006, p. 297), c'est-à-dire qu'elle se construit « à travers le développement sociohistorique des formes culturelles-symboliques et politiques médiatisant les rapports significatifs des sujets humains avec le monde et avec autrui » (2006, pp. 304-305). C'est le caractère d'interdépendance ontologique entre les médiations symboliques et les actions

singulières des individus qui témoigne de la pertinence de la pensée de Freitag (comme de sa ressemblance avec le constructivisme social), ce qui en retour l'amène à soutenir la nécessité existentielle du processus d'aliénation dans la production des humains :

les médiations symboliques engendrent une *aliénation spontanée* et orientent le « désir » du sujet et l'action réelle menant à sa satisfaction. [... Les] structures culturelles-symboliques sont constitutives de l'identité et de la socialité, conditions ontologiques *sine qua non* de l'existence humaine, tant spirituelle que matérielle » (Filion, 2006, pp. 28-29).

Cela demande alors de « distinguer l'aliénation de la réification » (Filion, 2006, p. 30), un peu comme le font Berger et Luckmann, pour qui la réification est « une étape extrême dans le processus d'objectivation, par laquelle le monde objectivé perd son intelligibilité en tant qu'entreprise humaine et devient fixé en tant que facticité inerte, non humaine, non humanisable » (1966/1986, p. 124). L'intériorisation d'une réification amène l'individu à ressentir aussi bien le monde extérieur que sa propre subjectivité (et celles des autres) comme des constantes inaltérables de la réalité. Autrement dit, la réification provoque un déni de l'aliénation spontanée et une perte de puissance de la dialectique au profit d'une logique « non critique » (Freitag, 1986, p. 23) – s'exprimant par le schéma  $S \rightarrow O$  ( $S$  pour sujet et  $O$  pour objet), au lieu de celui dialectique  $S \overset{m}{\leftrightarrow} O$  (où le  $m$  signifie les médiations symboliques) – agissant au nom d'une idéologie perçue et vécue comme allant de soi.

Toute l'entreprise constructiviste et critique développée ici ne saurait retomber dans les schèmes de la transcendance théologique (ou de ses avatars : une raison mythologique ou encore une idéologie qui s'oublie en tant qu'idéologie) qu'en reniant une bonne partie de ce qui en fait une position intéressante, soit son ancrage dans l'immanence du développement historique de la réalité humaine. Certes, selon Freitag,

la société n'a jamais existé qu'en se reproduisant, c'est-à-dire en assujettissant sans cesse les pratiques sociales particulières à l'ordre

d'ensemble qu'elle constitue, cet ordre ayant le double caractère d'une "totalité signifiante" et d'une organisation fonctionnelle » (1986, pp. 63-64).

Cependant, sa reproduction est elle aussi dialectique et donc inclut en elle la possibilité de sa transformation. Et même si l'intériorisation (du monde objectifié) ne peut pas se penser sans les médiations symboliques, il reste que « chaque accomplissement particulier, chaque acte humain procède également d'une liberté individuelle, qui n'est pas seulement une liberté de faire ou de ne pas faire, une liberté de choix existentielle, mais aussi, partiellement, une liberté créatrice de formes » (Freitag, 1994, p. 194), ces formes (ou représentations) étant « indexée[s] positivement ou négativement sur le plan normatif » (p. 194) en acquérant ou non une légitimité, c'est-à-dire en étant reconnue par autrui comme telle. Dit autrement, la résistance aux structures sociales, qui renvoient à la somme des typifications par lesquelles le monde est signifiant, mais aussi aux modes de production et de reproduction qui régulent, à chaque époque, le déroulement de la vie en société et sa persistance temporelle, ne se fait pas en circuit fermé de l'individu avec lui-même, mais en fonction des interactions qu'il entretient avec autrui et donc toujours selon des médiations symboliques.

### **3. De l'importance conjointe de critiquer et de comprendre**

De ce qui précède, on peut dire que la phénoménologie dialectique se veut à la fois critique et compréhensive. Partant de l'idée selon laquelle la réification des formes signifiantes peut mener à une « adhésion à la *méta-idéologie d'absence d'idéologie* » (Filion, 2006, p. 66), et s'il est clair que « Freitag refuse de voir l'idéologie comme un voile cachant la réalité; elle constitue au contraire la dimension ontologique de la réalité humaine » (p. 66, note de bas de page 45), on peut néanmoins dire qu'une idéologie tend à voiler le caractère dialectique de la réalité humaine et sociale. Ainsi, Freitag en vient-il d'abord à définir la « réflexivité critique » comme ce qui « parvient à dévoiler l'"effet de réification" » (1986, p. 43). Mais cette entreprise de dévoilement se couple d'un engagement du chercheur critique (Freitag est sociologue) qui, analysant les

modes de régulation sociétaux, les mécanismes de production des identités légitimées et de reproduction de la société, doit « assum [er] le caractère irréductiblement idéologique et normatif » (Filion, 2006, p. 25) de ses recherches. Autre manière de dire que « la connaissance sociologique doit être ouvertement à la fois connaissance empirique de la société et critique de l'action orientée des finalités sociétales » (Filion, 2006, p. 25). Parce que la réalité humaine et sociale comporte intrinsèquement une « dimension éthico-politique » (Filion, 2006, p. 61), le dévoilement des multiples formes réifiées est aussi un engagement à les redialectiser, c'est-à-dire à redonner au sens du réel la possibilité de se renouveler par l'analyse critique. C'est ce qu'on appelle « la *praxis* politique, conçue comme action orientée par et dans les institutions médiatisant objectivement l'existence du lien social et de la liberté individuelle » (Filion, 2006, p. 61). Les perspectives critiques vont alors faire ressortir de leurs analyses les problèmes inhérents à la société telle qu'elle se crée de manière immanente, tout en proposant des pistes de solution qui visent non pas un autre état stable de la société, mais plutôt une mise en marche continue du procès dialectique de production de sens.

Sans doute le paradoxe critique réside-t-il dans cette capacité de légitimer des pratiques dialectiques qui, par principe, sont des pratiques de délégitimation des formes signifiantes actuelles, dans une optique de dépassement continu. De ce point de vue, le rapport entre les idées et les actions concrètes doit aussi être pensé de manière dialectique, au sens où « cette unité de la théorie et de la pratique » découle, voire « s'effectue par l'unification dialectique du moi et de la société que Freitag expose » (Filion, 2006, p. 61). Or n'est-ce pas aussi ce que disent en quelque sorte Berger et Luckmann dans le passage suivant?

[L]a relation entre les « idées » et leurs processus sociaux de maintenance est toujours de type dialectique. [...] Les experts en légitimation peuvent opérer en tant que justificateurs théoriques du *statu quo*; ils peuvent également apparaître comme des idéologues révolutionnaires. Les

définitions de la réalité possèdent un pouvoir d'auto-accomplissement. [...]  
En conséquence, le changement social doit toujours être compris comme entrant dans une relation dialectique avec « l'histoire des idées » (1966/1986, p. 176).

Pour être complètement honnête, il faut admettre que la dimension éthico-politique du travail du chercheur en sciences humaines n'est pas vraiment mise de l'avant par ces deux auteurs, alors qu'elle est clairement assumée par Freitag, ce qui n'empêche pas d'y voir une compatibilité conceptuelle. Pour Berger et Luckmann, l'engagement de Freitag serait pensé comme une possibilité parmi d'autres d'adapter l'univers symbolique en place, alors que la « maintenance de l'univers » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 143) rend plutôt habitable le monde social, cette maintenance étant aussi nécessaire que problématique.

Au demeurant, la prise en compte ontologique et épistémologique de la dialectique ne permet plus de renvoyer les perspectives critiques du côté de l'explication<sup>12</sup>, celle-ci ayant été classiquement opposée à la compréhension. En postulant l'existence d'un procès dialectique de production de sens, il devient tout simplement impossible de considérer la réalité humaine et sociale comme une « chose naturelle » pour laquelle il s'agirait de retrouver les constantes et la théorie qui en expliqueraient les raisons. Le chercheur en sciences humaines ne peut pas se positionner en surplomb des phénomènes qu'il étudie, comme s'il était transparent à lui-même et donc capable de se séparer du contexte qui le fait être et agir, qu'il soit réceptif aux significations particulières (et parfois émergentes) propres à une communauté précise (voire à un individu précis) ou qu'il tente de faire ressortir – et d'agir sur – les modes de régulation, par-delà les singularités des personnes et des groupes étudiés. C'est le caractère dialectique qui fait en sorte que l'ouverture (compréhensive) à la réception du sens et l'engagement (critique) dans le procès de production de sens ne s'opposent pas. On devrait plutôt les considérer comme deux

attitudes complémentaires pouvant partager un même soubassement phénoménologique.

L'attitude compréhensive cherche plutôt à faire ressortir les significations telles qu'elles sont vécues et appropriées par les individus et les communautés, lors des interactions. Berger et Luckmann y réfèrent comme à un « "laboratoire" de transformation » (1966/1986, p. 214). Au lieu d'axer sur l'effet réifiant des médiations symboliques sur la construction des significations menant à l'action et sur la formation des identités subjectives, la prise en compte de la dialectique, dans une optique compréhensive, renvoie plutôt à ce qu'elle engendre de singulier et de transformateur dans la construction sociale de la réalité. D'une part, « [ê]tre en société entraîne déjà un processus continu de modification de la réalité subjective. [... Mais c]omme la réalité subjective n'est jamais complètement socialisée, elle ne peut être complètement transformée par des processus sociaux » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 214). La prise en compte de cette réalité partiellement non socialisée, au sens totalitaire du terme<sup>13</sup>, est cruciale pour le procès de production de sens et elle force le chercheur à porter attention à la part créative qui entre dans un rapport dialectique avec les formes signifiantes extériorisées.

Par l'interaction peut s'ouvrir une « structure de plausibilité » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 215) où les significations acquièrent une certaine, voire une très grande légitimité, notamment parce qu'elles sont vécues comme une « alternation » (p. 215) importante dans la constitution de l'identité individuelle et collective. Bien entendu, une telle modulation du sens (ou unification problématique transformant les formes réifiées) est toujours dialectiquement prise dans un rapport d'objectivation qui différencie le sujet et l'objet, c'est-à-dire qui crée une identité partiellement alternative et cohérente avec un monde extériorisé qui lui est signifiant. Il n'en demeure pas moins que la démarche compréhensive implique que le chercheur se laisse prendre à un jeu dialectique qu'il ne lui appartient pas de juger *a priori*, mais au contraire, qu'il lui importe de suivre. Jean Grondin, spécialiste de l'herméneutique

philosophique de Hans-Georg Gadamer, résume bien cette idée : « l'objectivation est moins essentielle que l'être-pris ("l'être-joué", dit Gadamer). Comprendre, ce n'est pas se retrouver face à un sens, mais en être saisi, l'habiter en quelque sorte ou encore être-habité par lui » (2003, p. 90). On pourrait dire que le chercheur critique veut renouveler le mouvement dialectique du réel (contrer la stabilité des pôles différenciés) en révélant et en agissant sur les pathologies sociales, alors que celui compréhensif s'attache à retrouver ce mouvement (être à l'écoute de l'unification problématique) au sein même des phénomènes qu'il étudie, d'où la distinction entre une critique reconstructive et une compréhension réceptive.

Par là est critiquée la possible tendance du chercheur critique de vouloir s'élever au-dessus de la « masse » pour la regarder, en surplomb, comme un patient à soigner. Au contraire, la démarche compréhensive (intégrée à une pensée dialectique de la société) suppose méthodologiquement que les capacités critiques (de redialectisation) sont largement démocratisées, même si elles ne prennent pas la forme d'un discours critique. Ainsi, la recherche sociale

peut maintenant rejoindre le monde vécu et être traitée comme une systématisation et une formalisation des compétences critiques que les acteurs mettent en œuvre sans le savoir, mais en sachant ce qu'ils font, lorsqu'ils doivent expliquer les motifs de leurs actions et celles des autres ou rendre compte des situations dans lesquels [*sic* : lesquelles] ils se trouvent (Vandenberghe, 2006, p. 197).

Contre un empiricisme ethnométhodologique (Vandenberghe, 2006) qui ne voudrait prendre en compte que les interactions *in situ* sans les intégrer dans une vision dialectique individu-société, et contre un scientisme explicatif qui ne verrait dans les médiations symboliques que des structures invariables statuant du sort des individus, la phénoménologie dialectique est vue ici comme une troisième voie qui libère la critique de ses tendances à prendre de haut le monde « dominé » et qui permet à la

compréhension de sortir de sa cécité face aux totalités signifiantes qui participent à la reproduction des sociétés et des comportements individuels pris comme allant de soi.

Enfin, pour revenir une dernière fois à Freitag, on doit aviser le lecteur que son projet de relier sa phénoménologie dialectique à la démarche compréhensive fut un souhait exprimé maintes fois, mais jamais vraiment réalisé, dans un quatrième volume qui aurait demandé à être écrit. Ainsi évoque-t-il souvent que :

[1] e quatrième volume de *Dialectique et Société* sera entièrement consacré à l'examen des problèmes méthodologiques posés par l'approche "dialectique" de la réalité sociale-historique ou par le projet d'une connaissance compréhensive-critique de la société et de l'histoire (Freitag, 1986, p. 13).

La dimension compréhensive de sa démarche épistémologique, bien qu'assumée, demeure largement implicite et c'est pourquoi il est difficile de la faire ressortir en suivant la lettre du texte. Au demeurant, on a bien montré que l'ancrage de la réalité sociale « objective » (les structures sociales, les médiations symboliques) dans la réalité « subjective » (les actions physiques et intellectuelles des individus) est cruciale pour comprendre ce que Freitag entend par procès dialectique de production de sens, ce qui en retour empêche de concevoir les pratiques comme des épiphénomènes pour la recherche en sciences humaines et sociales.

## **Conclusion**

En somme, ce regard croisé de la phénoménologie dialectique de Freitag et du constructivisme social de Berger et Luckmann a permis de montrer qu'il est possible de dépasser les dichotomies entre les démarches compréhensive et critique, entre la préséance de l'individu ou de la société, et entre la valeur à accorder aux études « macro » et « micro ». De plus, on a fait valoir que la séparation théorie/pratique ne tient plus la route d'un point de vue dialectique. Du moment que l'on cherche à se situer

d'un côté ou de l'autre, alors on retombe dans des schèmes qui ont pourtant été problématisés efficacement.

La prise en compte du fondement dialectique de la réalité amène les approches critiques, aussi bien que celles compréhensives, à revoir leurs ambitions et leurs prétentions. Plutôt que de proposer un modèle « alternatif », la démarche critique devrait se concentrer sur les moyens de renouveler le procès de production de sens. La démarche compréhensive, quant à elle, devrait cesser de croire que l'aliénation est une fabulation théorique. En assumer l'existence aurait un impact sur leur sensibilité, non plus seulement à comprendre les systèmes de justification particuliers à chaque situation, mais aussi à être à l'écoute des pratiques redialectisantes qui surgissent des interactions sociales, en rapport avec les totalités signifiantes qu'il serait dangereux de dénier. Dès lors qu'on accepte le caractère construit de la société et de l'identité, on ne peut plus penser demeurer neutre devant le réel. La compréhension et la critique sont en ce sens deux démarches engagées, car elles participent de manière complémentaire à la mise en lumière du procès dialectique de la réalité humaine et sociale.

## Notes

<sup>1</sup> Selon la célèbre expression d'Emmanuel Kant (1787, A5, B9).

<sup>2</sup> Dans tous les extraits cités, ce sont les auteurs qui emploient l'italique.

<sup>3</sup> Lyotard pour sa part préfère écrire *intentionnalité* avec un seul *n*, de la même manière que l'on écrit *rationalité*. Ricœur suivra la même voie, que nous adopterons à notre tour.

<sup>4</sup> « [Un] sujet vivant instaure un rapport d'objectivation (  $S \rightarrow O$  ) et surmonte ainsi la complexité relative aux contingences plus ou moins chaotiques du monde inorganique » (Filion, 2006, p. 104). Pour Freitag, le rapport dialectique de production de sens vise essentiellement le maintien de la vie. On retrouve sensiblement la même idée chez Berger et Luckmann : « il est important, cependant, de comprendre que l'ordre institutionnel, tout comme l'ordre de la biographie individuelle, est continuellement menacé par la présence de réalités qui n'ont aucun sens en *ses* termes. La légitimation de l'ordre institutionnel est également confrontée à la nécessité continue d'une mise à l'écart du chaos. *Toute* réalité sociale est précaire. *Toutes* les sociétés sont des constructions en face du chaos » (1966/1986, p. 142).

<sup>5</sup> Berger et Luckmann aussi vont parler de « développement ontogénétique » (1966/1986, p. 70) ou de « processus ontogénétique » (p. 179).

<sup>6</sup> Selon Berger et Luckmann, il est nécessaire pour l'humain de s'extérioriser, c'est-à-dire de se considérer comme extérieur à lui-même (on se voit comme un individu parmi d'autres individus, on se pense comme existant indépendamment du fait qu'on le pense subjectivement). L'extériorisation

consiste aussi à participer à la construction du monde social. C'est donc faire de soi un acteur, car ainsi on projette à l'extérieur un monde subjectivement vécu qui a potentiellement une influence sur les autres grâce aux processus de socialisation. L'objectivation, quant à elle, implique de reconnaître au monde social une réalité indépendante de soi : « Le processus par lequel les produits externes de l'activité humaine atteignent l'objectivité est l'objectivation » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 87). Enfin, l'intériorisation, c'est être produit par ce monde extérieur et, comme on vient de le dire, par différents processus de socialisation.

<sup>7</sup> « Ainsi, mes rencontres avec les autres dans la vie quotidienne sont la plupart du temps typiques dans un double sens – j'apprends l'autre comme un type et j'interagis avec lui dans une situation qui est elle-même typique » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 48).

<sup>8</sup> « Les typifications de l'interaction sociale deviennent progressivement anonymes au fur et à mesure de leur éloignement de la situation face-à-face » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 48); « Le degré d'intérêt et d'intimité peuvent se combiner pour augmenter ou diminuer l'anonymat de l'expérience » (Berger & Luckmann, 1966/1986, p. 50).

<sup>9</sup> Sur ce point, Freitag reprend en partie les thèses de Max Weber sur les types idéaux, mais il se détache de sa position nominaliste : « [Weber] ne pouvait présenter les types idéaux que comme des instruments méthodologiques construits "librement" ou "stratégiquement" par le chercheur lui-même, et n'ayant d'autre portée objective que leur valeur heuristique » (Freitag, 2002, p. 65).

<sup>10</sup> Il est à noter que pour Berger et Luckmann, leur « discussion implique la nécessité d'un arrière-plan macro-sociologique pour les analyses de l'institutionnalisation, c'est-à-dire d'une compréhension de la structure sociale à l'intérieur de laquelle l'intériorisation prend place. La psychologie sociale américaine d'aujourd'hui est grandement affaiblie du fait qu'un tel arrière-plan manque » (1966/1986, p. 283).

<sup>11</sup> Il ne s'agit pas de relativiser épistémologiquement la valeur du travail scientifique, mais seulement de le situer comme une activité humaine que l'on peut interroger grâce à une sociologie de la connaissance.

<sup>12</sup> Tel serait en effet « l'objectif de la science expérimentale. La loi, ou relation constante entre un ensemble de conditions et un effet, n'est pas par elle-même explicative, puisqu'elle ne répond qu'à la question comment et non à la question pourquoi; la théorie, élaborée sur l'infrastructure d'un ensemble de lois concernant le même secteur de la nature, vise à en dégager la *raison* commune. C'est seulement alors que l'esprit peut être satisfait, parce qu'il détient l'explication de tous les phénomènes subsumés dans la théorie par le truchement des lois » (Lyotard, 1967, p. 74).

<sup>13</sup> D'une part, Berger et Luckmann vont dire, tout comme Freitag, que les aspects biologiques de l'humain sont importants dans la constitution de la réalité subjective. D'autre part, on veut surtout mettre l'accent sur cette idée que la détermination de la réalité humaine et sociale, par des médiations symboliques, n'est pas unilatérale et que la dialectique, si elle ne s'échappe pas de son immanence sociale, n'est pas pour autant totalement contrainte à agir à l'intérieur des cadres spécifiés par les formes déjà réalisées.

## Références

Baillargeon, N. (2005). *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*. Montréal : Lux.

Berger, B., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1966).

Debase, D. (n.d.). La célébration des faux problèmes. L'étrange expérience des modernes. Repéré à <http://tiny.cc/r1vxjy>

- Filion, J.-F. (2006). *Sociologie dialectique. Introduction à l'œuvre de Michel Freitag*, Québec : Nota Bene.
- Fink, E. (1994). *Proximité et distance*. Grenoble : Jérôme Millon. (Ouvrage original publié en 1976).
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société. Tome 1. Introduction à une théorie générale du symbolique*. Montréal : Saint-Martin.
- Freitag, M. (1994). Pour un dépassement de l'opposition entre « holisme » et « individualisme » en sociologie. *Revue européenne des sciences sociales*, 32 (99), 169-219.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Freitag, M. (2006). Postface. Dans Filion, J.-F. (Éd.), *Sociologie dialectique. Introduction à l'œuvre de Michel Freitag*. Québec : Nota Bene.
- Grondin, J. (2003). *Le tournant phénoménologique de l'herméneutique suivant Heidegger, Gadamer et Ricœur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kant, E. (1787). *La critique de la raison pure*. Paris : Gallimard.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego : Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Lordon, F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*. Paris : La Fabrique.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2014). Introduction : Approches inductives en communication sociale. *Approches inductives*, 1(1), 1-10.
- Liotard, J.-F. (1967). *Que sais-je? La phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (2004). *À l'école de la phénoménologie*. Paris : Vrin. (Ouvrage original publié en 1986).
- Vandenberghe, F. (2006). *Complexités du posthumanisme. Trois essais dialectiques sur la sociologie de Bruno Latour*. Paris : L'Harmattan.

---

## *Études qualitatives d'usages numériques et approche critique*

**Geneviève Vidal**

LabSIC – Université Paris 13 – Université Sorbonne Paris Cité (USPC)

---

### **Résumé**

La mise en perspective de près de dix années d'études d'usages numériques dans le secteur muséal qui rend compte de la richesse de l'approche empirique permet d'analyser le renouvellement de la diffusion culturelle. La recherche critique sur les usages engage des enjeux méthodologiques favorisant, sur le terrain, des suivis d'usagers plutôt que le recueil de données exclusivement centrées sur les usages, afin de cerner les interactions de pratiques. L'approche interdisciplinaire, croisant les sciences de l'information et de la communication, la sociologie et les sciences de l'ingénieur, est mobilisée. Ainsi, l'articulation entre étude de terrain, comme contribution à l'analyse de l'appropriation sociale des technologies numériques, et cadres théorique et conceptuel relatifs à la recherche critique et interdisciplinaire sur les usages ouvre sur la dialectique du renoncement négocié.

**Mots-clés :** Usages, études de terrain, approche dialectique, recherche critique, renoncement négocié

---

### **Introduction**

La mise en perspective d'études qualitatives d'usages de médiations<sup>1</sup> numériques muséales conduites depuis 2009 permet de dépasser l'analyse descriptive des données recueillies. Dans la mesure où le secteur muséal peut être considéré comme un observatoire des usages numériques, cette mise en perspective ouvre sur l'analyse de l'appropriation des technologies, selon une conception non déterministe technique, dans un contexte d'informatisation intensive de la société avec le déploiement des traitements algorithmiques de données. Ainsi, l'approche longitudinale éclaire à la fois l'analyse des interactions des pratiques numériques, communicationnelles et culturelles, et une posture réflexive sur les méthodologies d'études qualitatives, pour une recherche critique sur les usages.

L'articulation de la démarche empirique et de l'approche critique se fonde sur une posture dialectique mobilisant le concept de renoncement négocié (Vidal, 2010, 2012), qui permet de considérer des négociations d'usages grâce à une posture critique et la conscience d'un renoncement à l'ordre numérique<sup>2</sup>. Ce cadre d'analyse permet de vérifier l'hypothèse de prescriptions d'usages, renvoyant à l'orientation, à l'influence pour faire agir *via* les interfaces et les recommandations. Sur les réseaux numériques, ces stratégies s'appuient sur des algorithmes, en retenant que celles-ci sont déployées en faveur d'un renouvellement de la diffusion numérique. La démarche empirique ouvre sur l'analyse, à partir des données recueillies, des significations d'usages qui permettent les négociations d'usages au cœur du renoncement aux prescriptions. Ces dernières offrent aux institutions l'avantage de piloter les usages et leur politique de diffusion, sans négliger la diversité d'activités et d'expressions des usagers entre émancipation et détermination.

La dynamique empirique est ainsi articulée à l'approche critique des usages, qui s'inscrivent dans un renoncement négocié aux dispositifs (Agamben, 2007; Foucault, 1975) de prescription (Benghozi & Paris, 2003), qui visent à consolider une posture d'usages performante grâce aux actions possibles avec les applications numériques.

Au niveau microsociologique, les études qualitatives d'usages permettent de recueillir des données faisant l'objet d'une analyse des pratiques au niveau mesosociologique, ouvrant sur la tension entre émancipation et subordination au niveau macrosociologique. L'appareil théorique de Honneth (2007) relatif aux conditions de réalisation de soi peut éclairer cette tension. En effet, celui-ci relève la remise en cause du respect de soi par la subordination qui, en ce qui nous concerne, contredit la capacitation des usagers avec les technologies numériques, tout comme l'estime de soi rendue vulnérable par la subordination aux prescriptions numériques. La quête de réalisation de soi avec le numérique ne serait ainsi pas reconnue. Or les usages du numérique tendent vers la reconnaissance de compétences dans un contexte de valorisation de la capacité à agir avec le numérique. La reconnaissance au sein des

réseaux de pairs, ou du groupe de visite patrimoniale appareillée, éloignerait la subordination, avec les négociations d'usages par contournements et expression de la critique des prescriptions.

Nous allons engager une réflexion sur le dépassement de l'approche descriptive des données de terrain dans une dynamique de conceptualisation, grâce à une méthodologie qui considère ce dépassement. Il s'agit ici de mettre en perspective des analyses de données issues d'études qualitatives de terrain menées selon une approche fondée sur un protocole d'enquêtes élaboré à partir d'hypothèses à vérifier sur le terrain. Si l'on se réfère au corpus particulièrement mobilisé pour cette mise en perspective entre 2009 et 2017, 17 études qualitatives représentent une variation de données provenant de 15 à 70 suivis, observations et entretiens semi-directifs ou ouverts à partir de grands thèmes relatifs aux problématiques ciblées selon les objets d'étude ou les objectifs des institutions culturelles. Il faut retenir que les suivis représentent un nombre d'utilisateurs plus important que le nombre de suivis, puisque nous avons souvent affaire, en milieu muséal ou dans un contexte d'usages de contenus culturels, à des groupes familiaux, d'amis, voire scolaires. Bien que ces corpus de données soient formés à partir de populations non représentatives (d'un public de musée ou de consommateurs d'applications mobiles par exemple), l'attention est portée sur des données quantitatives, telles les statistiques relevant la diffusion des biens et services en question, y compris quand il s'agit d'innovations non encore diffusées largement dans la société, telles que la réalité augmentée en 2009 ou les tablettes tactiles en 2009 et 2011. L'attention est en outre portée sur la diversification des profils des publics rencontrés en fonction des données chiffrées de l'institution où a lieu l'enquête, ou sur une population en particulier, comme les jeunes, en considérant les données chiffrées sur les pratiques de jeux ou mobiles avec *smartphone* par exemple. Nous sommes par ailleurs amenés à rencontrer des communautés, telle celle professionnelle de traducteurs collaborant sur une plateforme ou une communauté temporaire le temps d'un événement comme Museomix, ou encore à recueillir des

entretiens narratifs d'artistes du numérique, concernant des populations restreintes ou très spécifiques. Concernant les usages en tests, nous devons composer avec les volontaires, tout en visant une diversité des publics. Une articulation en amont entre l'étude de terrains spécifiques (visite muséale, dispositif innovant, application, plateforme, événement, test...) et la problématique permet de travailler l'outillage conceptuel et théorique, et de faire émerger des pistes d'analyse grâce à la vérification des hypothèses à partir des données de terrain recueillies. Cette démarche féconde est illustrée par le processus de conceptualisation en termes d'ambivalence d'usages et de disposition à l'innovation, ainsi que par l'heuristique de la dialectique du renoncement négocié. Dans le cadre de la mise en perspective proposée, ce concept renvoie aux usages qui font l'objet d'un renoncement aux prescriptions numériques de la part d'utilisateurs pour les négocier grâce à leurs résistances et contournements, prenant appui sur leurs compétences, leurs expériences, leur posture critique et sur les significations d'usages. Cette habileté d'usages recoupe celle analysée au sein du premier courant des études culturelles (*cultural studies*), mais s'en distingue dans la mesure où les travaux portaient sur la réception des médias et non pas sur les usages des technologies numériques, bien que les études culturelles (*cultural studies*) s'intéressaient déjà à la réception active des contenus, en termes de codage et de décodage et non pas de négociation<sup>3</sup>.

La recherche critique sur les usages permet de faire émerger des connaissances des usages sous prescriptions, mais aussi les enjeux épistémologiques d'une mise en perspective des travaux des années 1980 et 1990 dans le champ de la sociologie des usages, dont la généalogie (Jouët, 2000) témoigne d'apports significatifs. En effet, les usages évoluent selon l'actuelle injonction aux innovations numériques dans tous les secteurs d'activités. Nous le relevons avec l'analyse des données de terrain dans le secteur muséal depuis près de dix années, selon une méthodologie par suivis d'utilisateurs plutôt que par observations et entretiens centrés exclusivement sur les usages, afin de saisir la richesse des interactions de pratiques. La méthodologie est reliée à l'approche

critique qui ouvre sur une posture réflexive sur ce que fait le terrain aux théories et concepts, en termes de prescriptions, de diffusion et d'usages par le prisme dialectique du renoncement négocié.

### **1. Spécificités du terrain**

Le secteur muséal, qui constitue un observatoire des enjeux du numérique dans la société, fournit le contexte de l'analyse des prescriptions d'usages qui s'inscrivent dans des politiques de diffusion et de médiation, en prise désormais avec le numérique. Les institutions culturelles engagent des politiques de numérisation du patrimoine et de sémantisation des données, en faveur d'un web sémantique<sup>4</sup> en marche, dit aussi web 3.0. Elles déploient des sites web dépassant les vitrines de leurs ressources pour envisager un web des données (Bermès, 2011), rejoignant l'Internet des objets pour former des réseaux pervasifs. La diffusion sur l'Internet s'inscrit dans les stratégies de communication, et de marque, des établissements patrimoniaux, – marques ici muséales – et selon une dynamique relevant de l'économie territoriale, pour le développement de leurs ressources propres. Centres de ressources, relais d'informations et d'échanges, les sites web institutionnels et leur présence sur les plateformes de l'économie Internet – les réseaux sociaux numériques notamment – assurent la visibilité d'une diffusion culturelle en renouvellement, avec des médiations participatives, voire contributives. Les institutions patrimoniales développent également des applications à télécharger *in situ*, sur leur site web et sur les plateformes de vente en ligne. Ces médiations contribuent à prendre la mesure de l'intensification de la prescription culturelle numérique, avec des technologies de plus en plus sophistiquées telles les reconstitutions 3D et la réalité augmentée, mais aussi dans l'enceinte des musées avec des tables multitouches et des installations multiécrans. La mise en perspective d'une dizaine d'années d'études d'usages de ces médiations numériques muséales va permettre d'exposer la vérification de notre hypothèse relative aux prescriptions d'usages en faveur d'un renouvellement de la diffusion numérique.

## 2. Plan de l'article

Pour démontrer les enjeux de l'articulation entre l'approche empirique et l'approche par conceptualisation des données, dans une dynamique critique, une première partie, émaillée de données de terrain, consacrée à l'analyse des usages et des prescriptions fournira les éléments-clés d'un renoncement négocié. Une seconde partie abordera les méthodologies d'étude de terrain et d'analyse critique des données recueillies, grâce à une discussion des concepts et théories à la lumière de l'approche empirique.

## 3. Usages et prescriptions

À l'heure du web 3.0 avec l'émergence du web sémantique et de l'Internet des objets, provoquant des traitements de données massives, nous proposons de ne pas surdéterminer la technologie, mais de considérer les interactions de pratiques au cœur des usages numériques. Ces derniers concernent ici les médiations muséales numériques dans le cadre de nouvelles prescriptions d'usages.

Les interactions de pratiques numériques et culturelles instaurent des relations aux contenus, en stock (bases de données) avec des dispositifs *in situ*, et en flux dans des environnements réticulaires. Nous considérons ces interactions de pratiques dans le cadre de mouvements endogène et exogène de ressources et contenus de la part des musées et des publics, relevés lors de plusieurs études de terrain. En effet, les musées proposent de plus en plus des environnements connectés *in situ* (par la mise en réseau local de dispositifs fixes et mobiles) et à distance avec leurs sites web et des plateformes relevant de l'économie Internet. Les publics, quant à eux, font entrer et sortir des données du musée visité et de l'Internet avec leurs dispositifs personnels.

Ainsi, la multimédiatisation des données de la sphère muséale suscite de nouvelles médiations, des interactions de pratiques culturelles et numériques et des mouvements de données relatives aux activités des institutions muséales, à leurs collections et aux connaissances dans le champ des arts, de l'histoire et des sciences. Dans ce contexte d'échanges numériques, nous relevons l'émergence de compétences

professionnelles avec les technologies numériques, dans l'enceinte (*indoor*) et à distance (*outdoor*), qui ne modifient pas la conception de l'autorité du musée comme détenteur et diffuseur de connaissances.

L'Internet muséal donne une nouvelle visibilité aux musées, dans des flux de données des musées et des internautes (publics de musées ou non) qui étendent leurs relations par voie numérique. Les institutions engagent en effet une politique de sémantisation de leurs données structurées, pour offrir un accès maîtrisé aux ressources. Celles-ci établissent aussi une proximité avec les publics de la culture pour accueillir des contenus d'amateurs des arts, de l'histoire, des sciences, du patrimoine, à partir d'appels à participation. C'est le cas de l'appel du Muséum national d'histoire naturelle avec son programme de science participative Vigie-nature<sup>5</sup>, qui consiste à recevoir des photographies d'amateurs d'insectes, de jardins, de la nature, pour contribuer à une dynamique de recherche scientifique dans le cadre d'une externalisation ouverte pilotée par l'institution. Cependant, des amateurs n'attendent pas les invitations d'institutions patrimoniales pour s'emparer de questions similaires à celles portées par les initiatives scientifiques, et mettent en place des réseaux collaboratifs, en l'occurrence celui d'amateurs de botanique<sup>6</sup>. Des campagnes de collectes d'objets, de témoignages, sont également organisées sur Internet, comme celles menées par le Musée d'histoire de Nantes<sup>7</sup> ou cet autre exemple relevant du web collaboratif avec le projet Histoire 2 Guerres<sup>8</sup>, créé par ce même musée en partenariat avec 15 autres institutions et associations culturelles du département de Loire-Atlantique. C'est encore le cas, interrompu désormais, avec le Art Museum Social Tagging Project<sup>9</sup> piloté par des professionnels de musées américains comme le Guggenheim Museum et le Metropolitan Museum of Art, en faveur de la dynamique de la *folksonomie*, relevant d'une classification collaborative décentralisée spontanée (Francis & Quesnel, 2007) informelle.

La régulation de l'abondance des publics par les musées devant faire face à l'économie de leurs médiations numériques rejoint d'une certaine manière la démarche

de leurs prestataires d'applications numériques, cherchant à réduire les coûts et à rentabiliser leur production. Aussi, la reproductibilité, le partage d'expériences, les partenariats interinstitutions visent des politiques numériques des institutions patrimoniales. Des accords sont établis comme celui signé entre le ministère français de la Culture et Wikimedia, avec l'INRIA, l'Institut de recherche en informatique et en automatique. La signature de ce partenariat le 19 novembre 2012 a donné lieu à un certain mouvement favorable aux contenus validés par les institutions en lien avec l'encyclopédie collaborative Wikipédia, avec une vigilance à l'égard de la communication fondée sur une écriture collective<sup>10</sup>.

En ce qui concerne les prestataires, l'objectif est de proposer aux institutions de composer leurs propres applications à partir d'une fourniture de bases de données et de services standardisés, dans le cadre d'un processus d'industrialisation-marchandisation des contenus patrimoniaux numériques pour alimenter un marché d'innovations numériques. Ce type de médiations numériques reposent sur la mobilité, grâce aux dispositifs personnels des publics et à ceux de l'institution. *In situ* ou à distance, les applications mobiles, précédant d'autres innovations comme le transmédia muséal<sup>11</sup> et la réalité virtuelle, avec des reconstitutions 3D, et la réalité augmentée, font actuellement l'objet d'usages intensifs.

Selon une de nos études d'usages, les contenus patrimoniaux et scientifiques dans ces applications mobiles correspondent aux standards de contenus courts et ludiques avec des scénarios, des jeux et des ergonomies similaires à ceux d'autres applications sans lien avec les musées. Cette étude a en outre permis d'identifier le besoin de faire évoluer les voix et les ambiances sonores pour instaurer une narration dite immersive, ainsi que le champ lexical en lien avec la richesse du fonds de l'institution muséale. Mais, bien que critiquée par les publics de la culture ainsi que par des usagers férus de jeux vidéo auxquels ils se réfèrent pour s'emparer des applications ludo-éducatives du secteur patrimonial ne fréquentant pas les musées, l'offre d'applications permet de capter leur attention. À ce titre, tous les usagers rencontrés, y compris les

professionnels, exigent l'intuitif (des usages sans mode d'emploi, prenant appui sur un design dit d'expérience), la rapidité de traitements des commandes et la prise en compte du contexte d'usage avec la géolocalisation, tout cela contribuant à concentrer leur attention.

Pour élaborer leur offre de médiations numériques *in situ* ou à distance, les institutions, amenées à composer avec l'obsolescence programmée par le marché du numérique, doivent aussi permettre des usages multisupports et des relations de partage et d'échanges avec les publics et entre les usagers pour considérer les sociabilités numériques et l'autonomisation revendiquée d'usages numériques. Mais les professionnels ciblent prioritairement des scénarios ludo-éducatifs afin de conduire les publics à travers un parcours de connaissances *indoor* ou *outdoor*. De fait, il est plutôt envisagé des médiations prescriptives et une politique de diffusion tout en flattant les usages, voire la créativité des publics-usagers, selon une communication d'institutions soucieuses de la valorisation du patrimoine.

### **3.1 Critiques et renoncement négocié**

Pour atteindre les ressources, les services et les appels à participation afin d'être partenaires des innovations culturelles numériques, les usagers du numérique muséal font preuve de négociations au cœur même du renoncement aux prescriptions. Dans les musées, les visiteurs adoptent une posture critique à l'égard des dispositifs de médiation numérique. En effet, les usages numériques sont ponctués de prescriptions avec des bornes, des tables tactiles, des terminaux mobiles dotés d'applications pour visiter les expositions, avec la réalité augmentée et des jeux. Mais plusieurs études menées permettent de dépasser la « réception et fréquentation » (Falk, 2012), en suivant les publics au fil de leur visite ponctuée de médiations et dispositifs numériques. Malgré les critiques, leurs usages suscitent des émotions qui ont du sens dans la vie des publics, qui puisent dans leurs connaissances préalables pour apprécier et mettre en discussion leur parcours. De plus, ils souhaitent partager leur expérience de visite avec leur environnement social et familial. Ainsi, ils échangent avec les

membres de leur groupe de visite et procèdent à des envois de photographies, de textes sur des plateformes dites 2.0 et de messages par *smartphone* et par courrier électronique. Ils évoquent également d'autres visites muséales, des expériences culturelles dans une dynamique d'interactions de pratiques.

Les visiteurs sont à la recherche d'intuitif, d'immersif avec une narration, des propositions ludiques, des reconstitutions 3D, de la réalité augmentée. Lorsqu'ils estiment la lenteur des dispositifs, rencontrent des bogues ou d'autres problèmes d'accès, les visiteurs-usagers dénoncent les limites d'usages. Ils rejettent des technologies trop contraignantes afin d'éviter les efforts pour accéder aisément aux contenus et à de nouvelles connaissances. Quand ils se sentent en difficulté, dans une ambivalence d'usages, ils cherchent des repères pour les guider, tout en revendiquant une autonomie, la facilité et l'aisance d'usages. Leur expérience des logiciels, applications et réseaux numériques ouvre par ailleurs sur une conception d'actions avec les contenus, selon une posture participative. Mais, tout en cherchant à participer (Vidal, 2015) voire à contribuer, les usagers ressentent le besoin de prescriptions. C'est le cas avec les applications mobiles avec lesquelles les publics souhaitent pouvoir augmenter les objets au fil de la visite, approfondir certaines connaissances en dehors du musée, et participer à la circulation des données.

### **3.2 Inégalités des prescriptions**

Cette capacité de négociation des usagers, en termes de revendications et de prescriptions par les usagers eux-mêmes, recoupe la notion d'interprescription que nous avons, au fil de nos études de terrain, élaborée, rejoignant dans une certaine mesure les « prescriptions réciproques » associées aux interactions comprises dans le processus de l'appropriation (Coutant, 2015, citant Hatchuel 1996) et, sur l'Internet, « la circulation des recommandations » inscrite dans les « politiques algorithmiques » (Ertzscheid, 2015). L'interprescription recouvre les traitements des contenus des publics dans les dispositifs numériques ajustés aux usages par les professionnels des musées ou ceux des plateformes Internet. Ainsi, les données des usagers croisent celles

des institutions dans les dispositifs *in situ* et dans les flux exogènes sur l'Internet. Dans le cadre de la communication numérique des institutions patrimoniales, les plateformes du marché numérique rythment leurs stratégies qui régulent les usages.

Les négociations d'usages doivent ainsi faire face aux orientations stratégiques des institutions. Deux d'entre elles concernent les dispositifs sophistiqués de médiation *in situ* comme les tables multitouches, le multiécran et, sur l'Internet avec le web sémantique, l'Internet des objets recoupant le web 3.0. De fait, même si les usages semblent orienter les prescriptions à la demande par négociations des publics, les prescriptions institutionnelles cherchent à maîtriser la situation de communication. Celles-ci visent aussi la confirmation de l'autorité institutionnelle par la visibilité des contenus, la rationalisation de la profusion, l'ambivalence d'usages professionnels par rapprochement et mise à distance des expériences hétérogènes des publics. Ces derniers sont par ailleurs des consommateurs d'offres numériques omniprésentes, qui tracent grâce aux algorithmes tous types d'activités. Ce contexte ainsi que la formation du web des données structurées créent les conditions des inégalités des prescriptions.

Après avoir souligné les stratégies numériques institutionnelles pour penser des flux de données à maîtriser, les négociations d'usages, leurs significations et les sociabilités grâce aux interactions de pratiques numériques et culturelles, nous abordons maintenant les enjeux des méthodologies d'études de terrain et d'analyse des données empiriques.

#### **4. Méthodologies : mise en perspective**

Les études qualitatives d'usages de médiations numériques muséales permettent de considérer les technologies numériques et réticulaires mises en œuvre pour instaurer une mise en relation entre les publics et des contenus scientifiques, historiques, artistiques et patrimoniaux, et entre les institutions et leurs publics. Les musées contribuent à la confirmation du web participatif et du web des données et, dans le même temps, à celle des prescriptions numériques en faveur d'une diffusion culturelle

en renouvellement. Pour cerner cette situation, la recherche sur les usages s'appuie sur des méthodologies qui articulent approche empirique et approche critique.

#### **4.1 Approche empirique : saisir la matrice de l'interactivité**

Grâce à l'approche empirique, nous relevons des usages participatifs sur les sites web institutionnels et les réseaux sociaux numériques, issus de l'économie numérique, de la part des publics de la culture, mais aussi d'amateurs qui n'attendent pas les appels à participation des institutions, permettant d'identifier une autonomisation d'usages avec et sans prescriptions. Mais les prescriptions sur ces plateformes en ligne sont de natures différentes de celles des médiations muséales numériques. En effet, comme abordées en première partie, les premières relèvent des mégadonnées avec prélèvement et traitement algorithmiques des données, tandis que les secondes donnent lieu à des mouvements de textes et d'images qui entrent et sortent des dispositifs personnels des visiteurs<sup>12</sup>. Dès lors, des usages selon un *empowerment* discutable sont relevés par la démarche qualitative, et la mise à distance de la théorie relative à la diffusion des innovations, selon laquelle la demande adopte l'offre avec une déclinaison de catégories d'adoptants (des innovateurs aux réfractaires, en passant par les adeptes précoces et les majorités précoces et tardives), est confirmée, bien que ce modèle soit encore mobilisé. En effet, le modèle du diffusionnisme, surtout attaché à décrire la circulation des innovations dans la société avec un postulat ancré dans un déterminisme technique et économique, et centré sur un consommateur rationnel et libre de ses choix (Boullier, 1989), est encore soutenu par les acteurs de l'économie numérique, mais aussi dans une certaine mesure par ceux du numérique muséal.

L'approche critique, fondée sur un cadre d'analyse nourri d'hypothèses et de concepts, dépasse ce type de modèles (*empowerment* et diffusionnisme) et la description des usages éclairée par l'étude de terrain (par observations et entretiens qualitatifs néanmoins finement analysés). Elle ouvre sur l'analyse des prescriptions d'usages numériques pris dans des stratégies d'instabilité (Vidal, 2013) et d'obsolescence programmée par le marché des innovations techniques. Ainsi, nous

adoptons un cadre d'analyse incluant les études de terrain, qui rompt avec cette approche linéaire de la diffusion des technologies et de leurs dits « impacts ». Ce faisant, nous considérons de nouvelles modalités de prescription et de diffusion qui soutiennent le contrôle de la diffusion des acteurs économiques et institutionnels, en utilisant les mêmes outils avec lesquels ils affirment libérer les individus-cibles, qui eux-mêmes s'en emparent pour tenter d'être acteurs de la médiation numérique. Les acteurs du numérique vantent leur « pouvoir », réduit à la portion d'usages inscrits dans les dispositifs ou tracés sans empêcher leurs actions et choix parmi les prescriptions numériques, ni leurs critiques et négociations. Sur l'Internet, ils visent à leur faire accepter le traitement de leurs données au profit du processus d'industrialisation des échanges et expressions individuelles grâce à la matrice de l'interactivité, désormais absorbée par l'appellation « expérience utilisateur ».

Étudier les usages numériques ne se réduit donc pas à l'évaluation de la satisfaction et des utilisations ergo-cognitives ni à la composition d'un compte-rendu descriptif, néanmoins incontournables et éclairants. L'approche qualitative adoptée ici permet le recueil et l'analyse de leurs significations, notamment grâce à l'étude des interactions de pratiques culturelles, communicationnelles et numériques, marquant l'appropriation des médiations muséales. L'Internet muséal rejoint une économie de la traçabilité relative aux mégadonnées, avantageux pour le chercheur, mais aussi pour les professionnels de musée de plus en plus attentifs aux usages sur l'Internet. À ce titre, une posture de recherche doit adopter une éthique à l'égard des données tracées; des chartes pour réguler cette capture de contenus et comportements en ligne (Proulx & Latzko-Toth, 2013) sont en cours. Dans le cadre de l'économie numérique, les opérations de modélisation de ces données, par recoupements de bases gigantesques, sont d'ailleurs de plus en plus courantes.

L'enjeu, à l'heure de l'accès à des données massives patrimoniales et scientifiques, rend compte d'une multiplicité et d'une plasticité des compétences et des significations d'usages, pour les publics de la culture et des réseaux de communication.

Les internautes comme les visiteurs-usagers des médiations numériques dans l'enceinte des musées engagent un regard critique sur les technologies et non pas seulement au plan ergonomique, mais également par rapport aux valeurs patrimoniales et aux contenus scientifiques. Nous retenons une ambivalence entre cette posture critique des publics, en capacité de mise en débat et de mise à distance par négociations d'usages et de visites appareillées, des prescriptions, et dans le même temps un renoncement pour profiter des services et accès aux ressources qui ont du sens dans leur vie en étant guidés de façon intuitive.

À partir des interactions de pratiques dont ils font preuve, les publics du numérique muséal négocient leurs usages en menant par exemple une recherche avec un moteur de recherche sur l'Internet ou sur l'encyclopédie collaborative Wikipédia. Ils vont en outre exprimer leurs critiques et leurs impressions sur les réseaux sociaux numériques et les autres plateformes, quitte à renoncer aux prescriptions inscrites dans ces environnements qui traquent leurs comportements. Les négociations se trouvent bien au cœur du renoncement.

Ces études de terrain, rappelons-le, ont été menées avec un cadre méthodologique qui considère des suivis de visites muséales et non uniquement des observations et des entretiens centrés sur les usages. Nous avançons que l'approche empirique fournit des données dont l'analyse ouvre sur une mise en discussion de la socioéconomie des industries de la culture et de la communication qui tend à réduire les usages en réponse à l'offre. Analyser des usages sous contraintes (Metzger, 2011) dépasse la préoccupation à propos de l'offre structurante et de la demande soumise.

La dialectique du renoncement négocié, concept élaboré à la lumière de la mise en perspective des études de terrain, se présente comme une contribution à la dynamique épistémologique qui consiste à démontrer les limites des travaux centrés soit sur la domination des usages, soit sur les actions des usagers pour s'en extirper. Il importe de travailler sur les pratiques culturelles et numériques en interaction et le processus d'informatisation de la société.

## 4.2 Approche critique et conceptualisation des données de terrain

La dynamique empirique est ainsi articulée à l'approche critique des usages, qui s'inscrivent dans un renoncement négocié avec ce qui dispose aux usages encadrés par des stimulations à l'interactivité dans une immédiateté fonctionnelle, par un processus de ludification généralisée des applications numériques. Un tel cadre d'analyse critique des usages, selon une dynamique de conceptualisation, ouvre sur l'élaboration de notions comme celle de la disposition à l'innovation des usagers entre renoncement et négociation, rejoignant le champ de recherche en informatique et société (Vitalis, 2016). En effet, cette disposition, qui fait adhérer aux dispositifs prescriptifs d'usages, fait renoncer (temporairement) à la quête d'autonomie d'usages avec le numérique et céder aux prescriptions, néanmoins négociées (de façon répétée). L'ambivalence des usages rythme les mises en œuvre et les stratégies numériques des institutions et des acteurs de l'économie numérique. Autrement dit, les dispositifs numériques, qui octroient une certaine liberté d'usages, contiennent une certaine subordination des usages par leur captation et les orientations algorithmiques, mais aussi fonctionnelles, dans la mesure où les prescriptions sont inscrites dans la médiation qui guide et oriente, accompagne et laisse aux usagers la possibilité de s'en emparer. En somme, les usagers participent au processus d'informatisation de la société. La double approche empirique et critique permet de vérifier les hypothèses qui éclairent la méthodologie d'analyse des données de terrain.

Pour poursuivre l'articulation empirique et critique, la notion de consentement est également intéressante pour analyser l'acceptation des prescriptions et des injonctions numériques dont les équipements technologiques sont dotés. En effet, nous relevons par exemple les traceurs (dit *cookies*) qui tracent les données de connexion et de consultation en ligne, les discours des institutions et des acteurs de l'économie numérique sur la prétendue tolérance des conditions générales d'utilisation et sur une demande de personnalisation numérique, y compris avec le web sémantique en cours de mise en œuvre. Or la « fabrique du consentement » (Chomsky, 2004, p. 33), avec

notamment les stratégies de captation et de maîtrise de l'attention par immersion technicisée, organise le leurre quand l'injonction se réalise à l'insu des usagers. Sur l'Internet muséal institutionnel, les usagers ont tendance à faire confiance à l'institution qui ne cherche pas l'exploitation de leurs données. Pour autant, les institutions mobilisent aussi l'informatique en nuage, les réseaux sociaux numériques et les autres serveurs dotés d'algorithmes qui traquent les internautes.

Certes, bon nombre d'usagers ont une certaine capacité à revendiquer le respect de leurs droits à la protection de leur vie privée et de leurs données personnelles, en référence aux cadres réglementaires national et supranational<sup>13</sup>. Mais cette capacité et cette conscience des droits en la matière et de la traçabilité omniprésente des données numériques sont-elles suffisantes face à des stratégies déployées dans ledit écosystème numérique et réticulaire, pour retenir l'autonomie de décision, voire le droit à la déconnexion (Jauréguiberry, 2014)? La déconnexion est en fait temporaire et partielle pour réguler notamment la surinformation et la publicité, dans un discernement, voire une inquiétude plus qu'une action rationnelle pour éviter la traçabilité et la cybersurveillance. Pourtant des tactiques de connexion sur l'Internet, voire des ruses, consistent à multiplier les identités numériques (Le Breton, 2015), il s'agit donc non pas de stratégies, renvoyant à l'opposition stratégies/tactiques de Michel de Certeau (1990), mais d'une forme de non-déconnexion ou de protection pour s'effacer quelque peu tout en restant connecté, si l'on estime impossible de s'abstraire des réseaux d'information et de communication. Les usagers ne semblent pas en mesure de considérer véritablement les conditions d'usages, les « boîtes noires » avec les algorithmes et les exploitations des données. Aussi, préfèrent-ils négocier leurs données en échange de services et d'applications numériques, et ainsi éviter la déconnexion qui présente deux extrêmes : ne plus utiliser du tout les technologies numériques en réseau ou se fondre dans le darknet (Vidal & Carré, 2016-2017). S'affranchir de la prescription (Ertzscheid, 2015) n'est vraiment pas aisé dans un contexte d'informatisation de toutes les activités dans la société.

La recherche en sciences humaines et sociales peut bénéficier de l'articulation des approches empirique et critique pour une mise en discussion des théories et concepts relatifs à la diffusion, aux prescriptions et aux usages. Entre inductif et déductif, l'approche par hypothèses qui portent les cadres d'analyse, sans survalorisation des usages au niveau microsociologique, ni obsession de la structuration des usages par l'offre, ouvre sur des études de terrain qui permettent de travailler l'ambivalence d'usages tant des citoyens consommateurs que des professionnels. Ces derniers adoptent des technologies de plus en plus sophistiquées et des stratégies relevant du web 3.0, pour faire face à la profusion des participations de publics, aux enchevêtrements de récits (de Certeau, 1990)<sup>14</sup>, relevant d'un « braconnage » de publics séduits par des services flatteurs de leur créativité. Il semble dès lors raisonnable de confirmer le renouvellement de la diffusion par prescriptions sans aliénation. Existerait-il alors un compromis? Le compromis ferait accepter les risques pesant sur les libertés d'expression et de circulation des données. Or quelques paramétrages ne sont pas suffisants pour se protéger des dominations algorithmiques, notamment. La capacité d'ouvrir « la boîte noire » et d'adopter le masquage (par exemple par réseau TOR avec adresse en « .onion »<sup>15</sup>) de ses traces et usages sur les réseaux (Hermès, 2009) est limitée dans le cadre de l'appropriation sociale des environnements numériques. Aussi, faut-il également soulever l'enjeu sociopolitique de la gouvernance d'Internet pour maintenir un protocole TCP-IP garant des réseaux décentralisés. La gouvernance d'Internet, composée de la gouvernance technologique, politique et économique (Massit-Folléa, 2012), est complexe, mais soulève des défis majeurs<sup>16</sup> dans le cadre de l'informatisation de la société contemporaine.

Les notions et concepts, tels que le compromis, le consentement, la disposition, l'ambivalence, le renoncement négocié, mais aussi le modèle de la diffusion des technologies, rejoignent le cadre d'analyse critique des usages numériques, recueillis par étude qualitative de terrain selon une approche empirique. L'approche déductive puisée dans la socioéconomie des industries de la culture et de la communication, qui

centre l'analyse sur les stratégies d'acteurs économiques, considère les usages sous le poids des modalités de production, de diffusion et de consommation (Combès & Bouquillion, 2010). Dès lors, les usages selon ce champ de recherche sont sous l'emprise des producteurs et des marchés des technologies, des contenus et services. Notre analyse critique souligne en effet des usages qui servent des stratégies économiques, mais ne met pas à la marge la quête d'autonomie<sup>17</sup> des usagers. L'apport des études de terrain se trouve à ce point de la complexité des usages – à ne pas réduire à la demande face à une offre, renvoyant à la réception (Morley & Dayan, 1993) – pris dans la tension entre autonomie et aliénation limitée (Lefèbvre, 1981). Cette mise en discussion des oppositions inductif vs déductif, constructivisme vs structuralisme (marquant une approche déterministe au détriment de la richesse de l'approche dialectique), témoigne de l'enjeu épistémologique de la recherche critique sur les usages.

### **Conclusion : Concilier approche empirique et approche critique**

Les prescriptions sont instaurées dans les dispositifs et flux numériques, à l'heure de l'Internet des objets préfigurant ledit web 3.0. Celles-ci n'empêchent pas des négociations d'usages au cœur du renoncement, le cadre dans lequel les négociations sont possibles. Aussi proposons-nous le concept de renoncement négocié selon une approche dialectique de la recherche critique sur les usages.

Le concept de renoncement négocié est fondé sur les études de terrain qui permettent d'analyser l'ambivalence des usages numériques et leurs significations. Les usagers sont globalement disposés à l'innovation et, dès lors, à recevoir les prescriptions. Dans le même temps, ils négocient leur posture critique et leur capacité à faire valoir leurs recommandations (Benghozi & Paris, 2007), qui servent les acteurs des innovations numériques, sur l'Internet, dotées d'algorithmes qui tracent et exploitent les données au nom de la personnalisation des services en ligne. La démarche inductive permet également d'identifier des prescriptions de la part des usagers dans le cadre de leurs négociations d'usages. À ce titre, la réflexion dégagée des études de

terrain autour de la notion de l'interprescription confirme les inégalités entre tactiques et stratégies. La nécessaire approche critique et dialectique autorise de ne pas réduire l'analyse des usages numériques à la réception d'une offre, uniquement parce qu'il y a domination des prescriptions par les acteurs économiques et institutionnels.

Les prescriptions inscrites dans les dispositifs interactifs, entendus comme un pouvoir dans un glissement rapide et erroné, soutiennent des tactiques de contournements et des critiques de la situation prescriptive, grâce à des usages réflexifs permettant de se voir agir sur des contenus, des interfaces, des fonctionnalités, et avec d'autres usagers. L'expérience numérique des usagers qui acquièrent petit à petit des compétences leur offre un cadre d'interactions de pratiques informatiques, communicationnelles et culturelles, pour échapper autant que possible à l'emprise des dispositifs. Ces interactions de pratiques fournissent aux usagers la possibilité de négocier, dans le renoncement à leurs droits et libertés, de ne pas être en permanence sous injonction. Certes, cette quête d'autonomisation d'usages peut être considérée vaine et l'« illusion fatale d'autonomie » (Rancière, 2008, p. 21) dénoncée.

Les études de terrain, dans le cadre d'une éthique de recueil de données potentiellement massives, notamment pour les études en ligne, permettent d'identifier le renouvellement de la diffusion numérique par prescription *by design*, autrement dit dans les dispositifs, souvent à l'insu des usagers, amenés à négocier leurs usages dans le cadre prescriptif. L'approche longitudinale adoptée tend à confirmer le bien-fondé du concept de renoncement négocié pour la recherche critique sur les usages. Nous le vérifions avec l'analyse d'usages de dispositifs et de médiations numériques des musées, qui constituent un observatoire pour envisager la vérification d'un renoncement étendu dans les environnements pervasifs, à l'heure de l'Internet des objets et des algorithmes prescriptifs, renoncement donnant lieu à des négociations d'usages, également étendues.

En ligne, les musées engagent une rationalisation des interventions de leurs publics grâce à une sophistication technique et éditoriale des médiations numériques.

Ils consolident leurs savoir-faire professionnels tels que l'indexation et la structuration des données (Vidal, 2009). Le web sémantique, prôné capable de prendre en charge, grâce aux calculs, les navigations et les consultations dites personnalisées, devrait par ailleurs permettre aux institutions de garder le contrôle des prescriptions, tout en invitant leurs publics, dans le cadre du renouvellement de la diffusion culturelle numérique, parallèlement à la formation du web 3.0.

Cette contribution selon l'approche critique et interdisciplinaire, croisant sociologie et sciences de l'information et de la communication et sciences de l'information et de la communication et sciences de l'ingénieur, a pour ambition une orientation de la recherche sur les usages prenant appui sur l'articulation des approches inductive et critique que nous soumettons au débat.

## Remerciements

Je remercie Anne Gagnebien, enseignante et chercheuse en sciences de l'information et de la communication, membre associée au LabSIC (Université Paris 13 - Université Sorbonne Paris Cité) pour sa relecture et son engagement sur le terrain. Tous mes remerciements au comité de lecture de la revue.

## Notes

<sup>1</sup> La médiation recoupe et dépasse les notions d'accès, de réception, de transmission et de diffusion, dans la mesure où celle-ci engage, par le truchement de dispositifs numériques (physiques et logiciels) aux interfaces mobiles ou fixes (c'est la raison pour laquelle nous appliquons le pluriel), une mise en relation avec des contenus, dans le contexte muséal, scientifique et patrimonial, ainsi qu'un partage de références, de savoirs et du sensible, avec des connaissances et des expériences.

<sup>2</sup> Nous pouvons nous référer au *Discours de la servitude volontaire* d'Étienne de La Boétie (1530-1563), dans la mesure où il y a intrication entre usages et pouvoir. Selon les mots de La Boétie, il y aurait servitude, consentement et tyrannie, soit par habitude, soit par une chaîne d'intérêts à se soumettre pour faire partie du réseau de pouvoir, et ainsi faire en sorte que la tyrannie « asservit les sujets les uns par les autres » (La Boétie (de), 1995, p. 40). Néanmoins, la servitude volontaire diffère du renoncement négocié puisque la négociation ne se réduit pas à une volonté de soumission (à la tyrannie ou au réseau de pouvoir).

<sup>3</sup> La capacité de négociation contemporaine peut renvoyer à la réception active de contenus culturels telle qu'elle a été développée au sein du courant de recherches britannique des *cultural studies*, né dans les années 1960 en Grande-Bretagne. C'est à partir du questionnement des notions de « culture » et de « pouvoir » relatives à la réception des médias et des industries culturelles que Stuart Hall a déployé un

modèle d'analyse fondé sur les notions de « codage » et de « décodage » et en particulier le « décodage négocié », un mélange d'opposition et d'adaptation (voir Mattelart & Neveu, 1996).

<sup>4</sup> Consortium W3C : <http://www.w3.org/2001/sw/>

<sup>5</sup> <http://vigienature.mnhn.fr/>

<sup>6</sup> Tel Tela Botanica : <http://www.tela-botanica.org>

<sup>7</sup> [http://www.chateau-nantes.fr/fr/collections/net\\_collections/](http://www.chateau-nantes.fr/fr/collections/net_collections/)

<sup>8</sup> [http://www.chateau-](http://www.chateau-nantes.fr/fr/expositions/autour_de_1_exposition_en_guerres/portail_histoire_2_guerres/)

[nantes.fr/fr/expositions/autour\\_de\\_1\\_exposition\\_en\\_guerres/portail\\_histoire\\_2\\_guerres/](http://www.chateau-nantes.fr/fr/expositions/autour_de_1_exposition_en_guerres/portail_histoire_2_guerres/)

<sup>9</sup> Site dédié désormais inaccessible : <http://www.steve.museum/>

<sup>10</sup> Voir <http://www.wikimedia.fr/signature-du-partenariat-semanticpedia-avec-le-minist%C3%A8re-de-la-culture-et-inria>. Voir également <http://portail-joconde.over-blog.com/article-jocondelab-premiers-pas-de-joconde-sur-le-web-semantic-119255498.html>

<sup>11</sup> Le transmédia vise des usages sur différents médias collectifs ou personnels, fixes ou mobiles grâce à un scénario qui évolue selon les contributions de la part des usagers.

<sup>12</sup> L'exemple d'un visiteur (homme, 68 ans) du Musée d'histoire de Nantes montre bien le mouvement d'images provoqué par les publics quand ce visiteur dit vouloir « montrer à [sa] famille [à Bordeaux] » ; « ne pas oublier et assumer [parce qu'il a appris pendant ce séjour à Nantes] que Bordeaux est la deuxième capitale de la Traite des Noirs ».

<sup>13</sup> Voir <https://www.cnil.fr/fr/loi-78-17-du-6-janvier-1978-modifiee>; <https://www.cnil.fr/fr/textes-officiels-europeens-protection-donnees>

<sup>14</sup> M. de Certeau a notamment travaillé sur l'activité de lecture, mais nous mobilisons ici de Certeau pour son analyse des récits qui peut ouvrir sur une réflexion féconde sur la multiplicité des récits sur les réseaux électroniques.

<sup>15</sup> Voir le réseau d'anonymisation Tor (The Onion Router) : <https://www.anonymous-France.eu/guide-tor.html>

<sup>16</sup> Voir le colloque Global Internet Governance as a Diplomacy Issue, GIG Arts.eu, Paris, 30-31 mars 2017 : <https://www.npa.lip6.fr/gig-arts/conference/>

<sup>17</sup> Voir l'introduction de Combès & Bouquillion (2010), mentionnant Louis Quéré (p. 5).

## Références

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif*. Paris : Rivages.

Benghozi, P.-J., & Paris, T. (2003). De l'intermédiation à la prescription : Le cas de l'audiovisuel. *Revue française de gestion*, 29(402), 205-227. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00262496/>

Benghozi, P.-J., & Paris, T. (2007). The economics and business models of prescription in the Internet. Dans E. Brousseau, & N. Curien (Éds), *Internet and digital economics. Principles, methods and applications* (pp. 291-310). Cambridge, MA: Cambridge University Press. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00263198/document>

Bermès, E. (2011). Bibliothèques, archives et musées : L'enjeu de la convergence des données du patrimoine culturel. *Documentaliste sciences de l'information*, 48(4), 45-47.

- Boullier, D. (1989). Du bon usage d'une critique du modèle diffusionniste : Discussion-prétexte des concepts de Everett M. Rogers. *Rezeaux*, 7(36), 31-51.
- Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien* (Tome 1) : *Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Chomsky, N. (2004). Les exploits de la propagande. Dans N. Chomsky, & W.R. McChesney (Éds), *Propagande, médias et démocratie* (pp. 13-67). Montréal : Ecosociété.
- Combès, Y., & Bouquillion, P. (2010). Introduction. *tic&société*, 4(2). DOI : 10.4000/ticetsociete.893
- Coutant, A. (2015). Les approches sociotechniques dans la sociologie des usages en SIC. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6. DOI : 10.4000/rfsic.1271
- Ertzscheid, O. (2015). Usages de l'information numérique : Comprendre les nouvelles enclosures algorithmiques pour mieux s'en libérer. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6. Repéré à <http://rfsic.revues.org/1425> DOI : 10.4000/rfsic.1425
- Falk, J. H. (2012, Mai-Juin). Expérience de visite, identités et self-aspects. *La Lettre de l'OCIM*, 141, 5-14. Repéré à <https://ocim.revues.org/1061>
- Francis, E., & Quesnel, O. (2007). Indexation collaborative et folksonomies. *Documentaliste – Sciences de l'information*, 44(1), 58-63. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2007-1-page-58.htm>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Hermès. (2009). Traçabilité et réseaux. *Hermès*, 1(53). Repéré à <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2009-1.html>
- Honneth, A. (2007). *La réification. Petit traité de théorie critique*. Paris : Gallimard.
- Jauréguiberry, F. (2014). La déconnexion aux technologies de communication. *Rezeaux*, 4(186), 15-49.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Rezeaux*, 18(100), 487-521. Repéré à [www.persee.fr/doc/reso\\_0751-7971\\_2000\\_num\\_18\\_100\\_2235](http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2235)

- La Boétie (de), E. (1995). *Discours de la servitude volontaire*. Paris : Éditions Mille et une nuits.
- Le Breton, D. (2015). *Disparaître de soi. Une tentation contemporaine*. Paris : Métailié.
- Lefèbvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne* (Tome 3). *De la modernité au modernisme. Pour une métaphilosophie du quotidien*. Paris : L'Arche.
- Massit-Folléa, F. (2012). Usages et gouvernance de l'Internet : Pour une convergence socio-politique. Dans G. Vidal (Éd.), *La sociologie des usages : Continuités et transformations* (pp. 153-178). Londres : Hermès Science Publishing.
- Mattelart, A., & Neveu, E. (1996). Cultural studies' stories. La domestication d'une pensée sauvage? *Réseaux*, 14(80), 11-58. Repéré à [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso\\_0751-7971\\_1996\\_num\\_14\\_80\\_3799](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1996_num_14_80_3799)
- Metzger, J.-L. (2011). Tic et travail : De l'étude des usages à la critique de l'impératif du changement. Dans J. Denouël, & F. Granjon (Éds), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages* (pp. 89-123). Paris : Presses des Mines. Repéré à <http://books.openedition.org/pressesmines/399>
- Morley, D., & Dayan, D. (1993). La réception des travaux sur la réception. Retour sur « Le public de Nationwide ». *Hermès*, 1(11-12), 31-46.
- Proulx, S., & Latzko-Toth, G. (2013). Enjeux éthiques de la recherche sur le web. Dans C. Barats (Éd.), *Manuel d'analyse du web* (pp. 32-52), Paris : Armand Colin.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique éditions.
- Vidal, G. (2009). Le web 3.0, pour en finir avec le web 2.0? *Documentation et bibliothèques*, 55(4), 201-207.
- Vidal, G. (2010). Le renoncement négocié. Pour une analyse dialectique des usages des technologies interactives (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'information et de la communication). Université Bordeaux 3, France.
- Vidal, G. (2012). De l'analyse des usages à la dialectique technique et société. Dans G. Vidal (Éd.), *La sociologie des usages : continuités et transformations* (pp. 213-242). Londres : Hermes Science Publishing.

- Vidal, G. (2013). Présentation. Instabilité et permanence des usages numériques. *Les cahiers du numérique*, 9(2), 9-46.
- Vidal, G. (2015). La médiation numérique, formes renouvelées de participation des publics aux activités des musées. Dans B. Chapelain (Éd.), *Expressions et pratiques créatives numériques en réseaux* (pp. 139-157). Paris : Hermann.
- Vidal, G., & Carré, D. (2016-2017). *Série « informatique et société connectées »*. Londres : ISTE Éditions.
- Vitalis, A. (2016). *L'incertaine révolution numérique*. Londres : ISTE Éditions.

## ***Relier l'induction et la critique en formation et en recherche : un parti-pris issu de la théorie et de la pratique***

**Tom Berryman**

Université du Québec à Montréal

---

### **Résumé**

Prenant appui sur des pratiques de formation et de recherche en contexte universitaire, cet article constitue une sorte d'invitation à relier l'induction et la critique dans ces deux champs de pratique. La première partie du texte est centrée sur la formation alors que la deuxième est centrée sur la recherche. Chaque partie possède une structure similaire. Elle débute de manière inductive avec un exemple de pratique avant de se tourner vers des considérations plus théoriques. Inspirée notamment par *L'imagination sociologique* de Charles Wright Mills originalement publié en 1959, la thèse développée ici est celle d'une grande actualité des propos de Mills qui insistait pour articuler biographie, histoire et société en résistant à la « suprême théorie » et à « l'empiricité libérale ». Le contexte actuel de la vie universitaire invite à actualiser de tels regards tant sur les pratiques de formation que sur les pratiques de recherche.

**Mots-clés :** Induction et théorie critique, recherche et formation universitaire, histoire de vie, Charles Wright Mills, éducation relative à l'environnement

---

### **Introduction**

La thèse avancée ici est qu'il y a une grande pertinence éducative, sociale, écologique et scientifique à relier l'induction et la critique, tant en formation qu'en recherche, plutôt que de démarrer à partir de leurs possibles écarts, séparations et ruptures. Des exemples puisés dans des pratiques de formation en éducation aux cycles supérieurs ainsi qu'en recherche servent à étayer le propos en plus de faire appel à divers écrits sur ces questions. Bref, le texte tente de relier l'induction et la critique par la pratique et la théorie, autant en formation qu'en recherche. Considérant la valorisation des approches inductives de ce périodique, les exemples de pratiques précèdent les questions plus théoriques. Il faut cependant bien comprendre que l'inverse peut tout

---

aussi bien servir pour exposer la thèse avancée. On peut ainsi lire les exemples de pratiques en premier ou encore les apports théoriques.

La première partie du texte porte sur les relations fructueuses potentielles entre l'induction et la théorie critique dans la formation. Un exemple puisé dans une pratique de formation aux cycles supérieurs permet dans un premier temps d'entrevoir ces relations telles qu'elles se déploient avec des étudiants à l'université. Dans un second temps, à partir de cet exemple où se croisent le biographique, le social et l'écologique, des apports théoriques sont mis à contribution afin de mieux situer et ancrer ces pratiques dans diverses traditions ou écoles de pensées qu'on peut associer à la théorie critique.

La seconde partie du texte se tourne vers l'association de l'induction et de la théorie critique dans la recherche. L'exemple de pratique de recherche décrit est celui d'une démarche doctorale, laquelle permet tout d'abord d'exposer diverses mises en relation. Ensuite, en résonance avec cet exemple, un corpus d'écrits vient soutenir le propos et pointer vers la pertinence grandissante de tels efforts et sur l'éventail des possibilités pour le faire.

### **1. Conjuguer l'induction et la critique en formation**

En formation, les relations classiques avec la théorie critique sont souvent déployées sous le titre de pédagogie critique ou, plus généralement, sous l'expression anglaise *critical pedagogy*. Les écrits à ce sujet sont nombreux, bien que surtout en langue anglaise. Toutefois, il est possible de conjuguer l'induction et la critique en formation sans passer par un appui fort ou explicite sur un corpus qui serait directement puisé dans le répertoire de la pédagogie critique. En ce sens, la présente section débute par un exemple relativement simple puisé dans un cours de deuxième cycle en sciences de l'environnement. C'est en explorant avec les étudiants leurs choix et leurs pratiques en alimentation que le regard se tourne facilement vers les articulations entre leur vie, le monde social et le monde naturel. À la suite de cet exemple, les propos d'auteurs qui

invitent à de telles démarches servent à étayer de manière plus théorique cette approche critique et inductive en formation.

### 1.1 Un exemple de pratique à l'université

Dans le cadre d'un cours universitaire portant sur les savoirs et les stratégies en environnement offert dans un programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement, les étudiants réalisent un portfolio sur leurs pratiques alimentaires et l'abordent dans une optique d'histoire de vie. La première question du portfolio illustre d'emblée les relations entre l'induction et la critique telles qu'elles sont mises en œuvre dans ce contexte de formation. Cette question invite d'abord les étudiants à faire un inventaire sommaire de leur garde-manger, des étagères de leur cuisine, du réfrigérateur, du potager ou de la chambre froide, et à sélectionner six boissons ou aliments qu'ils utilisent couramment. Ensuite, ils doivent chercher à les caractériser au regard des critères qui constituent les « 3N-J pour Nu, Non-loin, Naturel et Juste » (Waridel, 2011, p. 13). Pour guider les étudiants, un tableau propose les entrées suivantes, sous forme d'un continuum entre des pôles, et ce, pour chaque aliment :

- Emballage : de nu à suremballé;
- Provenance : de son propre potager à l'autre bout du monde;
- Production et transformation : de naturel à totalement transformé ou synthétique;
- Rapports de production et d'échanges : de justes, équitables et écologiques à injustes, fondés sur l'exploitation maximale à n'importe quel prix social et écologique.

Évidemment, le mode binaire et idéologiquement orienté de chacun des continuums pose des limites et oriente le travail d'induction. Néanmoins, tout au long du travail sur le portfolio, faisant appel à du travail seul et en équipe, en salle de cours et chez soi, les étudiants échangent entre eux sur leurs découvertes et leurs questionnements. L'angle mort le plus fréquent porte sur les rapports de productions

dans le monde agroalimentaire et le questionnement sur ceux-ci ouvre des horizons étonnants. Il conduit sur les enjeux sociaux des rapports de force, des questions de domination, de privilèges, de profits, d'exploitation et autres. Et les échanges permettent d'explorer non seulement les divers rapports de domination et d'exploitation entre les êtres humains, entre les groupes sociaux, entre les classes sociales et entre les États, mais aussi les rapports de domination et d'exploitation de la nature dans notre rapport au monde, et ce, au travers de l'alimentation. De la même manière, dans ce portfolio, pour les étudiants, chercher à connaître d'où provient l'eau du robinet chez soi et comment elle a été traitée, de même que chercher à connaître ce qui arrive avec les eaux usées qui sortent de son logis, constitue autant d'occasions de découvrir des relations avec et au sein de systèmes écologiques et sociotechniques importants, vitaux, dynamiques et qui font voir autant de connexions viscérales avec la nature de même qu'avec le monde social.

Dans ce contexte de formation, il est alors porteur d'envisager et de comprendre la pleine insertion de notre humanité en continuité et en relation profonde avec l'histoire de la vie animale sur la terre. Il s'agit notamment de comprendre à quel point les voies par lesquelles nous sommes en rapport avec le monde sont du même type que celles des autres animaux. Ici, en formation, ce sont les travaux classiques de Leroi-Gourhan (1964a et b) qui contribuent à élargir notre compréhension afin de mieux nous situer dans une très longue et très ancienne histoire qui demeure très actuelle et agissante. L'organisation du corps humain, avec ses structures sensorielles et motrices, nous met en relation étroite avec le milieu pour respirer, pour nous alimenter, pour excréter, pour nous déplacer et pour être agissant dans le monde. En même temps, outre cette histoire d'hominisation, on apprend, dans le cadre de cette formation, à reconnaître la grande diversité des manières particulières d'être au monde dans certaines cultures, c'est-à-dire à reconnaître la médiation culturelle du rapport au monde. Pour ce volet de compréhension de l'unité et de la diversité culturelle humaine, ce sont notamment les grilles de lecture développées par Descola (2005, 2014) et par

Schumacher (1977) qui permettent aux étudiants de relativiser nos manières occidentales d'être au monde et de les situer parmi d'autres possibles, en comprenant la portée et la limite de chacune.

## **1.2. Apports théoriques sur les connexions entre l'induction et la critique en formation**

Les apports de Mills sont possiblement les plus centraux ou encore les plus denses afin de synthétiser l'approche et l'intention de formation visant à relier ici l'induction et la critique en formation. Dès 1959, le sociologue étasunien propose, dans *L'imagination sociologique*, des connexions fécondes pour la recherche et, dans le cas présent, pour la formation. « La science sociale examine les problèmes de biographie et d'histoire, et leurs croisements au sein de structures sociales. Toutes trois – biographie, histoire, société – constituent les points de coordonnées d'une bonne étude de l'homme » (Mills, 1959/2006, p. 146). Vingt-cinq ans plus tard, lors de l'important colloque en histoire de vie de 1986 à Tours, Bertaux invite à ancrer la pratique des histoires de vie en continuité avec la proposition de Mills. Selon Bertaux (1989), Mills

nous rappelle que nous sommes tous plongés dans un mouvement historique, que les structures sociales résultent de luttes sociales; que les grandes décisions politiques ont des conséquences sur notre vie quotidienne et le fil de nos existences, et que nous ne sommes pas complètement dépourvus de moyens de peser sur ces décisions. Il en tire une conclusion majeure, qui ne concerne pas seulement les sociologues, mais tous ceux et celles qui cherchent à comprendre le fonctionnement de leur société dans le but de la rendre meilleure : c'est au point exact où s'entrecroisent le mouvement historique, les structures sociales et *la biographie* [c'est l'auteur qui souligne] qu'il convient de se placer (p. 35).

Dans le cas des pratiques de formation évoquées dans la première partie du texte, avec des étudiants préparant un portfolio sur l'alimentation permettant de reconnaître

les rapports entre le biographique, les structures sociales et aussi la nature, l'inspiration vient aussi de la sociologie de la connaissance de Berger et Luckmann. Nous visons à introduire un tiers manquant à leur constructivisme entre l'être humain et la société, soit la nature (l'environnement, le milieu). Berger et Luckmann posent de leur côté une relation dialectique entre l'être humain et la société. « La société est un produit humain. La société est une réalité objective. L'Homme est un produit social »<sup>1</sup> [traduction libre] (Berger & Luckmann, 1967, p. 61). Nous ajoutons ici le tiers environnement pour arriver à une vision tripolaire, équivalente à celle proposée par Pineau avec les trois maîtres de notre formation : le rapport aux autres êtres humains en hétéroformation, le rapport à soi en autoformation et le rapport au milieu ou aux choses en écoformation (Pineau, 1997). Dès lors, en pratique d'histoire de vie en éducation relative à l'environnement, il est question d'autobiographie environnementale ou encore d'autosociobiographie environnementale, puisqu'il s'agit en fait de se tourner vers les dimensions écologiques de son histoire de vie, de sa formation (Berryman, 2007b, 2011-2012).

Ne reste alors qu'à introduire la question de la théorie critique, ou plus simplement de la critique, dans ces dynamiques de formation. Si la visée d'émancipation peut sembler parfois bien ambitieuse, particulièrement dans la forme scolaire de l'éducation, très institutionnalisée et normalisée avec un fort degré de formatage, on peut tout simplement chercher à identifier et à reconnaître les rapports de domination et à tenter de les réduire. Dans le cas présent, en invitant les étudiants à se questionner sur les aliments à la maison, leur emballage, leur provenance, leur degré de transformation et les rapports de production qu'ils impliquent, ils se rendent compte que ces situations reflètent des formes de domination des êtres humains entre eux, au sein de structures sociales, mais aussi dans leurs relations avec la nature. La formation prend ainsi appui sur des allers et retours fréquents entre la biographie, l'histoire, la société et le milieu afin de reconnaître nos connexions vitales aux autres et à l'environnement en visant à reconnaître et à réduire les rapports de domination. On se

trouve alors, en contexte de formation, dans l'esprit de la théorie critique où Horkheimer et Adorno questionnent comment « les hommes veulent apprendre de la nature comment l'utiliser, afin de la dominer plus complètement, elle et les hommes » (1947/1974, p. 22). C'est en quelque sorte une théorie critique qui ajoute une critique de la domination de la nature à celle de la domination des êtres humains.

Diverses écoles de pensées nourrissent les approches biographiques en formation à partir d'horizons variés tout en partageant des visées critiques et émancipatoires. Mezirow (2001) envisage ainsi l'andragogie dans une perspective d'autoformation émancipatrice et transformatrice. De Gaulejac et Roche évoquent une sociologie clinique, où le récit de vie occupe une place importante, « porteuse d'une visée transformatrice des rapports sociaux, d'un projet d'émancipation » (2012, p. 24). De son côté, Dominicé insiste sur le « récit d'émancipation » (2009, p. 91) qui portait les premières générations de personnes engagées dans les histoires de vie en formation. C'est aussi le projet que dessine Mills : « L'imagination sociologique permet de saisir histoire et biographie, et les rapports qu'elles entretiennent à l'intérieur de la société » (Mills, 1959/2006, p. 8). Pour lui, ce dont les êtres humains

ont besoin, ce dont ils éprouvent le besoin, c'est une qualité d'esprit qui leur permette de tirer parti de l'information et d'exploiter la raison, afin qu'ils puissent, en toute lucidité, dresser le bilan de ce qui se passe dans le monde, et aussi ce qui peut se passer au fond d'eux-mêmes (Mills, 1959/2006, p. 7).

Mills chérit le projet d'une science sociale qui permet de relier les épreuves personnelles aux enjeux collectifs. Pour lui, « il appartient au sociologue (et à tout éducateur libéral) de traduire perpétuellement les épreuves personnelles en enjeux collectifs et de donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine » (Mills, 1959/2006, p. 192). Il dessine bien ici les relations entre la vie personnelle et le monde social plus large, entre l'induction et le monde plus théorique, dans une perspective qu'on peut qualifier à la fois de sociologie compréhensive et critique ainsi que

d'éducation critique. Le portfolio sur l'alimentation sur lequel se penchent les étudiants possède une telle visée où, en conjuguant induction et théorie dans une visée critique, on tente de reconnaître les rapports de domination pour ensuite essayer de les réduire.

Dans cette foulée de résonances entre des perspectives inductives et théoriques, Martuccelli développe le travail « d'extrospection sociologique » où, dans une approche biographique ou narrative, des adultes explorent le registre de leurs réponses aux épreuves socialement constituées et institutionnalisées. Selon Martuccelli, pour l'être humain singulier dans nos sociétés contemporaines, « c'est en s'acquittant des épreuves communes qu'il devient un individu singulier. C'est en comprenant la vie sociale par ce biais qu'il est possible de cerner, à leur échelle, le processus de singularisation en cours » (Martuccelli, 2010, p. 100). Il développe ainsi un « dispositif d'intervention » (pp. 225-246) dans une « visée d'autoémancipation » (pp. 182-200) articulée autour des épreuves spécifiques qu'il a cernées dans le contexte de la France (Martuccelli, 2006).

Dans un monde occidental de plus en plus dominé par une économie néolibérale et sa manière particulière de penser l'être humain comme être individualiste et calculateur, il y a toujours le danger de ne voir l'univers social que sous l'auspice de ses contraintes contre l'individu, des dominations et des rapports négatifs au social, alors qu'il importe aussi de voir et de reconnaître les supports sociaux qui permettent l'existence même de la singularisation croissante (Martuccelli, 2002, 2006). Dans ce contexte, le modèle danois d'une singularisation forte couplée à une reconnaissance corolaire des supports sociaux pour celle-ci est exemplaire (Rydhal, 2014). Simone (2016) nous met par ailleurs en garde contre les risques associés aux diverses montées de désenchantements à l'égard des démocraties et de leurs institutions. Il y a là un vaste chantier qui dépasse largement le cadre autorisé par ce texte. À titre d'exemple, pensons seulement, en plus des travaux mentionnés auparavant, aux réflexions de Dubet (2002) sur *le déclin des institutions*, à celles de Lahire (2013) sur *les plis singuliers du social* ou encore celles de Touraine (2013) sur *la fin des sociétés*. Ce qui

vaut pour la perception de l'univers social vaut aussi pour l'environnement. Au lieu de ne voir l'environnement que sous l'angle des problèmes, il importe, en formation, de reconnaître que la perception même d'un problème environnemental repose sur la connaissance d'un environnement relativement équilibré ou homéostatique contre lequel le problème fait saillie. Ici encore, en contexte de formation, il s'agit de reconnaître, tant par l'induction que par la réflexion critique, que l'environnement, la nature ou le milieu sont des supports avec lesquels nous sommes profondément, intimement et viscéralement reliés. Porter attention à sa respiration, avec les cycles d'inspiration et d'expiration, peut souvent constituer une approche de formation inductive afin de reconnaître des connexions vitales, continues et permanentes avec le milieu.

Un des buts de la formation est alors de favoriser le développement d'un regard à la fois plus large et plus aiguisé sur les diverses polarités du monde social et de l'environnement, à la fois comme supports et comme sources de contraintes et de possibles rapports de domination.

Dans le cadre de la formation, un travail d'autosociobiographie environnementale suit le portfolio sur l'alimentation. Cet exercice est socialisé en salle de cours. Ici encore, la démarche tente de favoriser des allers et retours entre les expériences du monde, les savoirs sur le monde ainsi que les savoirs sur les expériences du monde. Inspiré par le projet de création d'un espace pour apprendre ensemble en communauté proposé par Palmer, il s'agit alors de passer outre le « mythe objectiviste du savoir »<sup>2</sup> [traduction libre] (Palmer, 1998, p. 100). Palmer remet en question le savoir sur un « objet » qui passe par un « expert » médiatisant l'objet pour des « amateurs ». Il propose un travail en communauté où nous sommes tous « connaisseurs » ou des coconnaisseurs d'un « sujet » sur lequel nous partageons nos savoirs (Palmer, 1998). C'est une posture féconde pour le travail sur les dimensions écologiques en histoire de vie, comme l'a proposé Thomashow (1995) et tel que nous l'explorons collectivement dans la formation. En d'autres contextes de formation

universitaire, particulièrement au deuxième et au troisième cycle dans la formation à la recherche, nous aimons bien explorer les limites de la notion de nous, « sujets », travaillant sur nos « objets » de recherche. Il s'agit essentiellement d'évoquer une inversion en cours de recherche alors qu'une certaine autonomisation et subjectivation de notre « objet » de recherche l'amène à nous travailler, à nous transformer et que d'une certaine manière, nous devenons aussi « objet » de notre « sujet » de recherche. Pour plusieurs personnes, il s'agit d'une expérience assez fréquente, durant l'intense travail de recherche à la maîtrise ou au doctorat, d'être surpris de constater que notre « objet » de recherche s'est en quelque sorte autonomisé et subjectivé à tel point qu'il nous travaille indépendamment de notre volonté, à n'importe quel moment du jour ou de la nuit.

Évidemment, la palette des approches critiques est très large en éducation, allant des considérations les plus théoriques jusqu'à l'engagement dans l'action directe avec diverses relations possibles entre les deux. De même, l'approche critique pourrait être déployée de manière purement théorique, voire même dogmatique, très déductive, ou encore elle pourrait être déployée de manière essentiellement inductive pour remonter vers des considérations reliées à diverses traditions théoriques. En formation, le champ des possibles est grand, tout en étant néanmoins bien conditionné par les contraintes contextuelles et institutionnelles. Le format universitaire traditionnel et dominant qu'est celui du cours de 45 heures, à raison d'une rencontre de 3 heures par semaine pendant 15 semaines, comportant des attentes explicites de notes ou de résultats différenciés est puissamment agissant pour quiconque y est engagé.

En prenant appui sur le volume et sur la diversité des écrits portant sur les approches critiques et ceux portant sur les approches inductives, il est relativement aisé, pour la personne qui agit comme formateur, de concevoir et de mettre en œuvre des situations éducatives qui mettent en résonance forte l'induction et la critique<sup>3</sup>. Le plus difficile parfois, en contexte de salle de cours, est d'être véritablement en mode inductif à partir du monde de la vie. La salle en elle-même et la disposition du mobilier sont

parfois d'importantes contraintes. Dans ce contexte, l'approche histoire de vie peut aider à conserver des ancrages dans le milieu. Par exemple, dans un cours universitaire, disons avec 30 étudiants, nous aimons bien insister en indiquant qu'il y a là 180 années d'expérience de l'école primaire et 150 années de l'école secondaire. Il y a donc un immense savoir d'expériences diversifiées sur l'expérience scolaire.

Les voies possibles pour relier l'induction et la critique en formation sont nombreuses. En considérant les divers pôles et relations du triangle pédagogique constitués par le savoir, l'étudiant et l'enseignant (Houssaye, 1988/2014), les « quatre éléments polariseurs des réflexions sur l'éducation » (Bertrand, 1998, p. 14), soit les contenus, les sujets, la société et leurs diverses interactions, ou encore les priorités accordées respectivement à « connaître », « apprendre », « agir » ou « devenir » et qui contribuent à structurer respectivement des « philosophies de l'acte éducatif » qui sont « académiques », « psychologiques », « sociales » ou « humanistes » (Bertrand, 2014), on découvre vite un grand nombre de voies potentielles pour relier l'induction et la critique en formation. De même, en considérant la diversité encore croissante des courants, des approches, des stratégies et des techniques plus spécifiques pour l'éducation et la formation, les possibilités deviennent encore plus grandes. À titre d'exemple, afin de considérer des choix plus extrêmes, on peut imaginer un exposé magistral, très théorique et sur un mode déductif, qui porterait sur l'induction. Inversement, on peut aussi imaginer une situation éducative fortement inductive qui viserait à comprendre la déduction. Les voies possibles pour relier l'induction et la critique en formation sont innombrables. Il y a là une ouverture étonnante et inspirante pour envisager la formation, et ce, malgré les contraintes institutionnelles actuelles importantes et celles émergentes qui tentent de réguler de plus en plus les relations éducatives, notamment avec la montée du discours sur « les résultats probants et les pratiques avérées en éducation » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017, p. 15) qu'on tente d'associer à une notion d'excellence en éducation et qui serait à surveiller par un institut. Le risque est grand de voir les

éducateurs se faire dorénavant imposer, par le programme de formation, la pédagogie en plus du contenu qui l'est déjà par le curriculum. À cet égard, le retrait des thèmes « environnement » et « pouvoir » dans le programme Monde contemporain en cinquième secondaire et leur remplacement par un programme d'éducation financière montre une érosion des repères critiques sur les questions sociales et écologiques. La contradiction entre ces deux états de fait et le discours sur la professionnalisation est plutôt stupéfiante. Le message des documents et des discours du ministère pourrait sembler devenir le suivant : nous vous dicterons ce qu'il faut enseigner et comment il faut l'enseigner. Dans ce contexte, tenter de relier l'induction et la critique devient un peu plus important en tant que contrepoids.

## **2. Associer l'induction et la critique en recherche**

Tout comme la section précédente invitait à conjuguer l'induction et la critique en formation, celle-ci invite à le faire en recherche. Comme pour la section sur la formation, elle débute de manière inductive avant de passer aux questions plus théoriques. La pratique de recherche dont il est ici question est une démarche doctorale réalisée entre 2001 et 2006 portant sur les enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire. L'induction par étude de cas et la théorisation par herméneutique critique y sont croisées afin de proposer un développement et une institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement qui ne reproduirait pas de rapports de domination (Berryman, 2007a). Après cet exemple de pratique dans la recherche, le texte se tourne vers des considérations plus ancrées dans les écrits associés à la théorie critique afin d'inviter à associer l'induction et la critique en recherche. À l'aune de ces écrits et de l'actualité, il se dessine une pertinence grandissante pour un tel effort et un éventail de possibilités pour le conduire.

## 2.1 Un exemple de pratique dans la thèse

Face aux difficultés historiques d'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire, la recherche doctorale de l'auteur fut déployée en trois volets, pour explorer ces difficultés et possiblement les surmonter. La problématique de cette recherche interprétative, travaillée en mode itératif, a lentement pris forme au fil des années qu'elle a duré. À sa plus simple expression, la plus condensée, la problématique se lit de la manière suivante :

L'éducation relative à l'environnement parvient mal à s'institutionnaliser de manière formelle dans la formation initiale à l'enseignement primaire. Toutefois, tant dans les institutions du monde de l'éducation relative à l'environnement que dans les institutions du monde scolaire, on trouve des ordres institutionnels, des contextes éducatifs et des savoirs réifiés dont on semble avoir oublié qu'ils sont des constructions sociales (Berryman, 2007a, p. 39).

La portée critique de cette problématique consiste à ne pas valoriser inconditionnellement l'institutionnalisation. En effet, si ce qui est institutionnalisé ou ce qui est proposé comme institutionnalisation reproduit ou encore renforce divers types de rapports de domination, entre les humains ou encore face à la nature et qu'en plus cela se réifie, il faut peut-être plutôt résister à une telle institutionnalisation. Ici, les travaux des « institutionnalistes » peuvent soutenir la réflexion (Lourau, 1969) en plus de ceux de Berger et Luckmann (1967) sur « la construction sociale de la réalité » (*The social construction of reality*).

Cette problématique laisse entrevoir deux problèmes de recherche qui appellent deux objectifs différents et des approches méthodologiques différentes. Ce sont les deux premiers volets de la recherche doctorale.

Le premier problème invite à explorer à une échelle locale, plus micro et plus spécifique, les dispositifs de formation. De manière condensée, le problème est celui du

manque de connaissances sur les cas d'institutionnalisation forte de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire face aux appels répétés pour son institutionnalisation, à l'abondante documentation des barrières et des résistances à son institutionnalisation et aux invitations subséquentes à abandonner ou à réformer ce champ (Berryman, 2007a, p. 39).

Dans le contexte de cette problématique, un premier objectif de recherche en découle, soit celui de « caractériser des dispositifs de formation témoignant d'une institutionnalisation forte de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire » (Berryman, 2007a, p. 39).

Cet objectif appelle facilement à une approche par étude de cas, soit conduire une « étude exploratoire multicas, descriptive et historico-fonctionnelle de dispositifs de formation à l'éducation relative à l'environnement appartenant à la trajectoire obligatoire de la formation initiale à l'enseignement primaire » (Berryman, 2007a, p. 39). Il s'agit alors de comprendre la genèse, la situation actuelle et les perspectives d'avenir de dispositifs de formation appartenant à la trajectoire obligatoire de la formation initiale et possédant formellement une désignation d'éducation relative à l'environnement. Ce double critère vise à éliminer les nombreux cas d'infusion sur une base plus personnelle ou idiosyncrasique, donc moins pérenne, comme le cas classique d'infusion dans un cours de didactique des sciences. La perspective est ici plus historique, fonctionnaliste à la limite, et le jugement critique est suspendu sur ces cas précis. Le travail y est nettement inductif, mais fortement lié à une problématique plus large. Il s'agit en effet d'aller à la rencontre des personnes qui ont surmonté les obstacles et qui sont parvenus à institutionnaliser. L'idée étant ici de comprendre la genèse de cette institutionnalisation forte, de comprendre la situation actuelle et aussi

de savoir comment les acteurs entrevoient le futur de ce qui est en place. Dans le cadre de cette recherche et au terme de celle-ci, c'est la question centrale du pouvoir qui a émergé comme facteur déterminant dans ces cas d'institutionnalisation forte, alors que les écrits identifiaient d'autres facteurs et passaient sous silence la question du pouvoir dans l'institution. L'ethnographie institutionnelle proposée par Smith (2005) peut permettre d'affiner la compréhension des régulations du haut vers le bas qui sont médiatisées par des textes : politiques internationales, politiques nationales, programmes de formation et ainsi de suite. Toutefois, la présence d'acteurs clés exerçant du pouvoir est déterminante dans tous les cas.

Le second problème de recherche nous place à une échelle plus globale, plus macro et générique. Il convient de nous interroger sur les ordres institutionnels, sur les contextes éducatifs et les propositions de savoirs à enseigner. Il est en effet facile de réifier des ordres institutionnels, des contextes éducatifs et des savoirs socialement construits associés à l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire et ainsi reproduire des rapports de domination. Il n'y a cependant pas d'intérêt à institutionnaliser s'il s'agit de reproduire ou encore de renforcer des rapports de domination. Dans ce contexte, le second objectif de recherche invite à

déconstruire les ordres institutionnels, les contextes éducatifs et les savoirs associés au monde de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire et [à] les réinterpréter de manière critique et écologique en tant que constructions sociales (Berryman, 2007a, p. 39).

Cet objectif pointe vers une approche faisant appel à l'herméneutique critique pour analyser un corpus d'écrits. Ici encore, la perspective de l'ethnographie institutionnelle (Smith, 2005) invite à une analyse critique des écrits. Il en va de même avec l'herméneutique de Ricœur quand il nous invite à « expliciter le monde que projette le texte », ou encore lorsqu'il signale que « ce qui est à interpréter, dans un

texte, c'est une proposition de monde, le projet d'un monde que je pourrais habiter » (Ricœur, 1986, p. 58). Le déploiement d'un regard critique peut aider à identifier des éléments théoriques visant à construire une formation initiale qui ne reproduirait pas de rapports de domination entre les êtres humains ni envers la nature.

Le troisième volet de la recherche vise à produire une forme de synthèse. Il s'agit de proposer, à partir d'une démarche de type spéculatif, des pistes pour construire, pour institutionnaliser et pour vivre une formation initiale à l'enseignement primaire en éducation relative à l'environnement à partir des thèmes, des questions et des enjeux dégagés lors de l'étude exploratoire multicas ainsi que de leur relecture à l'aune des déconstructions et reconstructions émergeant de l'herméneutique critique.

Cette forme de recherche à trois niveaux permet de prendre appui de manière inductive sur les cas, sans les juger, pour comprendre les dynamiques de pouvoir en cause dans l'institutionnalisation. Pour tenter de construire la formation, le travail plus théorique et critique de l'herméneutique permet quant à lui de cerner des voies fécondes et aussi des pièges à éviter.

Un maillon plus faible de cette recherche doctorale, lié à une certaine naïveté de doctorant sur les déterminants de la culture académique des professeurs, consiste à suggérer une collaboration étroite entre des professeurs de diverses universités intéressés par ces questions et enjeux d'éducation relative à l'environnement. Même si la collaboration suggérée concerne les programmes de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire, moins porteurs d'enjeux territoriaux et compétitifs entre les professeurs et les institutions, car dispensés dans toutes les universités, les forces structurelles poussant à la singularisation compétitive des professeurs sont nettement plus grandes que celles poussant à la mise en commun, à un fort travail collectif. Toutefois, cette réflexion critique sur le monde de la recherche universitaire, qui se dessine plus de 10 ans après la thèse et après 7 ans à titre de professeur, nous éloigne de l'exemple de la thèse qui vise à introduire de manière plus inductive les relations fécondes entre l'induction et la critique en recherche. Par contre,

ce regard critique à propos de l'*Homo academicus* (Bourdieu, 1984), sur *les dérives de l'évaluation en recherche* (Gingras, 2014) et sur *la recherche malade de management* (de Gaulejac, 2012) pointe aussi d'emblée sur des défis importants pour relier l'induction et la critique en recherche.

## 2.2 Une pertinence grandissante et un éventail de possibilités

L'élection et l'arrivée au pouvoir de Donald Trump aux États-Unis ainsi que le type de présidence qu'il exerce illustrent parfaitement les relations entre la domination et l'aliénation qui ont toujours été centrales dans le monde des théories critiques. Comment expliquer autrement que par l'aliénation le fait qu'une population plus démunie porte au pouvoir un président et une équipe qui la domine? Pour reprendre la thèse de Mills, ceci ressemble à un formidable échec, au sein de la population étasunienne, à situer et à articuler les épreuves personnelles avec les enjeux sociaux, avec les structures et dans un horizon historique. En fait, il y a articulation, mais elle est fallacieuse. Dans ce contexte, pour Mills comme pour Martuccelli, la faillite à articuler le personnel et le social invite à un sérieux travail à la fois de formation et de recherche. La montée d'une pensée plus individualiste, qui conduit hélas trop souvent à ne voir le social et les institutions que sous le seul registre des contraintes à la liberté, doit être reconnue, comprise et combattue. Cette pensée est erronée en quelque sorte. De facto, « l'individuation croissante repose sur de puissantes institutions, de puissants collectifs » (Berryman, 2011, p. 72). L'aveuglement grandissant sur ces relations invite donc à approfondir la recherche et la formation autour de telles articulations. La thèse de doctorat portant sur l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire (Berryman, 2007a) tente de conserver ensemble, dans un même regard compréhensif et critique, les relations entre les personnes, les institutions et la nature en contexte de formation.

La situation que déplorait Mills en 1959 semble encore plus accentuée aujourd'hui. Il insistait déjà sur l'importance de bien problématiser les recherches en articulant le biographique, les structures sociales et l'histoire. Il déplorait alors deux

approches qui s'imposaient de plus en plus en sociologie : d'une part, il critiquait la « suprême théorie » et son « fétichisme conceptuel » produisant « une image abstraite et statique des composantes de la structure sociale à un très haut niveau de généralité » (Mills, 1959/2006, p. 25); d'autre part, il critiquait « l'empirisme abstrait » et « l'empiricité libérale », cet empirisme qui souffre « d'inhibition méthodologique » où « tous les problèmes ainsi que leur formulation sont sévèrement contrôlés par la méthode scientifique » et qui « consiste souvent à reformuler et à adopter des *philosophies* des sciences de la *nature* » (p. 60, l'italique est de l'auteur). Mills était très sévère sur la montée de cet empirisme qui plonge dans divers mondes sociaux et où « tout revient à illustrer des points de détails par des statistiques et à illustrer des statistiques par des points de détails » (p. 73) et à se déconnecter rapidement de problématiques plus larges. La thèse de doctorat dont il est ici question tente d'éviter cet écueil. En outre, Mills était caustique sur la socialisation des jeunes chercheurs dans cette science de l'empiricité libérale. « Ces gens-là, surtout les jeunes, ne connaissent pas grand-chose à l'épistémologie, et ils font preuve d'un grand dogmatisme à l'égard du seul code qu'ils respectent » (p. 77). Il faut cependant être clair et situer ceci dans le contexte actuel, près de 60 ans après ces écrits de Mills. On peut présumer qu'il existe aussi une inhibition méthodologique et un dogmatisme possible pour un empirisme qui pourrait être plus qualitatif, interprétatif, compréhensif ou inductif, c'est-à-dire pour des recherches interprétatives avec un regard rivé sur le milieu et un manque de recul sur un contexte plus large et agissant sur le milieu étudié. Une induction radicale pourrait dès lors elle aussi souffrir d'inhibition méthodologique. Dans ce contexte, en méthodologie de la théorisation enracinée, la « suspension des références aux cadres théoriques » (Luckerhoff & Guillemette, 2012, p. 47) ressemble à la suspension temporaire du jugement en recherche phénoménologique. Dans les cas, il s'agit bien d'une suspension et non pas d'une annihilation. Comme Luckerhoff et Guillemette le mentionnent, en évoquant les actions de personnes utilisant la méthodologie de la théorisation enracinée, « ils ont temporairement suspendu leur

recours aux textes scientifiques » (p. 47). Évidemment, les approches plus quantitatives et déductives ne sont pas l'abri de la même « inhibition méthodologique » avec son « dogmatisme » corolaire.

Mills pose bien, dans son style d'écriture vigoureusement caustique, les limites de la « suprême théorie » et de l'« empirisme abstrait » alors qu'il insiste sur les articulations entre les problèmes personnels et les enjeux à l'échelle des structures sociales.

Les enjeux et les épreuves en cause par les crises de la raison et de la liberté ne sauraient être formulés en un seul grand problème; mais il n'est pas question non plus de les aborder et de les résoudre en les pulvérisant sous forme d'un nuage d'enjeux microscopiques, ou d'épreuves éparpillées dans une diaspora de milieux. Ce sont des problèmes de structure, et il convient de les formuler conformément à la tradition classique, c'est-à-dire, selon la biographie humaine et la grande histoire. C'est la seule façon de retrouver les liens de structure et de milieux qui affectent aujourd'hui ces valeurs, et de mener une analyse causale. La crise de l'individualité et celle de l'historiogenèse; le rôle de la raison dans la libre existence individuelle et dans la création de l'histoire – c'est dans la reformulation et l'élucidation de ces problèmes que réside le grand espoir des sciences sociales (Mills, 1959/2006, pp. 177-178).

Les orientations que propose Mills pour construire un bon programme de recherche et de formation s'inscrivent merveilleusement bien dans les traditions de la théorie critique. Or ce qui étonne, c'est qu'on ne retrouve généralement pas les orientations proposées par Mills dans les écrits associés à la théorie critique. Habermas (1968/1976) n'évoque aucunement Mills dans *Connaissance et intérêt*. Les autres « héritiers » de l'école de Francfort n'y font pas appel non plus malgré le grand intérêt et la pertinence de leurs travaux sur la reconnaissance et sur l'accélération. Honneth, dans *La lutte pour la reconnaissance* (1992/2008) ou encore dans *La réification : Petit*

*traité de théorie critique* (2007), ne fait aucune allusion à Mills et Rosa, dans *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive* (2012) passe lui aussi à côté des pistes fécondes de Mills. Boltanski, pour sa part, ne fait aucune place à Mills dans son ouvrage *De la critique : Précis d'une sociologie de l'émancipation* (2009), alors qu'il tente pourtant d'articuler la sociologie critique et la sociologie pragmatique. Dans *Hémisphère gauche : Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, de Keucheyan (2010), Mills est aussi absent alors que l'auteur cartographie ces pensées selon deux axes, soit celles qui se tournent vers le « système global » et celles qui se tournent vers les « sujets de l'émancipation » (p. 101). Cela est pour le moins surprenant puisque Mills se tourne résolument vers de telles articulations entre les personnes et les structures au lieu de les cliver. Finalement, ni le dictionnaire de la théorie critique de Macey (2001) ni celui de Payne (1996) ne font référence à Mills.

Pourtant, il semble bien y avoir une très grande actualité de la pensée et des propositions de Mills pour la recherche et la formation en sciences humaines et sociales, et plus largement en recherche de manière générale. Une volonté d'entretenir des relations fécondes entre induction et critique peut contribuer à une certaine sagesse afin d'éviter des dogmatismes : dogmatisme de la « suprême théorie », qu'elle soit fonctionnaliste, comme celle qu'écorche Mills, ou qu'elle soit critique, et dogmatisme de l'empirisme, qu'il soit de type libéral ou encore critique. Mills invite ici à l'importance d'une problématique de recherche qui puisse être bien enracinée dans la théorie et dans le monde de la vie. Les articulations qu'il invite à déployer dans une recherche, notamment celles entre les épreuves personnelles et les enjeux sociaux, en associant la biographie, les structures et l'histoire, exemplifient à leur manière l'idée de bricolage chère à la recherche interprétative. Martuccelli (2006, 2010) inscrit une partie de ses travaux de recherche dans cette foulée pour arriver à un « dispositif d'intervention » autour d'une « extrospection sociologique » en contraste avec une « introspection » plus psychologique (Martuccelli, 2010).

Mills invitait déjà, en 1959, à un certain recul critique ou à une position méta sur le monde de la recherche universitaire et ses déterminants. Il critiquait la montée d'une bureaucratie avec la figure du « nouvel entrepreneur » dans l'université (Mills, 1959/2006, p. 102). Bref, le regard aiguisé sur les épreuves personnelles et les enjeux sociaux se tournait déjà vers le milieu universitaire, sur le travail de recherche et sur la formation et l'enseignement. À certains égards, ce manque de regard critique, assez fréquent, est plutôt inquiétant, surtout dans un milieu qui se vante de porter un regard « éclairé » sur le monde. À écouter les discours sur les impératifs de publications en masse d'articles et la valorisation unilatérale des concours de subvention, les règles du jeu semblent avoir été parfaitement intégrées, internalisées et trop souvent réifiées chez bien des acteurs de la vie universitaire. La course productiviste qui associe dans une équation parfois absurde, pour un même professeur, le nombre de subventions obtenues, la valeur monétaire, le nombre d'articles dans des périodiques arbitrés et le nombre de « personnes hautement qualifiées » formées mérite nettement plus d'attention critique qu'elle en a en ce moment. Dès 1984, Bourdieu posait un regard critique sur le monde universitaire, sur l'*Homo academicus* tout en mettant en garde contre la « persécution subjective » dont pourrait être victime « celui qui refuse les plaisirs et les profits faciles de la critique lointaine, pour s'attacher à l'environnement immédiat que tout lui recommande de tenir pour sacré » (Bourdieu, 1984, p. 54). Plus récemment, on retrouve des analyses qui pointent à leurs manières vers les *dérives de l'évaluation en recherche* (Gingras, 2014) et vers *la recherche malade de management* (de Gaulejac, 2012). Dans les deux cas, on y dépeint une recherche en sciences humaines qui se trouve de nouveau sous la coupe des logiques des sciences de la matière et de l'énergie, qu'on nomme parfois sciences de la nature, et aussi sous la coupe de la nouvelle gestion publique. Dans les deux cas, on note aussi l'érosion d'une tradition importante dans les humanités et les sciences sociales, soit la dévalorisation de la monographie qui en était un socle ou un pilier important. Hibou (2012) évoque une « domination bureaucratique néolibérale » (p. 109) du monde qu'elle associe à une

« production d'indifférence ». On s'interroge alors sur le modèle des professeurs comme « gestionnaire de PME » et on tente de valoriser des « modèles alternatifs » (Gagnon & Noël, 2015).

Dans un tel contexte, relier induction et théorie critique en recherche et le faire dans le sens préconisé par Mills, Bertaux, Martuccelli et d'autres, soit en articulant la biographie, les structures sociales et l'histoire, semble être d'une grande pertinence et d'une actualité pressante. Les « objets » et les voies de recherches peuvent être nombreux. L'accélération et l'aliénation contre lesquels nous met en garde Rosa (2012) invitent aussi à résister à l'accélération des publications. Le mouvement du « *slow* » gagne la recherche et la science, notamment avec le manifeste *Slow science* (slow-science.org). L'érosion et la dévalorisation de la monographie synthèse, pourtant si centrale dans les sciences sociales invitent à déployer des résistances à plusieurs niveaux. Ces types de regards analytiques peuvent être tournés vers soi-même et les diverses échelles du contexte institutionnel propre à chacun. Ils peuvent aussi être déployés dans les projets de recherche afin d'éviter autant la suprême théorie que l'empiricité abstraite ou libérale contre lesquelles Mills mettait en garde il y a près de 60 ans.

### **Conclusion**

L'intention primordiale de ce texte est de valoriser l'établissement de relations fortes entre l'induction et la critique, et ce, tant en formation qu'en recherche. En plus d'exemples puisés dans la pratique en formation et en recherche, le texte présente divers écrits qui supportent de telles démarches et qui peuvent les inspirer. Tant pour la formation que pour la recherche, l'idée centrale, somme toute fort simple en apparence, est de conserver des liens entre le monde de la vie, entre nos expériences du monde de la vie, et les réflexions critiques sur ce monde, sur les expériences humaines dans le monde de la vie. Dans la pratique, il s'agit d'être attentif aux relations que les êtres humains ont les uns envers les autres et avec le monde et qui se déroulent dans une foule de contextes sociaux, institutionnels, structurels et historiques. Porter

concrètement attention à ces relations est un acte inductif qui peut inspirer la formation et la recherche. Choisir de ne pas produire ou reproduire des rapports de domination est un postulat relevant de la théorie critique. La conjugaison des deux semble humainement, socialement et écologiquement sensée. Ceci ne peut s'appliquer systématiquement et mécaniquement à toutes les formations et à toutes les recherches. Ce serait un dogme. Il est cependant important de connaître ces connexions fécondes et être attentif aux contextes de formation et de recherche où elles peuvent guider une partie du travail.

Dans ce contexte, les propositions de Mills (1959/2006) sur la formation et la recherche semblent encore d'une grande actualité. Des auteurs contemporains signalent une possible amplification des dérives que dénonçait Mills et invitent encore à bien articuler les épreuves personnelles et les enjeux sociaux dans divers milieux, en croisant notamment la biographie, les structures sociales et l'histoire, tant en matière théorique qu'empirique. Particulièrement en éducation, l'invitation de Mills aux éducateurs est stimulante, car il leur appartient « de traduire perpétuellement les épreuves personnelles en enjeux collectifs et de donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine » (Mills, 1959/2006, p. 192). Ces rapports entre l'être humain, les épreuves et les enjeux collectifs ainsi que les structures, en contexte d'éducation, nous ont amené à soutenir, dans un autre contexte, que particulièrement « en éducation, négliger l'être est une forme de violence. À quoi [nous devons] ajouter que négliger l'environnement est un autisme et que négliger le social est un narcissisme » (Berryman, 2007a, pp. 67-68). Il s'agit d'un défi stimulant, pour le travail en éducation, d'être attentif à chaque personne avec qui nous sommes en relation, avec le groupe et aussi avec les questions sociales, structurelles, historiques et écologiques dans lesquelles nous nous situons.

Il semble pertinent, sinon très important, de déployer de tels regards dans les démarches de formation, dans les recherches, et aussi, ce qui est plus difficile, sur le monde même de la recherche dans lequel sont plongés les professeurs et ceux qui sont

en formation à la recherche. Relier la critique et l'induction, tant dans le champ des théories que dans le monde empirique est un défi stimulant et de taille qui invite à donner le meilleur de nous-mêmes.

## Remerciements

Ce texte revient sur plusieurs années de pratiques réflexives sur l'enseignement et la recherche à l'université. Tant la recherche doctorale sur l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire ainsi que la recherche postdoctorale sur les autobiographies environnementales en formation ont bénéficié de divers soutiens, dont celui du CRSH, du FQRSC et de la Fondation Girardin-Vaillancourt. De même, une subvention du FRQSC dans le cadre du programme pour les nouveaux professeurs a soutenu une recherche sur le rapport à la nature qui se dessine dans l'histoire de l'enseignement primaire au Québec. L'auteur est reconnaissant pour ces divers soutiens sociaux et institutionnels afin de faciliter la conduite de ces recherches qui explorent toutes à leur manière le rapport au monde des êtres humains. De même, les années à enseigner au second cycle en éducation relative à l'environnement à l'UQAM ont permis à l'auteur d'explorer avec les étudiants la pratique de l'autosociobiographie environnementale. Sans cette pratique avec eux, il pourrait ne s'agir que d'une « suprême théorie », ce qu'elle peut sembler être avant de se mettre les mains à la pâte. L'auteur tient à remercier ces étudiantes et étudiants qui ont accepté de vivre une formation reposant en partie sur cette approche andragogique par histoire de vie. Sans eux et sans elles, les articulations entre induction et critique ne seraient pas aussi fortes. Les réflexes de l'auteur sont plutôt théorisant, alors il bouge peu à peu depuis une posture plus théorisante vers l'induction dont il apprécie de plus en plus la portée en formation, surtout quand on la relie à la théorie critique. L'auteur tient aussi à remercier tous ceux et celles avec qui il a pu échanger autour de ces questions lors des séminaires du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE). De même, les lectures et les conversations avec des collègues dans les espaces interstitiels de l'institution universitaire contribuent à aiguïser le regard sur nos habitus.

## Notes

<sup>1</sup> « *Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product* » (Berger & Luckmann, 1967, p. 61).

<sup>2</sup> « *The objectivist myth of knowing* » (Palmer, 1998, p. 100).

<sup>3</sup> Joe Kincheloe (1950-2008) a produit deux ouvrages qui introduisent bien ces questions d'histoire et de diversité ainsi que les possibilités qu'elles offrent en formation, soit *Critical pedagogy primer* (2004) et *Critical constructivism primer* (2005).

## Références

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality : A treatise in the sociology of knowledge*. New York, NY : Doubleday & Anchor.
- Berryman, T. (2007a). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Berryman, T. (2007b, Juin). L'autobiographie environnementale : La prise en compte des dimensions écologiques dans les histoires de vie. Dans Recueil des communications – Colloque international : *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation* (pp. 331-334). Université François-Rabelais, Tours, France.
- Berryman, T. (2011). S'émanciper du maître mètre, de l'Homme qui mesure et manipule. Dans B. Bader, & L. Sauvé (Éds), *Éducation, environnement et développement durable : Vers une écocitoyenneté critique* (pp. 45-101). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Berryman, T. (2011-2012). Forme scolaire de l'éducation et exil des cohabitants : Quels ancrages éducatifs pour la cohabitation, la « cohabitabilité »? *Éducation relative à l'environnement : Regards – recherches – réflexions*, 10, 63-82.
- Bertaux, D. (1989). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. Dans G. Pineau, & G. Jobert (Éds), *Histoires de vie (Tome 1). Utilisation pour la formation* (pp. 17-39). Paris : L'Harmattan.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines en éducation* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif : Fondements, enjeux et stratégies*. Paris : Éditions Fabert.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.

- Descola, P. (2014). *La composition des mondes : Entretiens avec Pierre Charbonnier*. Paris : Flammarion.
- Dominicé, P. (2009). La formation biographique confrontée au métissage des âges. Dans D. Bachelart, & G. Pineau (Éds), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation* (pp. 87-96). Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Gagnon, M., & Noël, M. (2015). *La recherche et la création : chercher, créer... surproduire*. Fascicule no 3 découlant d'une recherche-action entreprise par le Comité sur la condition professorale. Montréal : Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU).
- Gaulejac, V. (de) (2012). *La recherche malade de management*. Versailles : Éditions Quæ.
- Gaulejac, V. (de), & Roche, P. (2012). Introduction. Dans V. de Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Éds), *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques* (pp. 13-26). Toulouse : Éditions Érès. (Ouvrage original publié en 2007).
- Gingras, Y. (2014). *Les dérives de l'évaluation en recherche : Du bon usage de la bibliométrie*. Paris : Raisons d'agir.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1968).
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2007). *La réification : Petit traité de théorie critique*. Paris : Gallimard.
- Honneth, A. (2008). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf. (Ouvrage original publié en 1992).
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1974). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques* (trad. É. Kaufholz). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1947).
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF. (Ouvrage original publié en 1988).

- Keucheyan, R. (2010). *Hémisphère gauche : Une cartographie des nouvelles pensées critiques*. Montréal : Lux Éditeur.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York, NY : Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism primer*. New York, NY : Peter Lang.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Leroi-Gourhan, A. (1964a). *Le geste et la parole (Tome I). Technique et langage*. Paris : Albin Michel.
- Leroi-Gourhan, A. (1964b). *Le geste et la parole (Tome II). La mémoire et les rythmes*. Paris : Albin Michel.
- Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué : Essais d'analyse institutionnelle*. Paris : Anthropos.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 37-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Macey, D. (2001). *The penguin dictionary of critical theory*. London : Penguin Books.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale. (Ouvrage original publié en 1991).
- Mills, C. W. (2006). *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en 1959).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Pour la création d'un institut national d'excellence en éducation : document de consultation*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Palmer, P. (1998). *The courage to teach : Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Payne, M. (Éd.). (1996). *A dictionary of cultural and critical theory*. Oxford : Blackwell.
- Pineau, G. (1997). Nouvel esprit anthropologique en reconnaissance et validation des acquis. *Paroles et pratiques sociales*, 54-55, 21-28.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Rydahl, M. (2014). *Heureux comme un Danois : les 10 clés du bonheur*. Paris : Grasset.
- Schumacher, E. F. (1977). *A guide for the perplexed*. New York, NY : Harper & Row, Perennial Library.
- Simone, R. (2016). *Si la démocratie fait faillite*. Paris : Gallimard.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography : A sociology for people*. Lanham, MD : AltaMira Press.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological identity : Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris : Seuil.
- Waridel, L. (2011). *L'envers de l'assiette : Et quelques idées pour la remettre à l'endroit*. Montréal : Écosociété.

---

## *Étude d'un savoir expérientiel opérationnel. Blogues Naître et grandir*

**Synda Ben Affana**

Université du Québec à Trois-Rivières

---

### **Résumé**

Dans notre article, nous tenterons d'expliquer comment l'étude d'espaces numériques a nécessité le suivi d'une démarche inductive renouvelée. Cette démarche a permis de découvrir des efforts de construction et des perspectives critiques animant les actes communicationnels de ces environnements. Notre point de départ était d'aller au-delà de la convivialité pour considérer les blogues comme des lieux de sociabilité facilitant l'émergence d'un savoir expérientiel et opérationnel. Une recherche qualitative exploratoire portant sur les divers blogues présentés sur le site web de *Naître et grandir* a permis de comprendre qu'en se connectant à ces espaces numériques, des professionnels et des parents partagent des témoignages, des récits et même des anecdotes afin de mieux comprendre et penser la réalité des parents et, surtout, de mieux les soutenir dans leurs défis quotidiens en les responsabilisant. L'objectif de cet article est de montrer les efforts critiques élaborés aussi bien par les parents que par les professionnels dans un espace virtuel asynchrone.

**Mots-clés :** Recherche qualitative inductive, usages du web social, construction d'un savoir commun, blogues maternité/paternité, échange virtuel asynchrone

---

### **Introduction**

En guise d'introduction à cet article publié dans un numéro sur les approches inductives et critiques, nous tenons à souligner que du moment que l'individu pense les actes communicationnels caractérisant les expériences quotidiennes dans nos sociétés, il s'inscrit dans un processus comportant un défi inductif et un élan critique. Le défi inductif se résume dans cette observation continue et renouvelée cherchant à remettre en question des constats, à voir et à revoir les hypothèses guides et les démarches de collecte et d'analyse des données. L'élan critique se manifeste par cette volonté profonde d'aller au-delà de ce qui est connu, reconnu et accepté comme connaissances,

---

théories et façons de faire. Autrement dit, si la démarche inductive est basée sur l'acceptation de l'existence de plus d'une réalité et de plus d'une vérité, la démarche critique, elle, est animée par cette proposition sérieuse de nouvelles vérités et de nouvelles formes d'émancipation qui soulignent les limites des vérités antérieures acceptées et adoptées au quotidien.

Nous avouons que, dans la présente étude, notre point de départ était fortement inspiré par la logique inductive. Nous avons constaté que les blogues sur la maternité sont publics, ouverts et accessibles à tout le monde, quantitativement riches en informations et en partage. Cette richesse rend ces espaces comme des boîtes noires (Latour, 1987) où les actes communicationnels se multiplient tellement que nous ne pouvons plus reconnaître la dynamique et les constructions de ces partages. Une étude exploratoire permet de mieux comprendre ces construits en analysant le contenu publié dans ces espaces virtuels.

Notre objectif premier était d'observer les échanges dans ces blogues pour comprendre comment les auteurs de ces environnements numériques construisent leurs savoirs sur la maternité. La dimension critique de notre recherche se manifeste plus dans l'objet concret de notre réflexion, soit le contenu des billets et des commentaires publiés dans les blogues du site web *Naître et grandir*.

La coprésence de parents et de professionnels de la santé dans ce milieu virtuel n'est pas anodine. Notre lecture de la structure des billets et des commentaires a permis de comprendre qu'il ne s'agit pas d'une rencontre entre experts et profanes, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, et encore moins entre des parents qui posent des questions et des experts qui répondent à ces questions. Il s'agit plutôt d'une rencontre entre des parents qui exposent leur quotidien, avec tout ce qu'il comporte d'anecdotes et d'intimité, et des experts qui présentent leur savoir, avec tout ce qu'il inclut de mots techniques et d'outils de travail. Aucun acteur, c'est-à-dire ni les parents ni les experts, n'impose son savoir en presumant qu'il possède la vérité (la bonne réponse). Dans les récits, les billets et les commentaires de ces blogues, nous trouvons qu'il y a une

ouverture vers l'autre, comme si les spécialistes se dirigent vers le quotidien des parents et les parents écoutent attentivement le discours des spécialistes. Cette écoute et cette ouverture témoignent de la dimension critique de ces environnements virtuels. Les parents lisent les billets des spécialistes parce qu'ils reconnaissent la limite de leurs expériences quotidiennes et l'éclaircissement que le savoir professionnel et spécialisé (d'une orthophoniste, d'un psychologue ou d'une nutritionniste) pourrait leur apporter. Dans le même ordre d'idées, nous trouvons que ces mêmes spécialistes écoutent attentivement l'expérience quotidienne des parents pour bien cerner une réalité ou mieux comprendre une situation liée à l'éducation ou au développement d'un enfant. Bref, dès nos premières lectures, en remarquant que le billet d'un professionnel comporte des questions posées aux parents, leur demandant de partager leurs expériences quotidiennes avec leurs enfants, nous avons compris que le contenu des blogues de *Naître et grandir* présente les éléments de base d'un projet critique.

Ce dernier repose essentiellement sur des efforts de questionnements ainsi que sur des logiques de ruptures, d'ouvertures et de constructions. En outre, ce qui rend ces espaces asynchrones pertinents à étudier c'est que les questionnements, les ruptures, les ouvertures et les constructions ne se font pas seulement par les parents ou uniquement par les professionnels, mais plutôt par les deux groupes d'acteurs. Dans ce sens, et pour ce cas étudié, le virtuel n'a pas permis uniquement de relativiser le savoir spécialisé (médical, professionnel, thérapeutique, etc.) et de reconnaître le savoir expérimentiel. Il devient aussi, et surtout, un cadre de rencontre entre pensée (spécialisée) et intuition (expérimentée au quotidien par les parents) ; entre sensibilité (à ce quotidien riche en apprentissages) et entendement (au sens de conceptualisation, de théorisation et d'abstraction) ; entre savoir scientifique et sens commun (Kant, 1990). D'ailleurs, le slogan de l'ensemble des blogues de *Naître et grandir*, *Derrière la théorie, il y a la vraie vie!*, confirme cette rencontre entre les différents savoirs.

Nous étudions les usages socionumériques depuis presque dix ans (Ben Affana, 2008, 2015). Cette réflexion s'effectue d'une manière graduelle et continue

(Guillemette, 2006) et elle est guidée par le (re)questionnement des résultats de recherches qualitatives exploratoires et par une écoute attentive de notre terrain. Ce terrain ne comporte pas uniquement les pratiques communicationnelles émergentes dans les espaces numériques en mouvement, mais aussi notre réalité personnelle. Intéressée par la dimension communicationnelle et interactionnelle des espaces numériques asynchrones et mère depuis 2013, nous étions fortement interpellée par ce qui émerge des blogues liés à la maternité et à la vie familiale dans son ensemble.

Rappelons que la multiplicité des pratiques communicationnelles et numériques (le partage d'informations, le travail collaboratif, l'apprentissage en ligne, que ce soit dans les forums, les blogues ou les différentes plateformes de connexion de masse, et qu'il soit réalisé par des jeunes, des personnes âgées, des femmes, des hommes ou des chercheurs) rend le web social un objet d'étude complexe (Millerand, Proulx, & Rueff, 2010). Cette diversité était considérée comme une limite théorique et une source d'émiettement (Jouët, 2000). Nous l'avons plutôt considérée comme une richesse méthodologique puisque l'absence d'un modèle d'usage unique prêt à penser et à appliquer à ces différentes pratiques communicationnelles et numériques a donné sens et force à la démarche inductive pour penser, étudier et questionner ces usages sociotechniques (Anadón & Guillemette, 2007; Blais & Martineau, 2006). D'ailleurs, les études sur la sociologie des usages ont encouragé l'observation puis l'émergence de modèles d'usages multiples, en mouvement continu et ouverts à être questionnés et revisités (Cardon, 2010; Carey & Elton, 2009; Carré & Panico, 2012; Proulx, 2005). C'est à travers ces observations et ces moments d'écoute que la démarche inductive est pratiquée afin de penser, de juger et de revisiter les types d'usage animés par une double médiation, soit la médiation sociale et la médiation technique. La médiation est en effet technique, car l'outil utilisé structure la pratique, mais elle est aussi sociale, car le sens accordé à la pratique se ressource dans le social puisque l'individu instrumentalise cette technique en étant et en restant ancré dans le social, dans son quotidien avec tout ce qu'il comporte de pratiques communicationnelles.

## 1. Constats sociotechniques

Dans une société considérée incertaine et à risque, la volonté d'agir se manifeste par des actions sociales, citoyennes et participatives très importantes (Beck, 2003; Callon, Lascoumes, & Barthe, 2001; Le Bossé, 2003). Cette volonté devient de plus en plus intense et profonde lorsqu'il s'agit de notre santé et de notre bien-être individuel, familial et collectif. En outre, depuis au moins le début de ce siècle, les savoirs scientifiques et médicaux sont relativisés puisque, d'une part, le médecin n'est plus le seul interlocuteur qui répond aux questions du patient et que, d'autre part, le citoyen est considéré comme un acteur actif dans la construction de ce savoir lié à la santé (Sintomer, 2008). En relativisant le savoir médical, non seulement il y avait identification de la limite de cette connaissance spécialisée, mais il y a eu aussi reconnaissance du savoir expérientiel. C'est dans cet ordre d'idées qu'en Amérique du Nord et dans le domaine de la santé, dès les années 1980, les individus vivant des situations problématiques et ayant des intérêts communs et des expériences diversifiées se sont regroupés en mouvements sociaux pour mener collectivement des activités de réflexion, de questionnement, de critique et de mise en commun (Herzlich, 1995; Lamoureux, Lavoie, Mayer, & Raymond, 1996). C'est ce qu'illustre l'émergence des associations de patients dans l'espace public qui deviennent dès lors des experts de leur quotidien, soulignant ainsi les limites du savoir médical fragmenté et parfois déconnecté de leur réalité. À titre d'exemple, les associations de lutte contre le sida ont su théoriser et mettre en pratique, avec une efficacité jamais atteinte auparavant, le courant anglo-saxon du *self-help* (Hyndman, 1996), devenant ainsi des agents d'*empowerment*.

Dans cette même logique sociale de se donner le pouvoir de l'expression et de l'action, il y a l'émergence de blogues de santé et de bien-être. Des études sur les forums médicaux (Senis, 2003) ont démontré que les personnes préoccupées par des sujets semblables liés à la santé peuvent mieux se comprendre. Ces personnes se connectent à des pages web pour partager une information ou bien une émotion

(Clavier et al., 2010), proposer des récits d'états physiques, de traitements et d'expériences vécues qui transcendent un savoir médical de plus en plus spécialisé et fractionné. En outre, comme jeune maman, nous avons rapidement réalisé que les blogues liés à la maternité/paternité ont toujours réponse aux multiples questions que l'on se pose. Concrètement, le discours alarmiste sur la santé a aussi touché la maternité/paternité. Les fausses couches, les malformations des nouveau-nés, la croissance et le développement des enfants lors de leurs premières années préoccupent particulièrement les parents. Dans ce contexte social, pour que la maternité/paternité soit un acte d'épanouissement et d'émancipation, il faut s'inscrire dans un processus de partage d'informations justes et rassurantes et dans une quête de compréhension. Cette quête ne se base pas uniquement sur la recherche et le stockage d'information, mais plutôt sur le développement de la capacité à s'interroger sur les informations recueillies, les expériences partagées et les solutions proposées.

Ce projet de penser la santé, le bien-être et la maternité/paternité, ou ce que Giddens (1991) nomme l'autoréflexivité, est un acte communicationnel nécessitant l'ouverture au réseautage et à une pluralité de sources d'information comme les mouvements de soutien, les magazines, les journaux, les livres, les programmes de radio et de télévision. Désormais, depuis plus de vingt ans, Internet s'est ajouté à cette liste d'échanges et de transferts de connaissances (Kivits, Laviell, & Thoër, 2009). En outre, la sociabilité en ligne complète les interactions plus traditionnelles de face-à-face en même temps qu'elle les reconfigure (Casilli, 2010). Les parents connectés aux différents blogues liés à la maternité/paternité partagent leurs expériences, parfois les plus intimes, afin de construire un savoir expérientiel et opérationnel (Thoër, 2011). Ce savoir comporte plusieurs moments d'intercompréhension et de collaboration entre pairs, soit des personnes qui ont des intérêts communs et des expériences diversifiées. Cette intercompréhension engendrerait une participation, un engagement, une identification, une appartenance, une négociation et une appropriation à la fois individuelle et collective (Freire, 1973). Bref, la dimension dialogique de ce savoir

prend tout son sens en construisant un espace de sociabilité, soit un espace d'échanges, de partage, d'interaction, de mise en commun et surtout de construction. Ces parents, acteurs actifs, s'inscrivent dans une approche de collaboration, de construction, de *work in progress* et d'ajustement. Ces moments d'ajustement sont nécessairement animés par des remises en question critiquant les façons de faire antérieures.

## **2. Internet : un objet d'étude inductive par excellence**

Rappelons que dans les années 1990, se connecter à Internet était un acte essentiellement technique qui exigeait l'adoption d'une posture interactive particulière basée sur une logique technique prédéterminée comme la connaissance de codes, le respect des principes de programmation et de la logique séquentielle. Néanmoins, avec l'émergence du web social, cette exigence cognitive de la technique est devenue minime. Depuis le début des années 2000, Internet est considéré comme un excellent environnement de convivialité. D'ailleurs, ce réseau des réseaux est reconsidéré comme étant un objet de consommation accessible à ceux qui veulent appartenir à un cercle relationnel spécifique, à un espace professionnel, à ceux qui veulent exposer leur soi, comprendre leur environnement ou encore tisser des liens sociaux (Denouël & Granjon, 2011; Jouët, 2000).

Des études sur les listes de diffusion (Beaudouin, & Velkovska, 1999), les courriers électroniques (Millerand, 2003), les clavardages (Pastinelli, 2006), les forums et les blogues (Thoër & De Pierrepont, 2009) ont permis de souligner, entre autres, l'accessibilité et la facilité d'utilisation de ces médias. Ces connexions de masse ont clairement bousculé nos manières habituelles de problématiser et de penser l'appropriation sociale des médias sociaux. Les individus se connectent à des microsphères numériques, multiples, plurielles et hétérogènes facilitant l'autopublication et la coécriture. Ces actes rédactionnels sont basés sur les principes de participation, de contribution et de production collective de savoirs profanes communs localisés au sein d'une communauté, non pas dans le sens marchand, mais plutôt dans le sens épistémique, c'est-à-dire comme lieu de production collective d'une

nouvelle connaissance commune (Paquienséguy, 2010). Ainsi, ces lieux numériques permettent de produire, de consommer, de s'informer, de minimiser une peur ou simplement répondre à une question « parfois mieux que le meilleur expert » (Surowiecki, 2008, p. 13).

Malgré cette richesse communicationnelle et collaborative, les blogues et les forums sont étudiés seulement comme des espaces d'échanges et de convivialité et non pas comme des environnements de partage d'expériences, de production (Proulx, 2016) et de construction de connaissances, de façons de faire et d'agir. C'est sur cet élément cognitif que nous concentrerons notre réflexion. D'ailleurs, une lecture rapide des blogues liés à la maternité/paternité permet de comprendre que les parents, à travers leurs actions de connexion et de réseautage, construisent leur savoir expérientiel. Ce processus de construction ne comporte pas seulement des moments d'échanges et de partage, mais aussi des efforts de communication, d'interaction et de renouvellement des façons de faire et d'agir. Ce renouvellement est essentiellement basé sur une logique de jugement et de critique des autres savoirs qui pourraient alimenter ces connaissances et ces pratiques quotidiennes. Nous supposons que les acteurs de ces espaces ne tentent pas simplement d'exposer leurs expériences d'une manière rapide et instantanée. Ils viseraient aussi, et surtout, à faire durer leur partage dans le temps, de l'archiver, de le classer et de le rendre une référence, un point de repère pour d'autres parents ayant des préoccupations semblables. Ces références seront vues et revues par ceux qui ont des expériences communes, des questions qui sont restées sans réponses, mais qui ont aussi une volonté profonde de mieux comprendre une situation du quotidien et le désir d'aider et de soutenir son pair qui vit la même situation.

En nous inspirant des travaux sur l'appropriation sociale d'un objet technique (Perriault, 1989; Scardigli, 1992; Vitalis, 1994), nous considérons l'individu comme étant un acteur responsable, actif, créatif, participatif et surtout producteur d'un savoir expérientiel et opérationnel. Il se connecte pour en retirer des satisfactions spécifiques répondant à ses besoins, c'est-à-dire poser des questions, proposer des réponses à

d'autres questions, partager des expériences vécues, des incertitudes et des peurs. Selon cette logique, nous avançons la thèse que la connexion d'un individu à un environnement virtuel est une pratique créative permettant de construire sa relation avec l'outil de communication et d'établir des manières d'être, de faire, d'agir et de penser (de Certeau, 1980; Rieffel, 2005). Cette logique d'ouverture pourrait faciliter la construction d'un réseau horizontal de sociabilité entre pairs, soit des individus ayant des intérêts communs et des expériences diversifiées (expériences, savoirs professionnels, etc.). C'est dans cet ordre d'idées que nous nous demandons comment la maternité/paternité est revisitée et repensée dans les blogues du site web *Naître et grandir*. Nous considérons ces blogues comme un prolongement de notre expérience sociale, mais pas dans le sens de reproduire ou de cloner notre vécu. Il s'agit plutôt d'une expérience de production décentralisée (Delmas-Marty & Massit-Folléa, 2007), de coconstruction d'un savoir numérique en se référant essentiellement à l'expérience du quotidien, dans sa simplicité et sa complexité, et en donnant au professionnel non pas le statut de celui qui sait et qui répond aux questions, mais plutôt le statut de celui qui accompagne, qui s'émerveille devant le quotidien des parents et qui accepte de construire autrement et différemment son savoir lié à la maternité/paternité.

### **3. Projet *Naître et grandir* : un lieu d'empowerment**

Les analyses au sujet des impacts d'Internet sur le savoir en matière de santé fourmillent de spéculations théoriques. Si certains chercheurs estiment que cette technologie permet aux individus de franchir les limites et les inégalités de la société moderne (Turkle, 1995), d'autres soutiennent que la masse d'informations disponibles sur Internet, dans un contexte général d'incertitudes, s'avère une menace et un défi fondamental à la connaissance (Lash, Celia, & Andreas, 2002). Ces positions extrêmes ne sont que des idéaux types et des formes de déterminisme technique et social (Proulx, 2005). Nous estimons que seules des recherches empiriques permettront de savoir comment, en ce qui a trait à la santé, les acteurs utilisent le web social et relationnel.

Comme corpus, nous avons sélectionné le contenu des blogues de *Naître et grandir* publié en 2015. Pour notre grille d'analyse, nous nous sommes inspirée des travaux d'Akrich et Méadel (2007). En étudiant des forums virtuels portant sur la santé et la maladie, ces deux auteures ont identifié trois formes rhétoriques : le communiqué (circulation d'information et de connaissances), le récit biographique (narration d'un parcours thérapeutique ou d'un épisode de sa trajectoire) et le débat (confrontation de plusieurs points de vue afin de formuler une position commune minimale sur le problème en cause). Ces trois formes apparaissent comme des concepts sensibilisateurs entre lesquels nous pouvons découvrir d'autres catégories d'échanges et de savoir.

*Naître et grandir* est un projet d'information, de sensibilisation et de communication. Il permet de suivre le développement de l'enfant de la grossesse jusqu'à l'âge de 8 ans. Sur son site Internet, nous trouvons des dossiers thématiques et des blogues. Il y a aussi des infolettres<sup>1</sup> envoyées aux parents et un magazine<sup>2</sup> distribué dans les milieux fréquentés par les familles ayant des enfants en bas âge (CPE, garderies, CLSC, etc.). En outre, depuis 2009, *Naître et grandir* lance chaque automne une importante campagne sociétale visant la sensibilisation des parents à l'importance de stimuler leur enfant, et ce, dès le plus jeune âge. Ces campagnes se traduisent notamment par des publicités et la participation à des événements à travers le Québec<sup>3</sup>. Dans ces différents outils de communication, nous trouvons un contenu clair et respectueux responsabilisant les parents et les encourageant à prendre des décisions adéquates et bien pensées. Dans notre recherche, nous nous intéressons aux 16 blogues du site *Naître et grandir*. Chacun d'eux est teinté par cette philosophie de responsabilisation et de se donner le pouvoir du savoir et de l'action (*empowerment*) pour que les parents ne soient pas uniquement des consommateurs du savoir diffusé par des professionnels, mais aussi, et surtout, des participants à la production de ce savoir.

Nous considérons ces blogues comme un espace d'information, de communication et d'intercompréhension. Rappelons qu'à ses débuts, Internet était un

objet technique promettant en particulier l'échange d'informations et de connaissances au-delà des frontières géographiques, spatiales et temporelles. Cet outil nous fascinait parce qu'il permettait de communiquer d'un bout à l'autre du monde à tout moment, ce qui ouvrait une fenêtre sur le savoir non local et donnait accès à des connaissances géographiquement éloignées, socialement et culturellement différentes. Mais, dans les blogues étudiés, nous trouvons une déconstruction de ce déterminisme de globalisation (Pastinelli, 2006) et une recherche d'un cadre de construction de savoir commun localisé concernant la santé et le bien-être de la famille québécoise.

Le site *Naître et grandir* est passé de 2 blogues en 2009 à 16 blogues en 2015. Parmi les auteurs de ces blogues, nous trouvons trois administrateurs du site *Naître et grandir*, quatre parents (trois mères et un père) et neuf professionnels (une nutritionniste, une sexologue, un psychologue, une bibliothécaire, une orthophoniste, une auteure, une journaliste scientifique, une éducatrice en CPE et une comptable et professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi). Le Tableau 1 illustre l'émergence de ces blogues et le nombre de billets publiés par année.

Le classement des blogues par nombre de billets publiés permet de distinguer deux moments clefs dans l'histoire de l'émergence de ces espaces virtuels. Entre 2009 et 2011, il y avait seulement trois blogues : celui de la nutritionniste, celui d'une mère et un autre de la directrice de *Naître et grandir*. À partir de 2012, les blogues se sont multipliés pour ouvrir d'autres espaces d'échanges et présenter d'autres thèmes liés à la maternité/paternité comme la psychologie, la sexologie et l'orthophonie. Dans ces blogues publics, ouverts aux professionnels et n'exigeant aucune inscription, nous trouvons un système riche d'archivage des billets. Pour chaque blogue, les billets et les commentaires sont archivés par auteur, par année et par mois.

Tableau 1

*Classement par nombre de billets (2009 – 2015)*

	09	10	11	12	13	14	15	T
Nutritionniste	34	45	35	32	27	25	21	219
Mère	17	23	32	31	24	24	14	165
Directrice de Naître et grandir		4	4	8	13	21	8	58
Psychologue				8	13	14	10	45
Sexologue				7	13	12	2	34
Bibliothécaire				8	12	10	5	35
Père				10	15	15	13	53
Orthophoniste						13	13	26
Auteure							15	15
Responsable éditoriale, Naître et grandir						2	5	7
Journaliste scientifique,							7	7
Naître et grandir						1		1
Éducatrice à la petite enfance							1	1
Mère							1	1
Mère							1	1
Comptable agréée							1	1

Chaque billet comporte cinq éléments : 1) le titre; 2) l'identification de l'auteur (nom, spécialité et présentation); 3) les options de partage (Facebook, Tweeter, écoute et téléchargement du texte); 4) l'archivage de billets (billets sur le même thème et tous

les billets de l'auteur); 5) les commentaires sur le billet. La Figure 1 *Exemple de billet tiré du blogue de la nutritionniste* illustre ces cinq parties.



Figure 1. Exemple de billet tiré du blogue de la nutritionniste (1<sup>er</sup> janvier 2015).

Cette structure technique rend le blogue comme un espace dialogique original comportant deux moments clefs très significatifs : le billet comme objet d'information et les commentaires comme objet de communication et d'intercompréhension.

En 2015, sur le site *Naître et grandir*, il y avait 11 blogues actifs<sup>4</sup>. Pendant cette année et dans ces 11 blogues, 110 billets ont été publiés. Généralement, chaque billet a suscité entre 4 et 16 commentaires. L'ensemble des 110 billets publiés en 2015 a suscité 1668 commentaires<sup>5</sup>. Ces billets et leurs commentaires ont constitué notre corpus d'analyse. Dans ces onze blogues, il y avait deux espaces animés par les administrateurs du site (en bleu dans le Tableau 2), deux autres par des parents (en jaune dans le Tableau 2) et les sept autres blogues étaient animés par des professionnels (en vert dans le Tableau 2), soit une auteure, une nutritionniste, une orthophoniste, un

psychologue, une journaliste, une bibliothécaire et une sexologue. Le Tableau 2 classe les blogues par nombre de commentaires envoyés au cours de l'année 2015.

Tableau 2

*Classement des blogues par nombre de commentaires sur les billets publiés en 2015*

	<b>Billets</b>	<b>Commentaires</b>
<b>1) Auteure</b>	15	1136
<b>2) Nutritionniste</b>	21	168
<b>3) Père</b>	13	90
<b>4) Mère</b>	14	74
<b>5) Orthophoniste</b>	13	71
<b>6) Psychologue</b>	10	40
<b>7) NEG</b>	5	26
<b>8) NEG</b>	8	20
<b>9) Journaliste</b>	7	17
<b>10) Bibliothécaire</b>	5	15
<b>11) Sexologue</b>	2	11

En classant les blogues de cette façon, nous voyons que les billets rédigés par la nutritionniste, par l'orthophoniste et par le psychologue ont suscité le même intérêt et presque le même nombre de commentaires et d'implication de la part des lecteurs que les billets des deux parents blogueurs. Ces données quantitatives permettent de penser que les frontières entre expert et profane, de même que entre savoir professionnel et savoir expérientiel, sont minimales. Il est évident que la valorisation de l'expérience quotidienne des parents anime ces blogues puisqu'il n'y a pas seulement les experts qui proposent des billets. Les témoignages des parents constituent aussi un objet tangible, susceptible d'être commenté, bonifié, questionné, et surtout reconnu.

#### 4. Témoignage : rencontre des savoirs

La première description donnée à la structure technique de ces blogues laisse croire que la majorité des auteurs de ces espaces virtuels sont des professionnels spécialisés qui instrumentalisent le numérique pour informer les parents, les conseiller, répondre à leurs questions et même effectuer des consultations en ligne. Par contre, dès la lecture des présentations de ces professionnels de la santé (trouvées au début de chaque billet), nous pouvons facilement et rapidement déconstruire cette compréhension. Ces professionnels blogueurs se présentent comme étant essentiellement des parents. Afin d'illustrer cette reconnaissance du quotidien, nous avons sélectionné quatre présentations de quatre blogueurs, soit la présentation de l'orthophoniste, du psychologue, d'un père et d'une mère.

- ✚ Je vous parle dans mes mots du développement de la communication et du langage de mes 2 enfants.
- ✚ Mes 3 enfants me permettent de peaufiner mes talents de psychologue tous les jours.
- ✚ Je suis un père passionné, un grand amoureux qui aborde sa vie avec humour, mais surtout, un vrai gars!
- ✚ Mère de 4 enfants, dont des jumeaux, ma famille est mon oasis pour décrocher de mon travail mouvementé. Et mon travail est une soupape à ma vie de famille trop remplie!

Ces présentations permettent de comprendre qu'aussi bien les professionnels (dans ce cas, l'orthophoniste et le psychologue) que les parents se réfèrent à leur vécu de tous les jours dans la rédaction de leurs billets et l'animation de ces sphères de rencontre et de partage. En outre, l'analyse de ces billets et de leurs commentaires a permis de savoir qu'à maintes reprises, l'expert rédige son billet en se référant à son expérience de mère ou de père en premier et à son expertise en deuxième, comme dans le cas du psychologue, dans son billet du 9 septembre 2015. Partant d'une situation familiale vécue dans un passé très proche (la semaine dernière), il a tenté d'expliquer

le complexe d'Électre. Ce billet a suscité 13 commentaires où les mères ont partagé des situations semblables. Dans les cinq citations suivantes, nous présenterons un extrait du billet du psychologue (1), le témoignage de deux mères (2 et 4) et les commentaires du psychologue sur ces partages (3 et 5).

1. La semaine dernière, nous devions séparer la famille pour une soirée [...]

Maman explique donc la situation :

— Tu vas passer la soirée avec papa et moi je m'en vais avec ton frère.

— Toute seule avec papa?

— Oui, toute seule.

— Comme si on était des amoureux? Est-ce qu'on va être tout-nus?

— Quoi? (Réaction de papa!)

En réagissant, j'ai immédiatement compris. Ma fille, qui a presque 4 ans, entrait dans la période de son développement affectif que l'on nomme le complexe d'Électre, l'équivalent féminin du complexe d'Œdipe (psychologue, 9 septembre 2015).

2. Mon fils a manifesté cette attitude avec moi. Effectivement malaisant mais j'en ai parlé avec mon époux et nous avons fait comprendre à notre garçon de 4 ans la différence entre l'amour d'un papa et d'une maman versus l'amour entre un fils et une maman [...] Il a 5 ans aujourd'hui et ça s'est calmé. Les « Je t'aime fort! » sont demeurés les mêmes pourtant (Mère).
3. Bonne attitude qui souligne bien l'importance d'accueillir le besoin de l'enfant. On continue les câlins, mais on est plus attentifs à leur sens et on fait un effort pour délimiter clairement les câlins plus « sexualisés » (Psychologue).
4. Il (mon fils de 4 ans) est très affectueux et démonstratif avec des « je t'aime », il me fait souvent des beaux compliments : « tu es belle maman, tu as des beaux cheveux » et il me fait des caresses avec bisous sur les bras [...] je me demande si ces comportements sont seulement un trait de

personnalité comme quoi il est plus affectueux ou si c'est vraiment relié au complexe d'œdipe? (Mère).

5. Bonjour, je n'oserais pas qualifier des comportements à distance, mais ce que vous me décrivez ressemble beaucoup à des comportements reliés au complexe d'Œdipe [...] Dans ce que vous me décrivez, votre fils vous fait clairement la cour et se place en opposition avec son père. J'ai l'impression qu'il est temps d'intervenir! Au plaisir (Psychologue).

Selon ces extraits, il est évident que le psychologue s'est référé en premier à son statut de père (il écrit d'ailleurs « réaction de papa »). Dans ses commentaires sur les témoignages partagés, il tente de définir davantage le complexe d'Œdipe tout en soulignant la « bonne attitude » prise par la mère (extrait 4) et la nécessité « d'intervenir » (extrait 5).

Toujours dans cette perspective de reconnaître et de valoriser l'expérience des parents, nous avons trouvé que l'expert pose des questions pour inciter les parents connectés à partager leurs histoires et leurs observations quotidiennes afin de mieux comprendre un sujet donné, comme dans le cas de la nutritionniste dans un de ses billets. Elle a demandé à ses lecteurs de partager leur organisation des portions de repas (plat principal vs dessert). Ce billet a suscité 16 commentaires où les mères ont partagé leurs façons de faire et leurs pensées. Dans les quatre citations suivantes, nous présenterons un extrait du billet de la nutritionniste (1), un partage des choix des mères au quotidien pour l'alimentation de leurs enfants (2 et 3) et un commentaire de la nutritionniste valorisant ces choix (4).

1. « Qu'est-ce qu'il y a pour dessert? » C'est la première question que ma fille pose en commençant le repas. Avez-vous aussi des petits amateurs – ou obsédés – du dessert autour de votre table? (Nutritionniste).
2. À la fin de chaque repas, ma fille de 4 ans mange des fruits... et un carré de chocolat! :- ) pas de gâteau, pas de desserts sucrés... Elle a trouvé comment se

gâter, même si elle n'a plus très faim après son plat principal. Je la laisse faire et elle mange très bien à tous les repas (Mère).

3. Je suis d'accord que gaspiller est moche, mais alors pourquoi ne pas servir de petites portions à toute la famille? Chez nous, je me sers moins que je pense manger. Mes enfants apprennent ainsi qu'écouter sa faim est quelque chose que tout le monde fait chez nous [...] Le vrai problème alimentaire de notre société n'est-il pas que les gens mangent trop; mangent sans avoir vraiment faim, mangent leurs émotions, mangent par gourmandise... (Père).
4. Vous touchez un point très pertinent, et votre façon de faire est intéressante également. Merci pour votre commentaire (Nutritionniste).

Ces extraits montrent clairement que « le point pertinent » et la « façon de faire intéressante » n'étaient pas présentés par la professionnelle, mais ils étaient plutôt identifiés dans les commentaires et témoignages des lecteurs-auteurs. Cette valorisation de l'expérience quotidienne avec tout ce qu'elle comporte de peurs et de défis est aussi remarquée dans le blogue de l'orthophoniste où les lecteurs demandaient à la professionnelle de ce blogue conseil et même consultation. L'orthophoniste encourageait ses lecteurs à se concentrer sur ce qui est rassurant et à consulter un professionnel en cas de doute. Un de ses billets portant sur les troubles de langage a suscité l'envoi de 16 commentaires. Dans les cinq extraits suivants, nous trouvons une description de ce trouble par l'orthophoniste (1) et par des mères d'enfants vivant ce trouble (2 et 4). Les commentaires de l'orthophoniste étaient encourageants, rassurant et valorisant l'expérience des parents et leurs décisions (3 et 5).

1. Dans mon quotidien d'orthophoniste, j'aide du mieux que je peux les enfants qui ont un trouble de langage [...] Chacun réagit aux difficultés à sa manière. Certains vivent de la frustration, d'autres de l'anxiété. Mais tous m'impressionnent par les efforts qu'ils mettent, déjà tout-petits, pour en venir à mieux communiquer ce qu'ils veulent, ce qu'ils aiment. Ce sont tous de grands champions, des superhéros (Orthophoniste).

2. Bonjour, Nous avons un petit garçon qui va sur ses 4 ans et sa maîtresse veut nous voir parce qu'apparemment, il ne comprend rien, ses réponses sont à côté de la plaque et il ne fait pas ce qu'elle demande. Nous avons testé son audition et rien à faire. Comment savoir s'il a besoin d'un orthophoniste et par où commencer? Notre généraliste? Merci à vous (Mère).
3. Les difficultés importantes de compréhension du langage à 4 ans méritent qu'on s'y arrête. Je vous encourage à consulter votre médecin ou votre CLSC pour connaître les ressources publiques offertes dans votre région. Si vous désirez consulter en clinique privée, vous pouvez également trouver des ressources en cherchant sur internet (Orthophoniste).
4. En ma qualité de maman d'un garçon adorable de 11 ans à qui le diagnostic de trouble du langage a été posé dès l'âge de 3 ans, je connais très bien cette réalité décrite dans ce billet. J'en ai eu les larmes aux yeux tellement que cet article nous décrivait, mon petit gars et moi! Le cheminement de mon garçon, rendu actuellement en 6<sup>e</sup> année au régulier, est un vrai parcours du combattant fait de beaucoup d'embûches. Cependant, on arrive toujours à voir la lumière au bout de tunnel (Mère).
5. Merci pour ce commentaire et aussi ce témoignage. Comme vous le dites, les troubles du langage sont des handicaps invisibles [...] Moi, je lève mon chapeau à vos enfants et vous. Ils sont chanceux de pouvoir compter sur votre compréhension (Orthophoniste).

Le billet portant sur le trouble de langage et les commentaires effectués tentent de souligner le courage des enfants atteints par ce trouble et celui de leurs parents. Il s'agit d'un contenu teinté par les émotions des parents qui vivent une réalité sociale et familiale difficile. À travers cette série de témoignages, de l'orthophoniste comme professionnelle qui tente d'outiller ces enfants et des parents comme accompagnateurs de leurs enfants (consultation, école, vie sociale, etc.), cet espace numérique a clairement redéfini ce « handicap invisible ».

## 5. Espace numérique : lieu de construction et de critique

Dans les blogues de *Naître et grandir*, nous trouvons non seulement des billets rédigés par des professionnels et des commentaires envoyés par des parents, mais aussi des textes vrais mettant des mots sur les émotions, racontant des anecdotes, des histoires, et exposant des questionnements que vivent quotidiennement des parents d'enfants en bas âge. Ces contenus constituent une preuve concrète du web social où Internet n'est plus l'apanage des professionnels. Cet objet technique prend son sens et sa légitimité sociale en étant instrumentalisé par des citoyens responsables, actifs et tentant continuellement d'innover leur quotidien, de le revisiter et de l'améliorer. Ainsi, l'individu connecté peut devenir lecteur, auteur, consommateur, producteur ou constructeur d'un sens. Dans le cas étudié, ces usagers-producteurs se connectent pour proposer des récits de vie, des témoignages et des expériences vécues qui transcendent un savoir médical de plus en plus spécialisé, fragmenté et modelé par la médecine.

Il est évident que lorsqu'on veut partager notre expérience quotidienne, le témoignage devient une forme rhétorique omniprésente (Georges, 2009; Jauréguiberry, 2000). Dans les blogues de *Naître et grandir*, les auteurs des billets (et des commentaires) se réfèrent aux simples détails de leur quotidien pour écrire leurs billets. Il est certain que, hors ligne, le quotidien surchargé des parents ne permet pas de partager ces détails. Par contre, l'archivage des blogues (classés par auteur et par ordre chronologique) offre ce temps/espace non disponible. En outre, il transforme les messages envoyés en objets tangibles qui pourront non seulement être archivés, juxtaposés, mais aussi manipulés, annotés, commentés, critiqués et restructurés. Ainsi, les individus connectés deviennent, à travers leurs usages subjectifs, créatifs et distincts, des lecteurs-auteurs qui s'inscrivent dans une boucle de rédaction techniquement illimitée et cognitivement riche.

Ces partages entre parents et entre parents et professionnels permettent à l'expérience individuelle d'être complétée, mais elle peut également être transformée et médiatisée par l'expérience des autres (Racine, 2000). La diversité de ces partages

offre la possibilité de construire un savoir commun en se référant aux expériences quotidiennes et aux expertises des professionnels. Selon cette lecture, le savoir expérimentiel n'est plus considéré comme l'expression de ceux qui ne savent pas. Il devient plutôt le savoir de ceux qui cherchent à mieux comprendre leur quotidien familial pour être en action et pour l'améliorer. Ces acteurs actifs échangent un ensemble de points de vue qui peuvent être aussi établis, aussi fondés, aussi utiles et opérationnels que ceux des scientifiques.

Concrètement, dans les témoignages des parents et des professionnels étudiés, il y a eu l'éclatement des frontières entre privé et public. Avec ces partages personnels, les blogues deviennent un terrain d'expérimentation de l'écriture hypertextuelle (Beaudouin & Velkovska, 1999) et une mise en œuvre d'un individualisme expressif (Allard & Vandenberghe, 2003). Ces partages personnels, et parfois même intimes (Klein, 2001), dans un espace numérique public et visité par des professionnels, font du virtuel un environnement distinct où chaque acteur connecté associe ce qu'il vit et ce qu'il pense (son expérience) avec ce que l'autre vit et sait (son expérience et son expertise). Ainsi, chaque interlocuteur passe par un double mouvement : à la fois centripète, par un retour sur ses pratiques quotidiennes, et centrifuge, par leur mise à distance et, parfois, par leur remise en question face à la suite de nouvelles connaissances que lui fournissent ses interlocuteurs. Ces partages virtuels constituent une médiatisation de l'expérience quotidienne pour qu'elle soit lue, manipulée, annotée, commentée, questionnée, critiquée et restructurée. Autrement dit, ces auteurs qui partagent des bribes de leur quotidien savent qu'ils peuvent être lus par des professionnels et des parents. C'est d'ailleurs ce qui les pousse à cette activité communicationnelle : ils souhaitent être lus et recevoir des réactions à leur texte.

Dans la présente recherche qualitative exploratoire, nous avons compris que c'est dans cet ordre de logique réflexive que l'individu se connecte au réseau pour construire un sens et des manières de faire et d'agir qui pourraient s'opposer aux discours centralisés et rationalisés de la production dominante (Jouët, 2000). Selon cette thèse,

l'utilisateur se donne le pouvoir et l'action du consommateur, de l'utilisateur, du tacticien et même du producteur de sens qui fait émerger son modèle d'usage, soit sa façon d'exposer le soi, son expérience et même la limite de cette expérience. En identifiant cette limite, il s'ouvre sur l'expérience de l'autre (parent ou professionnel) et sa richesse. Bref, cette exposition du savoir-faire et l'ouverture sur l'expérience de l'autre dépassent la logique de l'échange et de la convivialité pour rendre les espaces numériques des lieux de construction et de critique par excellence. Ainsi, à travers son usage, l'individu connecté, qu'il soit parent ou professionnel, fait tomber non seulement la frontière entre social et technique, mais aussi entre production et consommation, et, dans le cas qui nous intéresse, entre savoir expert et savoir profane, pour s'inscrire dans des processus de construction avec l'autre, de collaboration et de traduction. D'ailleurs, l'émergence du web social dans notre société a été accompagnée par cette volonté de revisiter nos actes communicationnels pour enlever cette distinction tranchante entre émetteur/récepteur, auteur/lecteur, expert/amateur, consommateur/producteur, actif/passif.

Selon cette logique, l'acte communicationnel et interactionnel dans ces blogues devient une opportunité de rencontre de plus d'une forme de savoir-faire et de connaissance. Ces rencontres ne se font pas selon un mouvement de cohabitation et de juxtaposition, mais plutôt selon une logique de construction et de réflexion. Autrement dit, l'étude de notre corpus nous a permis de comprendre que les blogues *Naître et grandir* ne permettent pas seulement de présenter et d'échanger des expériences et des expertises liées à la maternité, mais de faire rencontrer des façons de faire appartenant à des registres différents afin de se compléter et de se bonifier. Dans ces actes d'intercompréhension et de coconstruction, nous trouvons, même si c'est de manière minimale, les traits du projet critique qui est une rencontre entre pensée et expérience et entre observation et raisonnement.

## Conclusion

Critiquer c'est étudier des réalités sociales autrement pour garantir l'émancipation des acteurs qui s'inscrivent dans ce processus de questionnement et de construction. Les blogues de *Naître et grandir* ne constituent pas uniquement un espace de rencontre et d'échanges, mais aussi, et surtout, un cadre qui responsabilise les parents. Cette responsabilisation, liée au fait de prendre en main la santé et le bien-être des enfants, dans une société à risque, semble un défi de taille. Dans le cas étudié, pour soulever ce défi et en faire face, la rupture avec les modèles des savoirs antérieurs n'a pas pris ni la forme ni la logique du débat, mais plutôt une démarche de collaboration, de construction, d'aller vers le savoir de l'autre et de ce qui est différent.

En guise de conclusion, nous tenons à mentionner que notre démarche inductive dans l'étude des usages de blogues liés à la maternité/paternité nous a aidée à mieux comprendre le rôle actif et collaboratif de l'individu connecté. Nous pouvons considérer les auteurs des blogues regroupés sur le site *Naître et grandir* comme étant des agents d'*empowerment* qui ne se sont pas référés à un seul modèle de savoir (savoir professionnel vs savoir commun). Ils étaient plutôt ouverts à cette possibilité de rencontre, de questionnement et de construction. Dans cet ordre d'idées, nous pensons que, dans tout processus de construction, il y a une dimension critique émergente. Les questions des professionnels concluant leurs billets deviennent une opportunité pour annoncer la limite de leur expertise et leur ouverture pour compléter et approfondir leurs connaissances par l'expérience quotidienne des parents. En outre, l'expertise des professionnels permet de compléter et d'enrichir davantage l'expérience des parents. Le vécu des parents offre le concret de ce défi social quotidien.

## Notes

<sup>1</sup> Il est possible de recevoir électroniquement et gratuitement une infolettre personnalisée selon l'âge de son enfant.

<sup>2</sup>Ce magazine est offert gratuitement dans près de 4500 lieux, notamment des CPE, des garderies, des organismes du réseau de la santé (CLSC, groupes de médecine de famille et hôpitaux, centres jeunesse), des écoles maternelles, des bibliothèques et plusieurs organismes communautaires. Voir <http://naitreetgrandir.com/fr>

<sup>3</sup> Voici les sujets ayant déjà été abordés : votre enfant, votre meilleur public (2009); l'importance d'agir tôt (2010); vous êtes le meilleur spécialiste de votre enfant (2011); le livre, le meilleur jouet des tout-petits (2012); le livre, 5 min par jour (2013); les habiletés sociales des tout-petits (2014); gérer ses émotions, ça s'apprend (2015).

<sup>4</sup> Nous entendons par blogues actifs ceux dont les auteurs ont publié plus d'un billet au cours de l'année.

<sup>5</sup> Il faut mentionner qu'en 2015, parmi les 1668 commentaires notés sur les 11 blogues de *Naître et grandir*, 1136 d'entre eux sont archivés dans le blogue de l'auteure Josée Bournival.

## Références

Allard, L., & Vandenberghe, F. (2003). Express yourself! Les pages perso. Entre légitimation technopolitique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer. *Réseaux*, 1(117), 191-219.

Akrich, M., & Méadel, C. (2007). De l'interaction à l'engagement. Les collectifs électroniques, nouveaux militants dans le champ de la santé. *Hermès*, 47, 145-154.

Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.

Beaudouin, V., & Velkovska, J. (1999). Construction d'un espace de communication sur Internet. *Réseaux*, 17(97), 121-178.

Beck, U. (2003). *La société du risque*. Paris : Flammarion.

Ben Affana, S. (2008). *Communication et Internet. Une étude de cas de l'appropriation sociale d'une technologie* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.

Ben Affana, S. (2015). Construction de savoir expérientiel : Mère(s) enceinte(s) et/ou mère(s) connectée(s). Dans C. Masselot, & P. Rasse (Éds), *Sciences, techniques et société. Recherches sur les technologies digitales* (pp. 149-158). Paris : L'Harmattan.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Cardon, D. (2010). *La démocratie Internet. Promesses et limites*. Paris : Seuil.
- Carey, J., & Elton, M. (2009). The other path to the web, the forgotten role of videotext and other early online services. *New media and society*, 11(1-2), 241-260.
- Carré, D., & Panico, R. (2012). L'« affichage de soi » comme puissance d'agir : contrôle social et enjeux éthiques à l'heure de l'hyperconnectivité. Dans S. Proulx, M. Millette, & L. Heaton (Éds), *Médias sociaux. Enjeux pour la communication* (pp. 61-80). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Casilli, A. (2010). *Les liaisons numériques*. Paris : Seuil.
- Certeau (de), M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- Clavier, V., Manes-Gallo, M. C., Mainier, E., Paganelli, C., Romeyer, H., & Staii, A. (2010). Dynamiques interactionnelles et rapports à l'information dans les forums de discussion médicale. Dans F. Millerand, S. Proulx, & J. Rueff (Éds), *Web social. Mutation de la communication* (pp. 297-311). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Delmas-Marty, M., & Massit-Folléa, F. (2007). La démocratisation des savoirs. *Rue Descartes*, 1(55), 59-69.
- Denouël, J., & Granjon, F. (2011). *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des Mines.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY : Seabury Press.
- Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique : Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. *Réseaux*, 2(154), 165-193.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Herzlitch, C. (1995). Les difficultés de constitution d'une cause. *Sciences sociales et santé*, 13(4), 39-44.

- Hyndman, B. (1996). *Does self-help help? : A review of the literature on the effectiveness of self-help programs*. Toronto : Centre for Health Promotion/ParticipACTION.
- Jauréguiberry, F. (2000). Le moi, le soi et Internet. *Sociologie et sociétés*, 32(2), 135-151.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 500-521.
- Kant, E. (1990). *Critique de la raison pure*. Paris : Gallimard.
- Klein, A. (2001). Homepages, nouvelles écritures de soi, nouvelles lectures de l'autre. *SPIRALE – Revue de recherches en éducation*, 28, 67-82.
- Kivits, J., Laviell, C., & Thoër, C. (2009). Internet et santé publique : Comprendre les pratiques, partager les expériences, discuter les enjeux. *Santé publique, Hors-série*, 21(2), 7-12.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R., & Raymond J.-P. (1996). *La pratique de l'action communautaire*. Sillery : Presses de l'Université de Québec.
- Lash, S., Celia, C., & Andreas, C.-W. (2002). Real and virtual connectivity : New media in London. Dans S. Woolgar (Éd.), *The virtual society?* (pp. 189-208). Oxford : OUP Oxford.
- Latour, B. (1987). *Science in action : How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'habilitation au pouvoir d'agir : Vers une appréhension plus circonscrite de l'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales. Une pragmatique de la théorie*, 16(2), 16-32.
- Millerand, F. (2003). *L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires. Vers l'émergence d'une culture numérique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6727/these.pdf>
- Millerand, F., Proulx, S., & Rueff, J. (2010). *Web social. Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Paquienséguy, F. (2010). La notion d'usage est-elle stratégique pour les industries créatives. *Tic et société*, 4(2). Repéré à <http://ticetsociete.revues.org/895>
- Pastinelli, M. (2006). Habiter le temps réel des modalités de l'être ensemble dans l'espace électronique. *Anthropologie et société*, 30(2), 199-217.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan.
- Proulx, S. (2005). *Internet, une utopie limitée. Nouvelles régulations, nouvelles solidarités*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Proulx, S. (2016). La critique du capitalisme cognitif. Dans F. Aubin, & J. Rueff, (Éds), *Perspectives critiques en communication* (pp. 191-212). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Paris : L'Harmattan.
- Rieffel, R. (2005). *Sociologie des médias*. Paris : Gallimard.
- Scardigli, V. (1992). *Les sens de la technique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Senis, F. (2003). *Pourquoi accéder à l'information médicale sur Internet par le biais des groupes de discussion? Qualité, centres d'intérêts et motivations des participants aux forums médicaux. À propos du forum Usenet Fr.bio.medecine* (Thèse de doctorat inédite). Université Bordeaux 2-Victor Segalen, Bordeaux, France.
- Sintomer, Y. (2008). Du savoir d'usage au métier de citoyen. *Raisons politiques*, 3(31), 115-133.
- Surowiecki, J. (2008). *La sagesse des foules*. Paris : J.-C. Lattès.
- Thoër, C. & De Pierrepont, C. (2009). Quand les femmes du baby-boom discutent des traitements de la ménopause sur Internet : Une étude exploratoire d'un forum de discussion. Dans I. Olazabal (Éd.), *Que sont les baby-boomers devenus? Aspects sociaux d'une génération vieillissante* (pp. 137-162). Québec : Nota Bene.

- Thoër, C., Millerand, F., Orange, V., Myles, D., & Gignac, O. (2011, Avril). « *Who made you resident expert of dxm?* » *Formes de savoirs et revendications d'expertise dans des forums sur les médicaments utilisés à des fins non médicales*. Communication présentée à la conférence « Extension of Expertise? Experts and Amateurs in Communication and Culture », Ottawa, Canada.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen. Identity in the age of Internet*. New York, NY : Simon et Schuster.
- Vitalis, A. (1994). *Médias et nouvelles technologies*. Paris : Édition Apogée.

***MTE et psychanalyse :  
Analyse en tandem et pensées associatives enracinées***

**Laurent Castonguay**  
Université du Québec à Montréal

**Raphaële Noël**  
Université du Québec à Montréal

---

**Résumé**

Cet article présente une conceptualisation de paramètres méthodologiques de la thèse de spécialisation du premier auteur. La procédure d'analyse des données de même que les outils réflexifs employés par les deux chercheurs sont ici mis en perspective avec la pensée psychanalyse et la MTE. De cette pratique réflexive émergent deux notions clés : une attitude de pensée associative comme enrichissement et voie de passage vers une analyse conceptualisante et la pratique d'une analyse collaborative des données dans la perspective du recours complémentaire à deux subjectivités.

**Mots-clés :** MTE, approche inductive, pensée associative, psychanalyse

---

**Introduction**

L'article qui suit propose la conceptualisation de certains paramètres méthodologiques d'une recherche réalisée par le premier auteur de ce texte dans le cadre d'une thèse de spécialisation (Castonguay, 2016). Cette recherche qualitative exploratoire a mis à profit le cadre de la MTE et s'est intéressée au vécu et à l'expérience de thérapeutes d'expérience (n=4) en lien avec leur travail clinique avec les pères. Elle constitue le préambule à un projet de recherche doctoral ultérieur visant une meilleure compréhension et ultimement la promotion de l'engagement des pères en consultation psychologique pour leur enfant. En plus d'identifier plusieurs spécificités et enjeux relatifs aux pères en consultation, les résultats de cette étude suggèrent que le savoir qui sous-tend le travail clinique auprès d'eux prend une forme préconceptuelle. En effet, ce sont l'expérience et le vécu cliniques des participants qui orientent le travail

---

des thérapeutes avec les pères, et non des repères théoriques. Dans cette optique, cette recherche a proposé l'ébauche d'un modèle conceptuel de la place et du rôle des pères en consultation psychologique infantile.

La première section expose les perspectives épistémologiques et théoriques ayant guidé la pratique réflexive des auteurs au regard de la conceptualisation du processus méthodologique de la thèse de spécialisation décrite ci-dessus. Afin de bien situer le lecteur, la deuxième section s'attarde à décrire ce processus méthodologique. Enfin, les conceptualisations du processus méthodologique de la thèse de spécialisation du premier auteur ainsi que les phénomènes psychiques y étant impliqués sont présentés dans la troisième section. Au cours de la réalisation de cette recherche, ces éléments méthodologiques, qui ont été mis en place de manière spontanée et intuitive, se sont révélés extrêmement efficaces. Les conceptualisations ici présentées ont donc été élaborées en après-coup et permettent de pérenniser ces paramètres méthodologiques afin d'en faciliter une utilisation future. Ces conceptualisations ont trait aux conditions et aux opérations qui concourent à une utilisation judicieuse des subjectivités et des appareils psychiques respectifs des deux chercheurs dans un cadre basé sur la MTE.

### **1. Référents interprétatifs et position épistémologique**

Bien que les cadres théorique et technique de la psychanalyse soient le plus souvent utilisés dans un contexte clinique, en tant que science du psychisme inconscient propice à l'analyse des psychopathologies les plus diverses, elle s'applique également, et avec grande pertinence, à d'autres entreprises de connaissance à titre de méthode de recherche (Freud, 1925). En effet, la pensée psychanalytique se prête à l'éclairage des phénomènes psychiques à la fois normaux et pathologiques, car elle recèle des concepts éclairant l'activité mentale générale (Roussillon, 2012; Widlöcher, 1996). L'élaboration présentée dans la troisième section de cet article s'appuie sur cette perspective, et cet article s'inscrit résolument dans ce que Gilbert (2007, 2009) nomme l'analyse qualitative d'orientation psychanalytique, ou encore dans ce que Brunet (2009) désigne par la recherche à partir de la psychanalyse. Les concepts issus de la

pensée psychanalytique sont donc ici appelés à jouer un rôle primordial dans le processus menant à la formulation d'une interprétation du phénomène observé (Brunet, 2009); ceux-ci constituent en effet les fondements de l'univers interprétatif des membres de l'équipe de recherche (Gilbert, 2009; Paillé & Mucchielli, 2012) et représentent la « condition qui nous permet d'avoir des expériences et grâce à laquelle ce que nous rencontrons nous dit quelque chose » (Gadamer, 1996, p. 36).

La pensée psychanalytique s'échafaude sur une position épistémologique postulant l'existence de l'inconscient (Assoun, 1981; Kaufmann, 1997), de telle sorte que la vie psychique (consciente et inconsciente) est conceptualisée comme pouvant à la fois être porteuse de connaissance et de méconnaissance. Il va sans dire que l'adhésion à une telle théorie interprétative nécessite que le chercheur en assume toute l'ampleur. Celui-ci doit en effet s'assurer de mettre en place des opérations méthodologiques propices à faire émerger des contenus inconscients comme préconscients et y accéder (en ce que ces opérations tiennent compte des dimensions dynamique et économique de l'inconscient), mais surtout, à l'examen attentif, rigoureux et méticuleux des manifestations et des phénomènes relevant tant de l'activité de sa propre vie psychique inconsciente que de celles de ses participants. C'est à cet égard qu'intervient la psychanalyse entendue comme méthode de recherche, avec son utilisation de la pensée associative et dont l'emploi mise sur l'examen des éléments contre-transférentiels ainsi qu'un principe de neutralité dictant la conduite des entretiens (Brunet, 2009; Gilbert, 2007, 2009). Au demeurant, en plus d'enrichir grandement le processus d'interprétation, la méthode de recherche psychanalytique permet de discriminer les interprétations arbitraires relevant des aléas projectifs du chercheur des interprétations cohérentes et signifiantes (Brunet, 2009; Frisch, Leopoldo, & Séchaud, 2013; Gilbert, 2009), le terme *projectif* désignant la « tendance [du chercheur] à fournir les informations manquantes dans une équation à partir des schémas internes comprenant aussi des données personnelles et subjectives » (Drapeau & Letendre, 2001, p. 81). Cela est abordé plus en détail ultérieurement.

Enfin, dans le présent article, nous faisons périodiquement référence à certaines notions issues du cadre de pensée de l'herméneutique philosophique (Gadamer, 1996; Ricœur, 1991), dans le but de donner forme à nos propos. Bien qu'une certaine affiliation à cette école de pensée se discerne, en filigrane, tout au long de cet article, il est important de souligner qu'elle est davantage employée pour sa valeur métaphorique et euristique quant à l'illustration de notre réflexion que comme cadre de référence à proprement parler. Plus spécifiquement, les développements retrouvés dans cet article sont sous-tendus par l'idée selon laquelle l'entièreté de la démarche d'analyse qualitative s'envisage comme une seule et unique dialectique herméneutique croissante et ininterrompue, dans laquelle sont engagés deux protagonistes : l'être-qui-interprète (le chercheur et sa subjectivité) et le phénomène-à-interpréter (l'objet de recherche) (Paillé & Mucchielli, 2012). En ce sens, l'acte d'attribution de sens et d'interprétation, lequel constitue le cœur de la recherche qualitative, se présente comme une transaction ou un dialogue constant entre le chercheur et son objet de recherche et se décline en de multiples bribes de conversation réciproques qui s'enrichissent mutuellement (lectures préparatoires, élaboration de la problématique, formulation de la question de recherche, conception des canevas d'entretien, passation des entretiens, etc.).

## **2. La recherche à l'étude : tour d'horizon méthodologique**

Les lignes suivantes présentent les éléments méthodologiques sur lesquels a porté la pratique réflexive des deux auteurs. Sont d'abord abordés les multiples rôles du premier auteur tout au long de la collecte et de l'analyse des données. Les apports réflexifs procurés par notre adhésion au cadre de recherche de la MTE, la conduite des entretiens de recherche ainsi que la procédure d'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012) pratiquée lors de l'analyse des données sont ensuite discutés.

### **2.1 Rôle et travail du premier auteur**

Le rôle joué par le premier auteur s'est décliné de multiples façons au fil des différentes étapes de la collecte et de l'analyse des données, à commencer par la passation des

entretiens de recherche. De ce fait, au-delà du recueil des témoignages des participants par enregistrement audio, considérés ici comme la principale source de données à interpréter, il a également eu accès à des données issues de la rencontre intersubjective (le non-verbal des participants, les répercussions subjectives issues de la rencontre, etc.) que constituent les entretiens de recherche (Gilbert, 2009). Dans les heures qui ont suivi la passation de l'entretien, généralement le jour suivant, le premier auteur a transcrit l'entretien de la veille à l'aide du logiciel SONAL. En parallèle à ce travail de transcription verbatim mot à mot, il a pris soin de laisser le discours du participant résonner et s'enraciner en lui, en plus de cultiver une disposition psychique lui permettant de relever les réflexions se présentant à sa conscience en réponse à ce qui était entendu et remémoré de la veille; cela dans l'idée que l'une d'entre elles pourrait bien se révéler signifiante dans l'immédiat ou lors des phases subséquentes de l'analyse. Après avoir transcrit l'entretien de recherche et réuni les conditions nécessaires à l'accueil phénoménologique des données (inventaires de ses *a priori* expérimentiels et théoriques afin de les suspendre temporairement; retour sur la problématique et la question de recherche; écoutes et lectures répétées des entretiens de recherche), il a procédé à une première analyse du verbatim au moyen de la méthode de thématization continue (Paillé & Mucchielli, 2012) et assisté du logiciel QSR NVivo. Cette méthode d'analyse a été sélectionnée en raison de son grand apport inductif (exhaustivité de l'analyse descriptive obtenue), particulièrement recommandé dans les cas de corpus peu étendu. Par ailleurs, grâce à l'analyse thématique continue, il a accédé à une connaissance thématique quasi cartographique du corpus de recherche, connaissance mise à profit lors de l'analyse conceptualisante subséquente, étape pratiquée en tandem.

En assumant ces différents rôles, postures et perspectives vis-à-vis des données recueillies (conduite, transcription et thématization continue des entretiens), le premier auteur a eu l'occasion d'enrichir son dialogue avec le corpus de recherche et donc d'appréhender l'objet de recherche de manière plus complexe et entière.

Essentiellement, ces perspectives ont de surcroît exercé un effet cumulatif constituant un bagage qui a grandement enrichi le travail d'analyse final, réalisé en tandem. De plus, les étapes énumérées ci-dessus ont été exécutées de manière quasi contigue : la passation, la transcription et l'analyse thématique de chaque entretien ne s'échelonnant que sur quelques jours. Cette contiguïté temporelle s'est avérée précieuse, car en bénéficiant de l'accessibilité mnésique de ces différentes étapes, le premier auteur a été en mesure d'alimenter, de sélectionner et de peaufiner ses réflexions et ses interprétations préliminaires (Drapeau & Letendre, 2001).

## **2.2 La MTE : Impératif d'enracinement et logique itérative**

La recherche à l'étude emploie le cadre de la MTE (Guillemette & Luckerhoff, 2015), et plusieurs mesures ont été mises en place afin qu'elle demeure cohérente avec les prescriptions de cette méthodologie. Ces mesures sont décrites ci-dessous.

### **2.2.1 Enracinement dans les données**

L'un des principes fondamentaux de la MTE, faisant par ailleurs également l'objet d'un consensus à travers plusieurs courants de recherche qualitative, renvoie à ce que Paillé et Mucchielli (2012) qualifient d'impératif d'enracinement. Il s'agit ici de veiller à réunir les conditions permettant d'appliquer un « regard authentique de la logique propre des acteurs et des événements, en vue d'arriver à une imprégnation significative des données » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 77), cela dans le but d'assurer, du moins partiellement, la rigueur de la démarche subséquente. Les membres du tandem de recherche se sont assurés de répondre à cet impératif : par exemple, ils ont multiplié les écoutes et les lectures phénoménologisantes individuelles des entretiens, tout en prenant soin de consigner toutes les réflexions émanant de ces premières occasions de dialogues avec le corpus de recherche. Selon nous, le principe d'enracinement dans les données ne se limite pas à une vision dichotomique de la chose : nous considérons que cette notion s'articule sur un continuum. Dans cette optique, nous sommes d'avis que les membres du tandem de recherche, bien que tous deux solidement enracinés dans les

données, se sont distingués à l'égard de leur enracinement respectif. Plus précisément, nous envisageons celui du premier auteur comme étant quantitativement et qualitativement différent de celui de la seconde. Sur le plan quantitatif d'abord, en raison de ses occasions de dialogue répétées avec le corpus de recherche (après avoir conduit, transcrit puis thématiqué les entretiens de recherche), le premier auteur a bénéficié d'un niveau d'enracinement et d'une maîtrise thématique des données de recherche optimaux. Sur le plan qualitatif, il s'est distingué de la seconde auteure du fait qu'il a pris part au dialogue herméneutique par l'entremise de perspectives différentes, mais non moins complémentaires. D'abord, la perspective descriptive associée à son travail de thématisation continue du corpus a garanti l'enracinement dans les données. Ensuite, le fait de participer aux entretiens de recherche lui a permis d'avoir en mémoire et d'enrichir l'analyse des verbatims d'entretien grâce à l'analyse des données infraverbales issues de la rencontre intersubjective à laquelle il a pris part avec les participants.

L'essentiel à retenir tient au fait que ces différences relatives à l'enracinement des membres du tandem de recherche ont fait en sorte que chacun d'entre eux a assumé, de manière intuitive, des rôles et des fonctions complémentaires lors du travail d'analyse en tandem des données. Le terme *en tandem* témoigne ici du fait que l'analyse conceptualisante a pris la forme d'un travail de coconstruction réalisé par deux chercheurs. Toutefois, ce terme rend également compte du constat que ce travail d'analyse des données a été celui d'un « tandem » de perspectives adoptées par les deux chercheurs à l'égard du corpus de recherche : le premier auteur bénéficiait d'une perspective à teneur descriptive issue de son travail préalable de thématisation sur le corpus de recherche, de ses occasions de dialogue avec celui-ci, et la deuxième auteure détenait une perspective propice à la conceptualisation en raison du recul possible d'une position plus périphérique à l'égard des données. En effet, il est évident qu'au cours de l'analyse en tandem, la seconde auteure n'avait pas en tête le même niveau de détail des thèmes et ne bénéficiait pas non plus d'un accès direct à la mémoire

subjective des entretiens de recherche. Exempte de ces aspects et forte d'une expérience clinique garantissant la pratique d'une écoute compréhensive, la seconde auteure a donc pu adopter une position plus dégagée par rapport au corpus de recherche, position que l'on pourrait qualifier de tierce (Letendre, 2007), et étant propice à l'application d'une analyse à portée conceptualisante ainsi qu'à l'écoute de la subjectivité du premier auteur. Nous revenons plus en détail sur ces points dans la troisième section l'article.

### 2.2.2 Enlacement des étapes de la séquence de recherche

La MTE se distingue d'autres méthodes de recherche par l'application constante d'une logique itérative (Guillemette & Luckerhoff, 2015). En ce qui concerne la recherche à l'étude, l'usage d'une logique séquentielle a été mis de côté lors de la collecte et de l'analyse des données, et ce, en faveur d'un protocole non linéaire dans lequel les divers épisodes issus de la séquence collecte-analyse-théorisation sont « enlacés » (Guillemette & Luckerhoff, 2015). Par exemple, chaque entretien de recherche s'est vu analysé dans son entièreté avant la passation du suivant. D'autre part, au fil de ces mouvements d'allers-retours entre les étapes de la séquence collecte-analyse-théorisation, quelques remaniements méthodologiques ont été appliqués afin de respecter le principe d'*emergent fit*, c'est-à-dire que tous les aspects et paramètres de la recherche soient cohérents avec ce qui émerge de l'analyse des données empiriques.

Un de ces remaniements a eu pour objet le protocole d'analyse du corpus de recherche. Initialement, les deux chercheurs avaient opté pour une analyse à portée strictement descriptive, à savoir l'analyse thématique continue proposée par Paillé et Mucchielli (2012). Or, après avoir constaté le nombre important d'éléments réflexifs générés par cette première analyse, ceux-ci en sont venus à la conclusion qu'une seconde analyse était nécessaire. Ainsi, après une première lecture thématique, l'ensemble du corpus de recherche a été réexaminé au moyen d'une analyse par catégories conceptualisantes, cela lors de séances de travail menées en tandem par les deux auteurs. À souligner que ce qui a d'abord été perçu par le premier auteur comme

une sérieuse embûche à la bonne réalisation du projet de recherche (le nombre de thèmes dégagés) s'est, au final, révélé être un atout précieux : l'exhaustivité analytique de la thématisation continue a permis d'enrichir, d'étayer et surtout d'enraciner l'analyse par catégories conceptualisantes.

La procédure de collecte des données s'est également vue remaniée au fil de la réalisation de la recherche. Il avait au départ été décidé que les participants seraient interrogés au moyen d'entrevues semi-directives : schéma d'entretien comprenant plusieurs questions ouvertes fixes, accompagnées de relances thématiques prédéterminées. Or, après la transcription et l'analyse de la première entrevue, il s'est avéré évident que la teneur du matériel suggérait la nécessité d'appliquer un important changement concernant le protocole d'entretien. Cette première analyse a mis en exergue que la thématique paternelle mobilisait, chez les participants, de nombreux processus psychiques préconscients et inconscients qui se sont manifestés par un discours associatif foisonnant, empreint d'un aspect condensé, et comprenant de nombreux glissements thématiques vers des éléments extraprofessionnels; le thème du père étant, selon toute vraisemblance, investi d'un grand potentiel affectif et projectif. Les chercheurs ont donc convenu de convier les participants à deux entretiens plutôt qu'un. Ces derniers ont été séparés d'une durée maximale de 10 jours et conduits selon l'approche héritière des techniques d'entretien clinique psychanalytique préconisées par Gilbert (2009). Une attitude d'écoute non directive, mais non moins active sur le plan réflexif, caractérisée par la minimisation des interventions de la part du chercheur, a déterminé la conduite des entretiens subséquents. Aucune consigne contraignante ne s'est vue formulée aux participants au début du premier entretien; celui-ci a débuté par la question d'amorce ouverte : « Pouvez-vous me raconter votre travail et votre expérience avec les pères en consultation? », le terme *raconter* ayant été choisi en raison de sa valeur inductive propice à une approche de type associative et narrative. Un tel changement de posture a permis 1) de soutenir la production d'un discours associatif chez le participant; 2) de focaliser et d'arrimer l'entretien sur le fil

conducteur spontané du discours des participants (Gilbert, 2009); 3) de moissonner au maximum, lors du second entretien, les élaborations, les réflexions et les représentations mentales des participants émergeant dans l'après-coup du premier entretien et touchant, de près ou de loin, au thème de recherche. Le caractère non directif des seconds entretiens s'est vu préservé en cédant d'emblée la parole aux participants, en les interrogeant directement sur de potentielles réflexions élaborées par eux depuis le premier entretien. Par ailleurs, c'est une logique inductive qui a guidé l'élaboration du canevas du second entretien pour chacun des participants : celui-ci a été composé exclusivement de relances à partir des données du premier entretien choisies en fonction de leur potentiel associatif, c'est-à-dire dans l'optique de soutenir l'élaboration du discours et de la pensée de chaque participant. Concrètement, une relance a donc été incluse dans le deuxième canevas moyennant qu'elle représente une idée énoncée durant le premier entretien et identifiée, lors de son analyse, comme constituant le condensé de plusieurs éléments implicites à clarifier si possible.

### **2.3 L'analyse en tandem des données de recherche**

La dernière phase du processus d'analyse des données a été celle d'une analyse en tandem. Il est ici question d'une démarche de coconstruction de sens qui a pour objectif la formulation de catégories conceptualisantes dites englobantes (Paillé & Mucchielli, 2012). Ces catégories ont permis la formulation de la théorisation qui constitue le principal résultat de cette recherche (thèse de spécialisation du premier auteur).

Le support réflexif et interprétatif offert par la deuxième auteure a permis de valider les principaux thèmes identifiés au préalable par le premier auteur et a dégagé plusieurs interprétations et éléments thématiques pertinents ayant pu lui échapper. En effet, après la thématisation continue du corpus, le premier auteur ne bénéficiait pas toujours du recul favorisé par la position d'extériorité ni de l'expérience et des référents interprétatifs, tous nécessaires au travail de conceptualisation. Cela étant dit, le travail de thématisation rigoureux réalisé par le premier auteur a fourni un étayage réflexif indispensable ainsi qu'une garantie d'enracinement dans les données. Enfin, ce travail

d'analyse et de conceptualisation en tandem a également offert l'occasion d'aborder et de confronter plusieurs interprétations émergentes, de discuter de difficultés et d'observations relevées par le premier auteur lors des différentes étapes du processus d'analyse des données empiriques.

### **3. Mise en perspective avec la théorie psychanalytique**

Cette troisième section présente la conceptualisation des paramètres et procédures méthodologiques exposées ci-dessus à l'aide de la pensée psychanalytique. Nous nous attachons également à présenter ici les paramètres de la MTE qui, selon notre expérience, supportent une utilisation rigoureuse et valide de la psychanalyse comme méthode de recherche.

#### **3.1 Analyse en tandem des données et supervision psychanalytique**

Dans le but de communiquer et d'illustrer la situation d'analyse en tandem avec le plus de clarté possible, nous proposons sa mise en parallèle avec la situation de supervision psychanalytique, car bien que ces deux situations restent foncièrement différentes, il est possible de tracer quelques rapprochements euristiques entre celles-ci. Un premier rapprochement concerne le fait que, dans les deux cas de figure, il est question de la poursuite du même l'objectif : l'élaboration d'un sens nouveau dans une situation d'impasse relative et classique dans les entreprises de recherche impliquant la subjectivité. En ce qui concerne la recherche à l'étude, le premier auteur n'arrivait plus à penser les données de recherche avec créativité, ce qui faisait obstacle à leur interprétation. De plus, dans un cas comme dans l'autre, l'accent est mis sur l'utilisation d'une pensée dite associative<sup>1</sup>. Cependant, le point de rencontre le plus significatif entre la situation d'analyse en tandem et celle de la supervision psychanalytique a trait aux rôles complémentaires attribués aux deux protagonistes. La dynamique de supervision se trouve assujettie à une certaine assignation de rôles qui, bien qu'asymétrique, ne correspond pas à une logique hiérarchique stricte : d'un côté, le supervisé vient chercher un support réflexif en la personne du superviseur, cela dans le but de lui offrir

un espace de réflexion et de parole propice à ce qu'il y développe sa pensée ou afin de surmonter un écueil relatif à son travail; de l'autre, le superviseur, considéré davantage comme le responsable du cadre et du processus que comme l'expert du sens à accorder à ce qui est discuté, est chargé d'écouter le supervisé tout en lui offrant une certaine forme d'aiguillage réflexif (Ogden, 2005). En ce sens, la situation de supervision s'articule de manière effective autour du besoin formulé par le supervisé : celui de la présence d'un tiers apte à soutenir ses capacités réflexives (Ogden, 2005).

C'est une conjoncture analogue qui s'est déployée dans le contexte de l'analyse en tandem : après avoir conduit, transcrit et finalement thématiqué les entretiens de recherche, le premier auteur se trouvait dans une impasse, car il ne disposait plus de la clairvoyance ni du recul psychique nécessaires pour avoir une lecture conceptualisante efficiente du corpus de recherche. De plus, étant donné que les séances d'analyse en tandem se sont déroulées en vue de l'élaboration d'un sens coconstruit, c'est à l'image du rôle du superviseur décrit ci-dessus que la deuxième auteure s'est assurée de maintenir un cadre favorable à une telle entreprise. Exerçant une fonction tierce (Letendre, 2007), elle a fourni un accompagnement propice à l'émergence de pensées sur un mode associatif sans imposer sa perspective dans le travail d'interprétation; en aucun cas elle n'a été l'unique responsable du contenu et de son sens. Le rôle assumé par la deuxième auteure s'est traduit par une écoute à double registre favorisée par sa position d'extériorité : celle du matériel rapporté par le premier auteur concernant le contenu des entretiens et celle de la pensée et des affects de ce dernier au moment de raconter l'entretien. Cette focalisation de son écoute sur la subjectivité du premier auteur à propos des données de recherche s'est vue sous-tendue, d'une part, par l'utilisation de techniques inspirées de la clinique permettant de soutenir l'élaboration verbale chez le premier auteur et ainsi d'opérer un éclaircissement de sa pensée (reflets et reformulations par exemple) et, d'autre part, par le recours à ses propres pensées associatives par rapport aux deux niveaux de matériel.

Allant plus avant dans cette réflexion, nous concevons le rôle joué par la deuxième auteure en nous référant au concept de « l'appareil à penser les pensées » (Bion, 2004, 2005). À l'aide de ce concept, Bion propose une théorie de la pensée dans laquelle il marque une distinction entre les pensées « comme contenu » et le fait de penser comme un processus; cela supposant, du même coup, l'idée selon laquelle les pensées définies « comme contenu » sont « génétiquement » antérieures au travail de penser (Lusso, 2002). Pour Bion, cette théorie de la pensée a exercé une influence majeure à l'égard de sa conception de la thérapie psychanalytique en ce qui a trait au rôle du psychanalyste et des processus thérapeutiques : concernant « l'appareil à penser les pensées », le psychanalyste est vu comme utilisant le sien afin de penser les protopensées que lui présente l'analysé pour réaliser le travail menant à une meilleure connaissance de la réalité psychique de l'analysé par le travail d'interprétation (Jalley, 1997). Puisque la situation de recherche qualitative diffère en plusieurs points de la situation thérapeutique psychanalytique, il nous est impossible d'assimiler totalement le rôle adopté par la seconde auteure à ce que décrit Bion. Néanmoins, le travail de cette chercheuse lors de l'analyse des données en tandem et l'utilisation par le psychanalyste de son appareil à penser les pensées se rejoignent en deux points : 1) ils tendent vers le même objectif, soit la clarification de la pensée, du fait que la présence de l'autre oblige le locuteur à préciser et à mettre en mots sa pensée consciente (Widlöcher, 1996), qui est de surcroît bonifiée, par la pensée associative, des émergences préconscientes et inconscientes; 2) à l'instar de la situation de supervision, y sont impliquées des modalités de pensées secondarisées (Jalley, 1997), celles qui permettent le travail intellectuel. En somme, cela nous a permis de faire émerger ce que « le propre est moins d'être que "d'être été" (*to be been*), et dont le phénomène transparaît dans l'aire des émotions, des pensées, et des mots » (Jalley, 1997, p. 72); bref ce que le premier auteur ne savait pas ou ne savait plus connaître.

### 3.2 Retour verbal sur la passation de l'entretien

En recherche qualitative, c'est sur la subjectivité du chercheur que se fonde l'acte interprétatif, c'est l'être-chercheur lui-même qui constitue l'instrument de recherche. La production d'interprétations signifiantes passe donc nécessairement par un certain encadrement de cette subjectivité (Paillé & Mucchielli, 2012). Pour le chercheur d'approche psychanalytique, cette question s'actualise notamment par l'examen du vécu contre-transférentiel dont est teintée la collecte de données. La notion de « contre-transfert » désigne tous les événements psychiques (perceptions, idées, sentiments, représentations, interprétations, images et mots relatifs au participant et/ou à la rencontre) qui s'actualisent à l'intérieur de la psyché du premier auteur durant la rencontre intersubjective des entretiens de recherche avec le participant (Gilbert, 2009); cela en référence au fait que toute relation humaine dans laquelle se rencontrent deux psychismes implique nécessairement le déploiement de dynamiques conscientes et inconscientes (Drapeau & Letendre, 2001). L'approche psychanalytique considère généralement que le contre-transfert représente à la fois une barrière importante quant à l'accès à une interprétation signifiante de la réalité subjective du patient et se révèle éloquent, car porteur de sens (Brunet, 2009; Ciccone, 2014; Heimann, 1950; Racker, 1968).

Afin de se pencher sur la dimension contre-transférentielle du travail de recherche, chaque séance d'analyse des données empiriques en tandem a débuté par un retour verbal sur la passation des entretiens, retour au cours duquel ont notamment été discutées puis élaborées les réactions dites « contre-transférentielles » du premier auteur. Ainsi, après s'être montré à l'écoute et avoir identifié ses réactions contre-transférentielles dans son journal de bord, le chercheur a eu l'occasion de les élaborer en les verbalisant à haute voix et en abordant tant le contenu de l'entretien que ce que les propos et la relation instaurée avec le participant ont soulevé en lui en termes de sentiments et d'idées. Il les a examinés à la lumière d'autres éléments réflexifs (verbatim, notes d'analyse, arbres thématiques) dans un dialogue engagé et soutenu

par un tiers extérieur à l'entrevue de recherche, la seconde chercheuse (Drapeau & Letendre, 2001). De cette manière, le premier auteur s'est graduellement abstrait de son rôle de participant à la rencontre intersubjective et a pu réintégrer son rôle de chercheur par rapport à son objet de recherche (Gilbert, 2009). L'élaboration de ses réactions contre-transférentielles a également permis d'amorcer le processus de discrimination des réflexions ou interprétations n'ayant que pour seule origine son histoire personnelle et son monde privé de celles véritablement en lien avec ce qui a pris vie lors des entretiens, c'est-à-dire qui a été coconstruit entre lui et le participant. C'est dans cette deuxième éventualité que les réactions contre-transférentielles ont été considérées comme significatives et pertinentes à l'égard de l'interprétation émergente.

Afin d'explicitier et d'enrichir nos propos concernant ce processus d'élaboration des réactions contre-transférentielles, il nous semble intéressant de l'illustrer en présentant quelques exemples de ce même processus tirés du journal analytique du chercheur. Ceux-ci illustrent comment le travail d'élaboration des réactions contre-transférentielles nous a permis d'accueillir les parts préconscientes et inconscientes de soi et de l'autre, cela dans le but de les affecter au service de la recherche de sens des données empiriques.

Un premier cas de figure concerne le fait que, dans les heures qui ont suivi le déroulement d'un entretien, le premier auteur a été habité d'une impression tenace selon laquelle la rencontre en question n'avait pas été des plus productives, car en plus d'être confus par rapport aux propos tenus dans cet entretien, il était convaincu que très peu de données pertinentes avaient émergé. Il s'est avéré que cette constellation de réactions contre-transférentielles tirait son origine de deux sources : la première, se rapportant à l'appréhension classique et légitime relative aux attentes entretenues par le premier auteur quant au bon déroulement de la collecte des données et à la réalisation de son projet de recherche; la seconde, relative à la crainte du participant d'un manque de pertinence (perçu par celui-ci et qui résonna avec l'état affectif du premier auteur) de son témoignage. Il ne fait aucun doute que dans l'éventualité où ces éléments d'ordre

contre-transférentiel n'avaient pas été élaborés et clarifiés, ils auraient entravé l'accueil véritable dudit entretien et, au final, le chercheur serait resté convaincu de sa pauvreté informative.

Dans un deuxième cas de figure, le chercheur a quitté l'un des entretiens de recherche avec le sentiment tenace selon lequel son interlocuteur lui avait adressé un message implicite dépassant largement ce qui avait été verbalisé de manière effective lors de l'entretien. En effet, la visée illocutoire (Krymko-Bleton, 2014b), ou le message implicite derrière les propos tenus lors de cet entretien, a été perçue/vécue comme relevant du désir du participant de transmettre le flambeau de la reconnaissance et de la prise en compte de la souffrance paternelle en contexte de consultation psychologique pour leur enfant (sujet de la recherche à l'étude) au chercheur (clinicien d'expérience rencontrant en la personne du premier auteur un futur clinicien). Une fois verbalisée et élaborée, cette interprétation a jeté un jour nouveau sur une foule d'éléments présents dans le verbatim, et à partir de ce moment, ceux-ci s'assemblèrent pour constituer l'une des dimensions les plus importantes de l'interprétation finale : celle selon laquelle la souffrance des pères n'est malheureusement pas suffisamment détectée et prise en compte par les différents acteurs œuvrant dans des services de santé mentale.

### **3.3 Pensée associative et statut méthodologique des associations**

La section qui suit présente notre conceptualisation d'une utilisation de la pensée associative en contexte de recherche. Après une brève description de cette utilisation, le statut méthodologique des associations ainsi que les apports procurés par l'emploi d'une pensée associative sont discutés.

#### **3.3.1 Description de notre utilisation de la pensée associative**

Ce que nous qualifions de « pensée associative » fait évidemment directement référence à ce que la psychanalyse désigne comme la « règle fondamentale »; règle qui, pour l'analyser dans la situation clinique (Laplanche & Pontalis, 1968), consiste à

verbaliser toutes les pensées, les images, bref tout ce qui vient à l'esprit, et ce, avec une spontanéité exempte de censure personnelle (Lacas, 1997). Il est courant de rencontrer une définition de la règle fondamentale selon laquelle il y a prescription de dire tout ce qui traverse l'esprit. Or, dans toute sa complexité, cette règle est en réalité double, car au-delà d'une parole exempte de censure, elle invite le sujet à accorder la même attention à toutes les pensées qui se présentent à sa conscience (Widlöcher, 1996). La règle fondamentale permet à l'analysé, et à son psychanalyste, d'avoir accès à des idées, des représentations ou interprétations oubliées, ou refoulées (Freud, 1915), et consiste en une prescription énoncée sous la négative : elle invite à ne pas réprimer l'expression de « ce qui pourrait être mis à l'écart, soit pour des raisons de bienséance (censure morale), soit pour des raisons de cohérence intellectuelle (censure logique) » (Widlöcher, 1996, p. 103). Cela étant dit, l'associativité de pensée n'est pas le propre de la technique psychanalytique (Roussillon, 2012). Elle est en effet le principe qui gouverne le fonctionnement de la psyché humaine : l'organisation de la mémoire (consciente, préconsciente et inconsciente) s'effectue sous le primat de l'associativité : « une idée qui vient au sujet, apparemment de façon isolée, est toujours un élément qui renvoie en réalité, consciemment ou non, à d'autres éléments » (Laplanche & Pontalis, 1968, p. 37).

Dans le cadre des séances d'analyse en tandem, la pensée associative s'est davantage vue assigner un statut d'attitude plutôt que celui de règle fondamentale, le terme *attitude* ayant été choisi pour marquer le type de regard posé sur le réel selon Paillé et Mucchielli (2012). Ainsi, la pensée associative employée au sein de notre démarche d'analyse en tandem ne doit pas être confondue avec la règle fondamentale psychanalytique, même s'il y est fait référence. Dans notre cas, il a été question de s'en tenir à un travail dont l'objectif est strictement intellectuel, c'est-à-dire à associer à partir et dans les limites de l'objet de recherche, dans le but d'accroître notre compréhension des faits examinés, et ce, dans le contexte particulier de la recherche universitaire. Dans le deuxième cas, il est plutôt question de favoriser l'émergence ou

l'accès à du matériel psychique inconscient à l'intérieur d'un dispositif et d'un contexte cliniques bien différents du cadre de la recherche qualitative.

S'appuyant sur ces éléments de définition et en référence à la pensée herméneutique, nous définissons l'attitude de pensée associative comme l'activité psychique permettant à l'être-chercheur de poser un regard tourné vers soi, regard caractérisé par une atténuation de ses mouvements de censure logique personnelle et par une écoute attentive à l'égard des événements psychiques subjectifs se présentant à sa conscience, en lien avec la dialectique herméneutique dans laquelle il s'est engagé. De manière pragmatique, cette attitude de pensée associative s'instaure en deux temps : 1) il est d'abord question de permettre au corpus de recherche (ce qui est lu ou entendu) de s'enraciner dans la subjectivité du chercheur, d'y laisser courir ses réverbérations, d'y prendre vie et d'y inscrire ses ramifications; 2) après quoi intervient la nécessité de laisser se déployer le temps nécessaire à la réflexion, de tolérer l'incertitude et d'accueillir les pensées, les images et les mots liés à l'objet de recherche se présentant à la conscience, même ceux qui à première vue semblent sans grande importance ou quelque peu anticipés (Widlöcher, 1996). Afin de saisir l'essence de cette attitude de pensée associative, nous proposons de l'illustrer à l'aide du schéma de la Figure 1, qui témoigne de la façon dont la pensée associative contraste avec le concept d'examen phénoménologique des données de recherche (Paillé & Mucchielli, 2012) : là où le second fait référence au fait d'examiner les choses comme elles se présentent dans la réalité, la première tient en la disposition psychique permettant d'éclairer et de s'appropriier les ramifications subjectives conscientes, préconscientes et inconscientes se dessinant dans la psyché du chercheur en réponse au dialogue entamé avec son objet de recherche. En effet, comme le souligne Widlöcher (1996), l'idée « subite » (celle qui émerge en associant) « résulte d'un travail préalable de l'esprit. [...] Elle est à la fois un événement de la vie de l'esprit, mais aussi le résultat d'un travail d'extraction à partir d'un univers de représentations » (p. 109).

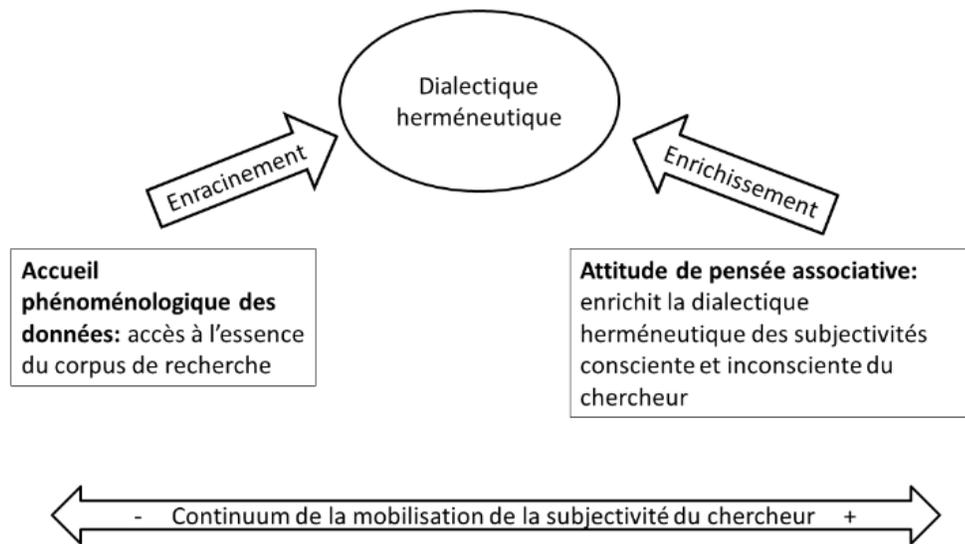


Figure 1. Attitude de pensée associative et accueil phénoménologique.

En somme, nous proposons que l'attitude de pensée associative désigne un outil réflexif actif permettant 1) de générer des associations, définies comme « toute liaison entre deux ou plusieurs éléments psychiques dont la série constitue une chaîne » (Laplanche & Pontalis, 1968, p. 36); 2) de pleinement mobiliser et de mettre à profit les couches conscientes et inconscientes de la subjectivité de l'être-chercheur au sein du processus réflexif; 3) d'assurer une certaine rigueur à la démarche réflexive en permettant notamment d'encadrer la subjectivité du premier auteur par l'élaboration du bagage d'éléments dits « contre-transférentiels » issus de la rencontre intersubjective des entretiens de recherche; 4) d'avoir accès aux réflexions qui, après avoir été élaborées dans le champ de la conscience lors d'étapes antérieures à l'analyse en tandem, ont, pour une raison ou une autre, été reléguées à un niveau psychique préconscient (Widlöcher, 1996), donc pouvant émerger à la conscience à condition que soient amorcées les opérations mentales appropriées (Freud, 1933). En référence au premier point, il est nécessaire de mettre en évidence que les associations générées, dans un contexte de recherche, par le recours à ce que nous qualifions d'attitude de

pensée associative ne sont pas équivalentes aux « associations libres ». Celles-ci se rapportent aux pensées produites en l'absence quasi totale de contact avec la réalité extérieure (Widlöcher, 1996), c'est-à-dire dans le contexte de la cure psychanalytique et de la relation particulière qui s'y développe, à savoir celle du transfert sur le psychanalyste (Krymko-Bleton, 2014a). Les associations générées dans un contexte de recherche ne peuvent être qualifiées de « libres », car d'une part, elles sont générées en réponse à des stimuli, c'est-à-dire dans le cadre d'une dialectique avec le matériau de recherche; d'autre part, bien que tirant leur origine d'une opération psychique réflexive délibérément initiée par le chercheur, et faisant parfois appel à des pensées associatives de nature plus affective, ces associations ont été soumises à un filtre permettant au tandem de recherche de s'en tenir à la production intellectuelle. Bref, le recours à une attitude de pensée associative en contexte de recherche implique la mobilisation d'une strate plus affective de la pensée, sans pour autant poursuivre l'objectif d'exploration psychique de la cure psychanalytique.

### **3.3.2 Statut méthodologique des associations du tandem de recherche**

Il convient à présent de se pencher sur la question de la nature des associations générées par les chercheurs. Sans vouloir proposer une version psychologisée de la pensée ricœurienne (Ricœur, 1991), nous estimons que l'analogie herméneutique semble, encore une fois, tout indiquée. À cet effet, nous faisons appel à l'hypothèse des « structures prénarratives ». À l'image du rôle joué par les structures prénarratives vis-à-vis des « histoires potentielles », les premières ici considérées comme des « bribes de récits » pour l'instant inintelligibles, mais qui seront re-racontées par les secondes, récits signifiants et cohérents, nous concevons les associations des chercheurs comme des bribes interprétatives qui, moyennant un examen rigoureux et organisateur, contribuent à la création d'une interprétation signifiante et cohérente. L'attitude de pensée associative équivaut donc à l'ajout d'une occasion de dialoguer et d'entrer en contact avec le phénomène-à-interpréter, et par le fait même de produire des données qualitatives (Paillé & Mucchielli, 2012). Ce faisant, les associations des chercheurs

sont à considérer comme n'importe quelles autres données qualitatives produites au cours des différentes étapes de l'analyse; intervenant dans une logique de triangulation, elles ne détiennent aucun statut privilégié du fait qu'elles sont liées à un concept phare de la théorie psychanalytique; elles n'ont cependant pas préséance sur les données empiriques.

### **3.3.3 Apports réflexifs de l'attitude de pensée associative**

L'utilisation d'une attitude de pensée associative s'est avérée omniprésente tout au long du processus de recherche, cela afin d'optimiser l'apport des subjectivités des chercheurs au processus réflexif global. Par exemple, les quelques jours qui ont séparé l'analyse thématique (réalisée exclusivement par le premier auteur) de l'analyse par catégories conceptualisantes (réalisée par le tandem de chercheur) ont laissé suffisamment d'espace mental afin que le premier auteur se livre, de manière spontanée et intuitive, à l'élaboration de son travail de thématisation. Dans ce court laps de temps, il a pris soin de consigner le fruit de cette élaboration, c'est-à-dire les réflexions associatives se présentant spontanément à sa conscience, et ce, souvent en dehors des séances de travail de thématisation. Or, à l'instar du deuxième entretien de recherche décrit précédemment, les séances d'analyse en tandem ont offert la possibilité de maximiser la récolte de ce travail d'élaboration psychique dans l'après-coup du travail de thématisation, car en plus des associations dûment consignées, de nombreuses réflexions associatives significantes ont émergé spontanément lors du travail d'analyse en tandem. Omniprésente durant la réalisation de la recherche à l'étude, c'est néanmoins au cours des séances d'analyse en tandem que l'attitude de pensée associative a dévoilé tout son potentiel réflexif. En effet, lorsqu'employée dans le contexte d'une réflexion groupale, la pensée associative contribue à créer ce que Frisch et al. (2013) désignent comme un « tissu associatif », soit une réflexion subjectivée « tissée » à partir des associations progressivement énoncées par chacun des membres du groupe. La citation suivante illustre la nature et la richesse de cette pensée de type

associatif, et elle s'avère très instructive quant à la description des réflexions associatives coconstruites par le tandem de recherche :

les participants [à la réflexion] tissent leurs associations à partir du matériel et des interventions des autres participants. Le travail se fait à partir du matériel entendu, mais celui-ci devient progressivement plus intériorisé [...] Ceci produit un nouveau développement qui à la fois enrichit ce qui était déjà présent antérieurement et à la fois fraye de nouvelles voies psychiques (Frisch et al., 2013, p. 31)

Par ailleurs, l'attitude de pensée associative a également permis de condenser les perspectives de chacun des membres du tandem de recherche par rapport au corpus de recherche (voir la section 2.2.1). Elle a garanti au premier auteur l'extériorité nécessaire à l'application d'une lecture conceptualisante (encadrée et soutenue par la seconde auteure), tout en enrichissant cette dernière de la mobilisation de sa subjectivité préconsciente et inconsciente, c'est-à-dire des perspectives provenant de ses occasions de dialogue antérieures (réflexions préliminaires, résultats de l'analyse thématique continue, éléments contre-transférentiels élaborés, etc.) C'est ainsi que nous conceptualisons les nouvelles voies psychiques mentionnées ci-dessus.

### **3.3.4 MTE et pensée associative**

La MTE a été primordiale quant à la mobilisation de l'attitude de pensée associative au cours de la réalisation de la recherche à l'étude. Tout d'abord, c'est grâce à la souplesse de ce cadre de recherche (Guillemette & Luckerhoff, 2015) que le tandem de recherche a pu exploiter sa créativité et suivre ses intuitions, cela s'actualisant par le recours à une pensée associative. De plus, l'utilisation de la MTE a permis, en raison de l'importance qui y est accordée aux logiques itérative et inductive de même qu'au principe d'enracinement dans les données, de légitimer l'instauration et l'utilisation de périodes réflexives. Durant celles-ci, la praxis s'est vue mise de côté, tout en cultivant, chez les membres du tandem de recherche, un état d'esprit caractérisé par son ouverture

à la nouveauté, sa tolérance à l'incertitude et sa volonté de s'imprégner de la subjectivité des participants telle que capturée et livrée par les entretiens de recherche.

Par ailleurs, plusieurs autres mesures sont intervenues afin de faciliter la mise en place d'un cadre d'analyse propice à l'émergence et à l'utilisation de cette attitude de pensée associative. Au cours des séances d'analyse collaborative, le tandem de recherche s'est d'abord assuré de se prémunir de potentielles interférences pouvant porter atteinte à la libre expression de leur subjectivité, en s'abstenant par exemple de se concentrer sur des informations factuelles (Norman & Salomonsson, 2005). Dans ce même ordre d'idées, les interprétations préliminaires du premier auteur (issues de son analyse thématique et de ses réflexions subséquentes) n'ont été communiquées à la deuxième chercheuse qu'après que celle-ci a eu plongé phénoménologiquement dans le corpus de recherche afin que celui-ci prenne vie et s'enracine de manière autonome au sein de sa subjectivité. Un autre facteur facilitant l'émergence d'associations se rapporte au fait d'avoir, sous les yeux, une copie papier des verbatims d'entretien et des réflexions préliminaires s'y rapportant. En effet, le fait de coucher ces réflexions sur papier, séparément, a permis aux membres du tandem de se libérer d'une pensée rationnelle et concrète, ce qui en retour a favorisé l'expression d'une pensée plus abstraite, subjective et imaginative, donc associative (Ciccone, 2014).

Dans le but d'attester de leur valeur, et ultimement de les admettre au sein de la théorisation émergente, les associations des chercheurs ont été introduites dans un dispositif de recherche apte à les soumettre à un examen rigoureux. La mise en place d'un tel dispositif a débuté par l'accueil phénoménologique des données de recherche (Paillé & Mucchielli, 2012), sans lequel il aurait été impossible de circonscrire les associations à l'intérieur des bornes délimitant notre objet de recherche. En ce qui concerne le déroulement des séances d'analyse en tandem, les associations produites se sont vues consignées, comparées aux données empiriques puis discutées et confrontées à d'autres éléments réflexifs (groupement thématique, catégorie conceptualisante, interprétations préliminaires, etc.), et ce, au cours d'un examen

rigoureux s'appuyant notamment sur les notions de saturation, de convergence d'indices (Brunet, 2008) et de comparaison constante. Comme le suggèrent Norman et Salomonsson (2005), la valeur des associations générées s'est également vue assurée par le support des verbatims d'entretien : ceux-ci jouèrent un rôle de tiers permettant de discriminer les inférences associatives exclusivement personnelles, témoins dissimulés de mouvements projectifs inconscients des chercheurs, des interprétations signifiantes. Cependant, c'est le premier auteur, en raison de sa maîtrise thématique quasi exhaustive du corpus de recherche, qui a permis d'attester de la pertinence des associations produites par le travail d'analyse en tandem avec la plus grande assurance. Étant donné que ses nombreuses occasions de dialoguer avec l'objet de recherche (passation des entretiens, transcription des verbatims, thématisation continue) lui ont conféré une connaissance sans pareil du corpus de recherche, il a reçu le mandat implicite d'orienter et d'entériner les inférences associatives émergeant du tissu associatif en les examinant à la lumière de sa connaissance cartographique du corpus de recherche. Autrement dit, le premier auteur a été responsable de l'enracinement des associations dans les données. En réaffirmant les principes d'inductivité et de l'enracinement dans les données, ce chercheur a vu à ce que l'attitude de pensée associative ne déborde pas les limites du cadre de la MTE. Cela nous conduit donc à affirmer que la MTE est ce qui pour nous a et continuera de constituer la condition préalable à la mise en place de l'attitude de pensée associative. En effet, lors de la réalisation de la recherche à l'étude, la seconde chercheuse a cautionné l'utilisation d'une telle pratique, car elle savait que le premier auteur était soucieux de respecter le cadre et les principes axiomatiques de la MTE; il avait dûment accompli le travail le rendant apte à enracer le tissu associatif et à discriminer les pistes de réflexion associatives valides et prometteuses.

### **Conclusion**

Au terme de cette réflexion, nous estimons proposer une conceptualisation signifiante dans laquelle s'articulent avec cohérence pensée psychanalytique, attitude de pensée

associative, analyse en tandem et recherche qualitative d'approche MTE. Comme cette conceptualisation ne s'appuie que sur la prise en compte d'une seule occurrence de recherche, nous chercherons à la raffiner au fil de recherches futures. À cet égard, nous espérons notamment bonifier et préciser les aspects concernant les conditions d'émergence des associations ainsi que celui traitant de l'élaboration des réactions contre-transférentielles associées à la passation des entretiens de recherche.

## Note

<sup>1</sup> Référence à la règle psychanalytique qui consiste à verbaliser en situation thérapeutique toutes les pensées et les images, bref tout ce qui vient à l'esprit sans censure personnelle (Laplanche & Pontalis, 1968).

## Références

- Assoun, P.-L. (1981). *Introduction à l'épistémologie freudienne*. Paris : Payot.
- Bion, W. (2004). *Éléments de psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bion, W. (2005). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brunet, L. (2008). Réflexions sur la validité et la légitimité des méthodes diagnostiques. *Revue québécoise de psychologie*, 29(2), 29-42.
- Brunet, L. (2009). La recherche psychanalytique et la recherche sur les thérapies psychanalytiques. Réflexions d'un psychanalyste et chercheur. *Filigrane : écoutes psychothérapeutiques*, 18(2), 70-85.
- Castonguay, L. (2016). *Les pères en consultation psychologique pour leur enfant : paroles de cliniciens* (Thèse de spécialisation inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Ciccone, A. (2014). L'observation clinique attentive, une méthode pour la pratique et la recherche cliniques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2(63), 65-78.

- Drapeau, M., & Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, 73-92.
- Freud, S. (1915). Le Refoulement. Dans S. Freud (Éd.), *Métapsychologie* (pp. 45-63). Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1925). *Sigmund Freud présenté par lui-même*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1933). La décomposition psychique de la personnalité. Dans S. Freud (Éd.), *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (pp. 80-110). Saint-Amand : Gallimard.
- Frisch, S., Leopoldo, B., & Séchaud, E. (2013). Spécificité de la clinique psychanalytique actuelle : Modèle d'une recherche. *Le Carnet Psy*, 4(171), 24-39.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : L'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 274-286.
- Gilbert, S. (2009). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : L'apport heuristique de rencontres intersubjectives. *Recherches qualitatives*, 28(3), 19-39.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2015). Introduction : Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée. *Approches inductives*, 2(1), 1-11.
- Heimann, P. (1950). On counter-transference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 31, 81-84.
- Jalley, E. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Kaufmann, P. (1997). *Dictionnaire de la Psychanalyse*. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Krymko-Bleton, I. (2014a). Recherche psychanalytique à l'université. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 16, 52-60.
- Krymko-Bleton, I. (2014b). Rencontre et discours de la méthode. *Filigiane : Écoutes psychothérapeutiques*, 23(2), 109-124.

- Lacas, P.-P. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.B. (1968). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Letendre, R. (2007). Contribution de la psychanalyse aux méthodologies qualitatives : quelques mots sur la rigueur en lien avec le dispositif d'hospitalité et la fonction tierce. *Recherches qualitatives, Hors-série, 3*, 384-396.
- Lusso, R. (2002). Appareil à penser les pensées. Dans A. de Mijolla (Éd.), *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy.
- Norman, J., & Salomonsson, B. (2005). 'Weaving thoughts' a method for presenting and case material in a peer group. *International Journal of Psychoanalytic, 86*(Pt 5), 1281-1298.
- Ogden, T.H. (2005). On psychoanalytic supervision. *International Journal of Psychoanalytic, 86*(Pt 5), 1265-1280.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Racker, H. (1968). *Transference and counter-transference*. Londres: Hogarth Press.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et récit* (Tome 1). Paris : Seuil.
- Roussillon, R. (2012). *Manuel de la pratique clinique en psychologie et psychopathologie*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Widlöcher, D. (1996). *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*. Paris : Éditions Odile Jacob.