

## L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation

SCHURMANS, Marie-Noëlle

SCHURMANS, Marie-Noëlle. L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 2009, no. 177, p. 91-103

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37460>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



# EDUCATION PERMANENTE

DOSSIER

## LA FORMATION ET LA RECHERCHE

N°  
177



## L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation

**Cette contribution propose de situer l'approche compréhensive** dans le contexte de son émergence : celui d'une réflexion critique portée sur les normes d'objectivisme, d'empirisme et de quantitativisme qui caractérisent le projet positiviste. La critique de l'adoption, par les sciences sociales, d'une posture explicative s'ouvrira sur l'exposé des spécificités de la posture compréhensive et sur les articulations que celle-ci entretient avec les problématiques développées en formation des adultes. Seront abordées ensuite les questions de méthodologie qui se posent aux chercheurs dans le cadre de l'approche compréhensive. En effet, loin de ne renvoyer qu'aux outils techniques (les méthodes), « la méthode » renvoie à l'ensemble du processus de construction d'une démarche de recherche. C'est à l'intérieur de cette construction que prennent place les ressources méthodologiques plurielles qu'impose l'investigation, et c'est dans la cohérence de l'ensemble que ces ressources puisent leur légitimité.

### Contexte d'émergence de l'approche compréhensive

Les sciences sociales prennent source dans la notion comtienne de « physique sociale ». Il s'agit d'une science « qui a pour objet propre l'étude des phénomènes sociaux, considérés dans le même esprit que les phénomènes physiques, chimiques et physiologiques, c'est-à-dire comme assujettis à des lois naturelles invariables dont la découverte est le but spécial des recherches » (Comte, 1825, cité dans Petit, 1995). Cette perspective relève ainsi de la « posture explicative », qui vise à mettre en lumière les relations entre phénomènes par le biais de l'observation d'enchaînements réguliers.

Dans le cadre d'un objectif consistant à « étendre à la conduite humaine le rationalisme scientifique » (Durkheim, 1963), c'est dès lors la perspective déter-

ministe qui se voit privilégiée, en ce qu'elle vise à identifier progressivement les lois de fonctionnement du social. Développée par Durkheim dans le domaine de la sociologie, cette ligne épistémologique va clairement désigner un ensemble d'objets qui, telles les idées, opinions ou représentations, ne peuvent être appréhendés par la méthode scientifique.

Le modèle de scientificité mis en œuvre sur cette base a certes, depuis les fondateurs, pris des formes diverses, parmi lesquelles Berthelot (1990) distingue causalisme, fonctionnalisme et structuralisme (ainsi que leurs dérivés). Mais ce modèle présente aussi des caractéristiques très stables : il est empiriste, c'est-à-dire fondé sur le recueil et le traitement de matériaux adéquats dont sont exclues les spéculations ; il est objectiviste, puisqu'il vise la construction de faits, définis comme affirmations contrôlables et indépendantes des interprétations ; et il présente une dominante quantitativiste, car « seule la mesure permet de dégager des structures fortes [...] de proposer des faits contrôlés, de vérifier des hypothèses, d'élaborer des lois » (Berthelot, 2001).

Issu du cadre logique de l'expérimentation, ce modèle va donc s'appliquer à des données non expérimentales, c'est-à-dire à des données d'observation ou à des données documentaires « selon les mêmes règles de contrôle et de vérification que lors d'une expérience » (*ibid.*), et s'exprimer dans les procédures méthodologiques qui ciblent la production de régularités statistiques entre variables. De ses fondations jusqu'à ses actuelles déclinaisons, la raison expérimentale relève ainsi du monisme scientifique, c'est-à-dire d'une conception de l'unité de la science, unité fondée sur la logique objectivante.

Deux larges registres d'interrogation vont cependant organiser la critique de cette conception. Les sciences sociales devraient-elles, d'une part, renoncer à prendre pour objet cette expérience que nous réalisons quotidiennement et qui consiste à attribuer des intentions à autrui, à les interpréter, et à régler nos conduites à partir de notre réflexivité ? Devraient-elles, d'autre part, rester ciblées sur la perspective déterministe qui – impliquant une mise entre parenthèses du sujet (Berthelot, 2001) – nourrit une approche naturaliste ou mécaniciste de la culture au détriment d'une approche dynamique du culturel, défini comme production collective ?

Ces interrogations s'ouvrent sur une question centrale : le « monde historico-social », selon l'expression de Dilthey (1992), peut-il permettre la même extériorité de l'observateur ou, au contraire, présente-t-il des caractéristiques telles qu'une autre méthodologie s'impose à son propos ? Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, de retracer les différentes formes prises par les réponses à cette question, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à ce jour (Schurmans, 2006). Relevons seulement ici que le débat épistémologique s'organise en deux grandes tendances toujours actuelles. Pour les partisans du monisme, persiste la réfutation du statut scientifique d'une investigation portant sur les motifs de l'action et sur

la dimension intentionnelle des actes, l'utilité de tels objet restant, de ce point de vue, limitée à la genèse d'hypothèses, et donc à un moment préscientifique. Pour d'autres, la spécificité des objets des sciences sociales implique une spécificité des méthodes : une conception dualiste de l'activité scientifique est dès lors défendue, et va, notamment depuis Dilthey, Weber ou Schütz, coexister et s'opposer au monisme.

Au cœur des sciences sociales, émerge donc un tout autre projet scientifique dont la posture compréhensive et la raison interprétative constituent la ligne épistémologique propre. Projet qui est issu à la fois de notre expérience pratique ordinaire – celle de la construction des significations – et de l'incapacité des démarches objectivantes à constituer en objet ces significations que les humains expriment et échangent.

## Caractéristiques de l'approche compréhensive

L'une des caractéristiques premières du projet compréhensif correspond à son dégagement des oppositions sur lesquelles s'était construit le projet positiviste : les polarités classiques – objectivisme et subjectivisme, holisme et individualisme, structures et interactions, reproduction et production du social –, ainsi que les cloisonnements entre les différentes disciplines des sciences sociales perdent de leur pertinence.

On trouve en effet, aux fondements de l'approche compréhensive, trois perspectives d'analyse interdépendantes. Il y a d'une part celle qui renvoie à un monde sociohistorique constitué d'autrui, de collectivités, d'institutions et de systèmes culturels. Il y a d'autre part celle qui renvoie à la constitution de la personne humaine à l'intérieur de ce monde. La troisième perspective relève de l'articulation entre les deux premières : un processus de création réciproque est en jeu, dans lequel le langage joue un rôle majeur, dans l'élaboration des significations de l'expérience propre, dans la validation de l'expérience intersubjective et dans la constitution du savoir collectif.

Ce point de vue relève aujourd'hui notamment du courant de l'interactionnisme historico-social qui pose comme point de départ l'activité collective, c'est-à-dire les modalités pratiques d'organisation des groupes humains. A travers l'échange langagier, cette activité génère des représentations portant sur les modalités de fonctionnement du collectif, elle engage par conséquent la constitution de normes actionnelles ainsi que, par appropriation, la construction des représentations individuelles. C'est sur cette toile de fond que sont évaluées les actions singulières, et c'est donc à partir de cette évaluation que s'oriente l'action individuelle (Schurmans, 2007). Depuis ce point de vue, l'interaction communicationnelle – par laquelle sont échangées et négociées les modalités d'interprétation du monde – est centrale à la fois dans la constitution de

la personne – l'identité et la pensée consciente – et dans la constitution du monde socio-historique.

Cette ligne épistémologique réfute ainsi toute conception d'un déterminisme unilatéral du biologique sur les capacités mentales puis sur les activités humaines socialisées. Elle sous-tend en revanche la conception d'une dialectique permanente entre des capacités biologiques initiales engendrant des comportements socialisés, des construits culturels signifiants issus de ces comportements socialisés, et des capacités psychiques se transformant dans la confrontation à ces construits (Bronckart et Schurmans, 2004).

Dans le cadre des recherches en éducation/formation, ce point de vue conduit également à considérer l'école comme une création historique récente qui constitue l'un des lieux où se traitent et s'élaborent une partie des savoirs socialement repérables, partie qui, selon Joshua (1998), n'est pas la plus vitale du point de vue des échanges sociaux : les « savoirs quotidiens » – savoirs pragmatiques, acquis en situation – sont de loin les plus nombreux et les plus utiles « puisqu'ils assurent la sociabilité constitutive des êtres humains ». La posture compréhensive engage ainsi la recherche à partir de l'interaction pour saisir l'ensemble des dimensions éducatives et formatives que celle-ci génère, dimensions qui intègrent les savoirs pragmatiques ainsi que, de manière générale, ce qui échappe aux dispositifs éducatifs formels. Il s'agit d'aborder une articulation entre l'approche de rapports sociaux spécialisés (notamment scolaires) et celle des autres rapports sociaux de la vie quotidienne : « Toute relation sociale – constituée ou en voie de constitution, figée ou en mouvement – comporte des dimensions éducatives, parmi lesquelles on peut distinguer inculcation, apprentissage et socialisation. Entrer dans une relation, c'est faire l'expérience au moins partielle de la pluralité de ses possibles et éventuellement de ses transformations » (Petitat, 2005).

On perçoit bien ici les liens entre l'épistémologie de la compréhension et les domaines de recherche privilégiés dans le champ de la formation des adultes. D'une part, les recherches en formation se caractérisent par un référentiel pluridisciplinaire qui puise dans la psychologie, la sociologie, la linguistique, l'histoire, l'ergonomie ou la psychanalyse, autant que dans des approches théoriques plus strictement liées aux sciences de l'éducation/formation. D'autre part, leurs objets sont largement ciblés sur les approches de l'action, comme en témoignent ces exemples : étudier l'activité individuelle et collective, et analyser les interactions discursives d'acteurs engagés dans des situations de travail ou de formation (RIFT<sup>1</sup>, Genève) ; engager une clinique de l'activité qui a pour objectif de comprendre la dynamique d'action (Clot, CNAM, Paris) ; développer une approche de la souffrance au travail qui permet de saisir les stratégies de défense individuelles et collectives (Dejours, CNAM, Paris).

1. Laboratoire « Recherche intervention formation travail » (RIFT), université de Genève.

La recherche compréhensive réfute donc, très largement, une conception objectiviste de l'activité scientifique et une posture d'extériorité de la part du chercheur. Sa rupture avec le postulat objectiviste selon lequel « le réel manifeste des structures stables, indépendantes de l'observateur et accessibles à son investigation » (Berthelot, 1990) va avoir trois conséquences majeures : la nécessité de redéfinir le rapport du chercheur avec son objet ; la nécessité complémentaire de penser le lien entre recherche et intervention ; le statut de matériau fondamental donné au langage.

En effet, l'épistémologie de la compréhension critique la notion d'extériorité du chercheur par rapport à son objet, pour trois raisons. La première relève du fait que le chercheur fait partie de la collectivité sociohistorique qu'il étudie : il est marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité, et il participe, au présent, aux interactions structurantes qui s'y développent. La deuxième est immédiatement reliée à la première : l'identité du chercheur est fruit de son « expérience vécue », tout au long de sa trajectoire biographique. Cette expérience vécue se construit dans un double mouvement : l'extériorité affecte la personne, participant ainsi de la constitution de l'intériorité ; et l'intériorité, se constituant en permanence, affecte la personne. La troisième raison est une conséquence des deux premières : le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction ; celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte.

Le chercheur en sciences socio-humaines, de ce point de vue, ne peut s'extraire de ce mouvement et de cette implication : par sa participation expérimentielle à l'interaction sociale, le sujet épistémique perçoit l'objet de l'intérieur. Cela signifie que, quel que soit son objet d'étude et quelles que soient ses techniques méthodologiques, sa démarche, tout à la fois, l'affecte lui-même, affecte autrui, et affecte le monde auquel il participe.

La posture compréhensive se prononce donc également pour une conception de la recherche qui articule nécessairement recherche et intervention, et elle attribue aux sciences sociales le projet de développer une connaissance qui puisse constituer, dans le cadre du collectif, le support d'une appropriation possible par les acteurs. Cela pose au chercheur des questions éthiques concernant son engagement : son travail va-t-il dans le sens d'une réduction des inégalités et des injustices sociales ? De la mise en doute d'un fondement « en nature » des différences de destinées ? D'une habilitation à piloter l'action ? D'un accroissement de l'actorialité par le dévoilement de l'origine des déterminismes et la visibilisation des possibles ? De la mise en lumière d'un espace d'action redéfini ?

L'importance apportée au langage enfin relève de son statut de médium de l'intercompréhension. De ce fait, le langage est médium de la constitution à la fois de l'individualité et de la collectivité. Les questions de validité interne et externe du matériau langagier se posent dès lors de façon très différente de celles

que formulait le positivisme. Du point de vue de la compréhension, le rapport au monde, singulier et collectif, ne peut en effet être considéré sous l'angle de la véracité : il est tel qu'il s'expérimente, c'est-à-dire tel qu'il émerge dans le souvenir, se dit, s'élabore, se confronte à la diversité, se modifie, se réactualise. Pour la même raison, le statut des partenaires de l'échange qui, sous la forme d'entretiens par exemple, prend place au cours d'une démarche de recherche, se modifie également. La communication qui s'établit dans le cadre d'une enquête fait fondamentalement partie de l'expérience de l'enquêteur, au même titre que de celle de l'enquêté, et l'échange entre ces deux pôles de l'interlocution constitue une modalité de l'expérience. En ce sens, cet échange modifie la trajectoire biographique de l'un et de l'autre, et s'insère dans le processus d'interaction par lequel s'opère le savoir collectif. La signification même de la construction d'une connaissance qui s'effectue à l'occasion d'une recherche se trouve par conséquent transformée également. L'enquête est l'occasion de l'explicitation d'une expérience parmi un ensemble d'expériences possibles qui se confrontent, et elle offre le lieu d'un examen des évaluations liées à la multiplicité des expériences croisées. Enfin, la restitution des produits d'une enquête prend, elle aussi, un relief tout autre. Les avancées théoriques auxquelles mène la recherche concernent la vie individuelle et la vie collective : elles infléchissent le rapport au monde. Leur validité externe, ou leur pertinence, est relative à leur répercussion sur la vie ou, dans les termes du pragmatisme social, à la façon dont elles servent ou rendent dans le cadre d'une définition négociée du bien commun (Schurmans, 2008b).

Les caractéristiques principales de la posture compréhensive concernent bien sûr l'ensemble des sciences sociales-humaines et elles questionnent, toutes disciplines confondues, l'épistémologie scientifique en général<sup>2</sup>. Il n'en reste pas moins qu'elles correspondent à une thématique centrale qui génère l'essentiel des problématiques de la recherche en formation : la dynamique de confrontation des interprétations du monde, dans l'interaction collective, et ses retombées, dans la constitution de la personne et dans l'orientation de l'agir. Cette centration cependant pose la question de la différenciation entre l'activité scientifique et la construction des connaissances quotidiennes. La définition de la scientificité de la démarche – à partir de quand, ou comment, devient-elle suffisamment distincte des processus de constitution des connaissances ordinaires pour pouvoir prétendre au statut de scientifique ? – constitue un enjeu central puisqu'elle est constitutive de la légitimité de la posture compréhensive. On repère, dans les

2. On relèvera, sans pouvoir ici exposer la logique, que les développements d'Apel (2000) proposent un dépassement du dualisme sur lequel s'est fondée jusque-là la différenciation entre sciences exactes et sciences sociales. Apel montre en effet que ni la conception moniste, soutenant une synonymie entre raison expérimentale et activité scientifique, ni la conception dualiste, soutenant une différence ontologique entre sciences de la nature et sciences de l'humain, ne sont défendables. L'argument de l'auteur repose sur la « réflexion transcendante » qui fait apparaître la présence de la rationalité herméneutique dans l'ensemble des démarches scientifiques, ainsi qu'une commune, et nécessaire, inféodation à la rationalité éthique.

débats épistémologiques, trois tendances. La première, postmoderniste, se caractérise par un retour à la démarche spéculative, et par un discours relativiste. Accordant une moindre importance à la réflexion méthodologique et aux outils de la recherche, cette tendance aboutit à désinsérer l'approche compréhensive du cadre de l'activité scientifique. La deuxième, scientiste, tend à considérer que la difficulté d'appliquer aux objets sociaux et humains la démarche objectivante serait en quelque sorte provisoire, et témoignerait d'un « retard » des sciences sociales par rapport aux sciences de la nature. Concevant toujours l'objectivation comme un idéal à atteindre, cette tendance tend à dénier la légitimité propre de la démarche compréhensive.

La troisième tendance est celle que nous adoptons ici : elle fait de la méthodologie le support de la différenciation entre la construction des savoirs quotidiens et celle des connaissances scientifiques. Cette méthodologie doit cependant être envisagée au sens large, c'est-à-dire échapper à une appréhension réductrice centrée sur la technicité. Il s'agit en effet d'adopter une conception de la méthode qui intègre une réflexion critique concernant la démarche tout autant que le choix des techniques de recherche.

## Construction de la démarche compréhensive

La démarche compréhensive, tout comme la démarche explicative, va viser la production de connaissances théoriques et développer, pour ce faire, un système d'hypothèses ainsi qu'un processus de validation empirique. Elle va cependant procéder à l'organisation temporelle de ces étapes d'une façon différente de celle de la démarche explicative.

Les logiques habituelles de cette dernière, on le sait, se fondent sur la définition de l'objet de recherche, sur l'opérationnalisation de cette définition et sur la formulation des hypothèses. Cette première étape fait certes parfois recours à une phase exploratoire, mais ce moment est clairement considéré comme préalable au déroulement de la recherche. Centrée sur la conquête de l'objet, l'étape fait essentiellement recours à l'investigation théorique et s'engage sur une deuxième priorité : la construction du processus expérimental, ou du processus d'enquête, ciblé sur le recueil de données. Enfin, une troisième étape est relative au constat, c'est-à-dire à la comparaison des données observées et des données attendues par hypothèses ; elle s'ouvre sur l'examen de la validité des hypothèses, ainsi que sur l'interprétation théorique des observations. Ces étapes ont pour caractéristique de présenter une structure temporelle globalement linéaire.

Les logiques relatives à la démarche compréhensive (*cf. schéma*) vont au contraire s'organiser selon une structure d'allure circulaire qui intègre l'exploration à l'intérieur du processus de recherche et qui donne à l'investigation progressive du terrain (TE) une importance semblable à celle qui est apportée à

l'investigation théorique (TH). Le cadre théorique ne se voit nullement défini en amont d'une enquête de terrain mais se précise progressivement en relation avec l'accumulation des informations qu'apporte une investigation, progressive elle aussi, du terrain. Le lien entre terrain et théorie implique, de la part du chercheur, une analyse constante qui donne à l'ensemble de la démarche son allure circulaire : l'information issue du terrain est lue à travers les concepts dont dispose le chercheur (CH) mais elle l'engage aussi à affiner de plus en plus sa conceptualisation, à la compléter, à la réviser. L'investigation du terrain et l'investigation théorique vont ainsi de concert et se nourrissent mutuellement. Le chercheur, le terrain et le théorique constituent les trois instances de ce mouvement de conquête de l'objet, mouvement dont la fonction est double : il s'agit (phase exploratoire) de définir et de forger des outils d'enquête adaptés à un projet d'investigation de plus en plus précis (exploration tous azimuts), d'une part, et d'aboutir à la délimitation définitive de ce projet par la formulation des hypothèses (exploration organisée), d'autre part. Cette large phase exploratoire se clôture alors et s'ouvre sur la seconde large phase de la recherche, celle de la validation des hypothèses.

98

EDUCATION PERMANENTE n° 177/2008-4

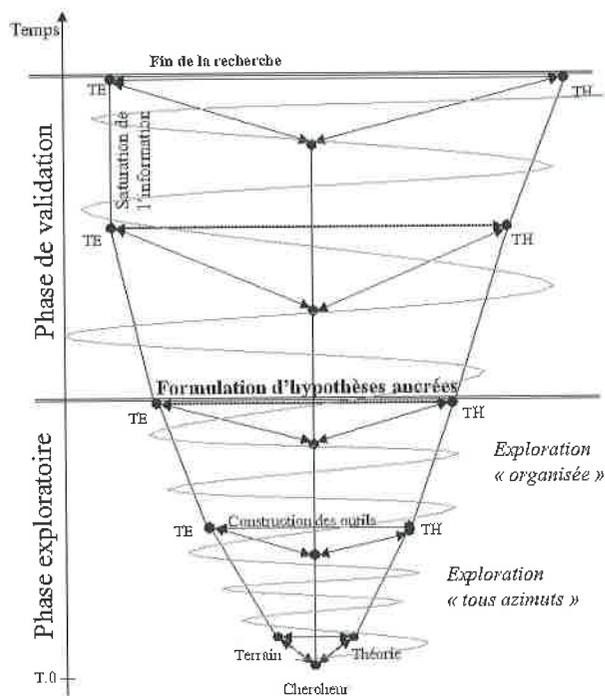


Schéma 1. Déroulement d'une recherche compréhensive.

Durant cette seconde phase, le chercheur poursuit donc son investigation de terrain, son objectif consistant à contrôler la pertinence des hypothèses, par l'examen de leur capacité à saisir la logique de l'information qu'il continue à rassembler. L'interruption de l'investigation empirique va alors s'appuyer sur le principe méthodologique de saturation de l'information, identifiée au moment où l'information est récurrente. Le terme de la recherche est alors lié à la production de connaissances nouvelles qui relèvent d'une construction théorique plutôt que du processus de validation d'une théorie préexistante.

L'hypothèse a donc, elle aussi, un double statut : elle consiste, comme toute hypothèse, en une réponse théoriquement fondée à une question de recherche, mais cette réponse est également « ancrée », terme qui exprime son lien génétique avec le terrain : la réponse – hypothétique parce que non encore validée de façon systématique et organisée – prend source du va-et-vient analytique auquel procède le chercheur, entre l'information empirique et l'information théorique. Va-et-vient qui lui permet, progressivement, de proposer cette réponse et qui l'engage dès lors dans un processus de validation, compris comme l'examen du bien-fondé et des limites de sa réponse.

L'expression « hypothèses ancrées » (ou « enracinées ») ainsi que celle de « théorie ancrée » (ou « enracinée ») auxquelles aboutit le travail de validation sont issues de l'approche proposée par Glaser et Strauss (1967) sous le terme de *grounded theory*. Strauss a joué un rôle majeur dans le développement et la diffusion de cette ligne épistémologique, en l'articulant à la recherche qualitative définie comme un processus d'interprétation qui n'est pas fondé sur la logique mathématique et a pour objectif : de découvrir des relations entre les diverses informations issues du terrain ; d'informer conceptuellement ces relations ; et d'organiser ces relations dans un schéma théorique permettant d'élucider une question de recherche (Strauss et Corbin, 2004). Il est clair cependant que la recherche en compréhension, qui vise l'élaboration de théories enracinées, n'est nullement tenue de renoncer à puiser dans l'ensemble des techniques méthodologiques disponibles, parmi lesquelles celles qui font place aux opérations mathématiques. La mise en œuvre de techniques qualitatives et/ou quantitatives trouvera sa pertinence, non pas par la présence ou l'absence de raisonnements mathématiques, mais bien dans le refus de l'application de routines technicistes et dans une réflexion critique portant sur la compatibilité de l'outil avec la posture épistémologique du chercheur : l'entretien nous servira d'exemple, dans la section suivante.

## Ressources méthodologiques

Le recours aux techniques méthodologiques va s'organiser selon le va-et-vient schématisé plus haut, relevant, au départ, d'un principe méthodologique

99

EDUCATION PERMANENTE n° 177/2008-4

essentiel qui apporte à la démarche compréhensive sa cohérence et consiste à refuser de prédéfinir l'objet de recherche. Dans la démarche compréhensive en effet, l'objet fait partie nécessairement de l'expérience sociale : il s'insère dans les « conceptions de la vie et du monde » que constituent les connaissances individuelles et collectives, quotidiennes et savantes (cf. Zaccari-Reyners, 1995), et cela sur deux plans : le plan historico-social et le plan biographique.

Prenons ici l'exemple d'un objet de recherche : celui des « jugements d'excellence » (Schurmans, 2005, 2008a,b ; Schurmans, Charmillot et Dayer, 2008). Sur le plan biographique, le chercheur dispose d'expériences de vie : avoir été jugé, avoir jugé autrui et avoir entendu juger autrui en termes d'excellence. Ce simple constat met en scène son expérience sociale, assortie de la dimension accord/désaccord qu'il a ressentie face à ces jugements ainsi que des dimensions relatives aux critères qui sous-tendent les jugements et aux situations à l'intérieur desquelles ceux-ci se sont inscrits. Un tel point de départ relève déjà du terrain et permet au chercheur une première analyse comparative et classificatoire. Mais, à ce stade, ce bagage expérientiel reste lié à un parcours singulier.

Le chercheur va donc viser à accéder à la diversité des conceptions de l'objet en recourant à l'expérience d'autrui. Son objectif, dans cette étape méthodologique, consiste à monter en intersubjectivité, c'est-à-dire à construire une matrice susceptible de rendre compte d'une pluralité d'expériences. Le recueil, la comparaison et le classement des critères et des situations liées, dans mon exemple, à la formulation de jugements d'excellence s'élaborent par conséquent dans le souci d'ouvrir la conceptualisation du chercheur à ce qui, initialement, n'est pas pensable dans sa propre expérience. Un tel souci se complète par l'effort d'abstraction : si, dans l'ensemble de ses informations de terrain, le chercheur identifie une récurrence – par exemple, le fait de trouver valorisant d'être jugé excellent –, il va construire la catégorie opposée – dans l'exemple, celle de « dévalorisant » –, même dans le cas où cette catégorie lui semble absurde.

Dans cette étape de la recherche, les procédés d'investigation gagnent à être diversifiés et restent relativement informels (« exploration tous azimuts », dans le schéma qui précède) : discussions occasionnelles, micro-trottoirs, coupures de presse, sites informatiques... Le chercheur quitte donc le plan de sa biographie pour aborder celui de l'expérience collective. Ce plan lui ouvre l'accès à la diversité des discours produits sur son objet – l'excellence, dans mon exemple –, discours qui s'échangent et se confrontent, qui véhiculent des conceptions actuelles ou obsolètes, dominantes ou marginales, et qui se sont, à des degrés divers, sédimentés et institutionnalisés au cours de l'histoire d'une collectivité.

Pendant cette construction d'une réceptivité à la diversité, et jusqu'à l'impensé, vont cependant se déployer également les ressources théoriques du chercheur. Face à l'exploration du terrain s'effectue l'exploration du théorique ; détours historique, ethnologique, recours à l'étymologie et à la philosophie, ainsi

qu'aux regards différents que portent sur l'objet d'autres disciplines, concourent simultanément à la conquête de l'objet. La définition progressive de celui-ci, dès lors, relève bien de l'approche compréhensive : elle s'ancre dans une dialectique entre terrain et théorie, et elle aborde à la fois les dynamiques de l'histoire collective, celles de l'interaction sociale synchronique et celles des parcours singuliers des acteurs.

La phase exploratoire a pour visée de permettre au chercheur de déployer ses hypothèses et de construire les outils méthodologiques afin d'en examiner la validation. Les dimensions comparatives issues de l'exploration informelle vont en effet pouvoir être exploitées dans la construction des outils qui permettront au chercheur de poursuivre l'investigation du terrain d'une manière plus organisée (réalisation d'entretiens sur la base d'un canevas stabilisé, par exemple). Ces outils lui permettront, si nécessaire, de continuer l'exploration, lorsque le stade de formulation des hypothèses n'est pas encore atteint. Mais ils lui permettront, essentiellement, d'engager la phase de validation des hypothèses ancrées, phase qui implique un accès à une information ciblée et à son analyse.

Dans mon exemple, l'exploration a ainsi permis de dresser une typologie des conceptions de l'excellence, et de développer une hypothèse spécifique : celle de l'existence d'une conception minoritaire de l'excellence. Cette conception renvoie à l'insertion de l'action individuelle dans l'orchestration d'une activité collective, et apporte à la fois un sentiment d'affirmation de soi et de respect des partenaires. Elle semble donc se différencier de celle de la compétition inter-individuelle dominant aujourd'hui, notamment dans les logiques de l'éducation et de l'entreprise.

Grâce à la phase de validation, le chercheur va donc pouvoir organiser méthodologiquement la mise à l'épreuve de ses hypothèses. La poursuite d'entretiens, dans la recherche prise pour exemple, va ainsi permettre de mettre en lumière la conception minoritaire attendue mais également ses liens avec d'autres conceptions, avec des situations types dans lesquelles elle s'exprime et, éventuellement, avec diverses caractéristiques des répondants.

On perçoit, à travers cet exemple, que la démarche compréhensive n'est nullement réfractaire à l'étude de liens de corrélation entre certaines visions du monde et certaines caractéristiques de ceux qui les expriment, que celles-ci soient relatives à des variables sociologiques ou à des parcours biographiques spécifiques. L'étude de ces corrélations vient donc illustrer le recours à des méthodes quantitatives complémentaires aux méthodes qualitatives.

Il importe, en parallèle, d'insister sur le fait qu'une technique d'enquête telle que l'entretien n'appartient pas *de facto* à la recherche compréhensive. C'est la façon dont il va s'insérer dans la démarche, le statut qu'il y prend et l'objectif dont il est investi qui assurent la cohérence entre l'outil et la démarche. A l'appui, les trois postures différenciées par Demazière et Dubar (1997) sont éclairantes.

La première, illustrative, correspond aux démarches objectivantes en ce qu'elle subordonne la parole des locuteurs aux besoins de démonstration du chercheur : elle consiste, dès lors, à sélectionner des extraits d'entretiens qui alimentent le raisonnement construit a priori. La deuxième, restitutive, tend à donner aux discours le statut de témoignage : le travail d'interprétation est laissé au lecteur. La posture analytique, enfin, est celle que nous adoptons ici : elle s'appuie sur une conception du langage selon laquelle celui-ci ne peut être considéré sous l'angle d'un instrument qui véhicule des représentations. Le langage, en effet, est un système de signes à travers lesquels le social se constitue et à travers lesquels également les sujets humains se socialisent en s'appropriant les éléments constitutifs du social. C'est cette dernière conception qui apporte au matériau que constitue le langage sa pertinence dans le cadre de la théorie ancrée.

## Conclusion

Cet article s'est donné pour objectif de montrer que tout exposé portant sur les méthodes est indissociablement lié à une réflexion concernant l'insertion des techniques dans une perspective épistémologique générale. Celle-ci porte sur les controverses qui traversent les sciences sociales quant à la légitimité des objets qu'elles étudient et des démarches qu'elles mettent en œuvre.

C'est cette réflexion qui permet au chercheur de procéder aux décisions méthodologiques qu'exige un problème de recherche, et de développer son argumentation quant à leur bien-fondé. Le travail du chercheur s'insère ainsi dans la philosophie néokantienne en ce qu'il traduit un questionnement transcendantal : l'étude des produits de la connaissance ne peut être scindée de celle de leurs conditions de production. ◆

## Bibliographie

- APEL, K.-O. 2000. *Expliquer-comprendre. La controverse centrale des sciences humaines*. Paris, Cerf.
- BERTHELOT, J.-M. 1990. *L'intelligence du social*. Paris, PUF.
- BERTHELOT, J.-M. 2001. *Épistémologie des sciences sociales*. Paris, PUF.
- BRONCKART, J.-P. ; SCHURMANS, M.-N. 2004. « Les formes de l'intelligence humaine : une approche interactionniste sociale ». *Education permanente*. N° 160, p. 159-181.
- DEMAZIÈRE, D. ; DUBAR, C. 1997. *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris, Nathan.
- DILTHEY, W. 1992. *Œuvres. 1. Critique de la raison historique. Introduction aux sciences de l'esprit*. Paris, Cerf.
- DURKHEIM, E. 1963. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF.

- GLASER, B. ; STRAUSS, A. 1967. *Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine.
- JOSHUA, S. 1998. « Les obstacles épistémologiques et le cadre vygotkien ». *Dans* : M. Brossard, J. Fijalkow (dir. publ.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux, Presses universitaires, p. 27-36.
- PETIT, A. 1995. « De Comte à Durkheim : un héritage ambivalent ». *Dans* : M. Borlandi, L. Mucchielli (dir. publ.). *La sociologie et sa méthode. Les règles de Durkheim un siècle après*. Paris, L'Harmattan.
- PETITAT, A. 2005. « Education diffuse et relation sociale ». *Education et sociétés*. N° 2, p. 155-166.
- SCHURMANS, M.-N. 2005. *La construction sociale des jugements d'excellence et son rapport avec les dispositifs éducatifs, la formation de la personne et la professionnalisation*. www.unige.ch/fapse/acra.
- SCHURMANS, M.-N. 2006a. *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Université de Genève, Carnet des sciences de l'éducation.
- SCHURMANS, M.-N. 2006b. « Comprendre la construction de la connaissance ». *Dans* : F. Farrugia (dir. publ.). *L'interprétation sociologique*. Paris, L'Harmattan, pp. 85-95.
- SCHURMANS, M.-N. 2007. « Construction et devenir du couple : entre individuation et socialité ». *Dans* : C. Burton-Jeangros, E. Widmer, C. Lalive d'Épinay (dir. publ.). *Interactions familiales et constructions de l'intimité. Hommage à Jean Kellerhals*. Paris, L'Harmattan, p. 75-88.
- SCHURMANS, M.-N. 2008a. « La construction sociale des jugements d'excellence et son rapport avec la validation des acquis ». *Dans* : R. Béliste, J.-P. Boutinet (dir. publ.). *Contribution au vivre ensemble par la reconnaissance partagée des apprentissages individuels* (à paraître).
- SCHURMANS, M.-N. 2008b. « Respect et émancipation. A propos de la construction d'une démarche de recherche ». *Dans* : M. Charmillot, C. Dayer, M.-N. Schurmans. *Connaissance et émancipation. Dualismes, tensions, politique*. Paris, L'Harmattan, p. 81-98.
- SCHURMANS, M.-N. ; CHARMILLOT, M. ; DAYER, C. 2008. « Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche ». *Dans* : L. Fillietaz, M.-L. Schubauer-Leoni (dir. publ.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles, De Boeck, p. 299-318.
- STRAUSS, A. ; CORBIN, J. 2004. *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg, Academic Press.
- ZACCAÏ-REYNERS, N. 1995. *Le monde de la vie. 1. Dilthey et Husserl*. Paris, Cerf.